



HAL
open science

Pratique du dialogue philosophique et construction de soi à l'adolescence : une contribution possible ?

Agathe Delanoë

► To cite this version:

Agathe Delanoë. Pratique du dialogue philosophique et construction de soi à l'adolescence : une contribution possible ?. Education. Nantes Université, 2023. Français. NNT : 2023NANU2014 . tel-04318828

HAL Id: tel-04318828

<https://theses.hal.science/tel-04318828>

Submitted on 1 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THESE DE DOCTORAT

NANTES UNIVERSITE

ECOLE DOCTORALE N° 603

Education, Cognition, Langages, Interactions, Santé

Spécialité : Sciences de l'éducation

Par

Agathe DELANOË

Pratique du dialogue philosophique et construction de soi à l'adolescence : une contribution possible ?

Développement d'une approche capacitaire de la construction de l'identité dans le dialogue philosophique à partir de l'attention aux vulnérabilités des adolescents.

Thèse présentée et soutenue à Nantes-Université. INSPÉ - Site Le Mans, le 13 novembre 2023
Unité de recherche : EA2661 Centre de recherche en éducation de Nantes

Rapporteurs avant soutenance :

Mathieu GAGNON, Professeur, Université de Sherbrooke
Séverine FERRIÈRE, Professeure des Universités, Université de la Réunion

Composition du Jury :

Président :	Bruno HUBERT	Professeur des Universités, Université de Lille
Examineurs :	Florence LACROIX	Maître de conférence, Université de Nantes
	Hélène MAIRE	Maître de conférence, Université de Lorraine
Dir. de thèse :	Edwige CHIROUTER	Professeure des Universités, Université de Nantes
Co-dir. de thèse :	Serge ROBERT	Professeur, Université du Québec à Montréal

Invitée

Sofia EL YOUSFI, Déléguée Générale, ADOSEN Prévention Santé MGEN

Résumé

Cette recherche pose la question d'une spécificité de la pratique du dialogue philosophique (PDP) avec les adolescents, au regard de la construction identitaire qui caractérise cette période et de l'enjeu d'autonomie qui s'y rattache. Pour investir cette question sur le plan empirique, une démarche exploratoire à visée compréhensive a été déployée sur trois sites d'enquête auprès de jeunes aux profils variés, dans des contextes institutionnels éducatifs et de soin. Des entretiens ont été réalisés, des dialogues ont été enregistrés et une observation a été menée sur ces trois sites. Les résultats développent une approche capacitaire à partir des vulnérabilités révélées dans le dialogue philosophique et mettent en lumière la construction de capacités agentives et relationnelles par les adolescents. Ce faisant, les adolescents engagés dans le dialogue philosophique trouvent un cadre d'exploration de soi selon deux modalités, l'une, intérieure et silencieuse, l'autre, extériorisée dans le dialogue avec les pairs, vecteurs d'exploration identitaire. La PDP pose également un geste politique, invitant les adolescents à prendre part aux discussions de questions qui traversent la société. La PDP pourrait ainsi contribuer à la construction de l'identité des adolescents, dans la limite de vulnérabilités initiales et du contexte institutionnel, qui ont été identifiés comme des facteurs de la contribution possible de la PDP à la construction identitaire. Cette recherche met en lumière la pertinence d'une considération spécifique des adolescents dans la PDP et dégage une capacité du dialogue philosophique à se donner comme soin.

Abstract

This research raises the question of a specificity in the practice of philosophical dialogue (PPD) with adolescents, specifically focusing on issues related to identity and autonomy construction during this period. To empirically investigate this question, an exploratory comprehensive inquiry was conducted on three sites with different institutional contexts, two educational establishments and one care setting, including young people with varied profiles. Interviews and dialogues were recorded, and observation was carried out on these three sites. The results develop a capability approach based on the vulnerabilities revealed in the philosophical dialogue and highlight the construction of agency and relational capacities by the adolescents. In doing so, adolescents engaged in philosophical dialogue find a place for self-exploration across two ways, one, interior and silent, the other, exteriorized in dialogue with peers, which are vectors of identity exploration. The PPD also entails a political dimension, inviting adolescents to take part in discussions of the issues that cross society. PPD thus may contribute to the construction of the adolescent's identity, within the limit of initial vulnerabilities and the institutional context, which have been identified as factors of the possible contribution of the PPD to identity construction. This research highlights the relevance of a specific consideration of adolescents in the PPD and identify philosophical dialogue as a possible care.

*À mes amitiés adolescentes,
Aux âges qui prennent fin et aux printemps qui reviennent,
Aux enfants qui m'entourent, adolescents de demain.*

« Nous nous défendons ainsi de prime abord de vouloir donner quelque chose de complet et nous ne le regrettons pas, car seul celui qui croit aux systèmes dans le domaine de la création et prétend avec orgueil encercler le monde infini de l'esprit s'effraie de ce qui peut n'être que fragmentaire. Ce qui nous attire dans ce plan de travail c'est le fait même qu'il touche à l'infini sans se tracer de frontières. Et c'est ainsi que, lentement et passionnément à la fois, nous élevons toujours plus haut dans le court lambeau de temps qu'est notre vie l'édifice commencé par hasard. »

Stefan Zweig, *Le combat avec le démon* (1983, p. 8)

Remerciements

La réalisation de ce travail n'aurait pas été possible sans l'aide et le soutien de nombreuses personnes que je tiens à remercier.

En premier lieu, je remercie ma directrice de thèse, Edwige Chirouter, pour sa confiance, sa disponibilité et ses conseils avisés tout au long de ce travail. Je suis également très reconnaissante des belles rencontres et des grands événements qu'elle a initiés durant mon parcours et qui ont tout autant enrichi mon travail que rendu sa réalisation joyeuse.

Je remercie mon co-directeur de thèse, Serge Robert, pour son accueil toujours chaleureux lors de mes venues à Montréal, son enthousiasme à se joindre au projet, ses conseils et sa disponibilité durant toute la réalisation de mon travail, malgré la distance.

Je remercie encore l'équipe de l'association ADOSEN, au sein de laquelle s'est déroulée cette recherche, et en particulier : la Déléguée Générale, Sofïa El Yousfi, pour son immense confiance et la liberté qu'elle m'a donnée dans l'exercice de mes fonctions, son application à soutenir la réalisation de cette recherche ainsi que nos discussions animées, qui ont nourri mon travail durant ces trois années de collaboration ; Éric Chenut et les membres du conseil d'administration, qui m'ont également témoigné d'une grande confiance et m'ont soutenue durant toute ma présence à l'association ; ainsi que tous les membres de l'équipe opérationnelle, qui ont toujours encouragé mon travail et qui ont fait de ma présence quotidienne à l'association un moment de partage et de convivialité. Je remercie aussi Justine pour son implication dans Coop-Addict.

Cette recherche n'aurait pas été possible sans l'accueil des professionnels de la santé et de l'éducation qui m'ont ouvert leurs portes.

Je remercie les soignants de l'hôpital de jour, qui m'ont accueillie chaleureusement et m'ont accompagnée tout au long du déploiement de l'activité avec les jeunes. Je les remercie pour leur disponibilité et pour les précieux temps de discussion qu'ils m'ont accordé toutes les semaines, qui ont éclairé mes questionnements et enrichi mon regard sur ma pratique.

Je remercie les enseignants qui m'ont ouvert leurs classes, offert leur temps et accordé leur confiance. Ces rencontres ont été d'une grande richesse pour mon travail.

Je remercie tous les jeunes rencontrés dans la réalisation de la thèse : merci pour la confiance qu'ils m'ont accordée, notamment durant les entretiens. Leur parole a été une grande source d'enrichissement, de questionnement et d'exploration. En particulier, merci aux jeunes du service hospitalier, que j'ai pu rencontrer plus longuement dans le cadre de ma pratique dans le service et qui m'ont tant appris.

Au-delà des personnes impliquées dans la réalisation de ce travail, j'ai été entourée d'amis, de collègues et de parents qui ont participé à rendre possible ce parcours doctoral.

Je remercie mes collègues et amies doctorantes, Pénélope, Marion et Marie, avec qui j'ai cheminé ces dernières années. Notre rencontre m'a permis d'éprouver la puissance et la joie du travail collectif et de faire

l'expérience, ensemble, d'une pensée incarnée et d'un questionnement sans cesse renouvelé. Leur soutien, leur aide et leurs pensée attentive ont été de précieux appuis.

Mes amis, qui m'ont accompagnée tout au long de ce parcours et dont la présence bienveillante a été une véritable ressource. Je remercie mes amis d'adolescence, qui m'ont accompagnée tout au long de ce chemin, en particulier Anouchka, Simon, Katia et Maïa. Je remercie mes amis québécois, en particulier Héloïse, Jean-Philippe, Claire, Marie-Andrée et Philippe, qui m'ont accueillie durant mes venues à Montréal et qui ont fait de ces séjours de recherche des rencontres amicales. Parmi mes amis et collègues de philosophie, je remercie Éric pour ses conseils et le don qu'il a de convertir mes doutes en rires, ainsi qu'Anne-Laure pour sa présence, son acuité et sa curiosité intellectuelle.

Je remercie encore toutes les personnes qui ont pris de leur temps pour relire des chapitres de cette thèse avec attention, me procurant une aide essentielle dans la finalisation de ce travail.

Je remercie mes parents, qui m'ont transmis le goût de l'exploration et du questionnement et m'ont soutenue dans cette aventure avec confiance.

Je remercie ma sœur, pour sa présence toutes ces années et ses encouragements incessants ainsi que mon frère, dont les mots ont pu me rappeler l'essentiel dans les moments de doute.

Enfin, je remercie Olivier, pour sa présence tendre et attentive, son aide et son soutien indéfectibles, sans qui ce travail n'aurait simplement pas pu aboutir.

Table des matières

RESUME	II
ABSTRACT.....	III
REMERCIEMENTS	VIII
TABLE DES MATIERES	X
TABLE DES TABLEAUX	XIII
TABLE DES FIGURES	XIV
LISTE DES SIGLES	XV
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PARTIE 1 : CLARIFICATION CONCEPTUELLE ET EXPLORATION THEORIQUE AUTOUR DE LA PRATIQUE DU DIALOGUE PHILOSOPHIQUE AVEC LES ADOLESCENTS.....	8
CHAPITRE 1. INTRODUCTION A LA QUESTION DES ADOLESCENTS DANS LA PRATIQUE DE LA PHILOSOPHIE.....	9
1.1. Le programme de philosophie pour enfants	10
1.2. De la philosophie pour les enfants à la philosophie pour les adolescents	15
1.3. Résumé du chapitre.....	23
CHAPITRE 2. L'ADOLESCENCE, UN PROCESSUS BIOPSYCHOSOCIAL CONVERGEANT SUR LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE ET DE L'AUTONOMIE.....	24
2.1. L'adolescence, une construction sociale.....	25
2.2. Repères sur la notion d'adolescence contemporaine	28
2.3. La vulnérabilité des adolescents.....	45
2.4. Enjeux de la pratique philosophique avec les adolescents	51
2.5. Résumé du chapitre.....	55
CHAPITRE 3. LES ENJEUX DE LA PRATIQUE DU DIALOGUE PHILOSOPHIQUE AVEC DES JEUNES EN CONSTRUCTION IDENTITAIRE	56
3.1. Construction de l'identité et pratique du dialogue philosophique	57
3.2. Pratique du dialogue philosophique, réflexivité et identité : vers une connaissance de soi ?.....	61
3.3. Construire un récit de soi dans la pratique du dialogue philosophique ?.....	76
3.4. La construction identitaire en dialogue philosophique au regard d'une visée émancipatrice	83
3.5. Résumé du chapitre.....	88
CHAPITRE 4. QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	89
4.1. Reprise de l'exploration théorique.....	89
4.2. Question de recherche.....	91
4.3. Objectifs de recherche.....	91
4.4. Enjeux de la question de recherche et perspectives sur la suite de la démarche.....	92
PARTIE 2 : DEPLOIEMENT D'UNE ENQUETE DE TERRAIN.....	94
CHAPITRE 5. CONSTRUCTION D'UNE METHODOLOGIE D'ENQUETE : UN PARADIGME INTERPRETATIF, ENTRE OUVERTURE DU CHERCHEUR ET SENSIBILITE THEORIQUE	95
5.1. Ancrage épistémologique et théorique de la méthodologie	97

5.2.	Prise en charge des objectifs par la démarche	100
5.3.	Explicitation de la relation au terrain dans la démarche.....	104
5.4.	Résumé du chapitre.....	116
CHAPITRE 6. DEPLOIEMENT DE L'ENQUETE SUR LE TERRAIN : TROIS SITUATIONS DE PRATIQUES		
HETEROGENES POUR RECUEILLIR DES DONNEES.....		
6.1.	Présentation des outils d'enquête déployés sur le terrain.....	118
6.2.	Au collège Jean de la Mennais, une pratique avec des élèves adolescents dans le cadre du cours d'Éthique et culture religieuse	122
6.3.	Au collège Vercors, une pratique avec des élèves adolescents dans un cadre non institutionnel.....	130
6.4.	En hôpital de jour, des adolescents et des jeunes adultes dans le cadre d'un parcours de soin.....	137
6.5.	Résumé du chapitre.....	146
CHAPITRE 7. DIFFERENTES ANALYSES POUR INTERPRETER DES DONNEES QUALITATIVES.....		
7.1.	Regard sur les données collectées.....	148
7.2.	Première phase de l'analyse : codage formel et premières explorations	154
7.3.	Le travail de théorisation.....	162
7.4.	Raffinement théorique et développement des hypothèses	165
7.5.	Résumé du chapitre.....	167
PARTIE 3 : RESULTATS DE L'ENQUETE DE TERRAIN.....		
CHAPITRE 8. RESULTATS DE LA PREMIERE ETAPE EXPLORATOIRE : DESCRIPTION DES INTERPRETATIONS ET APPROCHE QUANTITATIVE		
8.1.	Résultats de l'analyse quantitative des entretiens.....	170
8.2.	Résultats de l'analyse quantitative des dialogues.....	216
8.3.	Vers une théorisation.....	220
8.4.	Résumé du chapitre.....	222
CHAPITRE 9. UNE DIALECTIQUE DE VULNERABILITE DANS LE DIALOGUE PHILOSOPHIQUE : SE CONSTRUIRE, ENTRE AUTONOMIE ET VULNERABILITE.....		
9.1.	Une nouvelle perspective sur la vulnérabilité, au détour de la souffrance psychique	224
9.2.	Lumière sur les vulnérabilités révélées dans le dialogue philosophique	234
9.3.	Le cadre du dialogue philosophique : une mise en capacités et en relation.....	246
9.4.	Une dialectique de vulnérabilité à l'œuvre dans le dialogue philosophique	267
9.5.	Les capacités, conditions de possibilité de la construction d'une identité réflexive (dans le dialogue philosophique).....	275
9.6.	Résumé du chapitre.....	279
CHAPITRE 10. LE DIALOGUE PHILOSOPHIQUE, ESPACE DE VIE INTERIEURE ET D'EXPLORATION DE SOI.....		
10.1.	Le dialogue philosophique, une situation éducative engageante.....	282
10.2.	Dans le silence, développer sa vie intérieure	286
10.3.	Se manifester dans le dialogue philosophique, un pont pour l'exploration de soi	299
10.4.	Modèle théorique de la construction de l'identité dans le dialogue philosophique	311
10.5.	Résumé du chapitre.....	316
CHAPITRE 11. SE CONSTRUIRE DANS L'ALTERITE : LE DIALOGUE PHILOSOPHIQUE, LIEU DE CONSTRUCTION DE SOI EN RELATION AVEC LES AUTRES.....		
		318

11.1.	Les conditions d'une rencontre dans le dialogue	320
11.2.	Se rencontrer dans l'altérité	325
11.3.	Se relier dans le dialogue philosophique ?.....	330
11.4.	Intégration de la dynamique soi-autrui dans le modèle de construction de l'identité en dialogue philosophique	339
11.5.	Résumé du chapitre.....	342
CHAPITRE 12. DEVELOPPER SON RAPPORT AU MONDE ET S'INSCRIRE DANS LA SOCIETE : SE CONSTRUIRE		
COMME PERSONNE DANS LE DIALOGUE PHILOSOPHIQUE		343
12.1.	Développer sa relation au monde dans le dialogue philosophique	345
12.2.	Prendre part.....	351
12.3.	Se construire comme personne.....	363
12.4.	Regard comparatif sur les formes de construction de soi à travers les terrains	378
12.5.	Résumé du chapitre.....	380
PARTIE 4 : DISCUSSION ET MISE EN PERSPECTIVE DES RESULTATS.....		382
CHAPITRE 13. DISCUSSION ET MISE EN PERSPECTIVE.....		383
13.1.	Regard rétrospectif sur la démarche.....	383
13.2.	Synthèse et discussion des résultats de l'enquête.....	386
13.3.	Apports et limites de la recherche	415
13.4.	Résumé du chapitre.....	421
CONCLUSION GENERALE		422
BIBLIOGRAPHIE		429
ANNEXES		442
Annexe 1. Formulaire de consentement Collège Jean de la Mennais.....		442
Annexe 2. Formulaire de consentement Collège Vercors		445
Annexe 3. Questionnaire en ligne – Collège Vercors.....		447
Annexe 4. Formulaire de consentement – Hôpital de jour.....		448
Annexe 5. Entretiens menés au Collège Jean de la Mennais.....		450
Annexe 6. Entretiens menés au Collège Vercors		512
Annexe 7. Entretiens menés en Hôpital de jour		562
Annexe 8. Dialogues enregistrés au collège Jean de la Mennais.....		601
Annexe 9. Dialogues enregistrés au collège Vercors		662
Annexe 10. Tableau synthèse de l'analyse quantitative descriptive – Hôpital de jour		700
Annexe 11. Tableau synthèse de l'analyse quantitative descriptive – Collège Vercors		702
Annexe 12. Tableau synthèse de l'analyse quantitative descriptive – Collège Jean de la Mennais.....		705
Annexe 13. Tableau synthèse de l'analyse quantitative descriptive sur les trois terrains		709
Annexe 14. Présentation du programme Coop-Addict		712

Table des tableaux

Tableau 5.3-1 Différents types d'échantillonnage théorique selon la visée d'une recherche qualitative	105
Tableau 5.3-2 Synthèse du recueil de données : une approche multiplicative.....	110
Tableau 5.3-3 Les critères de rigueur en recherche qualitative	112
Tableau 6.2-1 Items de la fiche de suivi des animations	127
Tableau 6.2-2 Guide d'entretien – version 2019	128
Tableau 6.4-1 Compte-rendu des ateliers tenus avec le groupe en contexte de soin	141
Tableau 6.4-2 Version 3 du guide d'entretien	143
Tableau 6.4-3 Tableau synthétique des données collectées sur les trois terrains	144
Tableau 7.1-1 Corpus des entretiens analysés.....	152
Tableau 7.1-2 Dialogues inclus dans le corpus	154
Tableau 8.2-1 Description statistique simplifiée des participations au dialogue – Collège Vercors	218
Tableau 8.2-2 Profils de participation des élèves dont les entretiens ont été analysés – Collège Vercors .	218
Tableau 8.2-3 Description statistique simplifiée des participations au dialogue – Collège JDLM.....	218
Tableau 8.2-4 Profils de participation des élèves dont les entretiens ont été analysés – Collège JDLM ...	219
Tableau 9.2-1 Occurrences relevées sur les trois terrains : des vulnérabilités révélées dans le dialogue philosophique.....	234
Tableau 9.3-1 Le cadre du dialogue philosophie, lieu de mise en capacité pour les adolescents : occurrences sur les trois terrains	247
Tableau 9.4-1 Les différentes perceptions du cadre de la PDP selon les contextes, au regard du nombre d'occurrences identifiées	271
Tableau 10.2-1 Les différentes formes de vie intérieure développées dans le dialogue philosophique	287
Tableau 10.3-1 Les différentes formes d'exploration de soi extériorisées dans le dialogue philosophique	300
Tableau 10.5-1 Synthèse des occurrences en lien avec le développement d'un soi relationnel	320
Tableau 11.5-1 Synthèse des données présentées concernant le développement d'une relation au monde – données issues des entretiens avec les jeunes uniquement.....	345

Table des figures

Figure 5.2-1 Classification des types de recherches en éducation	101
Figure 6.3-1 Histogramme de répartition des collèges français par IPS.....	132
Figure 9.2-1 Modélisation des vulnérabilités révélées dans la PDP	246
Figure 9.3-1 Développement des capacités observé sur les trois terrains	248
Figure 9.3-2 Développement relationnel observé sur les trois terrains	260
Figure 9.4-1 Modélisation de la dialectique de vulnérabilité à l'œuvre dans le dialogue philosophique.....	270
Figure 10.4-1 Modélisation des processus de construction de l'identité dans le dialogue philosophique..	312
Figure 10.4-2 Exploration de soi à deux voies dans la PDP, comparaison entre terrains	314
Figure 11.4-1 Processus de construction de l'identité en dialogue philosophique resitué dans le cadre de la dynamique soi-autrui.....	339
Figure 11.4-2 Exploration de soi en relation dans le dialogue philosophique.....	341
Figure 12.4-1 Synthèse des différentes formes de construction de soi comme personne.....	379

Liste des sigles

PDP : Pratique du dialogue philosophique

PPE : Philosophie pour enfants

PPEA : Philosophie pour enfants et adolescents

PPA : Philosophie pour adolescents

CRP : Communauté de recherche philosophique

JDLM : Jean de la Mennais (Collège JDLM)

ECR : Éthique et culture religieuse (cours d'ECR)

PFÉQ : Programme de formation de l'école québécoise

REP : Réseau d'éducation prioritaire

IPS : Indice de position sociale

PCS : Professions et catégories sociales

Introduction générale

« Non seulement, il ne choisit pas ses émotions, ses transformations/pubertaires, mais il n'a pas choisi d'être garçon ou fille, blond ou brun, grand ou petit, d'avoir des yeux de cette couleur, un nez ou des oreilles comme ceci ou comme cela. Il n'a pas choisi de naître dans cette famille, de vivre dans ce pays, à cette époque. En fait, il n'a rien choisi. Il n'a même pas choisi de naître. On ne lui a pas demandé son avis sur ce qui fait qu'il est lui-même. Dans ces conditions qu'est-ce que vivre ? Pourquoi vit-on ? Que représentent le monde et la vie si on ne fait que subir ? N'est-on qu'une marionnette dont on ne tire aucune ficelle ? Qu'est-ce qui nous appartient ? Sur quoi peut-on agir ? C'est la puberté qui fait de tout adolescent un philosophe potentiel. »

Philippe Jeammet, *Paradoxes et dépendance à l'adolescence* (2009, p.11)

La philosophie pour enfants (PPE) est une pratique éducative fondée sur le dialogue philosophique, développée par Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp dans les années 1970 aux États-Unis (Lipman, 2003; Lipman et al., 1980; Lipman & Sharp, 1978). Au cours des dernières années, l'appellation de « Philosophie pour enfants et adolescents » (PPEA) s'est répandue, contrastant avec l'appellation originelle du programme de Lipman et Sharp et des travaux leur succédant, au sein desquels enfants et adolescents¹ sont considérés indistinctement sous le terme « enfants ». Pourtant, à plusieurs égards, ces deux publics se différencient. Cette recherche s'intéresse à la pratique du dialogue philosophique (PDP) lorsqu'elle est déployée auprès d'adolescents, notamment au regard de la période de construction identitaire qu'ils traversent. Elle pose la question de l'existence d'enjeux propres à la période adolescente susceptibles de trouver des points d'appui dans le dialogue philosophique et questionne la pertinence d'une considération spécifique de cette période pour la compréhension des effets potentiels de la PDP au sein d'une démarche éducative.

1. Construction d'une démarche de recherche

La démarche mise en œuvre dans la recherche est issue d'un parcours académique interdisciplinaire ayant permis la rencontre de différentes perspectives sur la question de la pratique du dialogue philosophique.

¹ Afin de faciliter la lecture, dans ce document, l'emploi du masculin fait fonction de neutre.

1.1. Les origines de la démarche

Avant d'exposer la question scientifique posée dans la recherche, je présenterai brièvement le parcours académique dont elle découle.

C'est à l'Université Laval, dans la ville de Québec (Canada), que j'ai découvert la Philosophie pour les enfants, dans le cadre des cours délivrés par la faculté de philosophie². L'entrain découlant de la découverte du programme de Philosophie pour enfants et de la recherche scientifique me conduira à poursuivre mes études dans cette université durant six années.

À l'Université Laval, j'ai ainsi étudié et développé une pratique en philosophie pour enfants, dans un contexte culturel nord-américain se situant dans l'héritage direct des travaux de Lipman et Sharp. Guidée par un intérêt pour les questions plus appliquées en lien avec le soin, j'ai également intégré un cursus de deuxième cycle en santé communautaire. Ce passage par la santé communautaire a été l'occasion de découvrir une recherche empirique guidée par des enjeux opérationnels et une perspective publique.

L'engagement dans un travail approfondi de recherche à la suite de ce parcours se rattache au souhait de revenir à la philosophie pour enfants tout en conservant un lien avec la recherche empirique et une sensibilité aux enjeux de santé publique. Le parcours de doctorat en sciences de l'éducation est ainsi apparu comme le moyen adéquat de réunir ces différentes aspirations.

1.2. Construction d'un objet de recherche scientifique

Ce retour à la philosophie pour enfants se fondait sur l'intuition d'une pertinence à considérer le dispositif de dialogue philosophique plus largement que dans le cadre d'une réflexion philosophique, tel que je l'avais considéré jusqu'alors.

Le contexte social et politique des années entourant les débuts de cette thèse a dirigé mon regard sur la population adolescente. Différents événements ont en effet mis en lumière certaines problématiques entourant la jeunesse, à commencer par les attentats de 2015 à Paris, introduisant la considération, dans l'espace public mais également au sein des institutions éducatives et de protection de la jeunesse, de la question de la radicalisation de jeunes, souvent mineurs, et en interrogeant les causes³. Au sein des différentes questions traversant la société au cours des dernières années, la jeunesse a été l'objet de discussions et de clivages : lors de la crise de la Covid-19, elle a été opposée aux aînés à protéger. Dans la considération des enjeux en lien avec la crise climatique, elle est couramment désignée de « génération climat » en opposition aux générations qui lui précèdent. Les enjeux sociaux, politiques et éthiques contemporains affectent ainsi la jeunesse tant dans son expérience du monde que dans le rapport qu'elle entretient avec le reste de la société. Ces considérations se sont conjuguées à ma démarche de recherche sur le dialogue philosophique, m'amenant à considérer cette pratique dans la perspective de ses effets potentiels, notamment auprès d'une population adolescente qui apparaissait à la fois fragilisée et au cœur d'enjeux

² Dans cette recherche, je m'exprimerai à la première personne du singulier, signifiant ce faisant ma subjectivité de chercheuse. J'emploierai également le *nous*, non pas comme un nous de courtoisie mais comme un nous inclusif, prenant le lecteur à témoin des différentes progressions dans la recherche.

³ À titre d'exemple, on peut citer la création par la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse de la Mission nationale de veille et d'information en avril 2015, en réponse au phénomène de radicalisation.

sociétaux importants. La considération rapprochée de la question de la PDP avec les adolescents dans une visée scientifique a ainsi conduit à la question générale d'une spécificité de la PDP avec les adolescents.

Cette question générale a par ailleurs trouvé des échos sur le plan de la pratique : en tant qu'animatrice de dialogues philosophiques, des différences substantielles apparaissaient entre mes expériences auprès d'enfants et celles menées auprès d'adolescents. Ces impressions semblaient en outre partagées par mes collègues sur le terrain.

Pour autant, la question d'une spécificité de la PDP avec les adolescents n'a, à ce jour, pas été abordée dans les travaux issus du champ de la PPE et cela, malgré l'évolution de la manière de désigner ces pratiques, consacrée par l'expression « philosophie pour enfants et adolescents ». L'appellation initiale de Lipman et Sharp renvoie en effet à l'expression de « *Philosophy for Children* ». Dans leurs écrits, on trouve quelques allusions aux adolescents, sans pour autant qu'une distinction ne soit explicitement établie, ni que la question des adolescents dans la PDP ne soit approfondie. Il semble en outre que si les adolescents sont désormais inclus dans la désignation des pratiques philosophiques à destination des jeunes, la distinction entre enfants et adolescents ainsi que ses conséquences pour la théorie et la pratique n'ont pas été davantage investiguées. Dès lors, quel sens donner à cette appellation relativement récente au sein des recherches et des pratiques en PPE ? Comment envisager la distinction entre enfants et adolescents dans la PDP ?

Une considération approfondie de la période adolescente conduit à penser que l'expérience enfantine et l'expérience adolescente diffèrent à de nombreux égards. On pourrait ainsi s'étonner d'une telle indifférenciation dans la littérature : le processus adolescent, initié par la puberté mais ne pouvant s'y réduire, transforme en profondeur le rapport du jeune à lui-même, aux autres et au monde, le propulsant dans un nouveau mode d'existence. L'expérience de l'adolescent se déploie principalement à l'extérieur de la cellule familiale, notamment à travers la relation aux pairs, donnant à voir une bascule de son centre de gravité, passant de la famille à la vie sociale. L'adolescence se présente ainsi comme un âge important de construction multidimensionnelle : le jeune y est conduit vers des questionnements nouveaux et une recherche d'indépendance. Lui qui n'est plus un enfant et dont les choix ne relèvent plus exclusivement des parents s'engage simultanément dans un processus de définition de lui-même et tente de construire son autonomie.

L'adolescence est un processus qui bouscule : elle transforme l'apparence physique de l'enfant qui, en développant un corps sexué, se trouve propulsé dans un nouveau registre existentiel. Au-delà des effets de la puberté, l'enfant en mutation découvre par lui-même des contrées inexplorées, sans avoir toujours les appuis lui permettant de s'y engager sans risque. Si la vie sociale est son nouveau centre de gravité, le développement de relations avec ses pairs soulève de nouveaux enjeux, notamment sur le plan de la vie affective. L'expérience globale du jeune ainsi redéfinie amène une reconstruction en profondeur. La construction de l'identité et celle de l'autonomie à cet âge de la vie sont des défis qui mettent les jeunes à l'épreuve. Ils apparaissent dès lors comme des enjeux déterminants.

Ces éléments enjoignent à porter attention aux adolescents en construction et interrogent quant à leurs conséquences : les spécificités de l'adolescence soulèvent-elles des enjeux particuliers pour la PDP ? Impactent-elles l'expérience des adolescents engagés dans un dialogue philosophique ? La relation éducative déployée dans le dialogue philosophique devrait-elle prendre en compte certaines particularités différenciant

le public enfantin du public adolescent ? En définitive, la PDP avec des adolescents devrait-elle tenir compte des spécificités se rattachant à cet âge de la vie ?

En outre, si l'adolescence constitue une mise à l'épreuve, la question se pose de savoir si les adolescents s'engageant dans le dialogue philosophique pourraient y trouver des ressources particulières : les adolescents en construction pourraient-ils trouver une forme d'accompagnement dans la PDP ? La discussion philosophique avec les pairs pourrait-elle procurer quelques ressources aux adolescents pour construire leur identité ? Pourrait-elle soutenir le développement d'une autonomie ? Quelles dimensions revêt le geste consistant à engager des adolescents dans une PDP ?

La question centrale de ce travail peut ainsi être formulée de la façon suivante : **si la construction de soi à l'adolescence représente un défi, la PDP pourrait-elle accompagner les adolescents dans la construction de leur identité et de l'autonomie qui la sous-tend ?**

Nous nous attacherons précisément à répondre à cette question et aux questions dont elle découle. Ces questions présentent un intérêt pour les travaux en PPEA dans la mesure où leur exploration permettrait d'éclairer la compréhension des adolescents dans ces pratiques et le rôle possible de la PDP face à ce public particulier. Elle présente encore un intérêt pour la question de l'accompagnement des adolescents, qui pourraient bénéficier d'une telle pratique, à différents niveaux. A ce stade, j'en resterai à l'exposition des questionnements parcourus dans la recherche⁴.

1.3. Présentation de la démarche mise en œuvre

La problématique posée est large et mobilise des perspectives interdisciplinaires. Pour mener cette recherche, il a donc été pertinent de conjuguer les différentes approches convoquées par la question : la question de l'adolescence appelle, pour la comprendre, les apports de la recherche en sciences de l'éducation, en psychologie développementale, mais aussi en psychopathologie, en psychanalyse et en psychiatrie. La question de la construction de l'identité à l'adolescence et de son lien avec le questionnement philosophique conduit par ailleurs au recours à la réflexion philosophique pour construire une compréhension de l'identité et de l'autonomie dans le contexte de vulnérabilité qu'est l'adolescence. Le travail qui suit se situe donc dans une perspective pluridisciplinaire faisant appel à différents points de vue afin de proposer des éléments de réponse pertinents et cohérents.

La démarche déployée dans la thèse est exploratoire, à visée compréhensive : elle entend apporter des éléments permettant d'éclairer une question encore peu abordée dans la littérature scientifique, requérant ainsi une première entreprise d'investigation qui pourrait procurer une compréhension préalable des enjeux et spécificités de la PDP avec les adolescents. Elle s'inscrit dans un paradigme interprétatif considérant la réalité comme multiple et complexe et appelant le déploiement d'une méthodologie qualitative. Cette perspective fait du chercheur l'outil principal de la recherche et requiert l'application continue d'une posture réflexive sur la démarche en cours de déploiement.

⁴ L'investigation scientifique dont découle la problématique de recherche a été intégrée dans le corps de la thèse aux chapitres 1, 2 et 3.

La méthodologie d'enquête construite pour investir la question de recherche sur le plan empirique est inspirée de la *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967). La particularité de cette approche se situe dans le rôle important qu'elle accorde aux données empiriques : elle entend développer une compréhension d'un phénomène à partir de sa manifestation empirique, notamment au regard d'une visée heuristique. Cette approche s'est montrée particulièrement pertinente pour la question investie dans la recherche dans la mesure où peu de travaux préalables étaient disponibles. En s'engageant dans une telle démarche, il s'agissait ainsi de réunir des données permettant la construction d'une compréhension générale de la question de la construction de l'identité des adolescents engagés dans une PDP.

Après un premier moment de clarification théorique, l'enquête empirique a investi trois sites d'enquête hétérogènes intégrant des contextes de pratique variés et des publics diversifiés, suivant une approche multiplicative visant à recueillir différentes perspectives : un contexte scolaire québécois, auprès d'élèves de 14-15 ans dans le cadre du cours d'Éthique et Culture Religieuse ; un contexte scolaire français, auprès d'élèves de 14-15 ans dans le cadre d'une pratique non évaluée mais obligatoire ; et enfin, un contexte de soin, auprès d'adolescents et de jeunes adultes de 15 à 23 ans en hôpital de jour en psychiatrie, en France. Sur ces terrains, différents outils d'enquête ont permis de recueillir plusieurs types de données : sur tous les terrains, des entretiens semi-directifs – individuels ou collectifs – et de l'observation. Sur les terrains scolaires, les dialogues philosophiques ont été enregistrés.

Différentes méthodes d'analyse ont été mises en œuvre, intégrant à l'analyse qualitative des données une description quantitative permettant de soutenir une posture d'objectivation. L'analyse qualitative des données a procédé par catégories conceptualisantes conduisant à la production d'une théorisation.

Cette démarche m'a conduite à porter mon regard sur les vulnérabilités des adolescents et à les intégrer dans la formulation des éléments de réponses apportés à la question explorée. Ainsi, des vulnérabilités se sont révélées dans la PDP avec les adolescents au sein de chaque contexte investi. Les adolescents sont apparus en mesure de dépasser ces vulnérabilités dans le dialogue, suivant une dialectique les menant vers plus de capacités au fil de la pratique. Les résultats mettent en lumière un processus de construction identitaire dans la PDP à travers les capacités développées dans le dialogue. Toutefois, ils ont également souligné une influence des capacités initiales des jeunes ainsi que du contexte institutionnel de la pratique sur les effets potentiels de la PDP.

Les conclusions auxquelles mène la thèse sont à considérer dans le cadre de certaines limites induites par la démarche mise en œuvre. Ainsi, si cette recherche procure des premiers éléments d'intérêt pour le champ de la philosophie avec les adolescents, elle enjoint également à multiplier les recherches afin de préciser et de raffiner les conclusions provisoires auxquelles elle conduit.

2. Conditions de réalisation de la thèse

Avant d'entrer dans le cœur de la recherche, il est important de préciser les conditions de réalisation de la thèse, qui constitue également un parcours professionnel.

Cette thèse pu être réalisée par l'obtention d'un financement de trois ans prenant la forme d'une Convention industrielle de formation par la recherche (CIFRE), instituant une collaboration entre

l'association ADOSEN – Prévention Santé MGEN et le Centre de recherche en éducation de Nantes dans le cadre de ma recherche doctorale. Ce dispositif m'a permis d'occuper la fonction de Chargée de projets pédagogiques au sein de l'ADOSEN en consacrant 40 % de mon temps de travail à ma recherche.

L'association ADOSEN déploie, en milieu scolaire et périscolaire, des actions de prévention en lien avec la santé, la solidarité et la citoyenneté. L'exercice de ma fonction au sein de l'association m'a conduit à développer, accompagnée de l'équipe opérationnelle, une démarche de prévention réflexive à destination des enfants et des adolescents, prenant appui sur la pédagogie du dialogue philosophique. Il s'agissait de penser une adaptation possible de la PDP pour introduire des ateliers de prévention auprès des élèves de l'enseignement primaire et secondaire sur des sujets en lien avec des questions de citoyenneté, de solidarité et de santé. Parallèlement au développement d'une telle démarche, j'ai développé un matériel pédagogique à destination des élèves et j'ai œuvré au développement de formations à destination du personnel éducatif et des intervenants de l'association. Cette immersion professionnelle m'a permis d'être en contact avec les acteurs du terrain de l'éducation et leurs problématiques quotidiennes durant les trois années de la convention, ce qui a été une précieuse source d'enrichissement et d'approfondissement des réflexions déployées dans la recherche. Elle m'a en outre permis de mettre à l'épreuve des intuitions et des idées, me donnant une grande liberté d'initiative pour développer des applications opérationnelles se rattachant à ma recherche.

À ce cadre de travail se sont ajoutés les besoins de la recherche : d'une part, un besoin de formation sur la question de l'adolescence, me conduisant à la réalisation d'un diplôme universitaire en Clinique de l'adolescent, à l'Université Paris Cité. En plus de m'apporter un cadre de compréhension de l'adolescence, ce cursus m'a permis d'intégrer un service hospitalier pour la réalisation d'un stage, constituant ainsi l'un des terrains de la recherche. Ce stage m'a également conduit à développer une pratique auprès d'adolescents et de jeunes adultes en hôpital de jour en psychiatrie (pratique qui se poursuit jusqu'à présent). D'autre part, un besoin de considérer dans la recherche des contextes de pratiques différents ayant mené au déploiement de l'enquête de terrain sur deux continents, entre la France et le Québec.

Différentes identités ont ainsi cohabité tout au long de la recherche, me situant à la fois comme chercheuse en science de l'éducation, comme chargée de projets à l'ADOSEN, comme étudiante en psychologie et comme animatrice d'ateliers de philosophie en hôpital. Cette multiplicité de postures a rendu possible la conjugaison de perspectives spéculatives et pratiques à différents niveaux et sous différents angles.

3. Plan de la thèse

La thèse se compose de 13 chapitres répartis en quatre parties.

Une première partie consiste à clarifier, au niveau théorique, les notions mobilisées dans la recherche, notamment celle d'adolescence et de dialogue philosophique, afin de dégager des résonances possibles. Le chapitre 1 introduit la question des adolescents dans la PDP et pose le constat d'un manque à combler dans la littérature, invitant en premier lieu à élaborer une compréhension étayée de l'adolescence. Le chapitre 2 s'attache ainsi à forger une compréhension de la notion adolescence telle qu'elle est comprise aujourd'hui,

mettant en avant la convergence du processus adolescent sur la question de la construction de l'identité et de l'autonomie. Le chapitre 3 explore les liens apparents entre adolescence et PDP au regard des spécificités dégagées dans les chapitres précédents. Le chapitre 4 synthétise l'argumentation déployée dans les trois premiers chapitres afin de formuler une question et des objectifs de recherche. Cette première partie théorique constitue le fondement sur lequel se construit la suite de la démarche, apportant des appuis pour investir la question de la PDP avec les adolescents d'un point de vue empirique.

Une deuxième partie présente la méthodologie mise en œuvre dans l'enquête empirique. Le chapitre 5 expose la démarche méthodologique générale adoptée, précisant les postures épistémologiques et ontologiques qui président à la recherche. Le chapitre 6 présente le recueil de données effectué sur les trois sites d'enquête ainsi que les outils de recueil mobilisés. Le chapitre 7 expose enfin les différentes méthodes d'analyses mises en œuvre pour interpréter les données.

Une troisième partie présente les résultats de l'analyse des données. Le chapitre 8 restitue une description quantitative des différents codes et catégories ayant émergé tout au long du processus d'analyse. Les chapitres 9 à 12 déploient les résultats de la théorisation produite en quatre étapes : le chapitre 9 identifie une dialectique de vulnérabilité à l'œuvre et expose une approche capacitaire de l'autonomie se rattachant à la construction de l'identité des adolescents dans le dialogue philosophique ; le chapitre 10 propose un modèle théorique de construction de l'identité dans le dialogue philosophique ; le chapitre 11 s'attache à situer le modèle théorique de la construction de l'identité au sein d'une dynamique soi-autrui observée dans le dialogue philosophique ; le chapitre 12, enfin, considère la question du développement de la relation au monde des adolescents dans la PDP et son lien avec l'entrée dans la vie sociale et politique.

La quatrième et dernière partie de la thèse s'attache à discuter et à mettre les résultats présentés en perspective, dans le chapitre 13.

La recherche restituée tout au long de ces 13 chapitres est l'aboutissement de plusieurs années de travail déployé sur différents plans : académique, professionnel et personnel. Ces plans, bien que séparés, n'ont cessé de se chevaucher et de se rencontrer.

Dans les pages qui suivent, le lecteur découvrira une recherche déployant une méthode réflexive s'attachant à suivre les standards d'un travail académique. Mais il découvrira aussi – et surtout – le produit de plusieurs années d'un engagement sur le terrain, auprès de personnel éducatif, de soignants, d'adolescents et de jeunes adultes, qui ont rendu cette recherche vivante et qui l'ont transformée.

Cette aventure humaine m'a conduite sur le chemin de l'attention à la vulnérabilité des adolescents. J'espère que les pages qui suivent pourront trouver quelques résonances chez le lecteur.

**Partie 1 : Clarification conceptuelle et exploration théorique
autour de la pratique du dialogue philosophique avec les
adolescents**

Chapitre 1. Introduction à la question des adolescents dans la pratique de la philosophie

Ce premier chapitre introduit l'objet de la recherche. Il présente le programme de Philosophie pour enfants développé par Lipman et Sharp afin d'en dégager des éléments de compréhension générale. La question des adolescents au sein de ce programme et des travaux qui en découlent est ensuite considérée. Cet examen conduit à l'observation d'une indistinction entre le public enfantin et le public adolescent dans les travaux théoriques et empiriques issus de la philosophie pour enfants. Ce constat constitue ainsi le point de départ de la recherche et ouvre sur la question d'une spécificité du public adolescent au sein des pratiques philosophiques.

Ce chapitre vise à présenter la pratique du dialogue philosophique (PDP) considérée dans la recherche. La PDP renvoie à un ensemble de pratiques issues du courant de Philosophie pour enfants initié par Matthew Lipman et Ann-Margaret Sharp dans les années 1970 aux États-Unis (Lipman, 2003). Il existe à ce jour de nombreux dispositifs de philosophie pour/avec les enfants⁵ (PPE), plus ou moins proches de la pratique initialement développée par Lipman et Sharp, notamment développés en France (Chirouter, 2015 ; Galichet, 2019; Lévine et al., 2008; Tozzi, 2001). Ces dispositifs partagent l'objectif de développer la pensée des enfants en prenant la philosophie comme moyen éducatif et le dialogue comme modalité pratique. Ainsi, **la PDP est prise ici comme appellation générique désignant une pratique philosophique fondée sur le dialogue et le développement d'une pensée complexe et multidimensionnelle**. Ces caractéristiques sont au cœur des travaux de Lipman et Sharp.

Ce chapitre restitue ainsi, dans un premier temps, les fondements de la PDP développés par Lipman et Sharp. Nous verrons qu'elle vise le développement d'une pensée multidimensionnelle, que le dispositif de communauté de recherche philosophique s'attache à déployer, tout en s'inscrivant dans un projet politique démocratique.

Après avoir présenté ce en quoi consiste la PDP, je mettrai en perspective les travaux théoriques et pratiques issus de la PPE et m'intéresserai à l'émergence de l'appellation de « philosophie pour enfants et adolescents » (PPEA), banalisée au cours des dernières années. Nous constaterons alors une absence de distinction entre les enfants et les adolescents dans ces pratiques et nous en étonnerons, ce qui nous conduira à interroger la pertinence d'une considération spécifique des adolescents au sein de la PPEA : comment

⁵ Deux formules co-existent en effet, à savoir philosophie *pour* les enfants ou philosophie *avec* les enfants. Ces différences peuvent renvoyer à différentes visions de la pratique de la philosophie, qui ont parfois été questionnées et distinguées au regard de différentes postures s'y rattachant (Sasseville, 2015). Là n'est cependant pas la question qui nous occupe, comme nous le verrons dans ce chapitre, c'est pourquoi, dans ce travail, je considère les deux appellations indistinctement.

comprendre l'apparition d'une appellation intégrant distinctement enfants et adolescents ? Faut-il considérer séparément les enfants et les adolescents au sein des pratiques philosophiques, et à quels titres ? Nous verrons qu'il existe des éléments intéressants invitant à approfondir la considération spécifique de la PDP avec les adolescents.

1.1. Le programme de philosophie pour enfants

Dans cette première partie, je présenterai les principales caractéristiques de la PDP à partir des travaux des fondateurs de la PPE, dont elle dérive. Cette présentation nous permettra de cerner les enjeux et les visées du programme de PPE développé par Lipman et Sharp et ainsi d'éclairer notre compréhension de la PDP.

La PPE est née aux États-Unis dans les années 1970 à l'initiative de Matthew Lipman et Ann-Margaret Sharp. Durant son activité de professeur de logique à l'Université de Columbia, Lipman fit le constat d'une incapacité, chez les étudiants, à appliquer les principes de logique appris dans les enseignements aux raisonnements mis en œuvre dans les situations de la vie quotidienne. Afin de remédier à cet écart, Lipman chercha d'abord à en identifier les causes. Il fit ainsi l'hypothèse que « l'enseignement et surtout la pratique des habiletés de raisonnement » arrivaient trop tard (Sasseville, 2009, p. 18). C'est dans ce contexte que s'élabora les premières bribes de ce qui allait devenir un véritable programme de Philosophie pour les enfants (PPE), fondé sur l'idée que la philosophie représente un moyen éducatif efficace pour introduire les enfants au raisonnement logique (Sasseville, 2009). Accompagné de Sharp, rencontrée trois années plus tard, il travaillera ainsi à la construction d'un cadre pédagogique et d'un matériel complet, nécessaires à la réalisation de leur objectif : **amener les enfants à penser par et pour eux-mêmes**, en pratiquant le dialogue philosophique en communauté de recherche.

Le programme de PPE développé par Lipman et Sharp se fonde sur certains principes éducatifs intrinsèquement liés à une certaine conception de la philosophie, celle d'une pratique qui doit pouvoir aider à mieux vivre. Le but du processus éducatif est en effet, selon Lipman, de « nous aider à former de meilleurs jugements afin que nous puissions procéder à une modification plus judicieuse de nos vies⁶ » (Lipman, 2003, p. 26). Dès lors, la philosophie a une implication pratique. Elle procède par la formation du jugement, et plus précisément la formation d'un jugement nuancé, fruit d'une pensée d'excellence⁷.

Je présenterai dans un premier temps la pensée multidimensionnelle que le programme de PPE vise à développer chez les enfants. Nous verrons ensuite comment le dispositif de communauté de recherche philosophique se présente comme un cadre spécifique de déploiement d'une telle pensée multidimensionnelle. Je soulignerai pour terminer la dimension politique du programme développé par Lipman et Sharp.

⁶ Traduction libre du texte original : *“The aim of the educational process is to help us form better judgments so that we can proceed to modify our lives more judiciously”*.

⁷ Cette expression se rattache à l'idée d'un degré d'excellence dans les habiletés de pensée, dont l'apprentissage et la pratique conduisent à « penser habilement » (*“thinking skillfully”*) (Lipman, 2003, p. 189).

1.1.1. Penser par et pour soi-même, avec les autres : le développement d'une pensée multidimensionnelle

Le programme de PPE développé par Lipman et Sharp prend la philosophie comme moyen éducatif. Il vise le développement du jugement ainsi que l'ouverture à autrui, en s'attachant à accompagner les enfants à penser par et pour eux-mêmes, en dialogue avec les autres (Lipman, 1988, 2003; Lipman et al., 1980). Cette visée s'incarne dans l'exercice de l'excellence de la pensée : « La philosophie est une discipline qui contient de la logique et qui se préoccupe donc d'introduire des critères d'excellence dans le processus de la pensée, afin que les étudiants puissent passer de la simple pensée à la bonne pensée⁸ » (Lipman et al., 1980, p. 88). Pour autant, la pensée qu'il s'agit de développer chez les enfants est une **pensée multidimensionnelle**, qui s'étend au-delà de la dimension logique. Elle vise en effet « un équilibre entre le cognitif et l'affectif, entre le perceptif et le conceptuel, entre le physique et le mental, le gouverné par des règles et le non gouverné par des règles⁹ » (Lipman, 2003, pp. 199-200). Dans cette perspective, la pensée est considérée comme une **activité non seulement cognitive, mais aussi affective et sociale**, au regard de la forme dialogique que prend son exercice – celle d'une communauté de recherche philosophique, présentée dans la section suivante.

La pensée **multidimensionnelle** visée par la pratique de la philosophie **se compose de trois types de pensée** : la pensée critique, la pensée créatrice et la pensée attentive (*caring thinking*). La pensée **critique** est définie par Lipman comme une **pensée** sensible au contexte, qui s'appuie sur des critères et qui est autocorrective (Lipman, 2003, pp. 205-242). La pensée **créatrice** est imaginative, holistique, inventive et générative (Lipman, 2003, pp. 243-260). Elle est ainsi divergente en ce qu'elle ouvre de nouvelles perspectives et élargit la recherche. Elle est guidée par le sens et orientée par des critères, travaillant en étroite collaboration avec la pensée critique. La pensée **attentive**, enfin, est définie comme appréciative, active, normative, affective et empathique (Lipman, 2003, pp. 261-268). Elle est attentive à son objet, soucieuse de sa propre démarche et se manifeste par un soin porté aux valeurs, aux contextes, aux procédures et outils de la recherche. Dans ses travaux, Sharp s'est attachée à développer cette dimension attentive de la pensée, soulignant notamment son lien avec l'intentionnalité qui caractérise l'être humain (Gregory & Laverty, 2017). La combinaison de ces trois types de pensée vise à maintenir un **équilibre réflexif** tout au long du processus de pensée, guidé notamment par l'autocorrection, au cœur du processus de pensée visée par le programme de Lipman et Sharp. Ce processus est en effet sous-tendu par une **épistémologie faillibiliste** : dans le dialogue philosophique, il ne s'agit pas de « trouver un fondement absolu au savoir », mais plutôt de procéder

⁸ Traduction libre du texte original : « *Philosophy is a discipline that contains logic and therefore is concerned to introduce criteria of excellence into the thinking process, so that students can move from merely thinking to thinking well.* »

⁹ Traduction libre du texte original : « *I understand it aims at a balance between the cognitive and the affective, between the perceptual and the conceptual, between the physical and the mental, the rule-governed and the non-rule-governed.* »

à « une constante refonte, amélioration, révision de toutes ses parties défailtantes afin de maintenir l'équilibre¹⁰ » (Lipman, 2003, p. 197).

Ainsi, le programme de philosophie pour enfants vise le développement d'une pensée complexe, multidimensionnelle, mobilisant les enfants dans leur expérience cognitive, affective et sociale au sein d'un contexte particulier, celui de la communauté de recherche philosophique. La section qui suit présente plus précisément le dispositif dont il s'agit.

1.1.2. Transformer la classe en communauté de recherche philosophique

Le programme de PPE, en tant que **démarche éducative**, a été pensé dans un cadre **scolaire**. Lipman et Sharp ont ainsi développé un dispositif visant à transformer la classe en « communauté de recherche philosophique » (CRP). Cette section présente les principes sur lesquels repose la CRP ainsi que les modalités qu'elle met en œuvre.

Les fondements de la CRP

La CRP contraste avec les modalités traditionnelles de l'enseignement : elle vise à développer une pensée multidimensionnelle chez les enfants en les engageant dans leurs apprentissages, notamment au moyen d'une **pédagogie du problème** et d'un **renversement du rapport au savoir**. Lipman et Sharp s'inscrivent en effet dans le sillage des penseurs pragmatistes, notamment de John Dewey (Dewey, 1916), Charles Sanders Peirce (Peirce, 1934) et George Herbert Mead (Mead, 1934/2006).

Le terme de « communauté de recherche » est directement inspiré des travaux de Peirce. Ainsi, le dispositif de CRP renvoie au fait de **rechercher en communauté**, de manière structurée et suivant un ensemble de procédures qui conduisent les participants à suivre « l'argument là où il mène » (Lipman, 2003, p. 84). En son sein, les participants échangent leurs points de vue, fournissent des raisons, construisent leurs idées à partir de celle des autres et progressent ensemble dans une recherche collective. La CRP prend ainsi la forme d'un **dialogue** – et non pas celle d'une simple conversation ou d'un débat.

La CRP, en ce sens, est une véritable enquête, procédant par la raison et le dialogue. Cette enquête renvoie à une certaine vision de l'éducation inspirée de Dewey, selon qui une éducation « n'a de sens que dans la mesure où elle est d'abord une **pratique réflexive**, c'est-à-dire une activité où penser et agir sont indissociables » (Sasseville, 2009, p. 28). Ainsi, la CRP emprunte à Dewey le **modèle éducatif de l'enquête**, qui s'attache à engager l'élève dans ses apprentissages en l'amenant à élaborer des solutions face à un problème, plutôt qu'en lui livrant un produit fini à assimiler. Dès lors, la communauté de recherche se caractérise par la responsabilité et l'engagement de l'individu (Sharp, 2009).

¹⁰ Extrait et traduction libre du texte original : “ *This equilibrium should be understood in the fallibilistic sense that, in the classroom of the community of inquiry, the aim is not to find an absolute foundation of knowledge, like a bedrock. Instead, there is a constant remaking, improving, revising of all its failing parts in order to maintain the equilibrium.* ”

Dans cette perspective, la pédagogie de la CRP opère également un **renversement du rapport au savoir** des enfants : l'adulte n'est plus le détenteur de la parole et du savoir en philosophie. L'autorité éducative détenue par l'animateur d'une CRP se rattache en effet davantage au respect des procédures et du cadre de la recherche. Il s'agit ainsi de quitter un rapport vertical de transmission d'un savoir figé, pour se situer davantage dans un **rapport horizontal** au sein duquel les enfants, entre pairs, construisent par eux-mêmes des réponses aux problèmes rencontrés, déployant une dynamique de questionnement (Sharp, 2009, p. 57) :

Les questions poussent les enfants à s'interroger, à chercher des solutions. Les réponses les amènent à discuter de leur point de vue de façon consistante et compréhensibles pour les autres. L'expression de ce point de vue entraîne inévitablement d'autres questions.

La CRP se présente ainsi comme un **dispositif essentiellement dialogique**, axé sur le développement d'une **pensée multidimensionnelle** et prenant appui sur une **pédagogie de l'enquête**, c'est-à-dire sur une pratique **réflexive et engageante**.

La mise en œuvre du programme de philosophique pour enfants

Pour déployer leur programme et permettre aux enfants de vivre des CRP, Lipman et Sharp ont développé un **matériel pédagogique** composé de romans philosophiques et de guides pédagogiques s'y rattachant. Ces romans mettent en scène des enfants dans leur vie quotidienne, se questionnant sur leur expérience avec leurs camarades. Ils sont parsemés de questions philosophiques et entendent permettre aux enfants de s'identifier à des personnages qui modélisent le questionnement et les habiletés de raisonnement et de dialogue. Les guides pédagogiques s'adressent quant à eux aux enseignants, leur procurant un cadre pour comprendre les enjeux philosophiques soulevés par le texte ainsi que des exercices pour faciliter la discussion avec les enfants.

D'un point de vue pratique, la CRP telle qu'elle a été conçue par Lipman et Sharp procède par étapes bien définies (Savard, 2009). Elle débute ainsi par une première étape de **lecture à voix haute** d'un extrait de roman philosophique, qui procure une expérience partagée et la possibilité pour tous de faire entendre sa voix. Après la lecture du texte, les enfants sont invités à formuler des questions. On procède alors à la « **cueillette de questions** », à la suite de laquelle est opéré le **choix de la question** par le groupe, au moyen d'un vote. Les enfants sont ensuite invités à explorer la question retenue, dans le moment de **dialogue philosophique** en tant que tel. Le dialogue qui se déploie en CRP est de nature philosophique au niveau de la forme et du contenu : il s'agit d'engager les enfants dans une recherche commune à partir d'une question philosophique, en les initiant aux règles du raisonnement et à la formation d'un jugement nuancé. À ces étapes, on peut ajouter un **retour métacognitif** sur la discussion qui a eu lieu, lors duquel l'animateur interroge les enfants sur la manière dont le groupe s'y est pris pour répondre à la question.

Les piliers de la CRP

L'animation d'une CRP vise le développement de la pensée multidimensionnelle qui a été présentée ci-dessus. Pour ce faire, l'animateur s'attache à accompagner les enfants dans l'acquisition d'**habiletés cognitives** et de **disposition affectives et sociales** (Gagnon, 2005).

Lipman énonçait quatre habiletés génériques au fondement de la pratique du dialogue philosophique, à savoir raisonner, organiser l'information, rechercher et interpréter (Lipman, 2003). Ces habiletés génériques ne reposent finalement que sur deux habiletés fondamentales, **inférer** et **traduire**, que Michel Sasseville nous invite à considérer comme les **piliers de la CRP** (Sasseville, 2019) : inférer consiste à préserver la vérité, c'est-à-dire à conserver ce qui est tenu pour vrai dans les passages d'un énoncé à l'autre ; traduire consiste à préserver le sens, c'est-à-dire à se soucier de la signification du propos pour en conserver la justesse. Ces deux piliers se retrouvent dans la composition de la pensée d'excellence, qui conjugue pensée critique, créative, et attentive.

Ainsi, selon Sasseville, l'activité déployé dans le dialogue philosophique repose essentiellement sur les habiletés à inférer et à traduire, à partir du propos des autres et au sein d'une recherche commune.

La conception de l'enfant au fondement du programme de PPE

Il reste encore à souligner que le programme de PPE se fonde sur la **reconnaissance d'un droit de raisonner aux enfants** et d'une **capacité à s'engager dans une recherche éthique**. Il s'appuie ainsi sur une philosophie de l'enfant selon laquelle **l'enfant est une personne à part entière**, capable, comme les adultes, de contribuer à la recherche philosophique (Lipman, 1988, pp. 191-197). Cette conception d'un « enfant philosophe » a par ailleurs été reprise et développée par le psychanalyste Jacques Lévine, en France. Dans ses « ateliers de réflexion sur la condition humaine », l'enfant est ainsi amené à faire « l'expérience de sa propre capacité à produire de la pensée sur des questions importante pour l'humanité » (Lévine, 2008, p. 14). Dans la lignée de Lipman et Sharp, ses travaux ont introduit et généralisé la notion **d'interlocuteurs valables** pour désigner le statut accordé aux enfants engagés dans une PDP.

1.1.3. La dimension politique du programme de Lipman et Sharp

J'ai présenté les principes théoriques et pratiques du programme de PPE duquel découle la PDP. Il reste encore à souligner l'implication politique d'un tel programme : il représente une éducation à la démocratie et ne vise rien de moins que la formation de citoyens responsables et éclairés. En effet, pour Lipman :

(...) la diffusion de la démocratie nous a fait prendre conscience de l'importance que les citoyens d'une démocratie pensent de manière flexible mais responsable. Sans cela, ils sont des proies prêtes

pour une propagande autoritaire et conformiste. La pensée critique peut fournir un certain degré de protection contre les formes moins subtiles de lavage de cerveau¹¹.

Cette visée politique est en premier lieu incarnée par le dispositif même de la CRP, qui suit une procédure démocratique et représente en elle-même une micro-société à fonctionnement démocratique. En son sein, les enfants y prennent une part active et sont reconnues dans leur capacité d'action.

Le programme de PPE s'inscrit également au sein d'une démarche politique et forme le souhait d'une **société guidée par la recherche**, la **raison** et le **dialogue**. En engageant, dès le plus jeune âge, les enfants dans une pratique réflexive du jugement et de la discussion, au sein d'un cadre respectueux et constructif, Lipman et Sharp affirment donc également une visée politique tournée vers la démocratie.

Dans cette partie, j'ai présenté le programme de PPE développé par Lipman et Sharp et le modèle de CRP sur lequel il s'appuie, à savoir un dispositif de **recherche dialogique**, visant l'acquisition d'une **pensée multidimensionnelle** et prenant appui sur une **pédagogie de l'enquête**. La PDP est issue de ce programme et repose sur les principes fondateurs qui viennent d'être exposés, regroupant sous son nom un grand nombre de travaux théoriques et empiriques se réclamant de la « philosophie pour enfants ».

Au cours des dernières années, une nouvelle désignation de ces pratiques a émergé, ajoutant le terme « adolescents » à l'expression courante, les désignant ainsi de « philosophie pour ou avec les enfants et les adolescents » (PPEA). Cette nouvelle appellation semble mieux rendre compte de l'étendue des pratiques de la philosophie, désormais introduites dans de nombreux contextes et auprès de différents publics : à l'école élémentaire et secondaire (dans des contextes libres mais également en lien avec un apprentissage scolaire évalué), dans le cadre d'activités périscolaires et de loisirs, ou encore dans des contextes plus marginaux, de détention ou de psychiatrie par exemple, auprès de jeunes d'âges variés. Mais cette appellation nouvelle interroge également : s'agit-il de l'apparition d'un nouveau public, jusqu'alors non concerné par la pratique de la philosophie avec les enfants ? La philosophie pour enfants, en effet, ne concerne-t-elle pas les enfants uniquement, comme son nom le suggère ? Ou s'agit-il plutôt d'une évolution de la pratique, qui se distinguerait alors de celle pour les enfants ? Si tel était le cas, à quel titre la distinguer, et pourquoi le faire si tardivement ? En définitive, que signifie la distinction entre enfants et adolescents dans les pratiques et les travaux relevant de la PDP ?

1.2. De la philosophie pour les enfants à la philosophie pour les adolescents

Dans cette partie, je proposerai un **examen de la considération du public adolescent** dans les travaux de Lipman et Sharp ainsi que dans ceux qui en découlent.

¹¹ Traduction libre du texte original : "Thus, the spread of democracy has made us aware of how important it is that democratic citizens think flexibly but responsibly. If they do not, they are ready prey for authoritarian and conformitarian propaganda. Critical thinking can provide a degree of protection against the less subtle forms of brainwashing".

Nous constaterons qu'à ce jour, peu de travaux prennent en compte les différences possibles entre les enfants et les adolescents, malgré l'existence de pratiques avec des jeunes d'âges variés. Nous questionnerons dès lors la pertinence d'une considération spécifique de la PDP avec les adolescents, distincts du public enfantin.

1.2.1. Les adolescents dans les travaux des fondateurs du programme de philosophie pour enfants

Un regard sur les travaux de Lipman et Sharp nous conduit rapidement à penser que leur programme s'adresse aussi bien aux enfants qu'aux adolescents : le curriculum mis en place, composé de romans philosophiques et de guides d'accompagnements, s'adresse aux enfants de 3-4ans ans avec *L'hôpital des poupées* et *Elfie*, jusqu'à *Lisa*, *Suki* puis *Mark* pour les élèves du secondaire, c'est-à-dire jusqu'à l'âge de 17 ans environ (Sasseville, 2009). Ainsi, au regard de l'étendue du **matériel philosophique** développé par ses fondateurs, il semble bien que la PDP s'adresse **tout autant aux enfants qu'aux adolescents**. Pour autant, dans ce matériel, mais également dans les travaux théoriques de Lipman et Sharp, on ne trouve pas de considération spécifique du public adolescent dans cette pratique. Il s'agirait plutôt de faire de la philosophie dès le plus jeune âge, cette pratique mise en place dans l'enfance se poursuivant selon les mêmes principes pédagogiques durant l'adolescence, restant de la sorte inchangée.

On pourrait faire l'hypothèse selon laquelle Lipman et Sharp auraient privilégié l'appellation *de Philosophy for Children* pour insister sur le fait de destiner la philosophie au public enfantin, au regard du **combat politique** que représente cette proposition, la philosophie étant plus couramment sinon refusée aux enfants, à tout le moins absente des activités qui leurs sont proposées. Dans cette perspective, la pratique de la philosophie concernerait tant les enfants que les adolescents mais se présenterait sous un aspect plus « révolutionnaire » en insistant sur le public enfantin. En outre, l'âge renvoie également à un **enjeu d'efficience** car il est un facteur déterminant de l'acquisition d'habiletés de pensée, d'attitudes et de dispositions : plus elles seront pratiquées tôt, plus elles pourront être assimilées et mises en application.

Ces derniers éléments ouvrent quelques pistes de compréhension de l'appellation originelle de la pratique de la PPE, mais ils ne permettent pas de savoir s'il faudrait considérer spécifiquement la pratique de la philosophie pour les adolescents. Ils peuvent également soulever la question d'un combat politique à mener concernant une **philosophie pour les adolescents** : un tel combat aurait-il un sens, une pertinence ? Si pour les enfants, il s'agit de reconnaître une capacité de penser et de raisonner, plus facilement accordée aux adolescents, que s'agirait-il de reconnaître aux adolescents en revendiquant une telle pratique ?

On ne trouve pas, dans les écrits théoriques, de **considération spécifique** de l'âge adolescent. Lipman y fait toutefois quelques allusions : il spécifie en effet l'adolescence par **un changement de rapport à la liberté** en lien avec une période de développement lors de laquelle la liberté est souvent comprise comme la « rupture des chaînes et des contraintes » ainsi que « la libération des habitudes de l'enfance et la découverte de l'autonomie et de l'indépendance » (Lipman., 1988, p. 121). Les adolescents, de plus en plus préoccupés par le développement de leur propre individualité, se confrontent ainsi à la question de la liberté

à travers le souci de savoir ce qui est en leur pouvoir et ce qui ne l'est pas. La question de la **responsabilité** émerge donc simultanément – ce qui n'est pas en notre pouvoir ne relevant pas de notre responsabilité. L'adolescence se rattache ainsi à une période où se pose la question de la **justesse des actions dont nous sommes responsables**, soulevant des questions éthiques.

Lipman évoque en effet un **raffinement de la conception de la liberté**, qui renvoie d'abord à l'idée d'une absence de contrôle extérieur (Lipman et al., 1980, pp. 195-196). Cette conception de la liberté deviendrait, au cours de l'adolescence, plus sophistiquée, renvoyant une conception plus éclairée : la liberté ne résiderait alors plus seulement dans ce qui est en dehors de la portée des autres, mais dans « la mobilisation de leurs capacités pour affecter la vie des autres de manière créative et libératrice pour tous¹² » (Lipman et al., 1980, p. 195). Cette conception de la liberté ne se réduit ainsi pas à l'autonomie, mais inclut la délibération avec autrui et la capacité à affecter la vie des autres. Dans cette perspective, la pratique de la philosophie est considérée comme un **processus de développement d'une conception éclairée de la liberté** (Lipman et al., 1980, p. 196) :

En enseignant ce programme, l'un de vos objectifs devrait être d'aider les enfants à passer de cette notion très rudimentaire de liberté, qui commence à leur apparaître au début de l'adolescence, à une conception plus éclairée qui inclut non seulement leur propre autonomie, mais aussi la délibération avec les autres. On n'aide pas les enfants à y parvenir en leur en parlant. Il faut plutôt les impliquer dans un processus qui, par sa nature même, les fait passer d'une conception de la liberté à une autre¹³.

La liberté dont parle Lipman se comprend donc dans le lien étroit qu'elle entretient avec la **capacité délibérative**, c'est-à-dire la capacité à être *raisonnable*, mais également à l'être en **lien avec les autres**.

Pour Lipman en effet, l'enfance est « une version de **laboratoire du problème de la liberté dans la vie sociale** » (Lipman, 1988, p. 121). Cette idée de laboratoire du problème de la liberté dans la vie sociale est intéressante : l'adolescence est, nous le verrons au chapitre suivant, une période de développement lors de laquelle le jeune fait l'expérience d'une liberté inédite, conduisant à des responsabilités nouvelles et à l'apprentissage de la vie sociale en dehors de la famille. Lipman, qui semble utiliser le terme « enfant » de manière indifférenciée pour les adolescents et les enfants, emploie toutefois le terme spécifique d'adolescence pour souligner le rapport paradoxal existant à cette période, lors de laquelle le jeune recherche des manières de vivre en tant que personne libre tout en demeurant dans un état de minorité lui rappelant qu'il n'est pas considéré suffisamment mûr pour participer pleinement à la société (Lipman, 1988, p. 121). Acquérir cette conception « sophistiquée » de la liberté conduit ainsi à **poser la question de la vie politique et sociale aux adolescents**, ce dont témoignent par ailleurs les romans philosophiques destinés à cette tranche d'âge dans le curriculum mis en place par Lipman et Sharp.

¹² Traduction libre du texte original : “Only gradually will the children begin to develop a more sophisticated notion of freedom in which their freedom resides not merely in that area that is out of the reach of others, but in their use of their powers to affect the lives of others in a way that would be creative and liberating for all”.

¹³ Traduction libre du texte original : “In teaching this program, one of your goals should be to help children move from this very crude notion of freedom that begins to dawn on them in early adolescence to a more enlightened conception that includes not only their own autonomy but deliberation with others as well. One does not help children achieve this by telling them about it. Rather, one must involve them in a process that of its very nature moves them from one conception of freedom to another.”

Dans le programme de PPE, les adolescents sont donc considérés au regard de la construction de la vie sociale, éthique et politique émergeant à cet âge (Lipman, 1988, pp. 109-123), sans pour autant approfondir la différence entre enfants et adolescents. En effet, **les aspects évoqués dans les travaux de Lipman ne permettent pas d'établir une caractérisation spécifique de la PDP avec les adolescents**, qui ne semble pas différer dans son essence ni dans sa méthode selon qu'elle est déployée auprès d'enfants ou auprès d'adolescents. Elle pourrait évoluer durant l'adolescence, sans que la consistance de cette évolution ne soit pour autant approfondie. Cette remarque peut également s'appliquer au matériel pédagogique cité ci-dessus, dont la considération suggère une distinction implicite au regard des thèmes abordés, sans qu'une éventuelle spécificité dans la pratique ou dans la didactique avec les adolescents ne soit toutefois développée.

Ces éléments soulèvent ainsi la question de savoir s'il existe des **enjeux éducatifs et méthodologiques spécifiques** lorsque la PDP se déploie **auprès d'adolescents** : comment comprendre l'évolution évoquée par Lipman ? De quel processus s'agit-il et comment opère-t-il ? Le seul fait d'avancer en âge suffit-il à l'acquisition de cette « conception éclairée de la liberté » ou faut-il accompagner ce processus ? Si la pratique de la philosophie joue un rôle dans ce processus – ce que Lipman semble dire – comment peut-elle aider les adolescents en cours d'acquisition de ces nouvelles capacités ? La question des enjeux éducatifs spécifiques aux adolescents reste en suspens dans les travaux de Lipman et Sharp.

1.2.2. Les adolescents dans les travaux sur la PDP

Dans les travaux qui ont poursuivi le projet de Lipman et Sharp, tant sur le terrain que sur le plan théorique, la question d'une spécificité du public adolescent demeure discrète. Pendant plusieurs décennies en effet, la dénomination de « philosophie pour les enfants » a désigné toute pratique avec un public jeune, incluant enfants et adolescents. La majorité des recherches académiques menées ont concerné le public enfantin, si bien qu'à ma connaissance, il existe à ce jour, sur l'ensemble des travaux dans le domaine, peu d'études concernant spécifiquement le public adolescent. Pourtant, l'émergence de la notion nouvelle de « **philosophie pour les enfants et les adolescents** » – PPEA – témoigne d'une multiplication des pratiques incluant les adolescents et invite ainsi à aller plus loin dans l'établissement de cette distinction.

Dans cette section, je m'attacherai à exposer les recherches portant sur **la philosophie pour les adolescents** (PPA), afin de préciser notre représentation de **l'attention portée à ce public** dans les travaux sur la PDP, au-delà des travaux de Lipman et Sharp.

Parmi les **théoriciens** ayant poursuivis les travaux sur la PDP, Lévine, qui déploie une approche psychanalytique de la pratique de la philosophie, aborde la question de l'adolescence dans son travail. Il évoque « **l'éveil du printemps** » comme miroir de la mentalité adolescente, en référence à la pièce de théâtre de Franck Wedekind dans laquelle sont décrits les émois et les tumultes de l'adolescence, liés à la découverte de la sexualité et au sentiment amoureux (Lévine, 2008, p. 107). Cette considération ne vise toutefois pas à établir une spécificité de la PDP avec les adolescents, mais davantage à rendre compte de ce que vivent les adolescents aujourd'hui.

Parmi les **études empiriques** incluant un public adolescent, les travaux sur le **développement de l'esprit critique** représentent une part importante, menés notamment par Mathieu Gagnon, depuis sa recherche doctorale auprès d'élèves de l'enseignement secondaire (Gagnon, 2008a) puis avec ses différents collègues (entre autres, Marie-France Daniel, Sébastien Yergeau, Olivier Michaud et Elisabeth Couture). Ces travaux ont particulièrement contribué à éclairer l'apport de la PDP pour le développement de l'esprit critique des adolescents et à interroger la transversalité de son application, précisant notamment les facteurs et les modalités de la pratique qui favorisent cet apprentissage (Gagnon, 2010, 2011a, 2015, 2020; Gagnon & Michaud, 2021; Gagnon & Yergeau, 2016). Dans cette perspective, la PDP apparaît comme un outil éducatif précieux pour accompagner les adolescents dans leur apprentissage de la pensée critique et le développement de postures épistémiques spécifiques, bien qu'elle ne suffise pas par elle-même à garantir l'acquisition de telles compétences cognitives (Gagnon & Michaud, 2021). Ces travaux ont également adopté des **perspectives pédagogiques et didactiques** précisant la compréhension du développement des habiletés de pensée et les situations éducatives favorisant leur mobilisation, ainsi que les conditions favorisant l'engagement des jeunes dans la PDP (Gagnon, 2008b; Gagnon & Yergeau, 2016).

D'autres travaux ont interrogé le rôle du **conflit cognitif** dans le déploiement de la pensée critique chez des adolescents engagés dans une PDP (Molina et al., 2022). Les travaux de Marie Kerhom ont également abordé la question de la pensée critique et souligné notamment la **pertinence de la PDP auprès de jeunes en lycée professionnel** en France (Gosselin Kerhom, 2021).

Des études se sont penchées sur d'autres aspects de la PDP avec les adolescents en **contexte scolaire**. Des travaux ont ainsi mis en lumière les conditions favorables à un **développement dialogique du questionnement** chez des élèves en début d'enseignement secondaire (Fournel, 2018). D'autres ont dégagé des effets possibles de la PDP sur les **performances langagières et créatives à l'écrit** (Maire et al., 2018). Des études se sont encore intéressées à un public plus avancé en âge (fin de l'enseignement secondaire) : une étude menée auprès de jeunes de 15-17 ans s'est intéressée aux liens entre **l'engagement dans les apprentissages scolaires** et la PDP, montrant des effets possibles sur **l'inclusion sociale** et un engagement plus actif des jeunes (Leng, 2020) ; une autre étude s'est intéressée à la perception de la PDP chez des jeunes de 14-16 ans invités à pratiquer la philosophie pour l'étude, rapportant une **vision positive de leur participation aux dialogues philosophiques** (Gasparatou & Ergazaki, 2015). Une étude longitudinale s'est enfin intéressée aux effets de la PDP auprès de jeunes sur une période s'étendant de 8 à 16 ans, mettant en avant des effets modérés sur le **développement cognitif** ainsi qu'une influence possible sur **l'adoption de comportements prosociaux** (Colom et al., 2014).

Quelques travaux ont encore mis en lumière des effets de la PDP avec les adolescents concernant des **aspects sans lien direct avec l'expérience scolaire** : Gagnon et Sasseville ont émis la possibilité que la PDP contribue à la mission de l'école de **préparer à la vie**, mettant en lumière, à partir de propos d'adolescents, une utilité de la PDP, identifiée comme plus utile dans leur vie quotidienne que les autres savoirs scolaires (Gagnon & Sasseville, 2008). Des effets de la PDP sur le **développement relationnel des adolescents** ont encore été mis en avant, les adolescents témoignant d'apports en lien avec le vivre ensemble (Gagnon et al., 2013). Dans une étude menée auprès d'adolescents dysfonctionnels en lycée

professionnel en France, Johanna Henrion-Latché a dégagé un impact possible de la PDP sur le développement de la résilience (Henrion-Latché, 2019). Une recherche doctorale menée par Anne-Sophie Cayet s'est intéressée à la PDP avec des adolescents allophones nouvellement arrivés en France, développant une perspective interculturelle sur cette pratique et soulignant la possibilité pour les jeunes d'inventer collaborativement et conjointement des pensées et des langages dans le dialogue philosophique (Cayet, 2020).

Depuis 2016, le projet franco-belgo-qubécois **PhiloJeunes** travaille au développement de la PDP sur le terrain de l'enseignement secondaire (*PhiloJeunes*, 2016), avec pour objectifs le développement du **jugement critique** en lien avec la prévention du dogmatisme et de la radicalisation, la lutte contre l'intolérance ainsi que le développement de la citoyenneté et du **vivre-ensemble**. Ce projet demeure de nature majoritairement empirique à ce stade.

Ainsi, il existe un certain nombre de travaux sur la PDP ciblant une population adolescente et mettant en lumière un **impact possible** de cette pratique sur la construction des adolescents. Ces travaux ont principalement mis en avant **des effets sur le développement des compétences cognitives**, notamment de **l'esprit critique**. D'autres éléments ont également été soulignés, à savoir des effets sur le **développement relationnel** et une certaine **utilité** trouvée dans la PDP pour la vie quotidienne. En outre, des travaux ont éclairé la pertinence d'introduire la PDP dans des **contextes plus marginaux**, tels les lycées professionnels, auprès de **jeunes vulnérables** et où la philosophie n'est pas enseignée. Il semble donc que la PDP se montre comme une pratique éducative intéressante pour les adolescents, à de nombreux égards, scolaires mais aussi personnels et relationnels.

Pour autant, la très grande majorité de ces travaux se situent en contexte scolaire et s'ils se consacrent à la PDP avec les adolescents, ils adoptent souvent une **perspective plus spécifiquement reliée au cadre scolaire, axée sur les apprentissages**. La période adolescente y est rarement considérée comme un facteur à prendre en compte dans la compréhension de la PDP avec les jeunes et n'est pas approfondie lorsqu'elle est abordée. Ainsi, dans la plupart des travaux sur la PDP menés avec des adolescents, **il ne s'agit pas de poser la question d'une spécificité du public adolescent, ni celle des conséquences possibles de ces spécificités pour les adolescents engagés dans une PDP**.

Les adolescents semblent donc avoir toujours été inclus dans la PPE, sans qu'une considération spécifique des enjeux de cette période particulière n'ait été menée, ni que la question des enjeux de la PDP à cet âge de la vie n'ait été posée. Pourtant, le public adolescent se distingue du public enfantin à plusieurs égards. Ces différences semblent importantes et pourraient induire des enjeux propres au public adolescent.

1.2.3. Poser la question d'une spécificité des adolescents dans la pratique du dialogue philosophique

Dans la section précédente, j'ai rapporté un certain nombre de travaux s'intéressant aux adolescents engagés dans une PDP. Nous avons vu que parmi ces travaux, aucun n'aborde la question d'une spécificité de la PDP lorsqu'elle est déployée avec des adolescents. Pourtant, **l'expérience de l'adolescent** et

L'expérience de l'enfant diffèrent à de nombreux égards : marquée par la puberté, la période adolescente renvoie à un processus de transformation en profondeur de la vie de l'enfant. L'adolescent quitte ainsi le cocon protecteur de la famille pour s'aventurer vers des contrées inconnues. Il part à la conquête de lui-même et s'engage dans un processus de construction lors duquel il découvre de nouveaux espaces de socialisation, fait de nouvelles expériences et entreprend de nouvelles actions, s'ouvrant ainsi au monde au-delà de son expérience enfantine¹⁴.

Le **rapport à la recherche philosophique** pourrait donc être **différent chez l'enfant et chez l'adolescent**. En effet, s'il est courant d'évoquer une résonance entre l'enfant et la philosophie au regard d'une certaine naïveté philosophique, fruit d'un étonnement naturel chez l'enfant faisant écho à l'étonnement philosophique, on pourrait supposer une résonance bien différente entre l'adolescent et la philosophie. Elle ne serait plus l'affaire d'un étonnement mais plutôt d'un **élan de déconstruction-reconstruction**. L'adolescent en effet s'attache à former sa propre compréhension du monde, à s'extraire de la vision héritée des parents pour comprendre le monde dans lequel il grandit et s'y inscrire. La **liberté nouvelle** dont il dispose et qui induit une responsabilité nouvelle, l'amène à devoir se positionner dans le monde et ainsi à se questionner d'une nouvelle manière. Dès lors, le **rapport au questionnement philosophique** de l'adolescent semble quitter le registre de l'innocence pour se rattacher à la déconstruction et, éventuellement, à une reconstruction possible de nouvelles idées, croyances et valeurs.

En outre, du point de vue de la **pratique** et en tant qu'animatrice de dialogues philosophiques, j'ai constaté, sur le terrain et en dialogue avec mes collègues, que les animateurs peuvent faire l'expérience de différences substantielles entre un travail avec des enfants et un travail avec des adolescents, notamment concernant la dimension relationnelle. Le rapport à l'adulte ne semble pas le même, les enfants apparaissant davantage tournés vers l'adulte et les adolescents davantage tournés vers les pairs. **La dynamique de groupe**, en effet, a souvent été évoquée comme une difficulté rencontrée par les animateurs travaillant avec le public adolescent : des connivences entre pairs, un manque de motivation ou d'implication, de la défiance et de la résistance envers l'adulte, notamment. Ces éléments font échos à des spécificités de la période adolescente soulignées par les professionnels de la santé prenant en charge un public adolescent. L'expérience de terrain appelle ainsi également à s'interroger sur l'existence d'enjeux pratiques spécifiques de la PDP avec les adolescents.

Les éléments rapportés dans cette partie nous conduisent, d'une part, à constater une **absence de distinction clairement établie entre les enfants et les adolescents** dans la PDP. Ce constat nous conduit ainsi, d'autre part, à poser la question de **savoir si la PDP avec des adolescents rencontre des enjeux spécifiques, tant au niveau théorique que pratique** : la pratique de la philosophie avec les adolescents devrait-elle être considérée comme une pratique spécifique ? Quels enjeux se rattachent à cette pratique avec ce public encore jeune mais ayant quitté l'âge enfantin ? Existe-t-il des différences significatives à prendre en compte ? Les adolescents pourraient-ils trouver des ressources particulières dans la PDP ?

¹⁴ Je rapporte ici une représentation courante de l'adolescente qu'il s'agira approfondir et d'étayer au chapitre suivant.

Ces questions nous amènent dès lors à **nous engager dans une recherche visant à interroger et explorer les enjeux et les spécificités de la PDP avec les adolescents**. Pour apporter des éléments de réponse, il est nécessaire de comprendre et de caractériser dans un premier temps le public adolescent, afin de nous orienter par la suite dans l'exploration des enjeux possibles de la PDP avec les adolescents.

1.3. Résumé du chapitre

Ce chapitre visait à présenter le programme de philosophie pour enfants développé par Lipman et Sharp, au fondement de la PDP, ainsi qu'à interroger la place des adolescents dans la désignation de « philosophie pour enfants ».

J'ai d'abord **(1) procédé à une présentation du programme de philosophie pour enfants** duquel est issu la PDP, afin de former une compréhension générale des principes et des modalités déployés dans le dialogue philosophique. Ainsi, j'ai exposé l'objectif de la PDP, à savoir le développement d'une **pensée multidimensionnelle**, composée de pensée critique, créatrice et attentive. La CRP est le dispositif développé par Lipman et Sharp afin d'accompagner l'acquisition de la pensée multidimensionnelle. Fondée sur une **pédagogie de l'enquête** et une **épistémologie faillibiliste**, la CRP engage les jeunes dans un **dialogue structuré**. Cette présentation a permis de souligner la portée politique du programme de Lipman et Sharp, la CRP étant intrinsèquement **démocratique** et tournée vers la formation de citoyens responsables.

J'ai ensuite **(2) constaté une indistinction des enfants et des adolescents** dans le programme développé par Lipman et Sharp et ai procédé à l'examen de la considération des adolescents dans les travaux portant sur la PDP. Il existe ainsi de plus en plus de travaux sur les adolescents et la PDP, sans pour autant que l'adolescence y soit considérée comme période de la vie pouvant influencer la pratique.

Ce chapitre nous amène ainsi à l'identification d'une question à approfondir, celle de la PDP avec les adolescents : **existe-t-il des enjeux spécifiques à prendre en compte lorsque la PDP est déployée auprès d'adolescents ?**

Chapitre 2. L'adolescence, un processus biopsychosocial convergeant sur la construction de l'identité et de l'autonomie

Ce chapitre engage une réflexion sur la notion d'adolescence afin de dégager les spécificités de cet âge de la vie et d'en comprendre les enjeux. Un examen de la notion d'adolescence conduit à considérer cette période comme une construction sociale propre aux sociétés modernes. Dans ce contexte, l'adolescence se comprend comme un processus biopsychosocial. Les adolescents, quittant l'enfance et se préparant à l'âge adulte, traversent une période charnière de reconfiguration existentielle profonde lors de laquelle ils sont sommés de construire leur identité et leur autonomie. Cette période de construction comporte des risques pour les adolescents, vulnérables face aux multiples défis auxquels ils font face. Les professionnels de la santé et de l'éducation ont dès lors une responsabilité face aux adolescents.

Dans ce premier chapitre, je m'attacherai à clarifier la notion d'adolescence et à dégager les caractéristiques de cet âge de la vie. En effet, pour interroger les enjeux spécifiques de la PDP avec les adolescents, il nous faut d'abord considérer cette notion de plus près afin d'en cerner la spécificité.

Je montrerai dans quelle mesure **l'adolescence se comprend comme une construction sociale** relativement récente. Dans cette perspective, elle ne peut s'extraire du contexte dans lequel elle s'insère et qui lui donne sa forme, à savoir le **contexte des sociétés occidentales modernes** et individualisées.

Nous nous intéresserons ensuite aux caractéristiques propres aux adolescents d'aujourd'hui : qui sont les adolescents et comment est défini cet âge de la vie dans notre société ? Il existe à ce jour une littérature abondante sur l'adolescence, envisagée dans des perspectives multiples : sociologique, historique, psychologique, notamment. Je restituerai succinctement les **principaux éléments qui caractérisent cette période**, en m'appuyant notamment sur les travaux de Moro, Jemmet, Braconnier et Marcelli (Braconnier & Jemmet, 2012; Jemmet, 2019; Jemmet & Corcos, 2010; Marcelli et al., 2018; Moro & Amblard, 2017; Moro & Brison, 2016) pour les apports de la psychologie clinique, et sur ceux d'Erikson (Erikson, 1972) et des ouvrages de références dirigés par Lannegrand-Willems et Claes (Claes & Lannegrand-Willems, 2014) et Cannard (Cannard, 2019) pour la perspective de la psychologie du développement. Il s'agira ainsi de rendre compte des éléments permettant la construction d'une **compréhension générale de l'adolescence et des enjeux** que cette période soulève, notamment **pour l'éducation**. Nous verrons ainsi que les changements qui caractérisent l'adolescence convergent sur la **question de la construction de l'identité à cet âge de la vie**.

Cette présentation de la période adolescente conduira à souligner les difficultés qui se présentent au jeune au sortir de l'enfance, induisant une fragilisation à cet âge charnière. Les adolescents sont à risque de troubles psychopathologiques et les chiffres sur la santé mentale des adolescents sont alarmants. Je

considérerai donc, pour finir, l'adolescence comme une **mise en vulnérabilité**, un âge de transformation profonde initiant un processus de **construction identitaire** et soulevant des **enjeux éducatifs et psychologiques** spécifiques.

2.1. L'adolescence, une construction sociale

Dans cette première partie, il s'agira de situer, brièvement, la notion d'adolescence par rapport à celle d'enfance mais également historiquement et socialement. Ce recul sur la formation de la notion contemporaine d'adolescence conduit à dégager des enjeux qui seront repris dans la dernière partie du chapitre.

2.1.1. Enfance et adolescence

La notion d'adolescence vient du latin « *adulescere* », croître, mais ne réfère *a priori* à aucune catégorie d'âge en particulier. L'adolescent est donc celui qui croît, qui est en croissance. Mais l'enfant ne croît-il pas, lui aussi ? Quelle différence entre la croissance de l'enfant et celle de l'adolescent ? Le terme « enfant » vient du latin « *infans* », qui ne parle pas (encore), de *in*, négatif et *fari*, parler. Si l'enfant est ainsi étymologiquement désigné par un défaut de parole, l'adolescent, lui, l'est par un processus de croissance. Sans abonder dans le sens de cette étymologie, qui ne coïncide pas avec la compréhension actuelle de l'enfant (qui est reconnu comme une personne à part entière, douée de parole et de pensée), il est toutefois possible d'identifier un premier trait distinctif tenant à la considération de **l'adolescent comme un être ayant déjà des acquis** : la parole, en premier lieu, mais aussi une certaine expérience et certains savoirs, acquis durant l'âge enfantin désormais révolu.

L'adolescent n'est plus celui dont il faut s'occuper selon un registre de nécessité, comme l'enfant a besoin de l'adulte pour survivre et combler ses besoins les plus élémentaires. L'adolescent acquiert une liberté nouvelle, tout en demeurant dans un régime de dépendance à ses parents. Il dispose ainsi d'une autonomie nouvelle qui se déploie principalement dans les relations aux pairs et les activités à l'extérieur de la famille : sa marge de manœuvre s'élargit à mesure qu'il peut décider de plus en plus d'éléments le concernant (ses fréquentations, ses activités, etc.). Pour autant, il ne peut prétendre à l'indépendance, au sens d'une absence de dépendance économique, et sa capacité de décider pour lui-même demeure limitée. Le sociologue Olivier Galland souligne ainsi avec pertinence le **paradoxe de la situation adolescente** : si l'enfant conjugue absence d'autonomie et d'indépendance, l'adolescent se trouve dans une situation d'**autonomie sans indépendance** (Galland, 2008). Cette situation paradoxale, qui caractérise l'adolescence, joue un rôle important dans les différents enjeux soulevés par cette période, notamment autour de la construction de l'autonomie et de l'apprentissage progressif de différentes responsabilités (Galland, 2001, 2011).

La croissance adolescente se caractérise par ailleurs par le **processus pubertaire** auquel elle est associée : la puberté, phénomène biologique lors duquel l'individu développe des caractères spécifiques en

lien avec la reproduction, acquérant ainsi la capacité de procréer, est une composante essentielle de l'adolescence. La croissance dont il s'agit à cette période se rattache ainsi à un processus de **transformation de l'apparence physique, la construction d'une identité sexuée et une reconfiguration de l'expérience sociale**. Nous reviendrons sur ces éléments dans la suite de ce chapitre.

L'adolescent se situe donc dans un **contexte d'existence bien différent de celui de l'enfant**, au regard d'une marge de manœuvre nouvelle dont il jouit, qui lui procure une **forme paradoxale d'autonomie**, mais aussi au regard d'une **croissance impactant son rapport à lui-même, aux autres et au monde**. Avant de poursuivre l'exposition d'une compréhension spécifique de l'adolescence, il apparaît pertinent de préciser le contexte d'émergence de cette période de la vie.

2.1.2. Émergence de la notion d'adolescence

Un regard rétrospectif sur la notion d'adolescence conduit à constater que la séparation entre enfant et adolescent n'a pas toujours été opérée. De manière générale, les frontières de l'adolescence demeurent mouvantes : quand commence-t-elle et quand se termine-t-elle ? Je m'appuierai ici sur les travaux du psychiatre Patrice Huerre, qui apportent des éléments de réponse intéressants (Huerre, 2001; Huerre et al., 1997).

L'usage le plus ancien du terme « adolescent » remonte à la Rome antique, pour désigner la catégorie des jeunes hommes âgés de 17 à 30 ans¹⁵. Par la suite l'usage du terme disparaît pour ne réapparaître que succinctement au cours du 18^{ème} siècle, puis de manière plus substantielle au 19^{ème} siècle et enfin s'imposer largement au 20^{ème} siècle, dans les sociétés occidentales (Huerre, 2001).

Durant une longue période, l'adolescence demeure donc absente des représentations sociales, la société se divisant entre enfants et adultes, autour de l'âge de la puberté. Huerre met en lumière l'**aspect conjoncturel des critères de catégorisation des jeunes** et montre la dynamique politique en jeu dans les différentes variations des tranches d'âge formées par la jeunesse : en faisant varier, à l'appui du droit, les âges d'accès à la majorité ou au mariage, l'État a pu répondre à différentes menaces. Ainsi, à la fin du 12^{ème} siècle, lorsque pesait une menace de surpopulation et de diminution des denrées alimentaires, le recul de l'accès à la majorité à 25 ans et au mariage à 20, 24 ou 28 ans a garanti une forme de « contraception sociale » (Huerre, 2001, p. 6). Plus tard, l'âge d'entrée dans la catégorie adulte servira à nouveau de levier pour garantir le bien-être économique du pays, par exemple en abaissant l'âge d'accès à la majorité pour servir des intérêts guerriers, répondant alors au besoin de former d'importants bataillons dans l'Empire.

Si ces éléments ne concernent pas directement la catégorie adolescente, celle-ci n'étant pas d'usage à ces époques, ils permettent toutefois de **dégager la dimension politique que comporte d'emblée la jeunesse** : en tant que population en âge de procréer et *a priori* en pleine possession de ses moyens physiques et intellectuels, elle constitue une ressource importante et un enjeu pour la construction politique d'un État.

¹⁵ Notons ici que l'âge de 17 ans correspond également à Rome à l'âge de la citoyenneté. Les adolescents sont donc des personnes majeures dans ce modèle. Notons également que le terme désigne alors les hommes uniquement, les femmes passant directement de l'enfance au statut d'épouse, sans passer par l'adolescence.

La considération de cette catégorie de la population s'inscrit dès lors dans des **enjeux d'organisation de la société**, à l'arrière-plan de l'organisation sociale d'un État donné.

En outre, dans les sociétés traditionnelles, la notion d'adolescence est également absente. On observe alors un passage direct du statut d'enfant à celui d'adulte, le plus souvent par l'intermédiaire de rites de passage. Ainsi, selon les périodes et les sociétés, les significations et les représentations associées à cette notion diffèrent, voire disparaissent.

Ce regard rétrospectif nous amène à considérer l'adolescence comme une notion fondamentalement **construite socialement**. C'est précisément ce que suggère le titre quelque peu provocateur de l'ouvrage de Huerre, Pagan-Reymond et Reymond, *L'adolescence n'existe pas* (Huerre et al., 1997). Pour ces auteurs, l'adolescence ne réfère pas à un phénomène universel. **Seule la puberté est universelle, en tant que phénomène biologique** : elle concerne tous les êtres humains au cours de leur développement. En revanche, la considération spécifique d'un âge rattaché à cette période de croissance associée à la puberté n'est en rien universelle, elle est le fruit d'une construction sociale.

Dans nos sociétés occidentales, cette période a été rattachée, en lien avec le phénomène de la puberté, à la naissance des pulsions, notamment sexuelles et criminelles. Au milieu du 19^{ème} siècle, le terme d'adolescent réapparaît ainsi pour désigner les collégiens qui poursuivent des études et sont financièrement dépendants. Cependant, cette catégorie de jeunes ne concerne que la bourgeoisie, restant ainsi une catégorie à part, se distinguant des pauvres et des nobles. À cette époque des Lumières, caractérisée par le triomphe de la raison, se développe l'idée d'une jeunesse irresponsable et tumultueuse, sur laquelle pèsent par ailleurs différentes pressions sociales, mais aussi de lourdes mesures de corrections, suscitant parfois de violentes réactions. S'installe alors une image de l'adolescent comme source de désintégration de la société. Dans ce contexte, certains affirmeront que « l'appétit sexuel de l'adolescent le porte à la violence, à la brutalité, voire au sadisme. Il a le goût du viol et du sang » (Durkheim, 1897), cité par Huerre (Huerre, 2001, p. 7), manifestant une **représentation de l'adolescent emprunte de violence et suscitant la peur**.

La notion générique et contemporaine d'adolescence, comme classe d'âge entre l'enfance et l'âge adulte et désignant tant les filles que les garçons, apparaît conjointement avec la **scolarisation de masse** dans les sociétés occidentales. En France, la réforme Berthoin étend en 1959 la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans. Ce phénomène de scolarisation de masse a donné lieu à **l'émergence d'une classe d'âge nouvelle** formée de jeunes qui n'étaient plus des enfants mais non encore des adultes, poursuivant leurs apprentissages en jouissant de plus de liberté et d'autonomie tout en demeurant sous tutelle.

Dans cette perspective, les adolescents sont des jeunes qui ne sont plus des enfants et qui constituent « la jeunesse », au sens large d'un âge n'ayant pas encore acquis tous les attributs de l'âge adulte. Cette transformation sociale coïncide avec **la reconnaissance de droits aux enfants**. En 1912 en effet, des tribunaux pour enfants et de la liberté surveillée sont créés, suivis, en 1945, par l'instauration de l'éducation surveillée et de la rééducation, puis par le maintien dans le milieu social pour la prévention de la récidive en 1958 (Huerre, 2001, p. 7).

Simultanément, on assiste à la naissance de la **considération de l'adolescent comme objet d'étude**, notamment à la recherche de remèdes pour répondre aux problèmes qu'il pose, en particulier à la

délinquance émergente dans les métropoles en pleine croissance. C'est dans cette perspective que débute la construction de théories sur l'adolescence, investie par des spécialistes qui vont alors la médicaliser et la psychologiser, conduisant à une assimilation progressive de cette période à « une maladie dont il faut prévenir les troubles » (Huerre, 2001, p. 7).

En outre, bien que l'adolescence se trouve, au cours de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle, instaurée comme classe d'âge et catégorie sociale à part entière, Huerre souligne une confusion des âges persistante, instaurant **un flou sur la définition de la période adolescente** et des âges qui le bordent, au regard des différents seuils que constituent les droits multiples qu'il acquiert dans les sociétés modernes : « majorité légale à 18 ans, responsabilité pénale à 15 ans, compte bancaire à 13 ans ou 14-18 ans selon les cas, fin de la pédiatrie à l'hôpital à 15 ans et 6 mois, sans parler des âges requis pour conduire un vélomoteur, pour entrer au cinéma » (Huerre, 2001, p. 8). Ce flou représente, selon Huerre, une caractéristique des sociétés modernes occidentales.

Ainsi, par son évolution, notamment au début du 20^{ème} siècle lors de la transformation de la société en lien avec la scolarisation de masse et la reconnaissance de droits aux enfants, la société moderne a donné naissance à une **nouvelle classe d'âge qui forme aussi une catégorie sociale**, celle des adolescents, qui ne sont plus des enfants au regard de certaines compétences et d'une certaine autonomie acquise, sans pour autant être des adultes et demeurant dépendants.

La notion d'adolescence, communément admise aujourd'hui, est donc inséparable du contexte qui l'a engendrée. Elle se rattache au phénomène biologique de puberté sans pouvoir s'y réduire, cette classe d'âge distincte ayant émergé d'une organisation nouvelle de la société. Elle se situe enfin dans un entre deux âges dont les frontières demeurent floues. Voyons donc désormais ce à quoi correspond le processus adolescent tel qu'il est compris aujourd'hui.

2.2. Repères sur la notion d'adolescence contemporaine

Nous avons défini l'adolescence comme une classe d'âge et une catégorie sociale incluant les jeunes entre l'enfance et l'âge adulte. Cette classe d'âge a émergé des transformations de la société occidentale et est liée à différentes représentations sociales.

Depuis son apparition, des travaux dans le champ médical, psychologique, social et anthropologique, notamment, ont œuvré à caractériser l'adolescence selon les multiples dimensions qui la traversent. Aujourd'hui, une littérature abondante permet ainsi de caractériser « les adolescents ». L'adolescence se comprend alors comme un **processus biopsychosocial complexe convergeant vers la question de la construction de l'identité et de l'autonomie** (Jeammet & Corcos, 2010; Marcelli et al., 2018).

Dans cette partie, je questionnerai tout d'abord les bornes de l'adolescence, dont nous avons déjà envisagé les difficultés. Je m'attacherai ensuite à présenter le processus adolescent dans sa globalité, compris comme biopsychosocial. Je distinguerai enfin trois phases du développement adolescent, qui semblent utiles pour orienter notre exploration de la notion d'adolescence en lien avec la PDP.

Compte-tenu de l'abondance des travaux existants, les sections qui suivent s'attachent à **restituer les éléments essentiels à la compréhension de la population envisagée** dans cette recherche. Elle ne prétend pas à l'exhaustivité mais adopte une **perspective multidisciplinaire** visant à rendre compte des éléments principaux à prendre en compte pour saisir les enjeux de la PDP lorsqu'elle est déployée auprès des adolescents.

2.2.1. Aux bornes de l'adolescence, l'enfance et l'âge adulte

Une première question se pose ici, à savoir celle des bornes de l'adolescence : à partir de quand un enfant cesse-t-il d'être un enfant pour entrer dans l'adolescence ? Et à partir de quand l'adolescent devient-il un adulte ? Ces passages doivent-ils s'envisager comme une traversée entre deux rives séparées l'une de l'autre, ou davantage comme un continuum au cours duquel opèrent différentes transformations ?

Il est communément admis que **l'adolescence prend racine dans le phénomène de puberté** que nous avons évoqué plus haut, sans pourtant qu'un âge précis indique le commencement de la puberté. En effet, si la puberté est un phénomène universel, son déploiement effectif varie chez chaque individu, chacun connaissant un rythme de développement singulier ne permettant pas d'arrêter un âge strict de début d'adolescence. Néanmoins, on s'accorde pour faire commencer cette période autour de 12-13 ans, période autour de laquelle le processus de puberté s'exprime le plus généralement.

On peut toutefois souligner l'abaissement de l'âge de début de la puberté, qui se manifeste notamment par la survenue des premières règles chez les filles, diminué de deux à trois ans selon les pays au cours du dernier siècle (Tanner, 1973). Cet abaissement pourrait être en lien avec la dissémination de perturbateurs endocriniens en lien avec l'industrialisation croissante des pays, selon Holzer et ses collègues. Ils évoquent une conséquence de cet avancement de l'entrée dans la puberté, tenant à une activation plus précoce des changements de comportement dus aux productions hormonales sans possibilité de régulation de ces comportements, cette possibilité émergeant du développement cognitif qui, lui, suit davantage l'âge chronologique. (Holzer et al., 2011, p. 584). Je reviendrai sur ces différentes aires de développement propres à l'adolescence dans la section suivante.

Nous avons évoqué les liens entre **adolescence et puberté** : si la première est construite socialement en rapport avec une catégorie d'âge, la seconde est « universelle » dans la mesure où tout être humain passe par le processus de puberté au cours de son développement. **Ce processus se donne à voir comme la borne de commencement de l'adolescence** : la transformation du corps et les différents processus qu'elle met en œuvre reconfigurent la vie de l'enfant.

En outre, s'il est aisé de situer le début de l'adolescence à la puberté, qui marque la sortie de l'enfance, la question de sa fin est plus épineuse. En effet, bien que l'Organisation Mondiale de la santé (OMS) situe la période adolescente entre 12 et 19 ans (OMS, 2014), il n'existe pas, à ce jour, de consensus sur la fin de cet âge de la vie. D'un côté, les **critères biologiques** sont discutables : on sait aujourd'hui que la maturation cérébrale se prolonge jusqu'à 25 ans, soit bien au-delà du strict processus pubertaire – nous y reviendrons dans la section suivante, étirant le processus développemental jusqu'à la troisième décennie de la vie (Holzer

et al., 2011) ; d'un autre côté, les **critères sociaux** les plus souvent convoqués pour distinguer adolescents et adultes ne cessent d'évoluer (âge au départ du domicile parental, au premier enfant ou à l'entrée dans la vie active), brouillant les frontières entre adultes et adolescents et étalant dans le temps les étapes de l'entrée dans l'âge adulte. Avant cet âge adulte se trouve ainsi **la jeunesse, classe intermédiaire partageant différents attributs de l'adolescent et de l'adulte**, établissant « une continuité entre deux âges de la vie » (Galland, 2001, p. 637).

Selon Braconnier et Marcelli, des critères psychologiques pourraient éclairer la distinction entre adolescent et adulte, notamment l'accès à une certaine « **maturité émotionnelle** » permettant une relative paix intérieure, mais il s'agit plutôt d'un idéal, cette maturité n'étant pas le fait de tous les adultes (Marcelli et al., 2018, p. 565). **Les adolescents et les jeunes adultes partagent ainsi une série de problématiques cognitives, affectives et sociales** en lien avec la construction de soi comme personne autonome, dont l'issue ne représente pas un élément tangible et définitif.

Au regard de ces éléments, j'ai retenu une **définition englobante de la période adolescente, s'étendant de 12 à 25 ans**. Bien sûr, des spécificités distinguent les jeunes adolescents des moins jeunes et des jeunes adultes. Toutefois, il apparaît important de prendre en compte la complexité du passage de l'adolescence à l'âge adulte et ainsi d'**envisager adolescents et jeunes adultes dans un continuum**.

Les bornes de l'adolescence se montrent ainsi poreuses. Si la puberté permet de distinguer entre enfant et adolescent, le passage de l'adolescence à l'âge adulte ne peut être rapporté à un élément particulier. Il s'agit davantage d'un **continuum lors duquel l'adolescent intègre progressivement différents éléments de l'âge adulte**.

L'adolescence est dès lors comprise aujourd'hui comme un processus de développement multidimensionnel initié par la puberté mais ne pouvant s'y réduire. La section suivante s'attache à rendre compte des différents aspects caractérisant le développement de l'adolescent contemporain.

2.2.2. Le développement physiologique de l'adolescent

J'ai rappelé, au début de ce chapitre, l'étymologie du terme adolescence, renvoyant à un **processus de croissance**. Cette croissance opère à différents niveaux : physique, hormonal et cérébral, affectant le jeune dans toutes les dimensions de son existence.

Cette section vise à décrire le développement physiologique adolescent. J'exposerai d'abord en quoi consiste le processus pubertaire, qui marque l'entrée dans l'adolescence et signe la fin de l'enfance. Je montrerai ensuite comment ce processus se conjugue à celui de maturation cérébrale, impliquant d'importantes transformations dans le rapport du jeune à la pensée et à ses émotions.

Le processus pubertaire, entrée dans l'adolescence

Le commencement de la période adolescente se rattache aux premières manifestations du processus pubertaire. La puberté désigne un **phénomène biologique lors duquel s'activent les fonctions reproductives**, en lien avec la production hormonale. Marcelli et Braconnier la définissent comme « la maturation rapide de la fonction hypothalamo-hypophyso-gonadique¹⁶, aboutissant au développement complet des caractères sexuels, à l'acquisition de la taille définitive, de la fonction de reproduction et de la fertilité » (Marcelli et al., 2018, p. 5). On trouvera un exposé détaillé des transformations physiques et physiologiques dues à la puberté chez Marcelli et Braconnier (Marcelli et al., 2018, pp. 5-10). Pour la recherche, nous retiendrons qu'il s'agit d'un **processus de maturation** au sein duquel **la croissance physique se trouve associée à une série de changements en lien avec les fonctions reproductives**.

On appelle « préadolescence » la période généralement située entre 8-9 ans et 12-13 ans, lors de laquelle se préparent les premières expressions du développement des caractères sexuels, en lien avec la sécrétion d'hormones. Ces transformations se développent et se manifestent autour de 12-13 ans, avec l'intensification de la production du système hormonal, faisant du jeune un adolescent. **Le corps de l'enfant se transforme et acquiert des caractéristiques sexuées** : développement de la pilosité, développement mammaire et développement des organes génitaux.

D'autres phénomènes d'ordre physiologique sont associés à la puberté et à l'adolescence, comme une forte croissance physique et une prise de poids. La production d'hormones engendre également une **labilité émotionnelle**, se traduisant notamment par des changements d'humeurs. La puberté est donc également associée à un mouvement émotionnel et une intensification des émotions ressenties.

L'adolescence, période de maturation cérébrale

La survenue de la puberté et des émotions qu'elle engendre se trouve en **décalage avec la maturation cérébrale**, qui, elle, n'atteint sa forme adulte qu'autour de 25 ans. Le cerveau adolescent est en effet encore immature au début de l'adolescence, notamment en ce qui a trait à la régulation émotionnelle et au développement des fonctions exécutives et attentionnelles, celles-ci désignant en psychologie des processus cognitifs complexes : par les fonctions exécutives, un individu exerce un contrôle sur lui-même en fonction d'un but ou d'une situation donnée ; par les fonctions attentionnelles, il exerce sa capacité à se concentrer et à sélectionner des informations données, en étroite collaboration avec les fonctions exécutives.

D'un point de vue neurodéveloppemental, cette immaturité touche « avant tout le cortex préfrontal dévolu aux fonctions exécutives qui permettent de contenir et d'intégrer les mouvements émotionnels » (Holzer et al., 2011, p. 579). La partie du cerveau rattachée au système limbique, siège des émotions, se développe ainsi plus rapidement que le cortex préfrontal, parvenant rapidement à un stade très actif après la puberté (Lanfumeu, 2019). L'adolescence se caractérise donc par une **désynchronisation entre**

¹⁶ Fonction rattachée à la production hormonale cérébrale, mobilisant ce qu'on appelle l'axe « hypothalamo-hypophysaire », qui permet l'activation des gonades, c'est-à-dire des organes sexuels (ovaires et testicules).

L'émergence des mouvements émotionnels à la puberté, amenant la recherche de sensations d'une part, et la **capacité de les contenir à l'aide du cortex préfrontal** parvenu à maturation, d'autre part.

Une autre caractéristique importante du développement cérébral à l'adolescence se situe dans le tissu du système nerveux central, dans un **changement de l'équilibre entre la substance blanche et la substance grise**, amenant un nouveau rapport à la pensée.

La substance blanche du cerveau connaît un accroissement important, notamment par le processus de myélinisation, qui multiplie par 100 la vitesse de transmission des connections interhémisphériques et cortico-sous-corticales, facilitant les opérations cognitives et l'intégration de multiples sources d'information (Holzer et al., 2011, p. 582). L'exercice de la pensée est ainsi facilité et tout en se complexifiant.

La substance grise quant à elle se trouve diminuée au fil du **processus d'élagage synaptique**, ayant pour fonction de **spécialiser les circuits cérébraux**. Durant ce processus, seules les connections mises en œuvre par le cerveau prospéreront, de sorte que « les activités de l'adolescent sont [ainsi] susceptibles d'avoir une grande influence sur la structure définitive du cerveau » (Holzer et al., 2011, p. 582). Ainsi, le développement cognitif est en pleine expansion durant l'adolescence. De plus, les opérations cognitives réalisées durant cette période ont elles-mêmes une influence sur le développement cognitif en cours.

Enfin, l'adolescence se caractérise par l'émergence de **la collaboration entre les fonctions cérébrales**. En effet, l'élagage synaptique et la myélinisation accrue donnent progressivement accès à une efficacité **du contrôle exécutif**, le cerveau parvenant à mobiliser différentes régions cérébrales dans les opérations de contrôle. Cette fonction, initialement localisée, **devient ainsi distribuée et, ce faisant, plus efficace**. En outre, c'est lorsque le cerveau possède l'aptitude à fonctionner de manière intégrée et distribuée qu'il peut être dit pleinement mature (Holzer et al., 2011, p. 584).

Ainsi, l'adolescence se présente comme une période de maturation cérébrale importante, soulevant notamment deux enjeux : d'une part, la **difficile régulation émotionnelle** due au décalage entre le développement du système limbique et celui du cortex préfrontal ; d'autre part, les processus de maturation cérébrales **transforment le mode de fonctionnement du cerveau**, qui acquiert ce faisant davantage des **fonctions plus complexes et plus efficaces**.

J'ai décrit dans cette section les différents processus physiologiques mis en œuvre à l'adolescence, qui concourent, nous le verrons dans la partie suivante, à une reconfiguration globale de l'expérience adolescente.

2.2.3. Le développement psychologique et social de l'adolescent, ou l'émergence de la question identitaire

Les transformations qui viennent d'être exposées amènent des changements importants pour l'adolescent, notamment sur les plans psychologique et social. Ainsi, **son rapport à lui-même, aux autres et au monde se trouve transformé en profondeur**. C'est en ce sens que le processus adolescent se montre **multidimensionnel**.

Dans cette partie, je m'attacherai à rendre compte du développement opérant à l'adolescence, faisant de cette période un **processus biopsychosocial et une reconfiguration existentielle**. Nous verrons que cette reconfiguration amène simultanément **l'émergence de la question identitaire** chez l'adolescent.

Après avoir exposé la **dimension cognitive** du développement de l'adolescent, je présenterai la perspective de la psychologie développementale à l'appui des travaux d'Erikson et de leurs prolongements, posant **l'identité au cœur du processus psychosocial** se déployant à l'adolescence. Je m'attacherai ainsi à rendre compte de l'adolescence comme période de construction identitaire, suivant un processus de développement psychosocial intégrant une **dimension morale** et le développement d'une **conception de soi**.

Je considérerai enfin **trois périodes spécifiques du développement de l'identité** permettant de poser un regard englobant sur l'ensemble de ce processus.

Cette partie nous permettra dès lors de **dégager les spécificités du public adolescent** et ainsi de préciser, au terme de ce chapitre, notre approche de la question de la PDP avec les adolescents.

Développement cognitif à l'adolescence

L'approche neurodéveloppementale exposée ci-dessus s'inscrit dans une perspective plus large renvoyant aux **théories du développement cognitif**, notamment à l'approche structurale développée par Piaget et Inhelder (Inhelder & Piaget, 1955). Selon ces travaux, le développement cognitif de l'individu se fait progressivement à travers différents stades par lesquels l'individu comprend le monde au moyen d'opérations mentales variées, mais aussi grâce aux interactions entre l'individu et son environnement. Dans cette perspective, le stade le plus abouti donne lieu à la pensée formelle, qui se développe fortement durant l'adolescence. Les théories du développement cognitif soulignent ainsi un envol de la **pensée formelle** à l'adolescence (entre 12 et 15 ans en moyenne), comprise comme un nouveau type d'intelligence par laquelle l'enfant puis l'adolescent **développe un nouveau rapport au réel et au possible**, accédant au raisonnement par hypothèse, à la considération d'un ensemble de cas possibles et envisageant le réel comme un simple cas particulier (Marcelli et al., 2018).

La pensée formelle porte sur des énoncés verbaux (et non pas sur des objets concrets). Cette substitution des énoncés verbaux aux objets correspond à la mise en place d'une **logique des propositions**, qui permet au jeune d'accéder à un nombre infiniment plus grand d'opérations et de combinaisons de ces opérations (Dolle, 1974). Ainsi, selon Marcelli et Braconnier (2018, p. 30) :

Il est essentiel de comprendre qu'avec le stade des opérations formelles, le rapport au monde change complètement : l'intelligence accède à un niveau tel qu'elle se situe au plan des relations entre le possible et le réel, mais avec une inversion de sens tout à fait remarquable car, nous dit Piaget, au lieu que « le possible se manifeste simplement sous la forme d'un prolongement du réel ou des actions exécutées sur la réalité, c'est au contraire le réel qui se subordonne au possible ».

Ainsi, le développement cognitif introduit un **nouveau rapport au monde chez l'adolescent, émergeant d'un nouveau rapport au possible**. Ce développement de la pensée formelle a été mis en

évidence par les travaux plus récents présentés au début de cette section, adoptant un regard sur le développement cognitif de l'adolescent dans une perspective neurodéveloppementale. La maturation cérébrale est donc en lien avec un **rapport facilité à la pensée formelle**, en pleine expansion à l'adolescence. Nous verrons que cet aspect du développement adolescent se révèle particulièrement intéressant au sein de la question générale de la PDP avec les adolescents. Elle sera considérée spécifiquement au chapitre suivant.

À ce stade, il est toutefois important de **resituer les travaux de Piaget dans la perspective des travaux plus récents**. La perspective cognitive et neurodéveloppementale exposée en amont s'inscrit en effet dans une nouvelle lignée de travaux adoptant une conception renouvelée du développement de la pensée et permettant de répondre à plusieurs difficultés posées par la perspective piagétienne.

La vision développementale de Piaget et Inhelder est en effet **linéaire et computationnelle**. Elle considère ainsi une progression linéaire du développement de la pensée, inscrite dans une temporalité déterminée commençant dans l'enfance et terminant à l'âge adulte. Or, des travaux ont montré que ce niveau de généralisation ne permettait pas de rendre compte d'importantes variations individuelles, notamment durant l'adolescence (Kuhn, 2008, 2009), ni du fait que des enfants peuvent faire preuve de compétences similaires aux adolescents, selon la manière dont ils sont accompagnés (Meadows, 1993) et que certains adultes n'atteignent pas le dernier stade de développement (Evans, 1990; Moshman & Franks, 1986; Wason & Johnson-Laird, 1972).

Des **critiques externes** ont également été formulées, notamment au regard des **implications des théories de Piaget** quant au statut accordé à l'enfant (Matthews, 1985). Je reviendrai sur ce point au chapitre suivant car ces critiques occupent une place importante dans les travaux de la PPEA.

Des **théories néo-piagésiennes** ont poursuivi ces travaux afin de prendre en compte ces difficultés (Case, 1985, 1998; Halford, 1989; Pascual-Leone, 1970, 1987). Certaines ont proposé des théories alternatives s'attachant à décrire le développement de l'intelligence non plus à travers des stades mais plutôt selon l'idée d'une progression graduelle, en termes de vagues successives (Siegler, 1978, 2000). De nombreux travaux s'inscrivent ainsi dans la lignée néo-piagésienne, dont je ne rendrai pas compte ici car ils constituent une question à part entière, dépassant la mise en perspective des enjeux de l'adolescence. On trouvera toutefois chez Lautrey un aperçu des travaux en la matière (Lautrey, 2003, 2006, 2007).

Je m'appuierai ici sur les travaux de Cannard (Cannard, 2019, chapitre 4) pour distinguer le courant néo-piagésien de l'émergence d'un autre courant théorique, celui du traitement de l'information, se rattachant au développement de l'ordinateur et amenant, par raisonnement analogique, les psychologues cognitivistes à concevoir l'activité cognitive comme une succession d'étapes du traitement de l'information (Fortin & Rousseau, 2015, cités par Cannard, 2019, p. 105). Ainsi, **l'approche connexionniste** s'attache à élaborer des modèles informatiques visant à simuler des phénomènes d'apprentissage par des réseaux de neurones artificiels permettant de modéliser le fonctionnement cognitif sur ordinateur. Néanmoins, ces modèles, s'ils ont un impact sur les recherches cognitives empiriques, ne peuvent s'étendre aux recherches neurologiques et cliniques (Spencer et al., 2012, cités par Cannard, 2019, p. 105) – ces modèles demeurant en outre dans une approche computationnelle.

Ces difficultés ont donné lieu au développement d'une **approche non plus computationnelle mais dynamique**, considérant que le cerveau opère « de manière distribuée sur la base d'interconnexions massives, de sorte que les connexions effectives entre les ensembles de neurones se modifient en fonction du déroulement de l'expérience » (Cannard, 2019, p. 105). Cette nouvelle approche a conduit à **l'émergence des sciences cognitives**, combinant différentes disciplines (intelligence artificielle, psychologie, philosophie, linguistique et neurosciences, entre autres) pour étudier la cognition, en faisant dès lors un **phénomène dynamique et complexe**. Parmi ces sciences, les neurosciences cognitives – dont certains travaux ont été rapportés dans la section sur le développement cérébral de l'adolescent – apportent un éclairage nouveau en décrivant les processus cérébraux sous-jacents au fonctionnement cognitif. Cette perspective comporte néanmoins, comme l'approche computationnelle, le risque d'effacer les variations individuelles. En ce sens, les **neurosciences cognitives développementales** et notamment le neuroconstructivisme (Johnson, 2011, cité par Cannard, 2019, p. 106), rendent compte de la **multidimensionnalité** du développement cognitif, par une approche multidisciplinaire. Dans cette perspective en effet, **le développement cognitif est conçu comme une trajectoire** « façonnée par de multiples contraintes, à différents niveaux de l'organisme, du gène à l'environnement social » (Cannard, 2019, p. 106).

L'adolescence représente donc un **moment important de développement cognitif, sans toutefois être le seul moment de la vie où se développe l'intelligence, ni que ce développement soit inné**. Avec Henri Lehalle, on peut ainsi affirmer qu'il est « impossible de se représenter le développement cognitif des adolescents comme prédéterminé par un saut qualitatif et général que la maturation neuronale rendrait d'emblée effectif. **Il apparaît plus juste de souligner que les changements cognitifs sont progressifs et qu'ils dépendent des incitations environnementales, sociales (groupes de pairs en particulier) et éducatives** » (Claes & Lannegrand-Willems, 2014, p. 96).

Dans cette perspective, la PDP, en tant que pratique éducative visant la construction du jugement en dialogue avec les pairs, apparaît comme une pratique susceptible d'accompagner le développement cognitif, qui joue un rôle déterminant dans la construction de l'adolescent, et notamment, nous le verrons au chapitre suivant, dans la construction de son identité.

Adolescence et construction de l'identité

Tous les changements exposés modifient globalement et en profondeur l'expérience adolescente, convergeant sur la question de l'identité : la puberté transforme l'enfant en adolescent en lui conférant un nouveau corps, sexué. Parallèlement, la maturation cérébrale conduit à l'acquisition et au perfectionnement des fonctions exécutives et attentionnelles. En outre, la vie sociale des adolescents se distingue de celle des enfants en ce qu'elle se déploie à l'extérieur de la famille. En cela, l'adolescence est un processus de socialisation au sein duquel le jeune s'ouvre au monde et construit des relations extérieures à la famille.

La conjugaison de ces différentes dimensions constitue une véritable **reconfiguration existentielle pour l'adolescent**, qui s'engage alors dans un processus de construction de soi passant par **la construction**

de l'identité. Dans cette section, je rendrai compte des différentes dimensions impliquées dans la construction identitaire des adolescents.

La construction identitaire, processus psychosocial

Erik Erikson (1972), père de la psychologie développementale, s'est attaché à comprendre l'adolescence comme phénomène de développement et à en dégager les implications sur le plan psychologique et social. Dans ses travaux, il fait de la **crise de l'identité l'enjeu fondamental et propre** à cette période. Selon Erikson, l'existence humaine se déploie à travers huit cycles de vie, qui correspondent à des stades de développement. Chacun de ces stades comporte un enjeu, un nœud à dénouer. Dans cette perspective, l'adolescence, cinquième stade du développement, a pour enjeu **la résolution d'une crise identitaire** : à cette période se développe, à l'intérieur du sujet, un sentiment d'identité qu'il s'agit d'édifier, au sein d'une continuité de l'expérience. Selon Erikson, trois processus sont indispensables pour que l'existence humaine puisse être continue dans le temps et organisée dans la forme, à savoir un **processus biologique**, renvoyant à l'organisation des organes, un **processus social**, renvoyant à l'organisation géographique, historique et culturelle du groupe et enfin, le **processus du moi**, qui renvoie à l'organisation de l'individu, par laquelle il se maintient « en tant que personnalité cohérente avec une ipsité et une continuité à la fois dans son expérience de soi et dans sa réalité pour autrui » (Erikson, 1972, p. 74). La construction identitaire s'inscrit dès lors au sein de ces trois processus.

La crise de l'identité à l'adolescence renvoie à un moment de **questionnement existentiel**, découlant des transformations profondes dont j'ai rendu compte dans les sections précédentes. Le jeune se met alors en quête de valeurs et d'idéaux afin de construire une identité personnelle à travers différentes identifications et affiliations. Il cherche à se situer dans les groupes sociaux au sein desquels il évolue. En considérant l'identité, Erikson met ainsi en avant l'aspect psychosocial de sa construction à l'adolescence, période de découverte et d'expérimentation de différentes conduites et fonctions sociales. Dans cette perspective, l'adolescence est en effet un **moratoire social** lors duquel le jeune explore la vie sociale, expérimente différents rôles sociaux et différents engagements, afin de construire un **sentiment de cohérence interne** qui, selon Erikson, signe une sortie positive de la crise au regard d'une synthèse réussie des différentes identifications¹⁷. La quête adolescente tend donc vers la construction d'une cohérence intérieure construite autour d'un ensemble de valeurs unifié, qui intègre les différents éléments identitaires et les inscrit dans une **continuité**.

En outre, nous avons vu que l'adolescence correspond également à une **nouvelle forme de socialisation**, indépendante de la sphère familiale. La vie sociale des adolescents se distingue donc de celle des enfants en ce qu'elle se déploie à **l'extérieur de la famille**. En cela, l'adolescence est un processus de socialisation au sein duquel le jeune s'ouvre au monde et construit des relations extérieures à la famille. Le

¹⁷ Notons que la question de l'identité ne se résout pas une fois pour toute à l'adolescence mais se poursuit tout au long de la vie. Elle émerge de manière saillante à l'adolescence et se révèle, nous le verrons, particulièrement exigeante à cette période.

jeune accorde alors une importance croissante à ses relations avec les pairs, qui deviennent son nouveau centre de gravité.

La **dimension sociale** de l'existence prend ainsi une importance déterminante à l'adolescence, l'identité se faisant alors **construction psychosociale** impliquant la relation à l'autre (Erikson, 1972, p. 49) :

Le sentiment conscient d'avoir une identité personnelle repose sur deux observations simultanées : la perception de la similitude-avec-soi-même (selfsameness) et de sa propre continuité existentielle dans le temps et dans l'espace [c'est-à-dire : son ipséité] et la perception du fait que les autres reconnaissent cette similitude et cette continuité.

Le sentiment de cohérence interne, au fondement de l'identité personnelle, conjugue ainsi similitude avec soi-même, continuité existentielle et reconnaissance par les autres.

Erikson développe le concept d'**identité du moi** pour désigner le sentiment d'un moi « bien organisé dans le cadre d'une réalité sociale » (Erikson, 1972, p. 48). Cette identité du moi est à la fois une expérience subjective, une réalité dynamique, un phénomène de psychologie de groupe et un sujet d'investigation clinique. La construction de l'identité du moi est dans cette perspective un **processus de subjectivation dynamique ancré dans un contexte social et culturel**, se donnant comme « qualité existentielle » propre à un moi donné (Erikson, 1972, p. 49). En outre, lorsqu'elle est envisagée dans son aspect subjectif (Erikson, 1972, p. 49) :

(...) l'identité du moi est la perception du fait qu'il y a une similitude avec soi-même et une continuité jusque dans les procédés de synthèse du moi, ce qui constitue *le style d'individualité d'une personne*, et ce style coïncide avec la similitude et la continuité qui font qu'une personne est *significative pour d'autres, elles-mêmes significatives*, dans la communauté immédiate.

L'identité du moi intègre donc un processus subjectif de synthèse des identifications, instaurant une continuité dans l'expérience de soi mais aussi une singularité propre, au sein d'une dynamique relationnelle faisant de chacun des personnes significatives. En outre, la construction de l'identité à l'adolescence comporte également une **dimension temporelle**, consistant en l'intégration des différentes identifications et constructions de l'enfance dans une cohérence interne.

Dans la continuité des travaux d'Erikson, James Marcia s'est attaché à préciser et approfondir le processus de construction identitaire (Marcia, 1980, 1993). Il distingue ainsi deux dimensions du développement identitaire, à savoir l'exploration et l'engagement. L'**exploration** se définit comme « un comportement de résolution de problème visant à mettre au jour de l'information à propos de soi ou de son environnement de façon à prendre une décision concernant des choix de vie importants » (Cohen-Scali & Guichard, 2008, p. 6). La dimension d'**engagement** représente quant à elle « l'adhésion à un ensemble spécifique de buts, de valeurs, et de croyances » (Cohen-Scali & Guichard, 2008, p. 6). Exploration et engagement constituent ainsi deux **modalités de la construction de l'identité**.

En s'appuyant sur ces deux modalités, Marcia distingue encore, dans ses travaux, quatre **statuts identitaires** (Cohen-Scali & Guichard, 2008) :

- La *diffusion identitaire*, consistant en une absence d'exploration et d'engagement chez le sujet, dont les comportements sont peu adaptés et qui renvoie à une absence de structure identitaire de base.
- La *forclusion identitaire*, état d'engagement vis-à-vis de plusieurs buts sans qu'il y ait eu d'exploration, renvoyant à des individus peu assurés s'identifiant toujours aux modèles parentaux.
- Le *moratoire identitaire*, état d'exploration sans engagement du sujet, ce dernier pouvant néanmoins définir plusieurs alternatives possibles lors de choix importants.
- La *réalisation identitaire*, statut le plus abouti et le plus mature, renvoyant à un sujet qui n'est plus en quête identitaire et qui a défini les éléments identitaires auxquels il adhère.

Dans cette perspective, la construction de l'identité au prisme de l'exploration et de l'engagement conduit à la considération de plusieurs configurations identitaires possibles, au sein desquelles chaque modalité, exploration et engagement, se trouve plus ou moins présente et dans un rapport particulier avec l'autre.

L'application de ces statuts identitaires a été critiquée pour différentes raisons, notamment au regard de l'approche catégorielle de l'identité (par statut) qui la sous-tend, jugée essentiellement descriptive et statique. Des approches alternatives ont ainsi vu le jour, davantage axées sur la considération de différentes **dimensions de l'identité** et s'attachant à préciser les modalités de l'engagement et de l'exploration (Lannegrand-Willems, 2012). Les travaux en psychologie du développement déploient également une **approche psychométrique**, s'appuyant sur des instruments de mesures visant l'évaluation des différents statuts et/ou domaines de l'identité chez les individus. Lannegrand-Willems propose une synthèse étayée de ces différents travaux que je ne pourrai présenter ici dans le détail (Claes & Lannegrand-Willems, 2014, chapitre 4).

Je n'approfondirai pas davantage ces aspects du développement de la construction identitaire dans la mesure où le présent travail ne s'inscrit pas dans une stricte perspective psychologique. Il s'agit en effet de restituer les apports des travaux en psychologie de l'adolescent dans le but de dégager les enjeux se rattachant à cette période dans un premier temps, pour les rattacher à la PDP dans un deuxième temps. Ainsi, à l'issue de l'examen de la littérature en psychologie, nous retiendrons que **la construction de l'identité se comprend comme un processus psychosocial** intégrant les **modalités d'exploration et d'engagement**, visant à construire un **sentiment de cohérence interne et une continuité de l'expérience**, en lien avec les autres et au sein d'un **contexte social et culturel**.

Élaborer un concept de soi à l'adolescence

Ce processus psychosocial conduit l'adolescent à construire **un concept de lui-même** de plus en plus raffiné. La notion de concept de soi condense une large littérature que je ne pourrai pas restituer dans le cadre du présent travail. Elle trouve son origine dans les travaux de William James (James, 1890) qui la définit comme « la somme totale de tout ce que l'individu peut appeler sien, non seulement son corps et ses capacités physiques, mais ses vêtements et sa maison, son conjoint et ses enfants, ses terres et chevaux et son yacht et son compte de banque » (cité par L'Écuyer, 1978, p. 17). Cette notion recouvre ainsi tout ce

qui peut être appelé mien ou faire partie de moi. À la suite de James, des auteurs se sont emparés de cette notion (Combs & Snygg, 1959; Mead, 2006/1934; Rogers, 1951; Sarbin, 1952; Sullivan, 1953, entre autres), s'attachant à « mettre en lumière l'influence du milieu social dans le processus de structuration du concept de soi » (L'Écuyer, 1978, p. 17). Le concept de soi travaillé de différents points de vue renvoie dès lors à une grande variété d'éléments se rattachant au soi, émergeant et se construisant dans l'interaction avec les autres : **image, perception, représentation, conscience de soi**. Dans cette perspective, le soi dont il s'agit d'élaborer un concept est une **structure sociale elle-même issue de l'expérience sociale**.

L'Écuyer propose une synthèse riche et éclairante des différents travaux sur ce concept, en soulignant également les écueils, notamment **les confusions se rattachant à ce concept** : confusion entre moi et soi, souvent distingués dans le langage au moyen des termes d'égo et de self, le premier se rattachant davantage à l'action, le second à la perception, sans cependant que ces éléments ne permettent de rendre compte des différentes distinctions dans la littérature. Confusion encore entre une compréhension simple ou multidimensionnelle du concept, ou encore, entre un soi phénoménal ou non phénoménal (L'Écuyer, 1978). Ces confusions sont par ailleurs souvent renforcées par l'utilisation de différentes terminologies, américaines et européennes, chacune mobilisant des termes propres renvoyant à des compréhensions spécifiques.

De la synthèse de L'Écuyer, nous retiendrons, pour les besoins de la présente recherche, que le concept de soi renvoie à différentes dimensions et compréhensions : d'une part, **une dimension consciente, liée au soi phénoménal** compris comme « l'ensemble des perceptions que l'individu entretient au sujet de lui-même et dont il est conscient » (L'Écuyer, 1978, p. 37). D'autre part, une **dimension inconsciente, liée au soi non phénoménal**, c'est-à-dire aux perceptions inconscientes sous-tendant et influençant le concept de soi, plus particulièrement objet d'étude de l'approche psychanalytique.

Dans ce processus d'élaboration d'un concept de soi, l'adolescence se présente comme un **moment de complexification** importante, de **structuration** et de **hiérarchisation** (L'Écuyer, 1978, p. 149) :

La maturation, l'accumulation d'expériences toujours plus nombreuses et la proximité de la vie et des responsabilités d'adultes obligent à une reformulation plus complète de soi, à une recherche de différenciation hautement nuancée pour aboutir à un concept de soi vraiment personnalisé, à la conviction d'une identité propre.

Dès lors, **à l'adolescence se déploie l'élaboration d'un concept de soi**, opérant notamment à travers les **modalités de différenciation et de reformulation** ainsi que par **l'accentuation constante de la distinction entre soi et autrui**.

Le développement multidimensionnel de l'adolescent s'accompagne ainsi de la construction d'un concept de lui-même au fil des différents changements qu'il expérimente : une connaissance de lui-même qui l'amène à se concevoir à travers différents rôles sociaux et attributs, opérant ainsi une description de lui-même lui permettant la construction d'une représentation abstraite de lui-même (Harter, 2006). Le concept de soi intègre ainsi une **dimension cognitive**, sur laquelle je reviendrai plus particulièrement au chapitre suivant.

Le concept de soi comporte également une dimension **évaluative** (Rodriguez-Tomé, 1983), se rattachant à la construction d'une **estime de soi**, en lien avec la représentation que le jeune se fait de lui-même. Il fait ainsi intervenir les notions d'**image de soi**, soit la description que chacun se fait de soi-même de son propre point de vue, et d'**image sociale de soi**, soit la description que chacun se fait de son identité à partir d'éléments sur soi reconnus comme venant d'autrui. La dimension sociale de l'image de soi se construit en rapport avec « des autrui ou des groupes particuliers auxquels elle reste attachée et peut influencer sur le comportement de l'individu » (Cannard, 2019, p. 209). Les différentes images de soi, provenant de soi et d'autrui, sont inséparables mais soulèvent la question de la coïncidence possible entre image de soi et identité pour autrui. En outre, les différentes **représentations dont dispose l'individu à propos de lui-même**, qui émanent des différentes images de soi et images sociales de soi, constituent **le fondement de l'estime de soi**.

Adolescence et développement moral

Un dernier élément semble important à évoquer au terme de ce tour d'horizons sur la construction de soi à l'adolescence, à savoir la **dimension morale intrinsèque à la construction de l'identité**. Jouissant d'une liberté inédite, l'adolescent se trouve en situation de **pouvoir refuser les contraintes et les règles et ainsi choisir ses actions**. Ses explorations et engagements s'accompagnent dès lors de la construction de valeurs et d'idéaux au sein d'une compréhension plus générale du monde, de la société et de son organisation.

Dans la perspective développementale, le développement moral d'un sujet a été rattaché au développement cognitif, au regard notamment des différentes possibilités offertes par le développement de la pensée, qui multiplie les alternatives et transforme le rapport au possible. Ainsi, dans ses travaux, Piaget s'est intéressé au développement moral de l'enfant en appliquant son approche développementale (Piaget, 1932). Cette conception développementale a été reprise par Lawrence Kohlberg (Kohlberg, 1981, 1984), selon qui le développement du jugement moral opère à travers **trois niveaux et six stades moraux** reposant sur les capacités cognitives des enfants.

Selon la théorie du développement moral de Kohlberg, au premier niveau **préconventionnel**, entre 4 et 10 ans, l'enfant se soumet à des normes extérieures et juge les actions comme bonnes ou mauvaises au regard de leurs implications pratiques. Le second niveau, celui de la **morale conventionnelle**, situé entre 10 et 13 ans, suppose quant à lui une représentation des valeurs et des attentes du groupe social ainsi qu'une volonté de l'individu de s'y conformer. Le troisième niveau débute à partir de 13 ans, donc pendant l'adolescence, et induit la construction d'une morale **postconventionnelle**.

Le niveau postconventionnel réfère à la construction d'une **morale authentique**, c'est-à-dire autonome. Selon Kohlberg, c'est à ce niveau que le jeune juge un comportement « à partir de ses propres critères, ce qui implique un haut niveau de raisonnement. Ce ne sont plus les lois elles-mêmes qui représentent les références morales, mais les principes à l'origine des lois et des règles sociales » (Cannard, 2019, p. 131). Ce niveau comporte le stade 5 de développement, lors duquel l'individu prend conscience du

fait que les règles morales dépendent de l'accord des membres d'un groupe social, ce qui les rend relatives et modifiables, ainsi que le stade 6, où se fait l'élaboration de principes éthiques universels (respect de la personne, droit à la vie, etc.). Ces éléments apparaissent en cohérence avec les transformations rapportées jusqu'ici et font de l'adolescence un moment important de construction, intégrant une dimension morale.

Néanmoins, **l'approche de Kohlberg a été critiquée**. D'abord, au regard de son incapacité à prendre en compte la **différence culturelle**, dans la mesure où elle se fonde exclusivement sur une tradition philosophique occidentale. Des travaux ont ainsi montré que **la moralité n'est pas un concept universel** mais implique des mots, un langage et des discours culturellement et socialement construits (Huebner & Garrod, 1991; Huebner & Garrod, 1993, cités par Cannard, 2019). Ensuite, cet universalisme a été critiqué d'un point de vue éthique et féministe à l'initiative de Caroll Gilligan, mettant en lumière **l'invisibilisation de certains raisonnements éthiques** notamment issus d'une éducation genrée au sein de laquelle les filles développent leur jugement moral en privilégiant d'autres éléments et selon d'autres modalités que les garçons (Gilligan, 2003). Enfin, dans la lignée des **critiques externes adressées à l'approche développementale**, on trouve aussi des critiques adressées aux travaux de Kohlberg, notamment en lien avec le **statut accordé à l'enfant** et la négligence du **rôle de l'imagination** dans le développement moral (Matthews, 1987).

Une fois de plus, je n'approfondirai pas ce point dans la mesure où il excède le présent travail et représente en lui-même une question scientifique spécifique. On trouvera une synthèse sur le développement moral de l'adolescent dans l'ouvrage de référence dirigé par Christine Cannard (Cannard, 2019). Je souligne néanmoins ici que **la construction de jugements moraux et la sensibilité éthique s'affinent et se déploient durant la période adolescente**, en lien avec le mouvement d'ouverture au monde et de compréhension de la société ainsi que la construction d'idéaux et de valeurs qui l'accompagne.

Dans cette section, j'ai principalement mobilisé les travaux d'Erikson pour rendre compte des enjeux de construction identitaire émergeant à l'adolescence : le jeune, dont l'expérience est transformée en profondeur, se trouve engagé dans un **processus psychosocial de construction identitaire**, passant notamment par des mouvements **d'exploration et d'engagement**. Cette construction identitaire à l'œuvre participe à l'élaboration d'un **concept de soi** et induit une **dimension morale**, le jeune se trouvant face à une liberté de choix et d'action qu'il conjugue à la construction d'une représentation nouvelle de lui-même, de la société et de son organisation, s'engageant ainsi dans la détermination de valeurs et de principes d'action.

Je montrerai dans la section suivante comment les multiples dimensions qui composent le processus adolescent, biologique, sociale et individuelle, impactent plus particulièrement le développement de l'identité à l'adolescence.

Trois périodes de développement identitaire au cours de l'adolescence

J'ai exposé une compréhension de l'adolescence comme processus biopsychosocial induisant des transformations profondes de l'expérience. Ces transformations convergent sur le développement

identitaire de l'adolescent, compris comme un **processus psychosocial** durant lequel le jeune s'attache à **explorer et à comprendre son expérience** du monde et la société dans laquelle il évolue, développe des **relations avec ses pairs** et **intègre différentes identifications**, travaillant ainsi à la construction d'une continuité de son expérience, à un sentiment **de cohérence interne** et au **positionnement de lui-même** dans la société.

Dans cette section, je préciserai le processus spécifique de développement de l'identité au cours de l'adolescence, en exposant trois périodes de construction identitaire, chacune soulevant des enjeux propres.

On peut en effet poser un regard d'ensemble sur le développement identitaire au cours de l'adolescence, intégrant tous les éléments présentés dans les sections précédentes, au regard de trois périodes de développement spécifique (Lannegrand, 2021). Lannegrand distingue ainsi, en s'appuyant notamment sur les travaux de Michel Claes (Claes, 1995), trois étapes développementales à cette période : un premier moment en lien avec la transformation du corps et le processus pubertaire, un deuxième moment tourné vers la vie sociale et la relation aux pairs et un dernier moment davantage tourné sur la construction de l'identité personnelle et du rapport à soi.

Au début de l'adolescence, **une première période de développement identitaire, située autour de 12-14 ans**, se rattache aux changements physiques, qui induisent la construction d'un **nouveau rapport au corps et à soi** : la transformation du corps de l'enfant par l'expression des caractères sexuels secondaires introduit ainsi chez **l'adolescent un rapport sexué et la question de l'adoption d'une identité de genre**. La puberté impacte ainsi l'expérience adolescente au-delà d'une transformation physique, en amenant une reconfiguration identitaire profonde. En effet, nous avons vu que le corps de l'enfant se transforme et acquiert des caractéristiques sexuées : développement de la pilosité, développement mammaire et développement des organes génitaux. **Ces transformations remodelent l'image corporelle et affectent le jeune tant dans sa perception de lui-même que dans son image sociale**, le regard posé sur lui par les autres se modifiant également. En outre, le développement de ce nouveau corps transforme également la relation de l'enfant à ses parents, duquel il se différenciait jusqu'alors par un corps enfantin. Le développement d'un corps d'homme ou de femme impacte le processus d'identification aux parents en même temps qu'il introduit un **besoin croissant d'intimité** (Jeammet, 2009).

L'adolescent doit ainsi s'approprier un nouveau corps sexué, pouvant lui sembler parfois étranger et qui fait basculer son existence dans une nouvelle dimension, celle du monde adulte. L'intégration de cette composante sexuelle dans l'identité est un travail de long court. Elle ouvre également sur le développement de la vie sexuelle et la question sous-jacente de l'orientation sexuelle. Dans ce premier moment de l'adolescence, le jeune est ainsi principalement préoccupé par les différentes transformations physiques qu'il vit et qui l'amènent à un questionnement sur lui-même et sur la sexualisation de son identité. Philippe Jeammet voit dans la puberté un processus de transformation profonde propulsant le jeune dans une nouvelle dimension amenant notamment un questionnement philosophique de grande envergure (Jeammet, 2009, p. 10-11) :

Non seulement, il ne choisit pas ses émotions, ses transformations pubertaires, mais il n'a pas choisi d'être garçon ou fille, blond ou brun, grand ou petit, d'avoir des yeux de cette couleur, un nez ou des oreilles comme ceci ou comme cela. Il n'a pas choisi de naître dans cette famille, de vivre dans ce pays, à cette époque. En fait, il n'a rien choisi. Il n'a même pas choisi de naître. On ne lui a pas demandé son avis sur ce qui fait qu'il est lui-même. Dans ces conditions qu'est-ce que vivre ? Pourquoi vit-on ? Que représentent le monde et la vie si on ne fait que subir ? N'est-on qu'une marionnette dont on ne tire aucune ficelle ? Qu'est-ce qui nous appartient ? Sur quoi peut-on agir ? C'est la puberté qui fait de tout adolescent un philosophe potentiel.

Le début de l'adolescence introduit ainsi un nouveau registre existentiel amenant le jeune à **interroger les différents éléments déterminant son existence** et à s'engager dans un **questionnement philosophique**.

Une **deuxième période** de transformation psychologique se déploie au niveau **de la relation aux autres, généralement située entre 14 et 16 ans** (Lannegrand, 2021). Si l'adolescence dans ses débuts est davantage centrée sur le jeune, elle se poursuit en effet dans un mouvement d'ouverture, notamment aux pairs mais aussi à de nouveaux adultes, qui peuvent devenir significatifs pour le jeune, voire des figures tutélaires. Cette ouverture coïncide avec une désidéalisée des parents et une quête identitaire importante. L'avancée en âge de l'adolescent amène en effet de nouvelles libertés qui le conduisent à faire de nouvelles expériences, en dehors de la cellule familiale, jusqu'alors unique centre de gravité de l'enfant. Le jeune **diversifie ainsi ses supports identificatoires** et découvre d'autres contextes sociaux et culturels que le sien. Cette diversité est très importante pour la construction de l'identité dans la mesure où elle nourrit et enrichit l'exploration identitaire de l'adolescent. Le développement cognitif en cours durant l'adolescence induit par ailleurs une évolution des conceptions de soi, et notamment la naissance de contradictions internes, en lien avec le développement de la réflexivité.

À cette période de milieu d'adolescence, le jeune noue des **liens forts avec ses pairs**, qui prennent une importance croissante, dans un mouvement d'émancipation de la tutelle parentale. Il investit et développe ainsi fortement ses relations amicales, au sein desquelles se déploient une grande intimité, beaucoup d'affection et du soutien. On constate un phénomène d'homophilie, ou regroupement par similarité, se déployant dans le choix des amis, mais également dans une influence réciproque entre les jeunes, dont la similitude se renforce avec le temps, jusqu'à l'arrêt de la relation en cas de dissimilarité perçue (Lannegrand, 2021). C'est également à cette période que se développe la relation amoureuse.

Le jeune découvre ainsi de nouveaux environnements à l'extérieur de la cellule familiale, diversifie ses expériences sociales et entreprend de nouveaux apprentissages. Cette réorganisation de la vie sociale et affective le conduit à un investissement très fort dans les relations aux pairs. Ces **relations horizontales jouent un rôle important dans le développement psychosocial** au regard des **fonctions potentielles** qu'elles remplissent, notamment de soutien émotionnel et affectif, de découverte de nouveaux sentiments, d'idées et de conduites sexuelles et le développement de l'estime de soi à travers les interactions, faisant des relations sociales à cette période un véritable **laboratoire d'apprentissage social**. Cette période est donc un moment de construction affective importante. Toutefois, la construction de la relation aux pairs amène

simultanément un remaniement des rapports de dépendance, dans un mouvement de transfert allant de la famille vers les pairs. Je reviendrai sur ce point dans la partie suivante.

Une **troisième période** marque la dernière phase de l'adolescence, **caractérisée par une plus grande introspection et la recherche de valeurs et de sens**. Le développement de l'identité se déploie ainsi **dans la relation à soi et au monde**. Ces dimensions du développement identitaire sont fortement soutenues et renforcées par **le développement de la pensée formelle et de la métacognition**, qui sont mobilisées dans les grands questionnements qui habitent les adolescents. En fin d'adolescence en effet, ces **questionnements deviennent de plus en plus explicites**, en lien notamment avec les attendus adressés aux jeunes : choisir des options d'orientation, se positionner comme personne, faire son devoir citoyen, entre autres. Le jeune construit ainsi un projet d'avenir, développe ses relations interpersonnelles et structure son identité. Une **intégration des différentes identifications se fait ainsi progressivement au sein d'une représentation plus abstraite**, permettant au jeune d'**intégrer les divergences comme des différenciations de soi** (Lannegrand, 2021). Ce faisant, le jeune construit une cohérence identitaire, de laquelle découle une certaine autonomie affective et intellectuelle, facilitant des mouvements d'affirmation de soi et la construction d'une confiance en soi.

Le développement de l'identité à l'adolescence se fait ainsi à travers différentes périodes, au cours desquelles se **développent et se transforment la relation à soi, aux autres et notamment aux pairs, ainsi que la relation au monde**. Ce développement intègre les multiples dimensions du processus adolescent, c'est-à-dire tout autant les **transformations physiques que psychologiques, sociales et existentielles**.

Dans cette partie, j'ai posé des repères permettant de forger une compréhension de l'adolescence contemporaine. L'adolescence se définit ainsi comme un **processus complexe et multidimensionnel**, biopsychosocial mais également existentiel.

S'il est aisé de s'accorder sur son commencement, en lien avec le processus pubertaire, j'ai montré les difficultés se rattachant à la détermination d'un âge de passage de l'adolescence à l'âge adulte. Ainsi, **l'adolescence a été envisagée dans un continuum allant jusqu'au jeune âge adulte**, soit autour de 25 ans.

L'adolescence intègre plusieurs processus. Sur le **plan physiologique**, j'ai présenté les manifestations de la puberté et exposé la maturation cérébrale à l'œuvre jusqu'à 25 ans, ces deux phénomènes transformant en profondeur le rapport du jeune à lui-même, aux autres et au monde. Sur le **plan du développement psychologique**, j'ai exposé les apports de la littérature scientifique, soulignant notamment l'envol de la pensée formelle qui caractérise cette période.

Nous avons vu que ces processus convergent sur la question du **développement identitaire**, dans la mesure où ils conduisent à une reconfiguration existentielle profonde, amenant le jeune à construire une **identité personnelle**. Cette dernière a été comprise comme une **construction psychosociale, reposant sur la construction d'une cohérence interne, un sentiment de similitude avec soi-même et une continuité de l'expérience, au sein d'une dynamique sociale et culturelle**. Ce faisant, l'adolescent

construit progressivement une conception de lui-même de plus en plus raffinée, abstraite et cohérente, dans un double mouvement d'individuation et de socialisation.

Ce processus de développement identitaire a enfin été considéré globalement à travers **trois périodes** : le **début de l'adolescence**, où le jeune est principalement préoccupé par les transformations physiques en lien avec la puberté, amenant la **construction d'une identité sexuée** ; le **milieu de l'adolescence**, axé sur les **relations horizontales**, l'ouverture au monde et le développement de contradictions internes ; et la **fin de l'adolescence**, caractérisée par un **mouvement introspectif**, l'intégration de différentes identifications au sein d'une certaine cohérence identitaire et la construction d'un projet d'avenir.

Au terme de cette partie, nous constatons ainsi que les adolescents quittent le monde de l'enfance et vivent une période de développement multidimensionnel marqué par la recherche de définition de soi et une ouverture à la vie sociale. Ils jouissent d'une liberté inédite induisant de nouvelles responsabilités et la construction de leur autonomie. Nous avons également souligné les **résonances apparentes entre l'expérience adolescente et le questionnement philosophique**, induit par la transformation existentielle que constitue cette période.

Cette reconfiguration existentielle amène des questionnements importants et représente un défi majeur. La confrontation à ces enjeux de construction fait ainsi de l'adolescence une mise en vulnérabilité.

2.3. La vulnérabilité des adolescents

Les transformations et changements mis en avant induisent une fragilité inhérente à la période adolescente : tel un homard en mue¹⁸, l'adolescent est un être sans carapace exposé à vif à un environnement qui ne lui est pas familier et auquel il n'est pas préparé. Sommé d'assumer la liberté nouvelle dont il jouit, il est soumis à l'injonction paradoxale de devenir autonome tout en demeurant dans un état de dépendance. Le travail de définition et de construction de soi n'est pas chose aisée, d'autant moins que le jeune peut, durant l'adolescence et en lien avec le processus biologique en déploiement, éprouver une sensation de perte de contrôle, d'étrangeté à lui-même, à son corps, à ses humeurs, à ses actions. Les **transformations profondes et multidimensionnelles** qui ont été exposées dans la partie précédente **impactent également le bien-être psychique et représentent un défi majeur** pour les adolescents.

Dans cette partie, je montrerai d'abord comment les adolescents, dans la mesure où ils se rattachent à une classe d'âge socialement construite, se trouvent simultanément confrontés aux injonctions sociales, notamment à un idéal d'authenticité et une injonction à l'autonomie qui accentuent fortement les exigences intrinsèques au processus adolescent.

Nous verrons ensuite que l'adolescence se présente comme une mise en vulnérabilité, mais aussi comme une période d'ouverture et de diversification des figures identificatoires pour les jeunes, qui peuvent ainsi trouver dans leur environnement social des occasions de (re)construction. Dans cette perspective,

¹⁸ Image proposée par Dolto dans son ouvrage *Paroles pour adolescents ou Le complexe du homard* (Dolto et al., 1992)

l'adolescence est un moment important appelant la responsabilité des professionnels de l'éducation et du soin.

2.3.1. Se construire dans l'état de la modernité

L'adolescence comme construction sociale se donne aussi voir comme symptôme de la société dans laquelle elle prend forme : injonction à l'autonomie (Ehrenberg, 2008) et idéal d'authenticité (Taylor, 1998) pèsent sur les jeunes et les enjoignent à devenir autonomes tout en exprimant qui ils sont. Ces injonctions sont difficiles à porter et s'ajoutent au défi initial de la construction de soi comme personne. Je me référerai ici très succinctement à deux auteurs, dont les travaux éclairent les enjeux sociaux et politiques liés à la question identitaire : Charles Taylor et Alain Ehrenberg font tous deux le constat de l'essor de la question identitaire depuis le 20^{ème} siècle, en lien avec l'industrialisation et la sécularisation des sociétés occidentales individualisées.

Du point de vue de l'histoire de la philosophie, la notion d'identité dans son acception contemporaine comme singularité caractérisant l'individu est relativement récente. C'est notamment avec la reconnaissance de la subjectivité que la question philosophique de l'identité apparaît dans toute son ampleur. Depuis la fin du 19^{ème} siècle, la définition identitaire se conjugue à l'individualisme de sociétés dites « atomisées », en référence à l'absence de structure assurant la cohésion entre les individus.

Selon Taylor, l'individualisme, s'il est source d'émancipation pour l'individu, engendre également des dérives et des malaises, notamment une perte de sens, une perte possible de liberté et la primauté de la raison instrumentale (Taylor, 1994). Se dessine alors le paradigme nouveau d'une société égalitaire, en rupture avec la société hiérarchisée qui caractérisait l'Ancien Régime, au sein duquel l'identité était dérivée du statut social. Dans les sociétés modernes et individualisées, l'identité n'est plus dérivée socialement, mais à construire de l'intérieur, par et pour l'individu. La modernité pose en effet un **double principe d'égalité** : principe universaliste d'égalité de dignité pour tous, et principe particulariste de respect égal envers la singularité qui définit chacun.

Ce passage à une société égalitaire introduit la construction d'un **idéal d'épanouissement et d'authenticité**. En effet, l'identité n'étant plus donnée d'emblée, elle devient une question, un ensemble de possibilités à saisir. L'émergence de la question identitaire dans la modernité se rattache, selon Taylor, à l'invention de l'intériorité, l'affirmation de la vie ordinaire et la sécularisation de la société (Taylor, 1998). Dans ce contexte, la question de l'identité redouble de difficulté, le cadre social duquel elle émerge coïncidant avec la perte d'un horizon de signification commun susceptible de guider l'individu dans sa quête d'identité. Dès lors, l'individu moderne fait face à **l'injonction de se définir lui-même de l'intérieur, et d'exprimer authentiquement qui il est, selon un mode de création de soi**. La construction identitaire se présente dans cette perspective comme un défi, une quête à réaliser par et pour soi-même.

Alain Ehrenberg propose une lecture de la question identitaire au sein de la société moderne complétant l'éclairage des injonctions implicites de la modernité identifiées par Taylor. Il observe en effet un **nouveau paradigme social fondé sur l'autonomie**, succédant à une société fondée sur la discipline

(Ehrenberg, 2008). Jusqu'alors, les contours de l'identité étaient délimités par des éléments émanant de l'environnement et de l'organisation de la société, qui assurait une fonction structurante. À l'inverse, la société contemporaine libère l'individu de la force de détermination sociale, si bien que les éléments de définition de lui-même (ses buts, son mode d'existence, ses valeurs, ses principes d'action) lui reviennent entièrement. C'est ainsi que se dessine un régime fondé sur l'autonomie au sein duquel l'idéal est désormais de devenir l'entrepreneur de sa propre vie, la personne se trouvant responsable du sens et de l'organisation de sa vie. **Cette absence de limites induites par la sphère sociale introduit une absence de limite de soi**, entendue comme absence de limites qui encadreraient le déroulement d'une vie humaine et délimiteraient l'identité personnelle.

Dans cette perspective, l'autonomie attendue du sujet fait de **l'initiative personnelle et de la référence à soi les principes de l'action individuelle**, la disparition de la régulation disciplinaire propre à la société de l'autonomie ramenant la responsabilité de l'action sur l'agent. Au regard de l'absence de limites de soi et de l'injonction à devenir son propre principe d'action, Ehrenberg met en avant une **insécurité identitaire chronique et une inhibition de l'action**, cette dernière étant déterminée par la référence à un soi indéterminé.

J'ai dressé un tableau synthétique des thèses développées par ces auteurs, l'objet principal de la recherche se rattachant à la PDP avec les adolescents. Néanmoins, leur propos permet d'identifier des enjeux pertinents pour éclairer notre compréhension de la situation adolescente dans la modernité et des questions identitaires qui s'y rattachent. Les travaux de Taylor et d'Ehrenberg soulignent en effet comment l'individualisme, conception affirmant la primauté du sujet individuel sur le collectif, se conjugue à un mouvement d'individuation par lequel le sujet en devenir se caractérise et se singularise. Simultanément, la fonction structurante de la société laisse un vide à combler. Ce faisant, la responsabilité du sens de la vie et de l'avènement effectif de cette vie projetée revient à chacun. La question de la construction identitaire se présente dès lors comme un défi majeur pour l'individu moderne. Elle prend une **signification spécifique dans le monde sécularisé et atomisé** qui induit, par ses transformations sociales, politiques et économiques, une **vulnérabilité identitaire**. L'enjeu est grand, d'autant plus pour une population adolescente projetée au cœur de ce processus.

L'adolescent se trouve ainsi confronté de plein fouet aux injonctions du monde moderne, qui lui a donné naissance. **L'autonomie et la quête identitaire apparaissent en effet comme des injonctions de la modernité culminant à l'adolescence**. Ce point ouvre, d'une part, un champ de réflexion fécond pour les éducateurs, face à l'enjeu d'éduquer à l'autonomie et à la définition authentique de soi (Roelens, 2022). Pour ce qui concerne le présent travail, ces éléments permettent de **souligner l'intrication entre condition adolescente et monde moderne et de dégager ainsi le poids des injonctions de la modernité sur la construction des adolescents**.

Nous verrons en effet, dans la partie qui suit, que l'adolescence, au regard des difficultés qu'elle comporte, peut conduire à la déstructuration de l'individu, représentant ainsi une période à risque de troubles psychopathologiques.

2.3.2. De la mélancolie à la déstructuration, la vulnérabilité adolescente

La construction de l'adolescent, de son identité et de son autonomie engage des processus complexes et sollicite certains acquis chez les jeunes. L'adolescence peut en effet les mettre en difficulté en leur posant un certain nombre de défis se rattachant à la construction et à la définition de soi, à la construction d'une autonomie et à l'adaptation aux différentes transformations engendrées par le développement multidimensionnel en cours.

Il est ainsi possible de **caractériser l'adolescence par les problématiques psychologiques qui la traversent** et qui sont liées à l'ensemble des changements mentionnés dans ce chapitre. Cette période charnière **met en effet à l'épreuve les acquis et défaillances de l'enfance** (Jeammet, 2002) : elle requiert notamment une **construction affective suffisamment solide pour résister aux chocs rencontrés sur le chemin de la construction de soi** et des embuches qu'il comporte.

Ainsi, l'adolescence est « un continuum, un processus commun à tous, qui fragilise. Certains vont être juste un peu ébranlés quand d'autres seront déstructurés » (Moro & Amblard, 2017, p. 21). Elle représente donc également une **mise en vulnérabilité**, allant de la mélancolie à la déstructuration pour les plus fragilisés, ceux pour qui les acquis de l'enfance n'ont pas résisté à la mise à l'épreuve que représente la construction de soi pendant cette période. Ceux-là sont à risque de problèmes de santé mentale et de souffrance psychique. Le processus de construction de soi redouble alors de difficulté.

Le défi de l'autonomie

Si la vulnérabilité adolescente est plurielle, trouvant sa source dans les différents défis rencontrés au cours de cette période, plusieurs auteurs soulignent l'enjeu important que représente la **construction de l'autonomie** à cette période ainsi que son lien avec l'émergence de problématiques psychopathologiques.

La construction de **l'autonomie est un défi majeur** pour les adolescents, l'enjeu consistant alors à **construire une autonomie affective puis intellectuelle** (Favre & Favre, 1993). Daniel et Catherine Favre mettent en lumière un **risque intrinsèque** à l'adolescence : celui que s'installe un système de motivation « parasité » (Favre & Favre, 1993). Dans cette perspective, l'adolescence représente un moment important de **construction d'un système de motivation**, qui fonde l'autonomie du jeune et ne représente rien de moins qu'une condition de son bon développement, tant affectif que social et cognitif. Le système de motivation décrit par les auteurs fait « la synthèse entre les apports de la psychologie behavioriste, de la psychologie humaniste, de la psychanalyse et des neurosciences afin de prendre en compte les différentes sortes de motivations humaines et comprendre les valeurs qui en découlent » (Favre, 2008, p. 70). Il postule l'existence, chez l'être humain, de **trois systèmes de motivation complémentaires et/ou antagonistes**, fonctionnant en interaction.

On peut ainsi distinguer trois systèmes de motivation distincts chez l'être humain : un **premier système de motivation (SM1)** dit « **de sécurisation** », dominant dans les premières années de la vie. Dans ce système le bien-être dépend de la **satisfaction de besoins biologiques et psychologiques essentiels**,

dans une relation de dépendance à autrui. Il s'agit ainsi d'un système « de satisfactions/frustrations », au sein duquel on a « besoin d'autrui pour satisfaire nos besoins » (Favre, 2008, p. 71), dans un rapport de référence externe.

Le **deuxième système de motivation** (SM2) est dit « **d'innovation** ». Ce système intervient dans les situations de résolutions de problèmes, de rencontre et de gain d'autonomie. Il développe une « motivation de l'apprentissage, de l'innovation, qui conduit progressivement à l'autonomie et à la responsabilité. Ce système de motivation nous met en référence interne, dans la mesure où il ne nécessite pas l'intervention d'un tiers » (Favre, 2008, p. 71). La sécurité du sujet est alors fondée sur une **référence intérieure**. Elle « résulte de l'intériorisation de l'amour et de l'estime reçues des adultes (SM1) et repose sur l'estime de soi et une capacité d'empathie avec soi-même ». Le SM2 a la particularité de se relancer lorsqu'un besoin est satisfait. Il motive ainsi « l'exploration, la déstabilisation cognitive, la rencontre avec des autres différents de soi » (Favre, 2008, p. 71). Dans ce système, le plaisir correspond « à la satisfaction ressentie spontanément lorsque l'on gagne en individuation, plaisir qui s'accompagne du sentiment d'être "dans le sens de la vie" » (Favre & Favre, 1993; §24).

Enfin, un **troisième système de motivation** (SM3) est dit « **parasité** » dans la mesure où il constitue une **hypertrophie du premier système de sécurisation**. Ce parasitage relève de la présence de « programmes étrangers », compris comme des injonctions verbales ou non-verbales intériorisées, qui renforceraient la puissance du premier système de motivation. Au sein de ce système parasité, le plaisir se trouve associé au maintien d'une dépendance anormalement élevée, ce qui se manifeste par le développement de relations de drogué à drogue concernant certains comportements, personnes ou situations, amenant l'individu à « privilégier la relation de dépendance comme source principale de plaisir, et se détourner des conduites et des satisfactions liées à l'individuation » (Favre & Favre, 1993). **Le jeune ne parvient alors pas à se construire comme sujet autonome** mais développe au contraire des comportements addictifs et une rigidification des fonctions cognitives et affectives. L'activation de ce troisième système de motivation **suspend ainsi le processus d'individuation**.

Ces travaux permettent de dégager un **important enjeu d'autonomie**, particulièrement **saillant à l'adolescence**, qui détermine en partie la possibilité pour l'adolescent de sortir de la « crise maturante » dans laquelle il se trouve, à travers un **processus d'individuation permettant notamment la construction de relations transformatives** avec les autres (Favre & Favre, 1993). Ces travaux soulignent également **le lien étroit entre l'autonomie affective et l'autonomie intellectuelle**, la première étant la condition de possibilité de la seconde. L'adolescence y est ainsi définie comme un **moment d'autonomisation et de construction identitaire passant par l'innovation**.

Cette perspective rejoint les travaux de Philippe Jemmet et Maurice Corcos (Jemmet & Corcos, 2010), qui font **des comportements addictifs le paradigme de la problématique adolescente** contemporaine, l'enjeu de l'adolescence se situant selon eux dans le risque du passage d'une dépendance (aux parents) à une autre (les pairs), requérant que le jeune parvienne à devenir progressivement autonome affectivement et intellectuellement.

La construction de l'autonomie est donc un défi majeur dans le bon développement de l'adolescent et se situe à l'arrière-plan de la construction de son identité.

La menace des troubles psychopathologiques à l'adolescence

Le processus adolescent représente ainsi une difficulté et comporte **le risque inhérent d'un échec**, au regard notamment de la construction de l'identité et de l'autonomie qui s'y déploient. De cet échec peut résulter l'installation d'un système de dépendance et, plus largement, de **troubles de santé mentale**. Cette période de construction présente dès lors un risque psychopathologique : plus de la moitié des troubles mentaux se manifeste avant 14 ans (Moro & Brison, 2016), et plus encore avant 25 ans, pouvant aller jusqu'à 70 % pour ce qui concerne les manifestations liées au trouble bipolaire (Lish et al., 1994).

Un regard sur les données concernant la santé mentale des adolescents montre que ces derniers sont **particulièrement à risque de troubles psychopathologiques**. En France, les adolescents rencontrant des problèmes de santé mentale sont en effet de plus en plus nombreux : 10 à 15% des jeunes déclarent ainsi traverser des moments très difficiles, exacerbés par les conditions de vies personnelles ou une scolarité compliquée, et entre 15 et 17% de jeunes connaissent un épisode dépressif caractérisé entre 16 et 25 ans (OMS, 2014). En outre, ces chiffres sont **en augmentation ces dix dernières années et progressent d'autant plus fortement depuis la crise sanitaire**.

Ainsi, selon une étude menée par la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques publiée en 2021 (DRESS, 2021), **le nombre d'adolescents de plus de 16 ans et de jeunes adultes de moins de 25 ans présentant un syndrome dépressif a doublé** entre 2019 et 2020, passant de 10,1 % à 22 % - et avait déjà été multiplié par deux entre 2014 et 2019. En outre, chez les 15-24 ans, **la prévalence des troubles dépressifs majeurs a particulièrement augmenté**, passant de 3,3 % à 8,6 %. Cette tranche d'âge est également celle où la fréquence des gestes et idées suicidaires est la plus élevée, le suicide constituant la seconde cause de décès dans cette population, après les accidents (Moro & Brison, 2016).

Les adolescents les plus fragiles présentent des **besoins psychologiques** qui demandent une attention particulière afin de les accompagner dans leur construction et de prendre en charge des **symptômes psychopathologiques qui les affectent globalement** : anxiété sociale, troubles phobiques ou du comportement alimentaire, pathologies de l'agir (agressivité et violence envers soi-même ou les autres, inhibition sociale, etc.), trouble schizophrène, dépression, entre autres (Jeammet & Corcos, 2010).

Les épisodes de difficultés psychiques peuvent s'installer dans le temps mais ils peuvent aussi être ponctuels et passagers, d'où l'importance de pouvoir les repérer, les prévenir et/ou les prendre en charge de manière adéquate. **En ce sens, les troubles de santé mentale concernent tous les jeunes**, sans distinction – à la différence, par exemple, des catégories créées pour les élèves à besoins particuliers, tels les élèves nouveaux arrivants ou en situation de handicap (Moro & Brison, 2016).

Face à ces difficultés, **l'espace scolaire n'apparaît pas d'emblée comme une ressource pour les jeunes**. Des rapports ont en effet mis en évidence un faible niveau de bien-être psychologique ressenti au

collège ainsi qu'un désamour croissant des élèves français concernant leur établissement scolaire : l'enquête PISA 2012 indique ainsi plus de 20% de points d'écart entre la 6ème et la 3ème (PISA, 2012). Un rapport à l'attention du Ministère de la ville, de la jeunesse et des sports indique quant à lui que seulement 30 % des collégiens se disent satisfaits de leur vie scolaire (Algan et al., 2015). Or, selon Moro et Brison, « des formes insidieuses d'échec ou de violences scolaires, d'ennui, d'indifférence ou de retrait par rapport à l'institution scolaire et aux enseignants, peuvent produire ou raviver des souffrances personnelles, susceptibles de devenir insurmontables » (Moro & Brison, 2016, p. 17). **Il semble donc important de se soucier du bien-être des adolescents, y compris dans leur environnement scolaire.**

L'adolescence, période des possibles

Malgré la menace des troubles de santé mentale et les turbulences adolescentes qui viennent d'être exposées, **l'adolescence représente un important moment d'ouverture de possibles.**

En effet, si tous les adolescents sont fragilisés par la période existentielle qu'ils traversent et si les plus vulnérables présentent des besoins spécifiques, l'adolescence représente également la possibilité de se (re)construire en trouvant de nouvelles ressources (Jeammet, 2018). Elle représente en ce sens **une « seconde chance » pour les jeunes qui n'auraient pas pu construire de fondations assez solides durant l'enfance.** L'environnement joue en effet un rôle déterminant à cette période, en introduisant de nouvelles figures identificatoires et formes de socialisation (Braconnier & Jeammet, 2012), que nous avons déjà évoquées et qui peuvent se donner comme figures tutélaires ou espace sécurisant. En cela, **l'adolescence peut devenir une occasion de compensation, voire de réparation.** Dès lors, les acteurs de l'éducation et de la santé ont un rôle déterminant à jouer.

Dans cette partie, j'ai mis en lumière les conséquences du développement multidimensionnel à l'œuvre à l'adolescence : ces transformations profondes et importantes induisent simultanément une mise en vulnérabilité pour les jeunes. La construction de **l'identité** et celle de **l'autonomie** apparaissent comme les **points de convergence** des changements vécus par le jeune, qui se trouve sommé de se définir lui-même, de développer des relations sociales satisfaisantes et de construire son autonomie.

Le défi de **la construction d'un soi cohérent et autonome à l'adolescence est ainsi une difficulté réelle induisant un risque inhérent de troubles psychopathologiques** à cette période.

2.4. Enjeux de la pratique philosophique avec les adolescents

Dans la dernière partie de ce chapitre, je reprendrai les différentes caractéristiques de l'adolescence identifiées afin d'éclairer les enjeux possibles de la PDP lorsqu'elle est déployée auprès de ce public et ainsi **préciser l'angle d'approche de la question générale de la PDP avec les adolescents.**

2.4.1. Synthèse de la compréhension de l'adolescence forgée dans le chapitre

La notion d'adolescence a été clarifiée et précisée tout au long de ce chapitre. L'adolescence représente ainsi un **processus multidimensionnel biopsychosocial**, marqué par une transformation physique du corps de l'enfant qui le propulse dans un **nouveau rapport à lui-même, aux autres et au monde**. Ce rapport est lui-même soutenu et entretenu par le **développement cognitif de l'adolescent**, en lien avec une considération nouvelle du possible et le développement de la réflexivité. Ces changements induisent une reconfiguration globale de l'expérience et font émerger la question de l'identité.

J'ai en effet montré que l'adolescence se comprend comme une **importante période de développement identitaire**, intégrant l'ensemble des dimensions du processus adolescent : biologique, psychologique et social, procurant une **expérience existentielle nouvelle**. La construction de l'identité intègre elle-même différents **processus d'exploration et d'engagement**. L'exploration a été définie comme un comportement de résolution de problème et de recherche d'information sur soi et sur le monde permettant des décisions au sujet de choix de vie importants. L'engagement a été compris comme le fait d'adhérer à des buts, des valeurs, et des croyances. Ces deux modalités concourent à **la construction d'une cohérence interne et à l'inscription d'une continuité dans l'expérience de l'adolescent**. Enfin, l'identité en construction, comprise comme processus psychosocial, déploie un **double mouvement d'individuation et de socialisation** à travers lequel **s'élabore un concept de soi**.

L'adolescence a également été définie au regard de la **construction de l'autonomie qu'elle met en jeu** : à la dépendance de l'enfant à ses parents se substitue un nouveau régime de « dépendance indépendante », au sein duquel le jeune jouit d'une **nouvelle liberté**. Néanmoins, **ce détachement de la tutelle parentale n'implique pas l'autonomie, qui reste à construire par l'adolescent**. Or, nous avons vu que la mise en place d'un système de motivation autonome garantissant l'épanouissement du jeune n'est pas chose aisée.

Ainsi, construire un soi cohérent et autonome représente un véritable défi pour les adolescents, dont j'ai exposé la **vulnérabilité**. L'adolescence se comprend aussi comme une mise à l'épreuve des acquis de l'enfance, comportant un **risque inhérent** de troubles psychopathologiques, dont nous avons constaté la prévalence croissante au sein de cette population.

La construction de l'identité et celle de l'autonomie se présentent ainsi comme les enjeux saillants de la période adolescente, intégrant l'ensemble des processus développementaux en cours.

2.4.2. La construction de l'identité et de l'autonomie, enjeux spécifiques de la PDP avec les adolescents

Les développements de ce chapitre nous amènent à considérer que **la PDP avec les adolescents rencontre des enjeux spécifiques**, en lien avec la construction identitaire des adolescents et leur apprentissage de l'autonomie, au sein d'une reconfiguration existentielle majeure les situant plus proche du monde adulte que de celui de l'enfance.

Cette première étape de l'investigation permet de **préciser le niveau auquel se situe notre approche des liens entre adolescence et PDP** : il s'agit, au regard des enjeux identifiés, de **poser la question de la contribution possible de la PDP** au processus de construction des adolescents. Cette problématique semble pertinente à explorer **compte-tenu de la période charnière** que représente l'adolescence, du **rôle possible que peuvent y jouer les éducateurs et de résonances possibles** entre adolescence et PDP.

Dès lors, la question qu'il semble important de poser est celle de la **capacité de la PDP à accompagner les adolescents dans ce processus global de construction** : dans quelle mesure, compte-tenu des enjeux identifiés, la PDP pourrait-elle représenter une ressource pour les adolescents en construction ? Cette pratique éducative spécifique peut-elle accompagner les adolescents dans leur chemin vers l'âge adulte ?

Dans cette perspective, la recherche ne se situe pas dans une approche didactique de la philosophie pour/avec les adolescents. Nous nous attacherons plutôt à **considérer les enjeux éducatifs et psychologiques identifiés** dans la perspective d'accompagner les adolescents, en explorant les **ressources potentielles de la PDP pour la construction de soi à l'adolescence**. La question générale soulevée par la clarification du processus adolescent est en effet celle **de la contribution possible de la PDP à la construction de l'identité et de l'autonomie des adolescents**. Il semble en outre que l'exploration de cette première question puisse contribuer à la construction d'une didactique de la philosophie appropriée aux adolescents. En effet, en précisant *pourquoi* faire de la philosophie avec les adolescents pourrait s'éclairer la question de *comment* le faire.

2.4.3. Des pistes à approfondir

Dans ce chapitre, j'ai dégagé différents enjeux du développement adolescent. Avant d'approfondir davantage la question des enjeux de la PDP au regard de la construction de l'identité et de l'autonomie à l'adolescence, je soulignerai les résonances qui se dessinent d'emblée entre PDP et le développement adolescent. En effet, de la présentation générale émergent des pistes à approfondir¹⁹.

Au niveau cognitif, nous avons exposé que l'adolescence représente une période importante. D'une part, la **pensée formelle** devient de plus en plus aisée et raffinée. D'autre part, la **mobilisation de la pensée** par le jeune, les différentes opérations réalisées au sein des différentes interactions, influencent en partie le développement cognitif en cours. Ainsi, il semble important d'**accompagner les adolescents dans le développement et la construction de leur pensée**. A cet égard, la PDP semble une pratique particulièrement pertinente : en tant que **pratique éducative visant le développement d'une pensée d'excellence**, elle comporte **une large dimension cognitive** susceptible d'aider les adolescents dans leur développement. En outre, j'ai souligné l'impact du développement de la pensée sur le rapport à soi, aux

¹⁹ Il s'agit ici d'identifier les pistes à approfondir, qui seront développées par la suite. A ce stade, les éléments identifiés le sont à titre indicatif et seront étayés de références au chapitre suivant.

autres et au monde. Ainsi, il se pourrait qu'en accompagnant le développement cognitif, la PDP procure également un cadre pour développer leur rapport au monde, à eux-mêmes et aux autres.

Au niveau de la construction identitaire comme processus psychosocial, la PDP pourrait procurer un cadre intéressant pour la construction de soi à l'adolescence : elle met les adolescents en situation **d'interactions avec leurs pairs**, autour de questions philosophiques les amenant à **comprendre leur expérience du monde** au sein d'un dialogue. Ce mode d'interaction et de construction de la pensée se montre pertinent au regard de **l'enjeu relationnel soulevé**, mais également au regard des processus **d'exploration et d'engagement** qui concourent à la construction d'une identité personnelle.

La **construction de l'identité** semble par ailleurs **intrinsèquement liée à la construction de l'autonomie**. Ainsi, la PDP pourrait procurer un cadre au sein duquel **les jeunes sont mis en action et reconnus comme des sujets pensants pouvant contribuer à la recherche**. Ce faisant, ils pourraient y être amenés à **faire l'expérience de leur aptitude à dialoguer, à penser et à contribuer à la communauté**. Cette situation éducative semble particulièrement intéressante pour accompagner la construction d'une certaine autonomie affective et intellectuelle, fondée notamment sur un sentiment d'estime personnelle.

Ainsi, **le processus global de l'adolescence, qui converge sur la construction de l'identité et qui sous-tend la mise en place d'un système de motivation autonome, soulève des enjeux éducatifs spécifiques face auxquels la PDP apparaît particulièrement pertinente**.

2.5. Résumé du chapitre

Ce chapitre visait à **clarifier la vaste notion d'adolescence** afin de resserrer notre approche de la PDP avec les adolescents.

J'ai d'abord **(1) exposé une compréhension de l'adolescence comme construction sociale** donnant lieu à l'émergence d'une classe d'âge particulière, située **entre l'enfance et l'âge adulte**. La puberté signe ainsi l'entrée dans l'adolescence, qui s'inscrit ensuite dans un continuum vers l'âge adulte.

J'ai ensuite **(2) rendu compte de la compréhension contemporaine de l'adolescence comme forte période de développement multidimensionnel (biologique, psychologique et social)** : la puberté et la maturation cérébrale propulsent le jeune dans une **nouvelle dimension de son existence**, induisant une identité sexuée et une forte labilité émotionnelle, en décalage avec le développement plus tardif de la capacité à réguler les émotions et les comportements. La vie de l'adolescent est profondément transformée par ces changements biologiques, qui se conjuguent alors à des changements psychologiques et sociaux. Ainsi, nous avons vu que le **développement cognitif de l'adolescent transforme son rapport à lui-même, aux autres et au monde**. Ces changements convergent sur la **question de l'identité**, le jeune étant amené à se définir, à **rechercher une cohérence interne en même temps qu'une continuité de son expérience**, au sein d'un processus psychosocial opérant à travers **l'exploration et l'engagement, coïncidant avec une ouverture au monde et aux autres**. J'ai finalement dégagé trois périodes de développement identitaire intégrant toutes ces dimensions, au cours desquelles se construisent **l'identité et de l'adolescent**.

J'ai **(3) mis en avant les difficultés rencontrées** par le jeune entre la fin de l'enfance et l'âge adulte, notamment face au défi de la construction d'un système de motivation autonome, ouvrant la considération d'un **spectre de vulnérabilité**. Les adolescents représentent ainsi une **population particulièrement à risque** de troubles psychopathologiques. En outre, nous avons vu que ces difficultés se comprennent elles-mêmes en lien avec le contexte social et politique de la modernité, comportant une **injonction à l'autonomie et à l'authenticité**, à laquelle les adolescents doivent faire face.

Ces éléments nous ont enfin **(4) permis de caractériser l'adolescence et d'identifier des enjeux éducatifs et psychologiques** propres à cette population, se rattachant **spécifiquement à la construction de l'identité des adolescents et à celle de l'autonomie qui la sous-tend**.

Au terme de ce chapitre, il reste à **préciser les enjeux d'une PDP avec les adolescents**, considérés au regard de la période particulière de construction identitaire et de recherche d'autonomie qu'ils traversent et de la spécificité de la PDP comme pratique éducative. C'est précisément l'objectif du chapitre suivant.

Chapitre 3. Les enjeux de la pratique du dialogue philosophique avec des jeunes en construction identitaire

Ce chapitre s'attache à approfondir la compréhension des enjeux de la PDP avec les adolescents. Dans le prolongement du chapitre précédent, il précise le processus de construction identitaire à l'œuvre chez les adolescents et caractérise plus spécifiquement la PDP. La construction de l'identité mobilise ainsi des compétences métacognitives qui concourent à la connaissance réflexive de soi. Cet aspect de la construction identitaire entre en résonance avec la PDP, comprise comme une pratique auto-correctrice, réflexive et dialogique susceptible d'étayer la construction d'une connaissance de soi à l'adolescence. La construction de l'identité se comprend encore comme un processus narratif exigeant l'installation d'une fonction narrative au cours de l'adolescence. Face à cet enjeu, la PDP peut être envisagée comme une pratique interprétative et un espace de narrativité, au sein duquel pourrait se construire un certain récit de soi. Le chapitre termine en mettant en perspective le processus de construction identitaire au regard de l'enjeu de construction de l'autonomie qui la sous-tend. La question de l'autonomie renvoie à la visée émancipatrice de la PDP, qui convoque la considération de la construction sociale, éthique et politique des adolescents.

Le chapitre précédent a permis de forger une compréhension de la notion d'adolescence et d'identifier les enjeux se rattachant à cette période de la vie. Ce premier moment nous amène ainsi à considérer de plus près la question de la construction de l'identité, point de convergence des différentes transformations qui caractérisent l'adolescence et enjeu principal du passage de l'enfance à l'âge adulte. Dès lors, le présent chapitre s'attache à **préciser et clarifier le regard porté sur la PDP** ainsi que sur **ses liens possibles avec le processus de construction identitaire** : sous quel angle considérer cette pratique pour mieux comprendre les enjeux qu'elle soulève lorsqu'elle est déployée auprès de jeunes en pleine construction identitaire ? Face aux différentes composantes de la construction de l'identité dégagées, la PDP est-elle susceptible d'accompagner les adolescents dans leur construction ?

Ce chapitre entend **explicitement la conception théorique de la PDP et identifier des liens avec la construction de l'identité à l'adolescence**, afin d'orienter la recherche dans son déploiement sur le terrain. Dans les prochaines sections, je m'attacherai ainsi à spécifier notre compréhension de la construction de l'identité et à explorer les liens de ces spécificités avec les composantes du dispositif de dialogue philosophique.

Un premier moment s'attache à examiner les travaux existant en PPEA en lien avec la construction de l'identité et la PDP, notamment à l'adolescence, nous conduisant à constater que malgré le peu de travaux sur la question, des pistes intéressantes se dégagent de la littérature existante.

Dans un deuxième temps, j'envisagerai la question de la construction de l'identité à l'adolescence dans la perspective d'une possible connaissance de soi dans le dialogue philosophique. Pour ce faire, j'opère un détour en présentant et clarifiant les distinctions entre l'approche développementale présentée dans les chapitres précédents et la démarche de la PPEA : il existe certains points de tension saillants entre ces démarches qu'il semble nécessaire de mettre en évidence afin de préciser le sens et le positionnement de ma démarche face à ces tensions. Ce détour permettra également de préciser le développement de l'adolescent et d'identifier **la métacognition comme vecteur central du développement de la pensée, à l'adolescence comme en dialogue philosophique**. Nous verrons ainsi que la construction de l'identité se comprend en partie comme la construction d'une théorie de soi, dans un **rapport épistémique à soi que la PDP semble pouvoir développer**, au regard de ses composantes métacognitives, de l'autocorrection qu'elle prend pour paradigme et de sa nature dialogique.

Je poursuivrai la spécification de la question identitaire à l'adolescence en mettant en lumière l'enjeu narratif qui s'y rattache : les adolescents connaissent un important moment de transformation lors duquel ils accèdent également au **statut d'auteur**. La fonction narrative représente un enjeu important, concourant au **développement d'une identité narrative**. Nous verrons que face à cette dimension narrative de l'identité, la considération de la PDP trouve des échos intéressants : nous la caractériserons de **pratique non seulement interprétative mais également narrative**, ainsi susceptible d'étayer les adolescents dans l'adoption d'un statut d'auteur et dans la mise en récit de leur expérience.

Aux côtés de l'identité se construit l'autonomie, dont j'ai souligné l'enjeu et le risque qui s'y rattache. Je considérerai dans un dernier moment le mouvement d'émancipation dans lequel s'inscrit la construction de l'identité des adolescents, qui entre en résonance avec la visée émancipatrice de la PDP et invite à **considérer la construction sociale, éthique et politique également en jeu à l'adolescence**.

3.1. Construction de l'identité et pratique du dialogue philosophique

Après avoir spécifié de manière générale la notion d'adolescence et être parvenu à l'identification d'un enjeu identitaire, il nous faut approfondir la question de la construction identitaire au sein de la PDP. C'est ce que cette partie s'attache à établir.

3.1.1. La construction de l'identité dans les travaux en PPEA

La question de la construction de l'identité dans la PDP ne fait pas l'objet d'une considération en profondeur dans les travaux sur la PDP, qui sont peu nombreux à l'avoir abordée spécifiquement.

Les travaux de Lévine, qui déploient une approche psychanalytique de la PPEA, abordent d'un point de vue théorique la question de l'identité dans cette pratique. Ainsi, « le fait d'entrer dans le monde de la spéculation sur les grands problèmes de la vie est modificateur de l'identité, de l'image de soi et de la relation au monde. » (Lévine et al., 2008, p. 23). Cette entrée promeut l'élève au rang de producteur de pensée, au sein d'une pensée collective qui le dépasse mais qui est tout de même la sienne. Ce faisant, « il devient

propriétaire d'une réflexion personnelle sur la vie qui constitue une valeur ajoutée à son Moi » (Lévine et al., 2008, p. 23). Dans cette perspective, la possibilité trouvée de produire une pensée personnelle interférerait avec la représentation de soi du jeune et modifierait ainsi son image de lui, voire le concept qu'il a de lui-même. La question de l'identité n'est toutefois pas davantage approfondie par Lévine et ses collègues, ni considérée spécifiquement en lien avec les adolescents.

Un article publié par Michel Tozzi, intitulé *La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion à visée philosophique* (Tozzi, 2010), aborde explicitement la question. Tozzi y déploie une analyse théorique des liens entre une PDP et le processus de construction identitaire des élèves. Selon lui, la PDP contribue à la construction identitaire de l'enfant dans une **triple dimension** : par sa **dimension langagière**, elle les amène à développer une aisance orale et sociale. Cet usage du langage est par ailleurs **réflexif** et non seulement fonctionnel, ce qui permet l'émergence d'une **pensée autonome et consciente d'elle-même**. Cette réflexivité est une dimension essentielle de la PPEA et passe également par la reconnaissance de l'autre comme interlocuteur valable. La discussion philosophique a également une **dimension socialisatrice** : en son sein se crée une intersubjectivité et se produit une identité collective et individuelle par la construction commune du dialogue. En outre cette socialisation est démocratique par son fonctionnement et la pluralité d'opinions qui s'y développe. Elle est également réflexive et se déploie à travers une éthique communicationnelle qui engage une exigence intellectuelle, la considération de tous ainsi qu'une attention à l'autre impliquant écoute, respect et ouverture. Selon Tozzi, la PDP développe ainsi un savoir-savoir, un savoir-être et un savoir-faire qui ont **des effets sur la manière dont l'enfant se conçoit lui-même et conçoit les autres, et qui influencent la construction de son sentiment identitaire** (d'un point de vue cognitif, affectif et social).

La contribution de Tozzi entre en résonance avec les éléments apportés au chapitre précédent : une dimension réflexive, qui fait écho au développement cognitif, une dimension socialisatrice, qui fait écho au processus de socialisation mis en avant, ainsi qu'une dimension langagière, rattachée par Tozzi à la dimension réflexive et à la possibilité qu'émerge une pensée autonome consciente d'elle-même. Dès lors, l'engagement des jeunes dans un travail langagier réflexif pourrait les aider à construire leur pensée de manière autonome. Ces éléments donnent à penser que la PDP pourrait accompagner la construction de l'identité. Pour autant, il s'agit d'un court article théorique, sans considération spécifique de l'âge des élèves et sans exploration empirique.

Parmi les travaux s'intéressant spécifiquement à la construction de l'identité dans la PDP, on trouve encore ceux de Jennifer Glaser et Maughn Rollins Gregory (Glaser & Gregory, 2017). Dans leur travail, l'identité est conçue comme un **processus de médiation et de transformation**, par lequel l'individu construit continuellement l'unité et le sens de sa vie, au moyen d'échanges et d'appropriation au sein d'une culture qu'il s'agit de transcender. Leur approche de la question de la construction de l'identité conjugue ainsi constitution d'une subjectivité par la narration, rôle de l'intellect mais également processus de socialisation et ancrage culturel. La contribution investit spécifiquement la **question de la construction de l'identité au sein d'une culture donnée**, soulignant notamment le rôle de l'éducation dans la possibilité offerte aux individus de transcender la culture. Ils distinguent deux types de conversation mis en œuvre dans

la PDP, un « dialogue vertical » entre les générations ainsi qu'un « dialogue horizontal », entre les pairs (Glaser & Gregory, 2017, p. 182). Dans cette perspective, la PDP est comprise par les auteurs comme une **pratique herméneutique de construction identitaire et de renouvellement culturel**.

La contribution rend compte d'un travail effectué auprès d'enfants de 10 ans au sein du Centre d'éducation juive de Cleveland, lors duquel la PDP s'est appuyée sur une lecture de la Torah. Leur analyse met en avant une capacité de la PDP à entrer en dialogue avec les traditions religieuses qui, considérées et discutées en dialogue philosophique, se donnent comme des ressources pour la construction identitaire des enfants. Simultanément, la PDP permettrait ainsi que les traditions elles-mêmes soient renouvelées de manière créative par les élèves. Les auteurs concluent en soulignant que dans une perspective d'enseignement de la philosophie, leur recherche montre que la PDP pourrait permettre une **appropriation vivante des ressources culturelles** et offrir la **possibilité aux élèves de s'appropriier la culture pour pouvoir la renouveler**.

Ce travail est intéressant dans la mesure où il soulève **un enjeu social sous-jacent, commun à la construction de l'identité et à la PDP**. La PDP aurait ainsi une capacité à mobiliser des ressources culturelles vives, que la jeune génération pourrait, dans la **discussion avec les pairs** et au sein d'un **travail herméneutique**, s'approprier, voire, transcender. Pour autant, le propos reste relativement bref et ne concerne pas spécifiquement la question des adolescents. Il appelle ainsi à approfondir.

En outre, pour éclairer la question d'une spécificité de la PDP à l'adolescence, notamment au regard de l'enjeu de construction identitaire, la **question du contexte de la pratique de la PDP** semble importante à considérer. Nous avons vu en effet que l'environnement et les différents cadres de socialisation de l'adolescent jouent un rôle important dans sa construction. Ainsi, s'intéresser à la contribution possible de la PDP à la construction identitaire des adolescents conduit également à prendre en compte le contexte dans lequel s'insère cette pratique.

Parmi les composantes de cet environnement, l'école représente un important lieu de vie pour les adolescents, notamment au regard du temps qu'ils y passent et de la vie sociale qu'ils y construisent. Or, l'école représente un contexte fréquent d'introduction de la PDP – notons à cet égard que leurs travaux, Tozzi et Lévine s'intéressent spécifiquement à la construction identitaire des *élèves*. Des travaux se sont, dans cette perspective, intéressés à l'influence du contexte scolaire sur le développement identitaire des adolescents (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006). Ils mettent notamment en avant **l'influence partagée du contexte et de facteurs plus personnels, en lien avec l'expérience scolaire** (image scolaire de soi, stratégies d'adaptation mises en place pour répondre aux attentes du système scolaire et intégration sociale dans le groupe classe) **sur le développement de l'identité des adolescents**. Ainsi, le contexte scolaire et la manière dont les élèves parviennent (ou non) à s'y investir et s'y intégrer représentent un élément important dans la vie des adolescents et dans leur construction personnelle. Des travaux ont ainsi mis en lumière l'importance du contexte scolaire sur la construction des élèves (Demougin & Sauvage, 2010).

Ainsi, peu de travaux se sont penchés sur les liens entre PDP et construction de l'identité. Les contributions rapportées dans cette section nous permettent néanmoins d'identifier des éléments d'intérêt

pour notre enquête : la perspective psychanalytique de Lévine ouvre la voie à un **impact possible de la PDP sur la représentation que l'enfant se fait de lui-même**, la PDP participant alors par elle-même à la modification de l'identité par sa capacité à induire **une représentation de soi comme personne productrice d'une pensée valable** ; la triple dimension de la PDP, soulignée par Tozzi, à savoir un **apport langagier, réflexif et social**, pourrait constituer une ressource pour la construction d'une **identité réflexive**, participant à la **représentation de soi** ainsi qu'à la construction d'un **sentiment identitaire** ; la PDP, comprise par Glaser et Gregory comme essentiellement **herméneutique**, pourrait encore permettre aux enfants de **s'approprier et de renouveler les ressources culturelles** au fondement de leur identité.

Ces apports sont essentiels et offrent de nombreuses perspectives d'approfondissement. Pour autant, les éléments théoriques qu'ils proposent restent à être précisés davantage. En effet, la question de la construction de l'identité dans la PDP n'a pas, à notre connaissance, été plus approfondie, ni d'un point de vue empirique ou théorique, ni sous l'angle spécifique de la construction identitaire *à l'adolescence*, période pourtant saillante de la question identitaire.

3.1.2. Des éléments connexes à la question de l'identité

Au-delà de la stricte question de la construction de l'identité, des travaux en PPEA ont mis en avant des effets de la pratique qui font échos aux enjeux de l'adolescence identifiés au chapitre précédent. Je ne rentrerai pas dans le détail de ces travaux dans la mesure où ils ne se rattachent pas spécifiquement à la construction de l'identité, mais rappellerai toutefois les principales revues de la littérature ayant mis en lumière des **effets pertinents pour notre investigation**.

Des travaux ont rapporté des effets de la PDP sur le **développement cognitif et les apprentissages scolaires** (Gorard et al., 2015; Trickey & Topping, 2004; Yan et al., 2018). La PDP pourrait développer des compétences de pensée de haut niveau chez les enfants (Ab Wahab et al., 2022) ainsi que le raisonnement (Ventista, 2018, Robert et al., 2009). Partant, si la construction de l'identité se développe en lien avec le développement cognitif, comme cela a été suggéré au chapitre précédent – et sera approfondi dans la partie suivante de ce chapitre, les adolescents pourraient trouver dans la PDP une activité cognitive susceptible de les aider dans leur construction. En ce qui concerne la question du développement de la pensée des adolescents, les nombreux travaux de Gagnon et ses collègues ont mis en avant une contribution de cette pratique à la formation de l'esprit critique et au rapport au savoir (Daniel & Gagnon, 2011; Gagnon, 2008a, 2011a, 2015; Gagnon & Michaud, 2021).

Au-delà de ces effets possibles sur le développement cognitif, des travaux ont mis en lumière des effets de la PDP sur le **développement psychosocial**, faisant écho au développement de l'identité comprise comme processus psychosocial. Une revue de littérature rend ainsi compte d'effets de la PDP sur le développement des compétences non-cognitives, notamment de communication, mais aussi en lien avec le développement de la résilience, de l'empathie et d'une estime personnelle ainsi qu'une plus grande confiance dans le questionnement et le raisonnement (Siddiqui et al., 2017) ; dans la même perspective, des effets ont été identifiés auprès de jeunes de 11 à 12 ans concernant le développement de l'estime de soi (Sasseville,

1994), mais aussi de l'estime de soi en tant qu'apprenant ainsi qu'un gain de confiance en soi et une réduction de l'anxiété (Trickey & Topping, 2006). Des travaux ont encore montré des effets possibles en lien avec la **dimension démocratique de la pratique**, induisant une certaine liberté de parole, un respect mutuel entre les participants et une tolérance envers les opinions divergentes, ainsi que sur la discipline en classe et le rapport à l'autorité (Ab Wahab et al., 2022) ; d'autres travaux ont montré que la PDP pourrait favoriser une plus grande autonomie et améliorer la santé mentale des enfants à l'école élémentaire (Malboeuf-Hurtubise et al., 2021). Enfin, une étude de Gagnon, Couture et Yergeau a mis en avant, concernant un public spécifiquement adolescent, des impacts positifs sur la relation à l'autre (Gagnon et al., 2013).

Au regard de la diversité de ces apports, cognitifs, mais aussi psychoaffectifs et sociaux, la PDP se présente comme une activité intéressante pour les adolescents, qui vivent de profondes transformations dont l'appropriation et l'intégration représentent un défi et sollicitent des ressources psychologiques, affectives et relationnelles.

Dans cette partie, j'ai montré que les rares travaux s'intéressant à la construction de l'identité ouvrent des pistes intéressantes, bien que succinctes. Plus largement, des travaux empiriques sur la PDP ont montré des effets possibles, indirectement en lien avec le processus de construction de soi à l'adolescence. Dans la suite de ce chapitre, j'approfondirai et poursuivrai notre exploration théorique afin de préciser notre compréhension de la construction de l'identité et de la PDP, au regard des enjeux de l'adolescence.

3.2. Pratique du dialogue philosophique, réflexivité et identité : vers une connaissance de soi ?

J'ai mis en lumière, au chapitre précédent, l'enjeu de connaissance de soi que soulève le processus de construction identitaire à l'adolescence : à travers les processus d'exploration et d'engagement, le jeune recherche de l'information et tente de comprendre son expérience du monde, de se définir et de formuler des éléments sur lui-même, afin de déterminer certains attributs auxquels s'identifier. Ce faisant, il travaille à la construction d'un sentiment de cohérence interne fondé sur une conception de lui-même. La construction de l'identité relève ainsi en partie d'un **processus cognitif**, en lien avec **l'élaboration d'un concept de soi**, exposée au chapitre précédent. Dans cette perspective, il s'agit de considérer l'élaboration du « soi phénoménal », c'est-à-dire l'ensemble des perceptions qu'un individu entretient au sujet de lui-même, dont il est conscient et qu'il s'attache à expliciter. Ce travail opère, rappelons-le, au sein d'une dynamique de différenciation et de reformulation, accentuant la distinction entre soi et les autres (L'Écuyer, 1978).

Dans cette partie, je m'attacherai à **mettre en perspective la dimension cognitive de la construction de l'identité afin d'envisager son déploiement possible au sein d'une PDP.**

Dans un premier temps, j'opèrerai **un retour nécessaire sur les liens entre PPEA et psychologie du développement** : le constat du rôle de la dimension cognitive dans la construction de l'identité des adolescents nous conduit à approfondir la question des liens entre PDP et développement cognitif des

adolescents. Il apparaît dès lors important de clarifier la question même du développement cognitif dans la PDP. Plusieurs éléments distinguent en effet les approches de la psychologie développementale et celle de la PPEA, qu'il semble important d'expliciter afin de nous situer dans ce débat et de situer plus largement la recherche face aux enjeux de la conciliation entre psychologie du développement et PPEA. Nous verrons ainsi que s'il existe des différends entre l'approche développementale et la démarche de la PPEA, des points d'accord existent également, permettant notamment d'identifier des éléments sur lesquels poser notre attention pour la suite de ce travail, à savoir **l'importance du travail métacognitif** dans le développement de la pensée.

Je proposerai ensuite une perspective sur **le développement de l'identité** issue des travaux de David Moshman (Moshman, 2005), **qui fait de la métacognition la clé de voûte** de la construction identitaire, opérant notamment à l'adolescence. Dans cette perspective, le processus de construction identitaire se comprend comme l'élaboration d'une théorie sur soi-même, embrassant ainsi une perspective épistémologique que la période adolescente s'attache à développer.

Je montrerai dans un dernier temps comment cette **perspective épistémologique** sur la construction de l'identité se révèle féconde pour **envisager le processus de construction identitaire dans le dialogue philosophique**, notamment à l'adolescence.

3.2.1. Retour sur la question du développement cognitif de l'adolescent : point d'achoppement des recherches en philosophie pour adolescents ?

Avant d'entrer plus en avant sur la question de la construction de l'identité dans la PDP, il nous faut **clarifier les liens entre psychologie développementale et PPEA** : il existe en effet certains précédents qui pourraient avoir influencé la considération des adolescents dans les travaux en PPEA.

Au chapitre 2, j'ai exposé les enjeux cognitifs du processus de développement en cours à l'adolescence : j'ai montré comment, depuis les travaux de Piaget, l'adolescence a été considérée comme un moment important de développement cognitif. J'ai également souligné les critiques émises concernant ces travaux et les développements ultérieurs, mettant en avant un processus multifactoriel, intégrant une composante cérébrale, mais aussi sociale, l'environnement et la socialisation influençant le développement de la pensée.

Tour d'horizons sur les liens entre PPEA et psychologie du développement

Le recours à l'approche développementale semble s'inscrire en porte-à-faux avec les travaux en PPEA. En effet, les travaux de Lipman et Sharp et de leurs successeurs se sont inscrits à **contre-courant des travaux de Piaget**, notamment au regard d'une **capacité à conceptualiser, à penser abstraitement et à contribuer à une recherche philosophique reconnue à l'enfant** (Lipman, 1988, 2003; Lipman et al., 1980), en opposition à la théorie des stades de Piaget et à la vision linéaire et computationnelle du développement de la pensée sur laquelle elle repose – et dont j'ai déjà exposé les limites au chapitre

précédent. Dans sa contribution au *Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (Rollins Gregory et al., 2016), Lena Green revient sur les principales critiques adressées aux travaux de Piaget et propose une synthèse éclairante des liens entre PPEA et psychologie du développement. Je m'appuierai sur son travail pour souligner les ponts existants entre ces deux approches (Green, 2016).

Au sein du courant lipmanien, les travaux de Gareth Matthews ont mis en lumière la manière dont l'expérience de la PDP avec des enfants amenait à constater la **non-adéquation** des thèses sur le développement de la pensée et sur le raisonnement moral de Piaget, d'un point de vue théorique comme empirique (Matthews, 1985). Matthews souligne également – tout comme Lipman – une conséquence importante des travaux de Piaget : ils tendent à **considérer l'enfant en situation d'infériorité par rapport à l'adulte**, sur le plan de la pensée comme sur le plan moral (Matthews, 1987). Il conclut ainsi en une **incompatibilité entre le système piagétien et la PPEA** (Matthews, 2009).

Green précise comment Kennedy (Kennedy, 2006, 2013) et Murriss (Murriss, 2000, 2016) s'inscrivent dans la lignée des travaux de Matthews, Kennedy s'attachant à développer une pratique éducative fondée sur le dialogue et la **collaboration entre les enfants et les adultes**, Murriss soulignant le rôle de l'imagination dans le développement de la pensée et s'engageant dans une critique plus large de la psychologie du développement, se rattachant aux théories critiques visant à **déconstruire les fondements historiques et politiques** de la théorie du développement (Green, 2016).

Au-delà de ces critiques externes provenant de la philosophie, Green rappelle les **critiques internes** émises au sein même du champ de la psychologie, que j'ai déjà évoquées au chapitre précédent.

La contribution de Green est intéressante dans la mesure où elle s'attache à **nuancer les contradictions apparentes**. Ainsi, elle souligne, malgré les différences de posture constatées, l'existence d'un point commun entre les travaux de Piaget et ceux de Lipman, à savoir la volonté de mettre les individus en **position active** dans leurs apprentissages, offrant des alternatives aux théories behavioristes, alors prédominantes. Selon Green, Lipman et Piaget ont tous deux mis l'accent « sur une conception faisant des enfants des créateurs actifs de sens plutôt que des receveurs passifs de connaissances transmises par les enseignants »²⁰ (Green, 2016, p. 40).

Dans la conception éducative lipmanienne, les apports de la psychologie du développement sont davantage rattachés aux travaux de Vygotsky (Vygotsky, 1962, 1978), notamment au regard de la **dimension sociale et culturelle** qu'il intègre à la compréhension du développement de la pensée. En effet, l'un des points de désaccord entre Lipman et Piaget tient à la question de savoir si le développement de la pensée est inné ou acquis. Pour Piaget, les processus de raisonnement sont innés. Chez Vygotsky, on trouve l'idée que ce développement est socialement et culturellement construit, ce qui implique une démarche éducative se rapprochant davantage de la vision de Lipman et Sharp. Selon Vygotsky en effet, les **processus mentaux d'ordre supérieur se construisent dans le langage et au sein de contextes sociaux**. Ils sont appropriés par chaque nouvelle génération à travers un processus de **médiation sociale** et **d'internalisation**. Dans

²⁰ Traduction libre du texte original : « *Each emphasized a conception of children as active meaning makers rather than passive recipients of knowledge imparted by teachers* ».

cette perspective, « la qualité des interactions sociales qu'un enfant expérimente déterminera la forme de la conversation mentale interne dont il est capable²¹ » (Green, 2016, p. 42).

Un autre élément important issu des travaux de Vygotsky est la considération d'une **zone proximale de développement** : elle désigne l'espace au sein duquel l'enfant peut parvenir à réaliser une tâche, accompagné par un adulte, tâche qu'il ne serait pas parvenu à réaliser sans cet accompagnement. La zone proximale de développement se situe ainsi à l'interface de ce que peut l'enfant et de ce qu'il ne peut pas, élargissant progressivement la première par l'intervention de l'adulte. Cette perspective permet de reconnaître tout autant les capacités potentielles de l'enfant que le rôle de l'éducateur dans le développement de la pensée.

Lipman et Sharp s'inscrivent dans la lignée de la pensée de Vygotsky, dont ils reprennent notamment l'idée d'intériorisation en lien avec le comportement cognitif des participants d'une CRP : parmi les éléments qui consolident la communauté, Lipman compte ainsi « l'internalisation du comportement cognitif manifeste de la communauté (par exemple, introjecter la manière dont les camarades de classe se corrigent les uns les autres jusqu'à ce que chacun s'auto-corrige systématiquement)²² », renvoyant le lecteur à la « reproduction intrapsychique de l'interpsychique » chez Vygotsky (Lipman, 2003, p. 102). Ainsi, la **dimension sociale du développement cognitif tient une place centrale dans le programme de PPE**. Le modèle de CRP vise à amener les enfants à **intérioriser les différentes manières de penser** dont ils font l'expérience dans la communauté, au contact de leurs pairs. Ce faisant, la situation éducative mise en place par la CRP entend transformer la classe en un contexte de « médiation sociale dans lequel adultes et enfants partagent des perspectives et les évaluent en fonction de leur caractère raisonnable » (Green, 2016, p. 42).

Enfin, la contribution de Green souligne les apports du psychologue israélien Feuerstein, dont les travaux permettent de préciser les types de contextes favorisant le développement des compétences de pensées d'ordre supérieur, à travers sa réflexion sur les expériences d'apprentissage médiatisé, dont la CRP pourrait être une forme. Selon Green, ces expériences se concentrent sur « le développement de la prise de conscience du processus de pensée et d'apprentissage (métacognition) et sur la capacité à sélectionner les outils cognitifs appropriés pour accomplir une tâche particulière²³ » (Green, 2016, p. 43). Dès lors, la **métacognition** se présente, chez Vygotsky comme chez Feuerstein bien que de manière différente, **au cœur du processus de développement de la pensée**, rejoignant sur ce point la conception de Lipman et Sharp, ce que nous le verrons dans la suite de ce chapitre.

Je n'approfondirai pas davantage ce tour d'horizons historique sur les liens entre psychologie du développement et PPEA car il ne s'agit pas de la question qui nous occupe principalement. Pour autant, ce

²¹ Traduction libre du texte original : *“the quality of social interactions which a child experiences will determine the form of the internal mental conversation of which she is capable.”*

²² Traduction libre du texte original : *“Internalization of the overt cognitive behavior of the community (e.g., introjecting the ways in which classmates correct one another until each becomes systematically self-corrective) – “intrapsychical reproduction of the interpsychical” (Vygotsky)”*

²³ Traduction libre du texte original : *“ The mediated learning experiences that Feuerstein advocates focus on developing awareness of the process of thinking and learning (metacognition) and on the ability to select appropriate cognitive tools to accomplish a particular task. »*

détour nous permet de **rendre compte du rôle central de la métacognition dans le développement de la pensée**, dans les travaux en psychologie du développement mais aussi dans l'appropriation éducative de ces travaux opérée par Lipman et Sharp. Ainsi, **la dimension cognitive du dialogue philosophique pourrait jouer un rôle dans la construction de l'identité des adolescents, qui intègre, nous l'avons vu, un travail cognitif.**

Clarification du positionnement de la démarche face à la question du développement cognitif des adolescents

Dans la section précédente, j'ai précisé les liens entre PPEA et psychologie du développement. Cette clarification semblait importante pour rendre compte des points de divergence soulignés dans la littérature et des différentes perspectives s'y rattachant. Pour autant, la présente thèse ne s'inscrit pas dans le champ disciplinaire de la psychologie. En ce sens, ma démarche ne se situe pas dans une perspective développementale : elle ne vise pas à déterminer si un stade de pensée potentiel est atteint ou non par les adolescents, mais s'attache à reconnaître une période importante de développement, intégrant les critiques et les ajustements nécessaires, exposés en amont. De la même manière, concernant l'identité, il ne s'agira pas de mesurer des statuts ou des domaines de l'identité plus ou moins atteints ou réalisés dans le dialogue philosophique, dans une perspective psychométrique se rattachant aux travaux empiriques en psychologie du développement (Claes & Lannegrand-Willems, 2014, chapitre 4). La démarche vise en effet davantage à **interroger et comprendre les résonances possibles entre le processus de construction des adolescents et la PDP**. Ce point sera repris et approfondi au chapitre 5 consacré à la méthodologie d'enquête.

Avant de poursuivre l'approfondissement des liens entre construction de l'identité dans la PDP et développement cognitif, je souhaiterais proposer **une hypothèse explicative** émergeant au terme du détour entrepris : il se pourrait que la distinction entre enfants et adolescents dans les travaux en PPEA n'ait pas été considérée en partie en raison des divergences mises à jour entre PPEA et psychologie du développement. Ces divergences pourraient avoir mené les praticiens et chercheurs en PPEA au refus de distinguer enfants et adolescents afin de ne pas tomber dans la conception piagétienne d'une pensée enfantine immature, qu'on risquerait alors de distinguer d'une pensée adolescente reconnue comme supérieure. Le rejet de l'approche développementale pourrait ainsi avoir conduit à rejeter également toute spécificité d'une pratique avec les adolescents, dans la mesure où le développement cognitif est compris en PPEA comme une dynamique interactionnelle de médiation sociale au sein de laquelle l'éducateur joue un rôle déterminant, gommant ce faisant la distinction par l'âge, associée à un développement linéaire et computationnel, à l'arrière-plan des travaux de Piaget.

Mais ces conceptions divergentes rendent-elles véritablement inappropriée toute interrogation sur la spécificité d'une PDP avec des adolescents ? Doit-on choisir entre une vision indifférenciée des enfants et des adolescents visant à garantir la reconnaissance d'un droit de penser aux enfants d'un côté, et, d'un autre côté, une vision binaire qui différencierait enfants immatures et adolescents aux capacités supérieures ?

Les deux alternatives esquissées sont caricaturales. Il semble ainsi qu'une troisième voie s'ouvre à nous : il est possible de reconnaître des capacités cognitives complexes aux enfants, de les reconnaître comme sujets pensants égaux aux adultes, tout en reconnaissant une spécificité du moment adolescent, au regard des multiples facteurs influençant le développement cognitif (qui n'est ni inné ni linéaire) et au regard du processus adolescent dans son ensemble (qui chamboule l'expérience et sort le jeune du monde de l'enfance), amenant un nouveau rapport à la pensée et au monde.

Au chapitre précédent, j'ai en effet précisé que le **développement cognitif est multifactoriel** : s'il repose sur certains processus de maturation, ces derniers sont variables selon les individus et selon les environnements dans lesquels ils évoluent. De plus, si le développement de la pensée est un processus socialement et culturellement construit, il semble pertinent de considérer la **bascule relationnelle** à l'œuvre à l'adolescence, période que nous avons caractérisée par la transformation des modes de socialisation, tant avec les pairs qu'avec les adultes. Ainsi, la transformation des modes de socialisation pourrait aussi donner lieu à de nouveaux types d'interactions et donc à de nouvelles modalités de pensée déployées dans le dialogue.

Il semble dès lors **pertinent de considérer les adolescents dans leur spécificité**, non pas au regard d'un développement inné opérant à cet âge, mais plutôt d'un **processus global de transformation impactant le développement cognitif, mais aussi les interactions sociales et le rapport de l'individu à lui-même et au monde, ces éléments se trouvant interreliés au sein d'une relation complexe et dynamique**.

Ce détour par la question des liens entre PPEA et psychologie développementale nous permet ainsi de **préciser la distinction posée entre enfants et adolescents** : la démarche empruntée ne vise pas à opposer les adolescents aux enfants, mais plutôt à **envisager le moment adolescent dans son ensemble comme une période spécifique importante à prendre en compte pour les éducateurs s'engageant dans une PDP avec des adolescents**. Ce moment converge sur la question de l'identité et propulse le jeune dans un développement qui transforme profondément son expérience, intégrant des dimensions cognitives, sociales et affectives, chacune de ces dimensions étant intriquées l'une dans l'autre.

3.2.2. L'identité, une théorie de soi construite dans la réflexivité

La section précédente a permis de souligner l'importance accordée à la métacognition dans le développement de la pensée. Ainsi, puisque la construction de l'identité mobilise un processus cognitif d'élaboration d'une conception de soi, il semble intéressant de considérer plus précisément la question de la métacognition. Les travaux de David Moshman proposent une perspective intéressante pour approfondir notre compréhension : ce dernier s'intéresse en effet au lien entre construction identitaire et développement de la pensée, notamment à l'adolescence. La métacognition, au regard du rôle important qu'elle joue dans le développement de la pensée et de la rationalité, permettrait ainsi à l'adolescent de **s'engager dans un processus réflexif concourant à la construction de l'identité**.

Dans cette section, j'exposerai le rôle de la métacognition dans le développement de la pensée à l'appui des travaux de Moshman (Moshman, 2014) et exposerai la conception de l'identité qui en découle, à savoir celle d'une théorie explicite qu'un individu est capable de tenir sur lui-même, en tant que personne (Moshman, 2005).

Le rôle de la métacognition dans le développement de la pensée

Les travaux de Moshman s'inscrivent dans la lignée des travaux en psychologie du développement qui succèdent aux théories de Piaget. Il propose une relecture de Piaget selon laquelle le développement de la pensée opère à travers des **changements de nature métacognitive**.

En reprenant la définition de Flavell, à l'origine de la notion de métacognition (Flavell, 1979), Moshman définit la métacognition comme la « cognition à propos de la cognition » (Moshman, 2014, p.23). Ainsi, **la métacognition est une forme de connaissance sur la connaissance, ou de pensée sur la pensée**. Elle peut se comprendre au regard de deux dimensions principales (Gombert, 1990) : les **connaissances métacognitives** d'une part, et d'autre part, les **capacités de régulation des processus cognitifs**, c'est-à-dire la capacité à contrôler et planifier délibérément des processus cognitifs dans un but donné. Les récentes recherches ont permis d'établir une distinction entre **métacognition explicite**, dont la personne est consciente, et **métacognition implicite**, dans laquelle les processus et connaissances sont présents sans pour autant que la personne en ait conscience (Koriat, 1993, 2007).

La théorie du développement de la rationalité de Moshman se fonde sur une conception constructiviste et pluraliste qui conçoit **la pensée comme un phénomène métacognitif** en ce qu'il implique le contrôle délibéré de ses inférences (Moshman, 2005, p. 26). Le développement de la pensée est ainsi intrinsèquement lié aux capacités de raisonnement, qui commence par la capacité à faire des inférences puis se développe par la capacité à appliquer ces inférences à des buts spécifiques (Brel Cloutier, 2021, p. 34), c'est-à-dire à travers la métacognition. **La pensée se développe donc à travers le développement des capacités métacognitives**. Moshman soutient en outre que ce développement de la rationalité résulte d'une interaction entre des facteurs externes, comme les stratégies apprises et l'environnement social, et des processus internes, comme la maturation. Pour Moshman, le développement de la métacognition dépend donc à la fois de l'environnement social et de facteurs internes, qui se complètent et s'enrichissent.

La critique adressée par Moshman à Piaget réside ainsi dans le fait que le développement cognitif ne se situe selon lui pas tant au niveau cognitif que métacognitif : le développement des connaissances métacognitives débute dès la petite enfance (notamment sous forme de métacognition implicite) et plus l'enfant se développe (dans les interactions, la socialisation et du fait de facteurs individuels et internes), plus il peut prendre du recul sur sa pensée, sur les processus de sa pensée, et ainsi les expliciter et les contrôler (Moshman, 2005, 2014).

Dans cette perspective, la connaissance et les capacités métacognitives, en tant que sous-ensemble de processus cognitifs, se développent au sein de la dynamique complexe entre apprentissage social et construction individuelle, identifiée en amont. L'adolescence représente alors un moment où la dynamique

développementale et multifactorielle peut amener le jeune à **raffiner ses conceptions métacognitives et ses capacités de régulation** (mais, rappelons-le, cela n'est pas systématique). La sophistication de la métacognition permet alors au jeune d'organiser sa pensée dans des structures de raisonnement dont il a une compréhension de plus en plus **complexe et explicite**. Ainsi, la **métacognition soutient et perfectionne les processus de raisonnement et de pensée mis en œuvre**. Dès lors, à travers ces différentes interactions, l'adolescent devient **de plus en plus conscient de ses processus de pensée et perfectionne les différentes stratégies de raisonnement et de régulation** qu'il souhaite mettre en œuvre. En outre, c'est notamment par la **cognition épistémique** que se développe le raisonnement, c'est-à-dire par les capacités métacognitives par lesquelles opèrent la connaissance et le contrôle de la justification et des inférences (Moshman, 2005, p. 27).

Je ne rentrai pas plus en détail sur la dimension métacognitive de la pensée développée par Moshman (Moshman, 2014, 2018). On trouvera un tableau complet des récentes recherches et un retour historique sur le développement de la métacognition dans les travaux de Chen & McDunn (2022). Pour notre propos, nous retiendrons ici la **considération de la métacognition au cœur du développement de la pensée, jouant un rôle central dans le développement de l'adolescent**, et notamment, nous le verrons dans la section suivante, dans le développement de son identité.

La construction de l'identité par la connaissance : une théorie de soi-même

La pensée de Moshman est particulièrement intéressante au regard du lien qu'il établit entre le développement des compétences métacognitives et la construction de l'identité, au regard de la **dimension épistémologique de connaissance de soi** à laquelle ces compétences donnent accès : il définit l'identité comme une *théorie de soi*, contribuant par ailleurs à la construction d'un sentiment de cohérence identitaire (Moshman, 2005). La conception de l'identité développée par Moshman s'inscrit ainsi dans une **vision développementale et processuelle de l'identité comme construction d'une cohérence**, que j'exposerai dans cette section.

Selon Moshman, l'identité est un « type de connaissance » : la connaissance que nous avons de nous-mêmes. Cette connaissance nous permet en outre de nous expliquer nous-mêmes aux autres, prenant la forme d'une théorie (Moshman, 2014, p. 107). Ainsi, l'identité est « au moins en partie une théorie explicite de soi-même comme personne²⁴ » (Moshman, 2005, p. 89). Il précise cette définition dont je propose une synthèse dans les lignes qui suivent : sa définition renvoie à l'idée d'une **conception de soi** – déjà exposée au chapitre précédent, cette conception se trouvant de plus en plus **sophistiquée au sein d'une théorie**.

Comme toute théorie, la théorie que nous avons de nous-même est **cohérente** : elle génère une conception intégrée de soi, c'est-à-dire un ensemble cohérent plutôt qu'une accumulation de croyances sur soi. Elle est également **explicative** : elle ne consiste pas en une description de nous-mêmes mais est capable de nous expliquer en rendant compte des croyances et des buts qui sous-tendent nos comportements. En

²⁴ Traduction libre du texte original : “An identity is, at least in part, an explicit theory of oneself as a person.”

outre, cette théorie doit être **explicite**, c'est-à-dire **tenue consciemment par l'individu** – et non pas implicitement inférée par un tiers pour expliquer un comportement. Enfin, cette théorie explicite sur soi-même vaut **en tant que le sujet est une personne, soit un agent rationnel**, agissant sur le monde, ayant des raisons pour ses actions, s'intégrant dans une **unité** qui lui permet de se concevoir comme un moi unifié et fidèle à ce qu'il est, ainsi que dans une **continuité** le situant dans une temporalité qui intègre le passé, le présent et le futur.

La définition de l'identité de Moshman reprend les éléments principaux exposés au chapitre précédent : la construction d'une **cohérence**, d'un **soi unifié** et d'une **continuité**, qui peuvent être construits progressivement à travers les **explorations** et les **engagements**. Ces éléments réfèrent également à une dimension **théorique** de l'identité, en lien avec l'élaboration d'une conception de soi par la connaissance explicite et explicative de soi.

Cette **dimension épistémique** renvoie précisément au rôle de la métacognition dans la construction de l'identité : c'est par la pensée et le raisonnement que la théorie sur nous-mêmes est produite. Ainsi, le développement de la pensée et de la rationalité sont les moteurs de la sophistication de la théorie que chacun porte sur soi, et notamment la cognition épistémique, c'est-à-dire la connaissance de nos propres mécanismes de raisonnements. Dès lors, **le développement métacognitif apparaît comme la clé de voûte du développement de l'identité**.

Notons que selon Moshman, l'identité comme théorie se distingue des autres théories sur un point : elle est **normative**. En effet, l'élaboration réflexive de soi comme théorie engage l'individu à choisir un type de personne plutôt qu'un autre, et l'appelle à poser, en conséquence, certaines actions plutôt que d'autres, de manière à conserver une cohérence entre la théorie et la pratique. Le rôle des compétences métacognitives est essentiel dans ce processus d'élaboration réflexive : en permettant la considération des possibles, elles permettent à l'individu de **(se) connaître** et de **(se) choisir**. La construction de l'identité coïncide donc également avec le **choix du type de personne que l'on désire être**. Partant, construire son identité, c'est aussi **se saisir de sa liberté de choisir une possibilité plutôt qu'une autre**, de manière consciente. Finalement, la construction de l'identité serait donc – au moins en partie (et seulement en partie) – le fruit de ce que le sujet choisit d'être.

Ainsi, en approfondissant notre compréhension de la dimension cognitive de la construction identitaire à l'adolescence, j'ai souligné dans cette section le rôle de la métacognition dans le développement de l'identité, dans la perspective épistémologique d'une connaissance de soi, à l'appui des travaux de Moshman. Dans cette perspective, le développement de l'identité renvoie à **un travail épistémique concourant à la construction d'une théorie de soi** : un **processus actif et conscient** se déployant à travers les compétences métacognitives et une **posture réflexive** sur soi.

3.2.3. Des pistes pour envisager la construction d'une théorie de soi dans le dialogue philosophique

Les sections précédentes nous ont permis de construire une compréhension plus précise du développement de l'identité et de son lien avec le développement de la pensée. En spécifiant l'adolescence par sa dimension développementale et en définissant l'identité comme une théorie explicite de soi-même comme personne, Moshman invite à considérer l'adolescence comme un important moment de construction d'une réflexivité sur soi. Ainsi, la **métacognition apparaît comme un important vecteur de connaissance de soi à l'adolescence**. Dès lors, l'adolescent peut-il trouver dans la PDP quelques ressources pour développer sa pensée en lien avec le développement de la connaissance de lui-même ? Cette dernière section s'attache à explorer cette question d'un point de vue théorique, afin de dégager des pistes pour l'investir d'un point de vue empirique dans la suite de la recherche.

Nous verrons d'abord que la dimension métacognitive de la PDP et la recherche de cohérence qui la guide pourraient se donner comme des leviers importants de connaissance de soi pour les adolescents. Ensuite, je montrerai comment la dimension sociale de la PDP se présente également comme un élément important de connaissance de soi possible dans la PDP.

Cette section nous permettra ainsi également de **dégager des caractéristiques de la PDP** importantes pour notre enquête, en soulignant sa **dimension intrinsèquement métacognitive**, induisant une **posture de faillibilité**, mais aussi sa nature **essentiellement dialogique**.

L'activité métacognitive et la posture de faillibilité, leviers de construction de l'identité dans la PDP ?

Le développement d'une identité réflexive et la recherche de cohérence, qui caractérisent plus spécifiquement le processus de construction identitaire à l'adolescence, ne sont pas sans lien avec le cadre du dialogue philosophique : **l'auto-correction**, fruit de la métacognition, est souvent prise comme paradigme de la manière d'être développée en dialogue philosophique.

La pédagogie de **la CRP se fonde sur l'activité métacognitive**, par laquelle elle procède et qu'elle s'attache à développer chez les enfants et les adolescents (Lipman, 2003, p. 143) :

Ainsi, penser sur notre propre pensée revient à objectiver une performance mentale dans laquelle on vient de s'engager, à la suite de quoi on peut la nommer, la décrire, la corriger, lui substituer un synonyme, et ainsi de suite. Prendre conscience de nos propres actes mentaux, c'est nous élever par nos propres moyens jusqu'à ce que nous fonctionnions à un niveau métacognitif. Réfléchir, c'est être emporté par ce courant métacognitif de la pensée. Une grande partie du succès ou de l'échec de notre activité éducative dépend de notre capacité à nous laisser porter par ce courant²⁵.

²⁵ Traduction libre du texte original : « *Thus to think about our own thinking is to objectify a mental performance we have just engaged in, whereupon we can name it, describe it, correct it, substitute a synonym for it, and so on. To become aware of our own mental acts is to lift ourselves by our own bootstraps until we are functioning on a metacognitive level. To reflect is to be swept along by this*

La métacognition renvoie à la **pensée réflexive** qu'il s'agit de développer en CRP (Lipman, 2003, p. 26). Elle est intimement liée à la **capacité d'auto-correction**, critère d'une pensée critique (Lipman, 2003, p. 224). L'acte d'auto-correction présuppose en effet la possibilité d'une auto-critique préalable : pour se corriger, il faut être disposé à la critique. Il faut également être conscient des chemins de sa pensée pour identifier l'endroit où elle a failli. L'importance cruciale accordée à l'auto-correction témoigne d'un **faillibilisme** dont sont empreints Lipman et Sharp et qui transparait dans la visée même de leur dispositif. Cette posture de faillibilité se rattache directement à la raisonnable qu'il s'agit de développer en CRP : (Lipman, 2003, p. 237) :

La pensée critique vise le raisonnable. Cela signifie qu'elle n'est pas seulement rationnelle, au sens d'une pensée régie par des règles et des critères, mais qu'elle est aussi une pensée qui accepte la faillibilité de ses procédures, qui s'engage dans une pratique autocorrective, qui prend en compte les différences contextuelles et qui est équitable, au sens où elle respecte les droits d'autrui ainsi que les siens²⁶.

Ainsi, la pensée réflexive développée dans la PDP ne se cantonne pas à l'application des règles de la rationalité pour se construire, mais vise une **recherche du raisonnable, à l'appui de la faillibilité et de l'autocorrection** – et des dimensions créatrice et attentive de la pensée holistique en laquelle consiste la pensée réflexive mais qui ne sont pas convoquées ici.

La primauté accordée à la métacognition, réalisée dans l'acte d'auto-correction, nous renvoie au **critère de cohérence** : s'auto-corriger, c'est réviser son jugement en vue d'une meilleure cohérence entre différents éléments considérés ensemble. L'acte d'auto-correction manifeste ainsi la recherche d'une cohérence interne. Le développement de la métacognition pourrait donc participer à la construction de cette cohérence. Dans cette perspective, la PDP contribuerait non seulement au développement métacognitif, mais également à **l'élaboration d'une cohérence interne chez les personnes qui la pratiquent**. En cela, le dialogue philosophique répond à un enjeu essentiel du moment adolescent.

L'idée d'une construction de l'identité dans le dialogue philosophique est développée par Sharp, qui évoque notamment le rôle de l'autocorrection, au sein d'un processus de transformation de soi (Sharp, 2018). Se référant à Pierce (Peirce, 1934) et à sa considération du processus d'autocorrection comme révélateur du soi au soi, Sharp développe une vision de la PDP comme pratique auto-transformatrice déployant un « infini processus de transformation et d'autocorrection²⁷ » (Sharp, 2018, p. 50). Elle fait ainsi de **l'autocorrection le vecteur principal de la connaissance de soi** (Sharp, 2018, p. 51) :

Aussi improbable que cela puisse paraître au premier abord, les moments où nous réalisons le plus intimement notre propre moi ne sont pas des moments où nous nous sentons bien par rapport à qui nous sommes ; ce sont plutôt des moments où nous avons commis des erreurs, pris conscience

metacognitive current of thought. Much of the success or failure of one's educational activity depends on one's ability to allow oneself to be carried along by this current. »

²⁶ Traduction libre du texte original : "Critical thinking aims at reasonableness. This means that it is not just rational, in the sense of a thinking that is rule- and criterion- governed, but that it is also a thinking that accepts the fallibility of its procedures, that engages in self-corrective practice, that takes the contextual differences into account, and that is equitable, in the sense that respects the rights of others as well as its own."

²⁷ Traduction libre du texte original : "a process of endless transformation and self-correction".

de la personne qui a commis ces erreurs et où nous entamons le processus d'autocorrection. C'est principalement par l'acte d'autocorrection que nous apprenons à nous connaître²⁸.

Avec Sharp, l'autocorrection est ainsi un **moteur de transformation** dans la mesure où elle permet à chacun de revoir ses propres actes et de prendre conscience d'un décalage possible entre ce que nous souhaitons être et faire et ce qui a été, et ainsi, se corriger et se transformer (Sharp, 2018, p. 54).

Pour développer l'idée d'une construction de soi dans la PDP, Sharp poursuit en mettant en avant la possibilité de **développer un dialogue intérieur dans le dialogue philosophique**, se référant à Mead et à sa conception de la pensée comme dialogue intérieur (Mead, 2006/1934). Ainsi, dans le dialogue intérieur de la pensée se retrouvent deux soi, le soi habituel et le soi innovant, dans un constant dialogue à travers lequel s'élabore le genre de soi que nous pensons devoir être (Sharp, 2018, p. 54). La PDP, en faisant entrer les participants dans une réflexion sur le type de personne qu'ils souhaitent être, instaure ce dialogue intérieur.

Dès lors, Sharp situe **la construction du soi au cœur du processus qui préside à la PDP**, pratique réflexive, autocorrectrice et faillibiliste. Cette pratique ne vise rien de moins que la transformation incessante des personnes qui s'y engagent : « la communauté de recherche est un lieu sûr au sein duquel nous pouvons cultiver une méthode qui nous sera utile alors que nous nous engageons dans le processus d'une vie de transformation et de correction de soi²⁹ ».

La dimension métacognitive, au fondement de la PDP et du développement de l'identité, s'inscrit enfin dans **l'axe épistémologique de la PDP** mis en lumière au chapitre précédent, à l'appui des travaux de Sasseville (Sasseville, 2019). La PDP se construit en effet autour d'une recherche de vérité en procédant par inférences, au sein d'un raisonnement collectif. Cette dimension entre en **résonance avec l'idée d'une construction d'une théorie de soi** possible dans la PDP : en posant leurs questions et en s'engageant dans une discussion sur un sujet qui les intéresse, les jeunes construisent leur pensée, élaborent des idées, explorent des hypothèses, dégagent des conséquences, etc. Ils prennent ainsi la mesure de leur pensée, la mettent à l'épreuve du raisonnement de la communauté et trouvent des prises pour construire un jugement toujours plus conscient et nuancé. Ce faisant, ils sont amenés à examiner leurs croyances, à prendre conscience de leurs positions et à les questionner, dans un processus de connaissance d'eux-mêmes (guidé par la recherche de cohérence), de leur pensée et de leurs idées, mais aussi du monde dans lequel ils vivent et de la pensée des autres.

Dans ce travail réflexif mené avec les participants, **l'animateur** d'une CRP joue un rôle important **d'étayage dans le développement réflexif** (Gagnon, 2005; Oyler, 2015). En effet, « en étiquetant les actes mentaux au fur et à mesure qu'ils se produisent pendant les dialogues philosophiques en communauté de

²⁸ Traduction libre du texte original : “*Unlikely as it may at first seem, the moments when we realize our own selves most intimately are not times when we are feeling good about who we are; rather, they are times when we have made errors, become conscious of the person who made these errors, and begun the process of self-correction. It is primarily through the act of self-correction that we come to know the self.*”

²⁹ Traduction libre du texte original : “*The classroom community of inquiry is a safe place in which we can cultivate a method that will stand us in good stead as we engage in a life process of self-transformation and correction.*”

recherche, les animateurs aident à rendre les arguments et les stratégies explicites pour les enfants³⁰ » (Brel Cloutier, 2021, p. 42).

Le développement de la pensée visée par la PDP se rattache ainsi au **développement d'une autonomie de la pensée**, qui semble s'inscrire dans la perspective plus large de la construction d'une identité propre (Lipman, 2003, p. 25) :

Il n'est pas rare que le modèle réflexif d'éducation se distingue du modèle standard au motif que l'objectif premier du modèle réflexif est l'autonomie de l'apprenant. Il y a un sens dans lequel cela est correct : le sens dans lequel les penseurs autonomes sont ceux qui « pensent par eux-mêmes », qui ne se contentent pas de répéter ce que les autres disent ou pensent, mais portent leurs propres jugements sur les preuves, forment leur propre compréhension du monde et développent leurs propres conceptions du genre de personnes qu'ils veulent être et du genre de monde dans lequel ils souhaitent vivre³¹.

Ces éléments nous permettent ainsi de supposer la possibilité, pour des jeunes engagés dans une PDP, **d'explorer différentes alternatives à propos d'eux-mêmes et de tester différents engagements**, concourant ce faisant au **développement et à la construction de leur identité**. Dans le sillon de la pensée de Sharp, la PDP pourrait constituer **un processus global de transformation et de correction de soi**, déployant un **regard autocritique et autocorrectif sur soi** ainsi qu'un **dialogue intérieur** faisant place à dédoublement du soi, concourant ce faisant à une transformation de soi.

La PDP pourrait donc procurer un **étayage identitaire** aux adolescents en accompagnant la construction d'une connaissance de soi, qui semble possible au regard de la **modalité réflexive** par laquelle opère la PDP, notamment son activité **métacognitive** et la posture de faillibilité qui y préside.

L'interaction avec les pairs dans la PDP, source de connaissance de soi ?

J'ai souligné, au chapitre précédent, la nature essentiellement dialogique de la PDP. Cette modalité a toute son importance dans le processus de construction de soi que nous sommes en train d'explorer : la connaissance possible de soi à travers le dialogue philosophique se fait dans la **rencontre de la pensée et des idées de l'autre**. La recherche philosophique progresse en effet dans un mode de co-construction de la pensée invitant chacun à frotter sa propre pensée à celle des autres, dans un processus de transformation.

Le processus de construction d'une identité librement réfléchi est donc à considérer dans le **cadre social** au sein duquel se déploie le dialogue philosophique. L'étayage identitaire que nous venons d'évoquer se conjugue avec le dialogisme de cette pratique : le **type d'interaction avec les pairs en dialogue philosophique** est bien particulier. La forme de dialogue que prend la PDP renvoie en effet, chez Lipman,

³⁰ Traduction libre du texte original : " *By labelling mental acts as they occur during CPI dialogues, facilitators help to make arguments and strategies explicit to children.*"

³¹ Traduction libre du texte original : " *Not uncommonly, the reflective model of education is distinguished from the standard model on the ground that the primary objective of the reflective model is the autonomy of the learner. There is a sense in which this is correct: the sense in which autonomous thinkers are those who "think for themselves," who do not merely parrot what others say or think but make their own judgments of the evidence, form their own understanding of the world, and develop their own conceptions of the sorts of persons they want to be and the sort of world they would like it to be.* »

à deux éléments principaux : l'ouverture à autrui et la structure logique qu'il instaure dans les échanges (Lipman, 2003, pp. 91-93). Dans cette perspective, le développement de la pensée est conçu selon une modalité dialogique se réalisant dans la rencontre de la pensée de l'autre. **La construction du soi par le développement de la pensée se fait dès lors à travers cette modalité dialogique.**

Les travaux de Lipman et Sharp se situent ainsi dans un paradigme socioconstructiviste favorisant une vision dialogique du développement de la pensée, dans la lignée des travaux de Vygotsky, que j'ai déjà évoqués (Vygotsky, 1978). Dans cette perspective, les interactions sociales sont une condition déterminante de la connaissance qui se construit dans le dialogue, la réflexion comportant une **dimension sociale qui précède l'individualisation de la pensée** : « les personnes engagées dans le dialogue sont engagées dans une réflexion sociale ; en effet, c'est l'intériorisation de ce dialogue par chaque participant qui devient une réflexion individualisée³² » (Lipman, 1988, p. 112). La capacité à rencontrer réellement autrui, à adopter son point de vue et à se laisser transformer par lui est alors essentielle pour le développement de la pensée et, dès lors, une possible connaissance de soi.

Sur ce point, les travaux de Moshman rejoignent ceux de Lipman et Sharp : chez Moshman, on retrouve la conception d'un socioconstructivisme rationaliste pluraliste, accordant un rôle déterminant aux interactions sociales pour le développement de la rationalité, et notamment aux interactions entre pairs (Moshman, 2005) : **la symétrie des rapports sociaux** favorise l'exploration métacognitive³³ et ainsi la considération de soi alternatifs : du fait d'une identification possible aux pairs et d'un rapport égalitaire, les jeunes se sentiraient davantage libres de prendre la parole et pourraient se reconnaître dans le discours des autres. Pour développer leur pensée, les jeunes doivent en effet pouvoir réfléchir sur leur expérience et être en mesure d'adopter la perspective des autres (Moshman, 2005, 2014). Ainsi, l'interaction avec les pairs joue un rôle de première importance dans la construction de la pensée à l'œuvre dans la PDP et pourrait bien contribuer au travail réflexif de connaissance soi dont j'ai esquissé la possibilité dans la section précédente.

Sharp souligne également le **rôle important de la forme dialogique** de la CRP dans le développement du soi possible pendant l'activité : dans le dialogue philosophique, « nos interlocuteurs deviennent les frontières du moi. Ainsi, parler aux autres, c'est créer une communauté de discussion, c'est une fusion d'au moins deux personnes, de leurs idées, de ce qu'elles ressentent et imaginent » (Sharp, 2009, p. 57).

Le **processus démocratique** qui gouverne la PDP permet en outre à chacun d'entendre le point de vue de tous, de l'accueillir avec respect et de le considérer comme une source d'enrichissement. Dès lors, les communautés de recherche ont la capacité de **générer des significations alternatives**, une **multiplicité de perspectives** ainsi qu'une solidarité entre les membres. Or, l'expression de ces différences n'est pas seulement un droit de chaque participant, mais est importante en elle-même en tant que « moyen d'enrichir le soi en évolution » (Sharp, 2018, p. 55).

³² Traduction libre du texte original : “*people engaged in dialogue are engaged in social reflection; indeed, it is the internalization of that dialogue by each participant that comes to be individualized reflection*”.

³³ « *Symmetric social interactions are thus especially likely to encourage individuals to reflect on their own perspectives and to coordinate multiple viewpoints* » (Moshman, 2005, p. 43)

Ainsi, la PDP se présente comme un **cadre propice à la construction de l'identité** également au regard de la **dimension sociale** qui la compose, à savoir un **processus dialogique** appelant la contribution de tous et la rencontre de la pensée de l'autre. Elle se présente dans cette perspective comme une **pratique d'autocorrection et de transformation de soi, au contact de la pensée de l'autre**.

De la liberté intellectuelle à la liberté de l'adolescent

Nous venons de voir que la PDP, au regard de son activité métacognitive, de la posture faillibiliste qui lui préside et de sa nature dialogique, se présente comme un cadre de construction et de transformation de soi en relation avec les autres. Un dernier point semble intéressant à souligner, qui semble découler de ce qui vient d'être exposé : à partir de la pensée réflexive développée dans le dialogue philosophique peut se **construire une conception éclairée de la liberté**, notamment à l'adolescence.

Avec Lipman, nous avons établi que la pratique du dialogue philosophique amène le passage d'une **conception rudimentaire** de la liberté, innée chez l'enfant, à une **conception plus sophistiquée de la liberté**, cette dernière intégrant la délibération et l'ouverture à autrui (Lipman et al., 1980). Le dialogue philosophique se présente dès lors comme **un processus au travers duquel la faculté de penser participe à la construction d'une liberté active**. Car c'est en parvenant à penser par et pour eux-mêmes que les enfants seront capables de savoir ce qui est bon pour eux, et, partant, capables de se diriger par eux-mêmes dans la conduite d'une vie responsable. Dans cette perspective, **une filiation conceptuelle se fait donc entre raison et liberté, le développement de la première permettant celui de la seconde au cours de l'adolescence**. Lipman reconnaît d'ailleurs une obligation aux éducateurs d'accompagner le développement de la liberté des élèves (Lipman, 2003, p. 293) :

Les éducateurs ont donc cette obligation d'aider les élèves à trouver les alternatives qui s'offrent à eux, de les aider à découvrir les moyens nécessaires pour atteindre ces objectifs et de leur faire voir les conséquences qui pourraient éventuellement découler de leur réalisation. Certes, la liberté de la personne implique bien plus que la libération du jugement, mais cela ne peut masquer le fait que la libération du jugement est une composante indispensable de cette liberté plus grande³⁴.

Sur ce point, les travaux de Lipman et Sharp recourent une fois de plus ceux de Moshman (Moshman, 2005), qui fait de la **liberté intellectuelle** (garantie par un cadre au sein duquel les élèves sont libres d'être en désaccord avec ce qui est présenté, d'exprimer leurs positions et arguments et de décider par eux-mêmes ce qu'ils doivent croire) une **condition de possibilité du développement de la rationalité** et, partant, **d'une identité réflexive**. Selon lui, c'est précisément en procurant cette liberté intellectuelle aux élèves que l'enseignement secondaire pourra soutenir la construction identitaire des adolescents en promouvant l'exploration, le choix responsable et l'autodétermination des élèves. La communauté de recherche de

³⁴ Traduction libre du texte original : "Educators therefore have this obligation – to assist students in finding the alternatives that are open to them, to help them discover the means needed to achieve those objectives, and to get them to see the consequences that might possibly flow from their realization. To be sure, freedom of the person entails much, much more than the liberation of judgment, but this cannot conceal the fact that the liberation of judgment is an indispensable component of that larger freedom."

Lipman et Sharp est précisément citée comme une modalité pédagogique capable de procurer un espace partagé pour exercer rationalité et liberté (Moshman, 2005, p. 141), ce qui témoigne de la résonance entre les deux perspectives présentées dans cette partie.

Dans cette partie, j'ai dégagé une **dimension métacognitive commune** à la PDP et au processus de construction identitaire. J'ai ainsi montré comment les adolescents, en développant leur pensée dans la PDP, pourraient également trouver des appuis pour construire une connaissance réflexive d'eux-mêmes, en dialogue avec leurs pairs. Dans cette perspective, il apparaît pertinent d'envisager **la PDP comme un accompagnement possible de la construction identitaire** au regard des modalités du dialogue philosophique : **interactive, dialogique, réflexive et autocorrectrice**.

3.3. Construire un récit de soi dans la pratique du dialogue philosophique ?

Dans ce chapitre, j'ai spécifié l'adolescence sous un angle développemental et mis en avant l'intérêt de la PDP pour accompagner le développement de la métacognition ainsi que l'élaboration d'une connaissance réflexive de soi à l'adolescence. Toutefois, une autre dimension de la construction de l'identité apparaît importante à considérer durant l'adolescence.

En effet, notre compréhension de l'identité ne peut se fonder exclusivement sur la perspective épistémologique qui vient d'être d'établie : l'identité d'un sujet ne se compose qu'*en partie* d'une théorie explicite, car d'autres dimensions la constituent : des processus psychiques conscients et inconscients qui soutiennent le sentiment de continuité du soi, notamment. Ainsi, conjointement à la construction d'une cohérence personnelle se pose la question du sens de cette cohérence et de sa « lisibilité » pour autrui. L'individu est « obligé à un travail narratif individualisé » contribuant à la construction d'un récit de soi (Kraus, 1998, p. 118).

Dans cette partie, je dégagerai la **dimension narrative de l'identité** et mettrai ainsi en lumière un **enjeu spécifique** du processus adolescent, celui de la construction d'une **fonction narrative**, se situant à la croisée de la dimension temporelle de l'identité et de l'exigence de cohérence qu'elle comporte. Je montrerai que face à cet enjeu narratif constitutif de l'adolescence, la PDP se présente comme un cadre de narrativité intéressant.

Je rendrai compte, dans un premier temps, de l'enjeu narratif qui se dresse à l'adolescence et approfondirai, dans un deuxième temps, notre compréhension de la notion d'identité narrative, que la fonction narrative s'attache à élaborer au cours de l'existence. Nous examinerons enfin les éléments du dispositif de dialogue philosophique qui pourraient soutenir le travail narratif des adolescents.

3.3.1. Le développement de la fonction narrative à l'adolescence

L'adolescence se donne à voir comme une période de (re)configuration narrative : le jeune se réapproprie son histoire d'enfant et l'insère dans un récit unifiant le passé et un avenir à choisir. L'adolescent développe ainsi progressivement la capacité à être le porteur de sa propre histoire et délaisse le récit hérité de ses parents pour créer son propre récit, au sein d'un **processus d'historicisation** (Quentel, 2011, p. 51) :

Enfant, il était déjà dans l'histoire ; il n'était pas qu'un petit d'homme, soumis à un processus physiologique de croissance. Il demeurait toutefois dans l'histoire de ceux qui, éducativement, le portaient ; de cette histoire, il ne pouvait se dégager. Émergeant à la Personne, il en sort et enclenche le processus qui le voit assumer, de manière implicite, sa propre histoire : tout en restant le même (ce que lui permet dorénavant sa singularisation), il ne cesse de changer et donc de devenir un autre (en empruntant à tous ceux avec lesquels il entre en relation).

L'adolescence constitue ainsi un changement de posture important participant à faire du jeune un être autonome et **auteur de sa propre histoire**. La construction de cette historicité se fait à travers l'élaboration d'un récit de soi, c'est-à-dire par la mise en récit de son expérience. Constituer un récit de soi, c'est en effet inscrire son expérience dans une temporalité en organisant les différents événements vécus dans une histoire, au moyen d'une narration (Ricœur, 1985).

La mise en place de cette **modalité narrative** représente un enjeu important du développement de l'adolescent, qui ne possède pas d'emblée les compétences requises pour la construction de son histoire personnelle. A cet égard, Ilaria Pirone nous invite à considérer la construction de soi à l'adolescence à travers le prisme du narratif (Pirone, 2010, p. 74) :

(...) si le passage adolescent est un moment de (re-)invention, de (re-)création d'un nouveau « personnage » avec son rôle et son histoire, je pense que l'adolescent, pour s'en sortir, doit être en mesure de pouvoir (se) configurer narrativement : donner du sens à son propre passé, le "fictionner", investir le présent, pour pouvoir se projeter dans un avenir.

Pirone s'appuie sur la notion de « **temporalisation pubertaire** » issue des travaux de Benoît Blanchard et Toré Balkan, comprise comme « la capacité pour l'adolescent de devenir le sujet de son propre Temps, de construire sa propre historicité, et de s'inscrire dans un devenir authentiquement subjectivé » (Blanchard & Balkan, 2009, p. 376). La fonction narrative renvoie ainsi au processus de subjectivation à l'œuvre à l'adolescence et induit un enjeu de constitution de soi comme sujet historique. Elle se rattache au défi d'inscrire l'expérience dans une continuité, l'adolescence marquant la fin de l'enfance et l'entrée dans le monde des adultes. Dans ce passage, le jeune doit parvenir à se représenter comme sujet-auteur de son propre récit, reliant ensemble son expérience passée et présente, afin de se projeter dans un *à venir*.

D'un point de vue existentiel, on peut donc considérer que « l'adolescence est un temps de l'existence où la question ontologique devient centrale et où, par suite, la quête narrative de re-configuration d'un je devient un opérateur fondamental pour transiter d'une position infantile à une position adulte : grandir c'est aussi s'approprier une histoire, passer d'une position d'un sujet qui advient dans une histoire qui lui est

donnée à une position de sujet-auteur » (Pirone, 2017, p. 43). Ainsi, la composition d'un récit de soi unifié et tourné vers un devenir pourrait être une condition de la construction de ce devenir en puissance. **La fonction narrative qui émerge et se construit durant l'adolescence représente un enjeu identitaire spécifique à l'adolescence et une condition même de l'affirmation de soi comme sujet autonome.** Le jeune doit acquérir la capacité à mettre en récit les différents éléments de son existence, dans un ensemble permettant de donner du **sens** à son expérience.

Cette fonction essentielle peut se trouver mise à mal chez les adolescents fragiles en « panne d'histoires » (Pirone, 2010). Pirone montre les difficultés rencontrées par ces jeunes pour qui le **processus de subjectivation est entravé** : ne pouvant se « re-configurer », se reconstruire subjectivement dans la relation à l'autre et par la médiation symbolique du langage, ils manifestent des « silences de la narrativité », révélateurs de « l'aporie de ces adolescents, aporie par rapport au temps, à l'autre, mais aussi par rapport à leur propre histoire » (Pirone, 2010, p. 77). L'incapacité à mettre en intrigue, en lien avec le rapport des jeunes au temps, à l'autre ainsi qu'à leur propre histoire, pourrait donc faire obstacle à la subjectivation à l'œuvre et à la constitution d'une identité narrative, qui procède par la mise en récit de son expérience.

Les adolescents en difficultés peuvent ainsi manifester des dysfonctionnements narratifs entravant le processus de subjectivation. Il est dès lors important de considérer cette modalité de construction de soi à l'adolescence et de s'interroger sur les conditions de possibilité de construction d'une telle capacité narrative. Pour Pirone en effet, les récits des adolescents sont un lieu de langage au sein duquel peuvent se rencontrer la scène psychique et la scène sociale, dans un acte de *poiesis* consistant en une mise en forme du réel par une maîtrise symbolique du langage. Dans cette perspective, le **récit apparaît comme un lieu de reconstruction et d'interprétation** qui se donne comme outil de médiation et de compréhension de sa propre pensée et expérience, mais aussi de celle de l'autre.

J'ai montré dans cette section que **la construction de l'identité suppose l'acquisition d'une fonction narrative dont il s'agit d'accompagner la construction à l'adolescence.** C'est dès lors la construction d'une identité narrative qui entre en jeu.

3.3.2. Construire une identité narrative

En affirmant, avec Moshman, que la construction de l'identité personnelle consistait *seulement en partie* en la construction d'une théorie de soi-même, nous reconnaissons la part importante que tiennent les autres processus psychiques dans la construction identitaire, à différents niveaux : inconscient, au regard de la théorie psychanalytique et notamment du rôle qu'y joue le refoulement, mais également expérientiel et subjectif, dans une perspective phénoménologique. La construction de l'identité ne peut en effet se réduire à une compréhension épistémologique de connaissance de soi, présupposant la possibilité de pouvoir se connaître – et l'existence d'un *soi* connaissable. L'identité personnelle est une notion complexe qui met différentes perspectives en dialogue. Ainsi, s'il est possible de travailler à la construction d'une connaissance de soi par le questionnement réflexif et l'exploration de soi, il n'en reste pas moins qu'une grande partie de

ce que ou de *qui* nous sommes ne nous **est accessible que par bribes d'expériences subjectivement reconstituées**. Le sentiment de soi n'est pas simple affaire de connaissance. Il fait entrer en jeu des sensations, émotions et impressions subjectives. Ces dimensions de l'identité ne relèvent pas du raisonnement ni d'une théorie explicite. Elles sont processuelles et se fondent sur l'activité de la conscience humaine (et de l'inconscient qui s'y rattache), et notamment de la fonction narrative, dont nous venons d'éclairer l'enjeu qu'elle représente à l'adolescence.

C'est justement à la question de savoir ce qui fonde notre identité que Paul Ricœur s'est confronté dans *Soi-même comme un autre* (Ricœur, 1990), s'intéressant à la notion d'identité narrative. Il y distingue l'*idem*, cette persistance de l'être qui fait *ce que* je suis, de l'*ipse*, ce qui me distingue en tant que personne et fait *qui* je suis, au regard de ma singularité propre. A ces deux composantes de l'identité, Ricœur ajoute **l'identité narrative, travail de la conscience qui ancre la subjectivité dans une temporalité** : être de conscience, l'être humain se figure et se refigure constamment le fil de son existence par un processus de mise en intrigue des expériences et événements vécus. Selon Ricœur, la mise en intrigue opère ainsi une médiation entre la permanence de l'identité et le changement constant auquel cette même identité est soumise (Ricœur, 1988). La narrativité est alors un **mode de construction de soi** qui procède par la mise en récit des expériences vécues par le sujet. Inhérente à l'existence humaine, elle conduit le sujet à produire une « synthèse de l'hétérogène » intégrant les éléments disparates de son existence dans un récit unifié mettant en relation ces différents éléments. Ce faisant, le récit offre un **cadre de signification** au sein duquel le sujet interprète, configure et reconfigure les événements de son existence. Dans cette perspective, la narrativité répond au problème de l'expérience chaotique du temps, que le récit s'attache à structurer à travers l'acte de configuration narrative, opérant cette synthèse de l'hétérogène. De l'acte configurant procède ainsi **l'effet de sens**.

L'approche narrative du soi n'est pas séparée de l'approche épistémologique. Elle est une forme de connaissance de soi dont la considération permet de souligner que le soi se connaît toujours indirectement, notamment par les médiations symboliques, parmi lesquelles comptent les récits de la vie quotidiennes (Ricœur, 1988, p. 304) :

(...) la médiation narrative souligne ce caractère remarquable de la connaissance de soi d'être une interprétation de soi. (...) Ce que l'interprétation narrative apporte en propre, c'est précisément le caractère de figure du personnage qui fait que le soi, narrativement interprété, se trouve être lui-même un soi figuré — qui se figure tel ou tel.

En outre, dans sa construction, le récit intègre également des éléments d'autres récits : les récits fictifs (mais aussi ceux des autres) entrent en résonance avec nos propres récits. Ils peuvent les infiltrer et les transformer, par un phénomène d'identification. Inversement, la narration de soi et la réception de cette narration par un lecteur ou un auditeur conduit à la **reconfiguration** de ce récit, qui relance ainsi le cycle de la figuration (Ricœur, 1983). La narration de soi opère donc à différents niveaux de structuration du temps et en lien avec les autres. Elle se présente comme un élément déterminant de la construction identitaire et se donne **comme exigence existentielle**.

La construction d'une identité narrative suppose ainsi la mobilisation d'une fonction narrative. En accédant à cette fonction narrative, le sujet n'est plus simplement dans la maîtrise du langage. Il se saisit également de sa **portée à la fois symbolique et structurante**. Toutefois, cette fonction narrative n'est pas innée, comme nous l'avons souligné à l'appui des travaux de Pirone (Pirone, 2010, 2017). A cet égard, Ricœur reconnaissait les compétences narratives comme des compétences de « haut niveau » et appelait une « **éducation à la cohérence narrative**, à l'identité narrative » (Ricœur, 2019, p. 13). Ces **compétences narratives**, au fondement de la capacité de raconter et notamment de *se* raconter, sont ainsi garantes de la construction d'une cohérence.

Ainsi se donne à voir une **étroite collaboration entre le narratif et le métacognitif** : la construction du récit de soi concourt à la construction d'une cohérence identitaire par la réflexivité, de laquelle procède également la connaissance de soi. Dans cette perspective, l'activité narrative exerce « une fonction de médiation entre les compétences métacognitives, qu'elle suppose et mobilise, et la représentation que le sujet construit de soi-même, qui contribue en réalité à la constitution du soi » (Pachoud, 2017, p. 81).

La **fonction narrative**, par laquelle se construit une identité narrative, apparaît dès lors comme un **élément essentiel du processus de subjectivation**, c'est-à-dire de constitution du soi comme sujet. Son acquisition représente un **enjeu éducatif** de première importance, se rattachant à **l'enjeu de développement des compétences métacognitives** identifié précédemment.

Dans cette section, j'ai identifié l'acquisition de **la fonction narrative comme un enjeu éducatif important du moment adolescent**, répondant notamment à l'enjeu temporel de construction d'une continuité de l'expérience. À l'adolescence, le jeune devient ainsi **auteur de son propre récit**. De plus, la fonction narrative, pour s'exercer, fait appel aux compétences métacognitives, nécessaires à la construction d'un récit de soi cohérent. **La construction d'une identité narrative par la réflexivité apparaît dès lors comme un élément essentiel du processus de construction de soi à l'adolescence**.

Dans la partie précédente, j'ai mis en avant l'intérêt de la PDP pour les adolescents au regard du travail métacognitif qui s'y déploie : les adolescents peuvent y trouver des ressources pertinentes pour explorer leurs croyances, leurs préférences et leurs valeurs et comprendre le monde dans lequel ils vivent. Ce faisant, ils trouvent **des prises sur lesquelles construire une connaissance réflexive d'eux-mêmes et une plus grande liberté de jugement**. Il reste dès lors à interroger la capacité de la PDP à accompagner les jeunes dans la construction d'une fonction narrative : « l'éducation narrative » appelée par Ricœur pourrait-elle être déployée dans la PDP ? Le dialogue philosophique peut-il se donner comme lieu de construction d'un récit de soi, et si oui, dans quelle mesure ?

3.3.3. Le dialogue philosophique, cadre de narrativité

Au regard de la fonction narrative émergente et de l'enjeu d'accession au statut d'auteur des adolescents, la PDP pourrait proposer un cadre intéressant, compte-tenu notamment du travail herméneutique qu'elle met en œuvre, évoqué en début de chapitre avec les travaux de Glaser et Gregory

(Glaser & Gregory, 2017). Je montrerai dans cette section comment l'espace du dialogue philosophique peut être envisagé comme un cadre de narrativité au sein duquel se construisent et s'entremêlent des récits.

La pratique du dialogue philosophique, une pratique interprétative

Dans la section dédiée à la présentation de la PDP (chapitre 1, [section 1.1.2](#)), j'ai évoqué la dimension interprétative qui la compose. Je la préciserai ici afin de souligner son rôle important, notamment dans la perspective de la construction de l'identité. J'ai évoqué l'analyse de Sasseville concernant les habiletés génériques à la base de la PDP, qui, selon lui, peuvent se résumer en deux habiletés fondamentales : inférer et traduire (Sasseville, 2019). Cette seconde habileté semble ici plus que pertinente à rappeler : **traduire**, c'est-à-dire préserver le *sens*, se soucier de la signification du propos tenu dans le dialogue. L'activité interprétative déployée dans le dialogue philosophique s'attache ainsi à préserver le sens de ce qui est énoncé : **le sens constitue un pilier de la PDP**.

Les travaux de François Galichet poussent un pas plus loin la considération de l'activité interprétative dans la pratique de la philosophie (Galichet, 2019). Il propose en effet une approche interprétative contrastant avec la conception répandue d'une philosophie conceptualisante, et place **l'interprétation au premier plan de l'activité philosophique**. Cette dernière se comprend alors comme une **herméneutique** - un art de l'interprétation, axée sur le sens et la recherche de la polysémie. Galichet fait ainsi du jugement interprétatif la « seule compétence proprement philosophique » (Galichet, 2019, p. 37), les autres (conceptualiser, argumenter, problématiser) étant communes à la philosophie et aux sciences. Les travaux d'Edwige Chirouter ont mis en lumière combien le fait de s'appuyer sur des récits dans la pratique philosophique consolide cette approche interprétative (Chirouter, 2015).

Cette dimension interprétative, axée sur la construction de sens, n'est pas sans lien avec le processus narratif qui vient d'être exposé, et nous conduit à interroger la capacité de la PDP à se donner comme un cadre de narrativité, conduisant chacun à l'interprétation de soi.

Le dialogue philosophique, cadre de construction narrative ?

La dimension interprétative de la PDP se rattache au processus narratif, ce dernier consistant en effet à produire des effets de sens à travers des actes de configurations narratives. Ainsi, la mise en récit représente en elle-même un processus interprétatif, qu'il semble intéressant de considérer au sein de la PDP.

Dans son article sur la transformation du soi en CRP, Sharp affirme que participer à un dialogue philosophique procure aux enfants la **possibilité d'exprimer leurs histoires**, et que ces histoires révèlent « leurs points de vue, leurs luttes et leurs erreurs, leurs tentatives d'autocorrection, d'improvisation et de réponse dans des contextes imprévisibles, leur capacité à changer d'avis et à adopter de nouvelles

compétences, de nouvelles habitudes³⁵ » (Sharp, 2018, p. 53). Les interventions des participants d'un dialogue philosophique seraient dans cette perspective constamment **engagés dans un processus narratif**. Se référant aux travaux de Peirce évoqués dans la partie précédente (Peirce, 1934), Sharp évoque en effet le processus constant d'interprétation par soi-même et par les autres auquel est soumis le soi. Dès lors, le processus narratif auquel nous nous livrons nous amène à raconter des histoires à propos de nous-mêmes, y compris dans le dialogue philosophique. Pour Sharp, **ces histoires sont au fondement du concept de soi**, faisant ainsi se rejoindre perspective narrative et perspective réflexive.

Dès lors, l'engagement dans un processus narratif durant le dialogue philosophique est partie prenante du processus de transformation de soi par l'autocorrection : l'histoire que livre chaque participant ne se réduit pas à un registre anecdotique mais **intègre des éléments réflexifs et discursifs**, amenant une correction et une évolution possible. La collaboration de la métacognition et du narratif apparaît de nouveau ici dans le processus d'élaboration du soi.

Il est ainsi possible de considérer le dialogue philosophique comme un cadre de narrativité au sein duquel se déploient différents récits. C'est la thèse que défend que Kennedy (Kennedy, 1999), qui fait de la CRP un cadre de narrativité et du discours philosophique lui-même une forme de récit sur le monde. Selon lui, le dialogue philosophique « représente un contexte narratif incarné dans lequel la vérité en vient à représenter la meilleure histoire, dans un lieu discursif dans lequel il y a toujours plusieurs histoires³⁶ » (Kennedy, 1999, p. 339). Il conçoit ainsi les interventions des participants au dialogue comme des récits plutôt que comme des exposés, que le dialogue intégrera dans une **histoire commune** construite à partir de récits d'expériences singulières. Cette histoire commune intégrant les histoires individuelles renvoie en outre au **processus dialogique** qui a été dégagé dans la partie précédente, et qui intervient également au niveau interprétatif de la discussion.

Ce dernier point nous renvoie au cadre **interactif et dialogique dans lequel s'insère le travail narratif** en dialogue philosophique. Ce cadre pourrait induire un mode de déploiement narratif empreint de dialogisme. En effet, lorsqu'une personne prend la parole et apporte un élément à la recherche, elle s'inscrit dans un processus narratif qui figure son expérience et ses pensées. L'exigence de communicabilité l'amène ainsi à produire une « synthèse de l'hétérogène » pour exprimer un contenu unifié et communicable. Un récit commun sur le monde pourrait donc se construire, rendant compte de la narrativité inhérente au dialogue philosophique, au sein duquel, par la négociation des différents récits des participants, se construit une interprétation du monde dont chacun se fait co-auteur.

De la sorte, **le mode dialogique selon lequel s'effectue la recherche pourrait amener les participants à se réinterpréter au contact du récit d'autrui**. Dans cette perspective, **chacun apparaît à l'autre comme un récit sur le monde et s'offre à lui comme horizon de signification**. L'intersubjectivité est donc au cœur de l'herméneutique déployée dans le dialogue philosophique. Elle

³⁵ Traduction libre du texte original : “*These stories reveal their views and struggles and errors, their attempts to self-correct, to improvise and respond in unpredictable contexts, their ability to change their minds and take on new skills, new habits.*”

³⁶ Traduction libre du texte original : “*CPI represents an embodied narrative context in which truth comes to represent the best story, in a discursive location in which there are always multiple stories.*”

conduit à la construction d'une **identité narrative dialogique**, le récit de soi s'élaborant dans la rencontre de celui de l'autre.

La prise en compte de la dimension dialogique de la PDP conduit ainsi à **préciser notre compréhension de l'identité narrative**. Avec Florence Quinche, nous considérons en effet que le récit construit en dialogue peut avoir certains privilèges : « il change les angles d'aspectualisations des événements, approfondit certaines pistes délaissées, revalorise certains points en les réinscrivant dans la dynamique de l'existence » (Quinche, 2005, p. 86). Dans cette perspective, le dialogue permet « de construire son identité en sortant de la simple identité individuelle pour approcher une identité personnelle, à savoir relationnelle » (Quinche, 2005, p. 86). La PDP pourrait dès lors se donner aux adolescents comme cadre de construction d'une **identité narrative dialogique**.

Dans cette partie, j'ai précisé notre compréhension de la construction de l'identité à l'adolescence, en considérant **le statut d'auteur** que cette période met en jeu. Les adolescents doivent construire un récit d'eux-mêmes, dans un mouvement d'émancipation du récit parental. Cette accession au statut d'auteur suppose **l'acquisition d'une fonction narrative**, cette dernière exigeant à son tour des compétences complexes (langagières, narratives et métacognitives, notamment). La fonction narrative en effet, pierre angulaire de la construction d'une identité narrative de plus en plus complexe, intègre les différentes expériences, événements et identifications du jeune dans un récit de lui-même unifié et cohérent. Elle soulève donc des enjeux psychologiques et éducatifs majeurs se rattachant à la construction des adolescents.

Cette partie a également permis de caractériser la PDP comme une **pratique non seulement interprétative, mais également narrative**. Compte-tenu de l'enjeu de construction d'une fonction narrative à l'adolescence, le dialogue philosophique pourrait procurer la possibilité d'un **étayage identitaire** permettant au jeune de **donner du sens** à son expérience, d'en **construire une interprétation** unifiée dans un récit et de s'inscrire dans une vision du monde qui soit aussi un récit philosophique dont il se fait l'auteur. La construction de ce récit pourrait par ailleurs se faire **selon le mode dialogique** qui caractérise la PDP. L'intersubjectivité déployée dans le dialogue philosophique pourrait en effet favoriser le développement d'une **identité narrative et dialogique**.

3.4. La construction identitaire en dialogue philosophique au regard d'une visée émancipatrice

Dans ce chapitre, j'ai approfondi notre compréhension de la construction identitaire à l'adolescence en en dégagant différentes dimensions : d'abord, une **dimension épistémologique** se rapportant à la connaissance de soi, construite à travers l'exploration réflexive d'alternatives et de différents engagements, concourant progressivement à la construction d'une cohérence identitaire. Mais aussi une **dimension narrative**, inscrivant le travail de la conscience dans une temporalité et l'existence du sujet dans une cohérence narrative. J'ai également précisé la **compréhension de la PDP** présidant à la recherche, à savoir

une pratique **métacognitive** prenant pour paradigme l'autocorrection et s'appuyant sur une posture de **faillibilité épistémique**. Cette pratique est également **interprétative** et peut être appréhendée comme un cadre de **narrativité**, au regard de la dimension narrative intrinsèque aux interventions des participants.

Ce faisant, j'ai mis en lumière les **résonances théoriques** entre la compréhension de la PDP développée par Lipman et Sharp et les différentes modalités de construction identitaire mises en œuvre à l'adolescence.

Avant d'investir notre enquête d'un point de vue empirique, il reste à considérer le processus de construction de l'identité au regard de la visée émancipatrice du dialogue philosophique, qui implique la **construction de l'autonomie**, identifiée, au chapitre précédent, à l'arrière-plan de la construction de l'identité et dont la considération soulève des enjeux politiques de la PDP avec les adolescents.

3.4.1. Construction de l'identité et émancipation de l'adolescent dans le dialogue philosophique

J'ai montré, au chapitre précédent, que la construction de l'identité soulève un enjeu de construction de l'autonomie. Cette autonomie renvoie elle-même à une construction plus large excédant la dimension psychologique de l'existence : construction de soi en tant que personne politique et sociale, porteuse de convictions, de positions morales³⁷ et agissant en conséquence. Cette dimension de l'autonomie renvoie à la question de **l'émancipation des individus**, entendue comme mouvement de libération, d'affranchissement de tutelles, par lequel l'individu sort d'un état de minorité, capable d'agir et de penser par lui-même.

La construction de soi à l'adolescence se décline ainsi à différents niveaux, imbriqués les uns dans les autres à l'image de poupées russes : la construction d'une identité personnelle se déploie à travers un **processus psychologique** d'ordre cognitif et affectif exposé au chapitre précédent et précisé dans le présent chapitre. Ce processus sollicite la construction d'une autonomie affective construite sur un sentiment de sécurité intérieure au fondement de la construction personnelle. Mais la construction de soi implique également, dans ses mouvements d'exploration et d'engagement, un **processus social** par lequel le sujet prend place dans une société donnée, organisée par des lois et intégrant des normes et des usages. Cette dimension sociale a également été évoquée au chapitre précédent, en lien avec les processus d'exploration et d'engagement mis en œuvre à l'adolescence. La construction de soi englobe alors un processus de socialisation soulevant un enjeu d'autonomie sur un plan différent du psychologique : intellectuel, dans la mesure où il s'agit de construire une compréhension propre du monde ; éthique et politique, dans la mesure où il s'agit d'identifier des valeurs qui mettent en mouvement, de reconnaître ce

³⁷ J'emploie ici les termes « éthique » et « moral » de manière non spécifique, comme des catégories en lien avec les notions de bien et de mal. Le terme moral est couramment utilisé dans l'expression « jugement moral », renvoyant à la production d'un raisonnement qui découle sur une prise de position, en référence à son utilisation dans les théories du développement. Toutefois, le jugement moral peut ici être également désigné de jugement éthique dans la mesure où il s'agit d'un jugement sur ce qui est bien ou mal, juste ou injuste. On peut aussi rappeler que dans son étymologie, la morale renvoie davantage aux mœurs et souligne ainsi la dimension culturelle et sociale des jugements relevant des catégories de bien et de mal.

qui semble important et souhaitable, considérant les notions de bien et de mal, de juste et d'injuste, afin de poser des actions desquelles l'individu se rend responsable.

Ces formes d'autonomie renvoient à la notion d'émancipation et à la capacité de l'adolescent à aller au-delà de ce dont il hérite et dans lequel il s'insère : un patrimoine culturel, des valeurs transmises par le milieu familial et social, des représentations socialement construites. Pour s'émanciper, l'adolescent doit pouvoir identifier les idées, représentations et croyances dont il est porteur afin de les mettre à distance et de construire une pensée autonome, consciente de ses déterminations et libérée de ses tutelles. Ce processus n'est jamais acquis et appelle une constante reconstruction. **La construction de l'identité s'inscrit donc dans un processus émancipateur qui excède l'identité personnelle.**

Ce mouvement émancipateur nous renvoie à la visée du programme de Lipman et Sharp, qui placent l'émancipation des enfants et des adolescents au cœur de leur démarche. Cette capacité émancipatrice de la PDP a été analysée par Johanna Hawken, qui distingue trois mouvements d'émancipation dans le dialogue philosophique : une émancipation intellectuelle « vis-à-vis des idées reçues par les tutelles familiales, médiatiques, idéologiques et sociétales », un deuxième mouvement « vis-à-vis de la tutelle du maître philosophe » et un troisième mouvement « centré sur le rapport à soi, à soi-même comme possible tutelle aliénante » (Hawken, 2022). Ces trois mouvements renvoient à un processus global d'émancipation des jeunes engagés dans la PDP, rejoignant les dimensions sociale, politique et éthique qui viennent d'être évoquées. Mais ils soulignent également le rôle particulier et important que tient l'adulte dans le dialogue philosophique : il fournit des « outils émancipateurs internes », permettant à la pensée de se retourner contre elle-même et autorisant la remise en question de la parole du maître par les enfants et les adolescents (Hawken, 2022, p. 145). Il s'attache ainsi à **garantir l'autonomie de la pensée qui se construit dans le dialogue**. Hawken identifie un lien étroit entre le mouvement d'émancipation des tutelles extérieures et le développement d'une pensée autocritique et autocorrectrice, chacune engageant un retour sur soi. Le mouvement émancipateur visé dans le dialogue philosophique opère ainsi à travers le développement de l'autonomie de la pensée, à différents niveaux.

Le chapitre précédent a souligné l'enjeu d'autonomie soulevé par le processus de construction identitaire à l'adolescence. J'ai, dans cette section, distingué deux plans de l'autonomie, un premier plan psychologique renvoyant à la construction d'une autonomie affective et un second plan intellectuel, intégrant des composantes éthique et politique, se construisant à partir de l'autonomie affective mais renvoyant à un mouvement plus large d'émancipation. Les prochaines sections esquissent les liens possibles entre la PDP et l'enjeu d'autonomie considéré dans sa dimension émancipatrice, à l'arrière-plan de la construction de l'identité.

3.4.2. Sécurisation et dialogue philosophique

L'autonomie de la pensée que la PPEA s'attache à développer engage une dimension affective. J'ai exposé, au chapitre précédent, l'enjeu d'autonomie soulevé par la construction de l'identité à l'adolescence et le risque qu'échoue l'installation d'un système de motivation autonome, résultant en premier lieu de

l'intériorisation de l'amour et de l'estime reçus des adultes. Ce système de motivation autonome suppose ainsi la construction d'une **estime de soi et d'une sécurité affective**, conditions de mise en place de l'autonomie intellectuelle (Favre & Favre, 1993). Pour développer une autonomie de la pensée, les adolescents doivent donc s'appuyer sur une sécurité affective préalable.

La pédagogie du dialogue philosophique pourrait **prendre en compte ce besoin affectif** : la pensée attentive, composante de la pensée multidimensionnelle visée par la PDP, est une pensée appréciative, affective, active, normative et empathique (Lipman, 2003, pp. 264-271). Elle intègre donc une dimension intellectuelle mais aussi affective. Le programme de Lipman et Sharp peut ainsi être appréhendé à partir de l'éducation émotionnelle qu'il permet (Suarez, 2019).

Les travaux de Lévine (Lévine et al., 2008), fondés sur la reconnaissance des enfants comme des interlocuteurs valables, soulignent l'importance pour les jeunes de voir d'emblée reconnues leur capacité de pensée au regard des effets affectifs de cette reconnaissance, qui soutiendrait également **le développement de l'estime de soi comme sujet pensant**. Ces éléments théoriques ont été soutenus par des travaux empiriques cités en début de chapitre, qui mettent en lumière des effets de la PDP sur le développement de l'estime de soi (Gimenez-Dasi et al., 2013; Sasseville, 1994).

Dans cette perspective, la PDP pourrait favoriser la construction d'une autonomie affective et de l'autonomie de la pensée qu'elle rend possible.

3.4.3. La construction éthique et politique de l'adolescent dans le dialogue philosophique

Le second plan sur lequel se déploie la construction de l'autonomie se situe dans la construction d'une autonomie de la pensée, en rapport avec un affranchissement des tutelles extérieures et la **construction d'une conception personnelle d'un monde souhaitable**.

Si la PDP vise le développement du jugement, le jugement qu'il s'agit de développer est toujours construit **en lien avec les autres** et en vue de pouvoir « modifier judicieusement nos vies » (Lipman, 2003, p. 26). Dès lors, il se rattache à l'action et aux jugements desquels elle découle : il s'agit également de pouvoir juger de la justesse de nos actions. L'autonomie de la pensée entretient donc un lien étroit avec l'action et notamment avec la bonne action, celle qui pourra modifier judicieusement nos vies.

A travers les questions explorées en recherche philosophique, les jeunes envisagent différentes perspectives, alternatives et hypothèses, sur des sujets engageants les conduisant à **identifier et questionner les valeurs qui les meuvent**, convoquant les notions de bien et de mal, interrogeant la manière dont ils souhaitent vivre et habiter le monde avec leurs pairs. Ce faisant, le dialogue philosophique pourrait se donner comme un lieu **d'exploration identitaire intégrant des dimensions éthiques et politiques** qui sont des parties intégrantes de la construction de soi à l'adolescence.

La dimension éthique de la PDP se situe encore dans **l'éthique relationnelle** qu'elle déploie entre les participants du dialogue philosophique, mobilisant écoute, respect, ouverture et attention à l'autre, renvoyant également à l'éthique communicationnelle déjà évoquée en début de chapitre dans le travail de Tozzi (Tozzi, 2010). La pensée attentive évoquée dans la section précédente soutient le déploiement de cette

éthique relationnelle (Sharp, 2018). La pédagogie du dialogue philosophique entend ainsi procurer une expérience éthique aux adolescents à travers les relations qu'elle les invite à développer.

La visée émancipatrice de la PDP engage donc **une construction éthique et politique qui s'insère dans le développement de l'identité**, au regard des processus d'exploration et d'engagement qu'il mobilise et de sa composante relationnelle.

Ces derniers éléments invitent à souligner les enjeux politiques et sociaux sous-jacents à la construction identitaire des adolescents : l'adolescence, en tant que construction sociale, représente un enjeu de transmission/émancipation vis-à-vis de la société qui lui donne forme. Les jeunes, en se construisant, doivent donc parvenir à **s'approprier les valeurs, pratiques et modes de vie de leur société**. Cette dimension culturelle et sociale de l'identité dans la PDP a été investie par Glaser et Gregory, dont j'ai évoqué les travaux en début de chapitre, esquissant la possibilité que la PDP se présente comme une ressource pour faire face à l'enjeu de transmission et de transformation culturelle (Glaser & Gregory, 2017). Cette dimension culturelle de l'identité se rattache au mouvement d'émancipation en jeu à l'adolescence.

Poser la question de la construction de l'identité des adolescents dans la PDP conduit donc à considérer la **dimension politique et sociale du moment adolescent**, qu'il semble dès lors pertinent d'intégrer à notre exploration des liens entre PDP et construction de l'identité à l'adolescence.

J'ai, dans cette dernière étape, considéré le mouvement d'émancipation dans lequel s'inscrivent la construction de l'identité et celle de l'autonomie qui la sous-tend, en lien avec la visée émancipatrice du projet de la PPEA. L'émancipation des adolescents implique le développement d'une autonomie se déployant à différents niveaux, psychologique, impliquant un besoin de sécurisation affective, mais aussi intellectuelle, dont les composantes éthique, sociale et politique intègrent les processus de construction identitaire.

3.5. Résumé du chapitre

Ce chapitre visait à clarifier et approfondir notre compréhension du processus de construction identitaire à l'adolescence et de ses liens possibles avec la PDP.

Dans un premier temps, j'ai **(1) procédé à l'examen des travaux existant en PPEA** en lien avec le resserrement de notre question : la construction de l'identité et la PDP, notamment à l'adolescence. **Peu de travaux existants**, mais les éléments identifiés ouvrent des **pistes intéressantes** et soulignent la pertinence de les approfondir, en lien avec les enjeux de l'adolescence identifiés au chapitre précédent.

Je me suis attachée dans un deuxième temps à **(2) considérer la question du développement cognitif de l'adolescent et de son rôle dans la construction de l'identité**. Il s'agissait en effet de situer la démarche empruntée dans la recherche au regard des divergences entre PPEA et psychologie du développement. Ce détour a permis de reconnaître la **métacognition** comme **vecteur principal** du développement de la pensée dans le dialogue philosophique et clé de voute de la construction identitaire, contribuant à la construction d'une connaissance réflexive de soi. Dans cette perspective, l'identité est comprise comme une **théorie explicite sur soi-même**. Dès lors, la PDP, considérée comme **une pratique autocorrectrice, réflexive et dialogique**, apparaît comme un **cadre susceptible d'étayer les adolescents dans la construction de leur identité**.

Un troisième moment a consisté à **(3) considérer la dimension narrative de l'identité** et sa construction possible dans le dialogue philosophique. **L'installation d'une fonction narrative** a été identifiée comme un **enjeu** de la construction identitaire à l'adolescence, permettant au jeune d'accéder au statut d'auteur et ainsi d'insérer dans une continuité les différentes expériences passées, présentes et à venir, permettant par là-même l'élaboration de soi comme projet. Cette perspective renvoie à la construction d'une identité narrative, exigence existentielle. Nous avons vu que la PDP, comprise comme **pratique interprétative**, se présente également comme un **cadre de narrativité**. Les participants peuvent ainsi y livrer des récits, les construire et les reconstruire, en dialogue avec les autres. Ce faisant, la PDP pourrait contribuer à **l'élaboration d'une identité narrative dialogique**.

Enfin, j'ai **(4) considéré la PDP au regard du processus d'émancipation dans lequel s'inscrit la construction de l'identité**, renvoyant à l'enjeu d'autonomie souligné au chapitre précédent. Ainsi, la PDP vise le développement d'une autonomie de la pensée requérant une **sécurisation affective** préalable. La considération de la visée émancipatrice du dialogue philosophique conduit également à prendre en compte la **construction sociale, éthique et politique** à l'œuvre dans l'activité, qui résonne avec le processus de construction identitaire à l'adolescence, intégrant des processus d'exploration, d'engagement et de construction relationnelle.

Chapitre 4. Question et objectifs de recherche

Ce chapitre reprend l'argumentation déployée dans les chapitres précédents afin de poser la question de recherche qui en découle : la PDP peut-elle accompagner les adolescents et les jeunes adultes dans la construction de leur identité et de l'autonomie qui la sous-tend ?

Afin d'explorer cette question, quatre objectifs de recherche sont formulés : 1) explorer la contribution possible de la PDP à la construction identitaire des adolescents par le développement d'une connaissance et d'un récit de soi ; 2) explorer la contribution possible de la PDP à la dimension relationnelle du processus de construction identitaire à l'adolescence ; 3) interroger la capacité de la PDP à accompagner la construction de l'autonomie à l'adolescence ; et 4) interroger la capacité de la PDP à accompagner l'entrée dans la vie sociale et politique, en jeu dans le processus de construction identitaire à l'adolescence

Les trois chapitres qui précèdent ont introduit la question de la PDP avec un public adolescent et ont permis de dégager des enjeux spécifiques. Ce premier mouvement de la recherche constitue ainsi une clarification conceptuelle procurant des éléments pour investir la question qui nous occupe sur le plan empirique.

Dans ce court chapitre, je reprendrai le fil de l'argumentation développée jusqu'ici afin de formuler la question de recherche qui guidera la suite de l'enquête ainsi que des objectifs permettant de répondre à cette question.

4.1. Reprise de l'exploration théorique

Dans les chapitres précédents, nous avons parcouru un cheminement nous menant sur les traces de la construction de l'identité dans la PDP à l'adolescence.

Après avoir constaté une absence de considération spécifique des adolescents dans la PDP, je me suis dirigée vers une clarification conceptuelle de la notion d'adolescence et ai procédé à l'exploration des enjeux s'y rattachant, afin d'éclairer la compréhension de la PDP en lien avec la notion d'adolescence.

L'**adolescence** est comprise comme un **processus biopsychosocial** induisant de profonds changements qui reconfigurent l'expérience et sortent le jeune de l'enfance. Ces transformations donnent lieu à l'émergence de la **question identitaire** à cette période de la vie, lors de laquelle le jeune est amené à se définir lui-même, en lien avec les autres et au sein d'une compréhension du monde en construction. En outre, si l'adolescence se distingue de l'enfance par l'apparition du phénomène pubertaire, nous avons relevé des difficultés pour distinguer les adolescents des jeunes adultes. Ainsi, la considération de l'adolescence privilégiée dans cette recherche se situe dans **un continuum avec l'âge adulte** et inclue les jeunes adultes.

A l'arrière-plan de la construction identitaire se trouve la **construction de l'autonomie**, en lien avec la construction d'une estime personnelle et l'installation d'un système de motivation autonome par lequel le jeune parvient à développer des relations épanouissantes exemptes de rapport de dépendance. L'adolescence se présente en effet comme **un moment de bascule et de construction relationnelle**, lors duquel opère un transfert de la vie familiale sur la vie sociale, qui devient le nouveau centre de gravité du jeune. **Les pairs** prennent ainsi une importance croissante et jouent un rôle déterminant dans la construction de l'identité, au sein d'un processus d'identification/séparation, mais également dans la construction de l'autonomie.

Dans cette perspective, l'adolescence a également été définie comme une fragilisation et une **période à risque de troubles psychopathologiques**. Les adolescents sont de plus en plus nombreux à développer des problèmes de santé mentale et se présentent comme une population particulièrement à risque de troubles psychopathologiques. Toutefois, si l'adolescence est une période à risque, il s'agit également d'une **période des possibles** dans la mesure où elle est un moment d'ouverture au monde et d'expérience en dehors de la cellule familiale. L'adolescent trouve ainsi de nouvelles formes de socialisation et rencontre de nouvelles figures identificatoires, qui peuvent constituer des appuis pour une (re)construction à cette période.

Face aux enjeux de l'adolescence, convergeant sur la construction de l'identité et de l'autonomie, j'ai développé une **compréhension approfondie de la PDP**, conduisant à la considérer comme une pratique intéressante pour les adolescents, dont j'ai également précisé le processus de construction identitaire.

Ainsi, j'ai dégagé la dimension **métacognitive et réflexive** de la PDP, en lien avec l'épistémologie **faillibiliste** qui la sous-tend, ainsi que le **cadre narratif** qu'elle met en place, et j'ai montré combien ces dimensions pourraient constituer des **points d'appui** pour la construction de soi à l'adolescence : la construction de l'identité à cette période a été précisée au regard de la **connaissance réflexive de soi** sur laquelle elle se fonde, en lien avec le développement de la pensée, ainsi que de l'émergence d'une **fonction narrative**. Le processus de construction identitaire déploie des dimensions épistémologiques, réflexives et narratives qui concourent au **développement d'un concept et d'un récit de soi**. Les adolescents pourraient donc trouver dans le dialogue philosophique des **ressources pour alimenter la connaissance et la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes**, ainsi qu'un cadre au sein duquel **enrichir et développer le récit qu'ils se font d'eux-mêmes**. Cette analyse a par ailleurs mis en lumière la **dimension dialogique** de la PDP et souligné la pertinence d'une pratique dialogique face à l'enjeu de construction de l'identité et de l'autonomie auquel font face les adolescents : la nature dialogique de la PDP se donne comme occasion **d'entrer en relation avec les autres**, faisant ainsi écho à la bascule relationnelle qui caractérise l'adolescence.

Enfin, j'ai considéré la question de l'autonomie à l'adolescence en lien avec la visée émancipatrice de la PDP, qui entend amener les enfants et les adolescents à penser par et pour eux-mêmes. L'autonomie, si elle inclut une dimension psychologique, implique également une dimension éthique, sociale et politique en lien avec les processus d'exploration et d'engagement mis en œuvre dans la construction de l'identité. La PDP et l'autonomie de la pensée qu'elle s'attache à développer pourraient soutenir la construction de l'autonomie des adolescents, dans un mouvement émancipateur.

Dans cette perspective, la PDP se présente comme une pratique susceptible d'accompagner les adolescents dans la construction de leur identité et de leur autonomie.

4.2. Question de recherche

Nous avons vu que la spécificité du public adolescent dans la PDP, notamment en lien avec la construction de l'identité à cette période, est peu investie dans les travaux en PPEA. Pourtant, la clarification conceptuelle opérée a permis de souligner une pertinence possible de la PDP pour accompagner le processus de construction de soi, qui constitue une mise à l'épreuve pour les adolescents. Ces éléments enjoignent dès lors à investiguer plus en avant cette piste théorique de manière à apporter des éléments empiriques permettant d'enrichir notre compréhension de la PDP, au regard des enjeux de l'adolescence mis en lumière.

La question que je m'attacherai à explorer dans cette recherche est donc la suivante : **la PDP peut-elle accompagner les adolescents et les jeunes adultes dans la construction de leur identité et de l'autonomie qui la sous-tend ?**

4.3. Objectifs de recherche

Afin d'explorer cette question de recherche, les objectifs suivants seront poursuivis :

1) Explorer la contribution possible de la PDP à la construction identitaire des adolescents par le développement d'une connaissance et d'un récit de soi.

Cet objectif renvoie à l'identification de ressources pour la construction de l'identité dans la PDP, en lien avec les enjeux soulevés par l'adolescence : les composantes métacognitives, narratives et dialogiques qui fondent la PDP ont été identifiées en résonance avec les dimensions épistémologiques et narratives de la construction de l'identité à cette période. Il semble ainsi opportun d'explorer dans quelle mesure ces dimensions contribuent à la construction de l'identité des adolescents et des jeunes adultes engagés dans une PDP.

L'exploration de cet objectif pourrait conduire à saisir les enjeux de construction d'une cohérence identitaire et d'inscription de l'expérience personnelle dans une continuité dans le dialogue philosophique, précisant ainsi notre compréhension de la capacité de la PDP à accompagner la construction de soi à l'adolescence.

Ce premier objectif de recherche se décline en trois objectifs spécifiques :

- Explorer la capacité de la PDP à contribuer à la connaissance réflexive de soi à l'adolescence.
- Explorer la capacité de la PDP à contribuer à l'élaboration d'un récit de soi à l'adolescence.
- Interroger les liens entre la dimension métacognitive de l'activité et la narrativité qui s'y déploie, en lien avec les processus épistémologiques et narratifs de la construction de soi.

2) Explorer la contribution possible de la PDP à la dimension relationnelle du processus de construction identitaire à l'adolescence.

Cet objectif renvoie à l'enjeu de socialisation identifié à l'adolescence, période à laquelle les pairs prennent une importance déterminante au sein du processus de construction de soi. Cette dimension sociale spécifique à l'adolescence pourrait trouver un écho intéressant dans le mode de socialisation que représente la PDP : sa nature essentiellement dialogique induit un certain rapport à l'autre et l'engagement de chacun dans une recherche collective. Ainsi, les effets de la pratique dialogique sur la construction identitaire des jeunes engagés dans une PDP sont à approfondir.

3) Explorer la capacité de la PDP à accompagner la construction de l'autonomie à l'adolescence.

Cet objectif se rattache à l'enjeu de construction d'une autonomie intellectuelle et affective à l'arrière-plan de la construction de l'identité à l'adolescence, au regard de l'application de la pédagogie du dialogue philosophique à mettre en place un cadre social et affectif propice au développement d'une pensée autonome. Il renvoie également à la construction de l'estime de soi et d'un sentiment de sécurité intérieure, condition de déploiement d'une autonomie intellectuelle à l'adolescence.

4) Interroger la capacité de la PDP à accompagner l'entrée dans la vie sociale et politique, en jeu dans le processus de construction identitaire à l'adolescence.

Cet objectif renvoie à l'enjeu d'entrée dans la vie sociale et politique identifié dans le passage de l'enfance à l'âge adulte, également partie prenante du processus de construction identitaire à l'adolescence et en jeu dans les modalités d'exploration et d'engagement identitaires. Face à cet enjeu, la PDP pourrait se montrer comme une pratique intéressante pour accompagner la construction sociale, éthique et politique des adolescents.

4.4. Enjeux de la question de recherche et perspectives sur la suite de la démarche

Ce chapitre a synthétisé le mouvement théorique déployé dans la première partie de la thèse afin de soulever une question de recherche et de formuler des objectifs s'y rattachant.

La clarification conceptuelle a permis d'identifier une question de recherche au regard des liens théoriques identifiés entre le processus adolescent et la PDP, convergeant sur la question de la construction de l'identité et de l'autonomie. Elle a également mis en lumière un enjeu éducatif et psychologique important en lien avec la période adolescente, faisant de la question qui nous occupe une question importante.

L'exploration de cette question pourrait contribuer aux connaissances des effets de la PDP. Plus précisément, elle ouvre un champ d'investigation encore peu exploré, faisant des adolescents un public distinct du public infantin, susceptible de soulever des enjeux spécifiques pour la PDP. En ce sens, elle

pourrait contribuer aux connaissances sur la PDP en éclairant la spécificité de cette pratique lorsqu'elle est déployée avec les adolescents.

La question de recherche pourrait également contribuer à enrichir la recherche sur l'accompagnement de la construction de soi à l'adolescence, en lien avec les apports d'une pratique de la philosophie à cet âge de la vie. L'adolescence en effet représente un enjeu éducatif et psychologique majeur et induit un risque de troubles psychopathologiques, mettant à l'épreuve les acquis de l'enfance. La considération des adolescents et des accompagnements possibles par les acteurs de l'éducation se présente donc comme un enjeu important, auquel la recherche pourrait contribuer.

Dans la suite de la thèse, cette question est investie sur le plan empirique. La partie qui suit présente la méthodologie d'enquête mise en œuvre pour explorer la question de recherche et présente les différentes étapes de recueil et d'analyse des données empiriques. La troisième partie expose les résultats des analyses effectuées. Une quatrième et dernière partie discute les résultats exposés à la lumière des objectifs formulés dans ce chapitre.

Partie 2 : Déploiement d'une enquête de terrain

Chapitre 5. Construction d'une méthodologie d'enquête : un paradigme interprétatif, entre ouverture du chercheur et sensibilité théorique

Ce chapitre expose la méthodologie d'enquête construite pour répondre à la question de recherche. La thèse déploie une méthodologie qualitative à visée compréhensive, s'inscrivant dans un paradigme interprétatif. Dans cette perspective, la réalité est considérée comme multiple et complexe et la tâche du chercheur consiste à mettre en œuvre un certain nombre de méthodes permettant de construire un regard de plus en plus riche sur l'objet de sa recherche en embrassant différents points de vue. Cette recherche déploie ainsi une approche multiplicative visant à recueillir différentes perspectives et différents types de données, dans différents contextes. Elle vise le développement d'une théorisation ancrée dans des données empiriques, suivant un équilibre délicat entre ouverture à ce qui émerge des données de terrain et reconnaissance d'une sensibilité théorique à l'œuvre dans le processus interprétatif.

Dans ce chapitre, je présenterai la méthodologie d'enquête construite dans la thèse afin d'apporter des éléments de réponse aux objectifs fixés au chapitre 4. Ces choix méthodologiques se rattachant à des postures épistémologiques et théoriques, ils requièrent également l'exposition et l'explicitation de ces postures. Avant d'entreprendre un travail à partir de données empiriques, il me fallait ainsi clarifier le statut à accorder à ces données et la place qu'elles allaient occuper dans la recherche globale.

Une donnée désigne un élément sur lequel pourra s'établir un raisonnement ou une observation. Dès lors, toute recherche mobilise et s'appuie sur des données de différentes natures, théorique et empirique. Or, les liens qu'entretiennent ces deux types d'information peuvent grandement varier selon les statuts qui leur sont respectivement accordés : que peut-on apprendre d'une donnée empirique ? A quoi peut-on accéder à travers une parole recueillie ou une observation, qu'elle soit silencieuse et extérieure ou participante et impliquée ? A quoi peut-on prétendre lorsque l'on entreprend de mettre en lien des observations empiriques et un raisonnement théorique ? Mais encore, peut-on poser un regard neutre sur une réalité – et peut-on parler d'une seule réalité ? Comment, en effet, saisir l'étendue et la complexité des relations humaines et sociales au sein des contextes particuliers et des interactions dans lesquels se situent les sujets participants à une recherche ?

Dans une certaine tradition de sciences humaines et sociales, notamment depuis les travaux issus de l'école de Chicago³⁸, on reconnaît le rôle fondateur de la subjectivité et des interactions sociales dans toute expérience. Cette considération centrale de la subjectivité a conduit les chercheurs à examiner le réel avant

³⁸ L'école de Chicago désigne un courant de pensée sociologique né à l'Université de Chicago à la fin du 19^{ème} siècle, à l'origine des approches qualitatives de données empiriques dans le déploiement de recherches en sciences sociales. On peut citer quelques figures représentatives : W. I. Thomas, E. Burgess, R. E. Park mais aussi G. H. Mead, parmi beaucoup d'autres.

tout comme une réalité perçue, prenant en considération le filtre du sujet d'expérience. Mais alors, comment éviter l'écueil du solipsisme ? Comment en effet comprendre l'expérience d'autrui et en rendre compte si l'on ne peut percevoir le monde qu'à travers l'activité de notre conscience singulière ? La possibilité même d'une recherche intégrant la considération de l'expérience des autres suppose bien que parvienne à se construire, d'une manière ou d'une autre, l'élaboration de significations partageables autour de cette expérience.

Ainsi se dessinent les contours d'une tension opposant d'une part, la reconnaissance du rôle de la subjectivité et des interactions entre les différents acteurs et leurs contextes, et, d'autre part, la volonté de comprendre, questionner et analyser les expériences, comportements et situations, afin d'en dégager des savoirs. Cette tension appelle une considération minutieuse du travail de chercheur et des responsabilités qui en découlent. Nous verrons que c'est par un travail délicat et rigoureux qu'apparaît la possibilité de construire une compréhension du réel intégrant la complexité et la singularité des acteurs et des situations, notamment dans différents mouvements d'objectivation, tout imparfaits soient-ils.

Dès lors, le chercheur en sciences humaines et sociales ne vise pas tant une stricte *objectivité* qui relèverait d'une considération univoque du réel. Il considère plutôt cette objectivité comme un idéal régulateur et vise une *objectivation* : il élabore une prise de recul nécessaire pour sortir de sa propre subjectivité, notamment par le déploiement de méthodes permettant la construction d'un **espace de réflexivité**, guidé par le souci de préserver l'**authenticité** et la **rigueur** de son travail. Cette visée relève donc d'un travail réflexif continu, faisant du **chercheur un instrument clé de l'interprétation** et du sens émergeant des données (Creswell, 2013, p. 45).

J'exposerai dans un premier temps **les caractéristiques d'une recherche qualitative** ainsi que les **présupposés ontologiques et épistémologiques** qui président à ma démarche, afin de montrer comment la recherche s'inscrit dans un paradigme phénoménologique sous-tendant une épistémologie interprétative et socioconstructiviste. Dans cette perspective, la réalité est considérée comme multiple, toujours à la rencontre de différents sujets d'expérience dans un contexte spécifique. Il s'agit donc de considérer le savoir produit à partir de données empiriques comme toujours **situé**, c'est-à-dire produit au sein d'une situation particulière impliquant des processus singuliers. Cette méthodologie est construite en cohérence avec la compréhension de la construction de soi à l'adolescence exposée en première partie.

Je présenterai dans un second temps l'approche spécifique déployée pour entreprendre l'enquête sur le terrain, à savoir une **approche inspirée de la *Grounded Theory*** de Glaser et Strauss (Glaser & Strauss, 1967). Cette approche, qui a été adaptée au contexte et aux besoins de la recherche, m'a semblée pertinente pour répondre à l'objectif d'éclairer, au niveau théorique, les enjeux identitaires de la pratique du dialogue philosophique à l'adolescence, peu considérés dans la littérature jusqu'alors. Elle invite en effet à considérer le phénomène à l'étude sans s'en tenir à une approche purement descriptive de la subjectivité mais tente d'intégrer la dimension sociale du phénomène, pour parvenir à l'élaboration de concepts et de liens théoriques à partir des observations et des descriptions du phénomène étudié.

Un troisième moment sera consacré à **clarifier le rapport entretenu avec la dimension empirique dans l'ensemble de la recherche**, au regard des exigences posées par la *grounded theory* mais également en

prenant en compte les critiques formulées à l'encontre de cette approche sur certains points. J'exposerai donc les choix opérés concernant les outils d'enquête déployés sur le terrain ainsi que les réponses apportées aux difficultés identifiées dans l'application de la *grounded theory*.

5.1. Ancrage épistémologique et théorique de la méthodologie

Dans cette partie, je présenterai les caractéristiques de l'enquête empirique menée pour répondre aux objectifs de recherche. La recherche est **exploratoire à visée compréhensive** et se situe dans un **paradigme phénoménologique** et une **épistémologie interprétative**. Elle déploie ainsi une méthodologie qualitative.

L'appréhension de la construction identitaire des adolescents déployée dans la première partie de ce travail m'a dirigée vers une **méthodologie d'enquête qualitative**. En effet, les axes dégagés pour saisir une construction de soi possible dans le dialogue philosophique semblent difficilement quantifiables ou mesurables, notamment en situation de dialogue philosophique : comment mesurer la constitution d'une identité narrative entendue comme travail continu de la conscience au fil de l'existence ? Comment quantifier le niveau de réflexivité d'une conscience de soi, d'un point de vue extérieur ?

Un grand nombre de travaux sur la construction de l'identité mobilisent les théories du développement, notamment dans le domaine de l'orientation, dans la continuité des travaux de Marcia (Marcia, 1980, 1993), lui-même héritier des travaux d'Erikson (Erikson, 1972). On trouve au chapitre 4 de l'ouvrage de Claes & Lannegrand-Willems (2014) une synthèse complète des différentes applications et mesures développées pour approcher les domaines et les stades de l'identité issus de la psychologie du développement. Ces approches identifient en effet différents domaines de l'identité – évoqués dans le chapitre 2 – et ouvrent la possibilité de recourir à la psychométrie, dans une démarche de mesure et d'évaluation de différents construits théoriques renvoyant à ces domaines, par exemple, l'échelle multidimensionnelle des processus identitaires élaborée par Barbot (2008). Ces démarches visent à évaluer le niveau de réalisation d'un individu au regard de différents stades et domaines, établis théoriquement. Il existe également des échelles pour évaluer les compétences métacognitives d'un sujet par la mesure de différentes variables s'y rattachant (Semerari et al., 2003).

Ces travaux sont intéressants pour les contextes et questionnements dans lesquels ils sont mobilisés (souvent lorsqu'un certain nombre de travaux existe déjà et qu'il s'agit de confirmer une théorie ou de valider des hypothèses). Mon travail suit toutefois une démarche différente : il ne s'inscrit pas dans cette perspective évaluative, mais déploie **une démarche exploratoire visant à comprendre l'expérience singulière des adolescents**. Cette démarche s'attache à **éclairer un phénomène encore peu étudié**, requérant ainsi une telle *exploration* pour identifier et développer des éléments de compréhension à son égard. En ce sens, la démarche exploratoire diffère des approches issues des travaux en psychologie du développement ou en psychologie cognitive, lorsqu'elles s'appuient sur une approche quantitative des données empiriques sur lesquelles elles se construisent.

Dans l'enquête de terrain au cœur de la recherche, l'identité a été appréhendée selon une perspective phénoménologique qu'une approche positiviste et une méthodologie quantitative ne semblent pas pouvoir prendre en charge. En effet, la construction d'une identité narrative et d'une connaissance réflexive de soi sont des processus éminemment subjectifs, difficilement observables. Ils s'inscrivent au cœur de l'activité de la conscience du sujet et de ses interactions, avec les autres et avec son environnement. La construction de l'identité telle que je l'ai considérée représente donc un phénomène dont l'appréhension qualitative semble la plus indiquée.

En outre, l'intérêt porté aux compétences, qu'elles soient métacognitives, narratives ou autres, ne se situe pas au niveau de leur évaluation, mais plutôt au niveau du **rapport possible de ces capacités à la découverte, l'exploration et la construction d'une identité personnelle réflexive et narrative**. Bien sûr, le développement de ces capacités au sein de la PDP nous intéresse, mais il ne s'agit pas pour autant de chercher à établir *combien* l'atelier les développerait précisément, ni *combien* elles participent à la construction de l'identité : il semble difficile d'isoler le développement de ces capacités de toutes les autres influences extérieures à l'atelier, si bien qu'il serait impossible de considérer de manière isolée l'impact de l'atelier, pris comme une variable dépendante, sur une éventuelle construction de capacités ou d'identité. En revanche, il est possible de **poser la question du développement de ces capacités au sein d'une situation** et de considérer leur mobilisation dans un contexte particulier, en s'attachant à **comprendre les relations complexes qui se tissent** entre les différents acteurs de la situation.

Dès lors, c'est **la manière dont elles sont mobilisées et appropriées par les adolescents** qui nous intéresse, et non la question de la quantité de capacité acquise dans l'atelier. C'est encore la manière dont **cette appropriation peut ou non être rapportée aux processus qui concourent à la construction de soi** qui attire notre attention. En outre, le cadre du dialogue philosophique représente lui aussi une situation d'interaction particulière mettant en œuvre des processus aux multiples dimensions : sociale, affective et cognitive, notamment.

Ainsi, pour construire une démarche qui puisse prétendre à une compréhension du phénomène étudié, il est nécessaire de prendre en compte ces processus complexes, identitaire et adolescent, mais aussi le cadre particulier du dialogue philosophique et le contexte plus général dans lequel il s'intègre (institutionnel et culturel, notamment). J'ai donc fait le choix de recourir à une **méthodologie qualitative pour prendre en charge la complexité des processus qui concourent à la construction de l'identité** telle que je l'ai considérée, dans le contexte du dialogue philosophique.

En adoptant une méthodologie qualitative, il s'agit de reconnaître que l'accès à l'information recherchée n'est possible qu'à travers des expériences subjectives : celles des participants, qui se comportent et parlent au sein d'une situation particulière ; celle du chercheur, ensuite, toujours partie prenante de la situation de production des données ; la situation, enfin, faite de l'interaction entre les participants et le chercheur, dans un contexte déterminant. Ce choix suppose une posture épistémologique distincte de la conception positiviste selon laquelle la réalité est unique et extérieure au chercheur (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). En effet il s'agit dans notre perspective de considérer que :

« le monde social est significativement différent du monde naturel, que nous ne pouvons pas le concevoir par nos sens, mais plutôt par un travail d'interprétation, que l'expérience humaine se caractérise par la continuité, mais aussi par le changement, et qu'en raison de cela, elle est imprévisible, que les problèmes humains sont locaux, toujours contextuels, et par conséquent, que les sciences sociales et humaines ne peuvent pas prétendre à l'élaboration de lois générales » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018, p. 28).

La recherche s'inscrit donc dans une **épistémologie interprétative**. Elle vise l'explicitation, la compréhension et l'attribution de sens, en prenant en compte les significations que le sujet donne par lui-même à son expérience. Cette épistémologie se fonde sur une ontologie considérant que la réalité est multiple dans la mesure où elle dépend de la conscience qui en fait l'expérience et de la relation entre le sujet et l'objet appréhendé.

Ainsi, le rôle de la conscience dans l'appréhension d'un phénomène est premier. En cela, mon approche interprétative se situe également dans une **perspective phénoménologique**, selon laquelle l'intentionnalité du sujet et la complexité des processus psychologiques et sociaux sont reconnus d'emblée comme insaisissables directement, mais toujours par une médiation, notamment du langage (Ricœur, 1998). C'est pourquoi elle requiert une modalité réflexive, afin de construire, par la distanciation des différentes subjectivités, une compréhension objectivée des processus observés. C'est donc en adoptant une posture continue de réflexivité et de questionnement que le chercheur avance dans ce type d'enquête.

Cette perspective interprétative se rattache enfin à une **conception socioconstructiviste** qui considère que la multiplicité de la réalité, que nous avons évoquée, relève d'une négociation entre les différents sujets, amenant la considération de la dimension sociale inhérente aux réalités perçues.

En adoptant une méthodologie qualitative, une recherche s'attache donc à **comprendre en profondeur un phénomène**, à dégager les structures de l'expérience de l'enquêté (encore appelé « informateur ») pour élaborer des explications (Denzin et Lincoln, 1994). Elle opère par la description et l'observation, permettant de déployer les opérations du travail d'interprétation que sont la compréhension et l'explication dans un mouvement dialectique (Ricœur, 1998 ; mobilisé par Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 133-134).

Le choix d'une méthodologie qualitative conduit dès lors, au regard des présupposés ontologiques et épistémologiques exposés, à **mettre au premier plan la subjectivité et l'intentionnalité des sujets participants**, ce qui conduit le chercheur à leur attribuer un rôle actif et à reconnaître leur capacité d'élaboration, de réflexion et d'action.

Enfin, le statut du savoir qu'il s'agit de produire reste à préciser. Ce savoir, obtenu à partir de données empiriques, est toujours relatif aux contextes de signification et d'interaction dans lequel il est produit. Il est « aussi vu comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018, p. 196). L'analyse des données visera ainsi la **construction de sens et la véracité** plutôt que la production d'énoncés considérés comme vrais et définitifs. Nous nous attacherons à produire des hypothèses fiables et convaincantes au regard de leur force explicative. Bien que temporaires, ces hypothèses pourront être fertiles pour approfondir notre compréhension des liens entre construction identitaire à l'adolescence et pratique du dialogue philosophique.

Dans la mesure où la démarche ne se fonde pas sur la considération d'une réalité objective mais plutôt d'une réalité construite (multiplicité des interactions et des points de vue), le savoir produit dans ce travail ne vise pas la généralisation : il ne vise pas l'élaboration de principes ou de lois généralisables, valables en toutes circonstances. Il se fonde sur la **considération du particulier**, sur la **prise en compte des enjeux d'interaction** et **l'intentionnalité des sujets**, et est élaboré dans une modalité interprétative. Il vaut donc pour un contexte donné, compris et explicite. Il **vis** ainsi la **transférabilité**, c'est-à-dire une adaptation possible de la connaissance produite à différents contextes, au regard de la description minutieuse et approfondie du milieu à l'étude (Karsenti, & Savoie-Zajc, 2018, p. 207-209). Si le choix d'une méthodologie qualitative repose sur des principes épistémologiques et ontologiques, il renvoie donc également à des visées spécifiques et induit un certain type de standards d'évaluation la concernant.

Voyons à présent plus précisément comment cette méthodologie a été mise en œuvre de manière à prendre en charge les objectifs de la recherche.

5.2. **Prise en charge des objectifs par la démarche**

Dans la section précédente, j'ai présenté les principes généraux qui président à la recherche ainsi que les présupposés épistémologiques et ontologiques sur lesquels elle se fonde. J'exposerai ici les enjeux de la recherche et l'approche spécifique déployée pour prendre en charge les objectifs poursuivis.

5.2.1. Situation des enjeux et visée de la recherche

Nous venons d'établir que la recherche vise à comprendre les enjeux de construction identitaire de la pratique du dialogue philosophique, par l'adoption d'une méthodologie qualitative qui part de la subjectivité et de l'intentionnalité des sujets afin d'établir un réseau de significations permettant de rendre (partiellement) compte de l'expérience des adolescents s'engageant dans une PDP. À l'aide de la typologie de Karsenti et Savoie-Zajc (figure 5.2.1 ci-dessous), différents enjeux et caractéristiques de la recherche ont pu être identifiés. Ainsi, la **recherche est fondamentale** en ce qu'elle vise à connaître, comprendre et expliquer, au sein du processus de construction identitaire à l'œuvre pendant l'adolescence, des apports possibles de la pratique du dialogue philosophique pour les adolescents. Elle se rattache donc à un **enjeu nomothétique** de production du savoir. En effet, nous avons vu que peu de travaux existent à ce jour concernant les adolescents s'engageant dans une PDP, et encore moins concernant la question d'une contribution possible de cette pratique à la construction de leur identité et de leur autonomie. Dès lors, la recherche s'est orientée vers la production de premiers éléments pouvant éclairer ces questions et apporter des premières connaissances.

Il s'agit plus précisément d'une **recherche empirique et exploratoire** : elle vise à enrichir notre compréhension préliminaire de la PDP sous l'angle d'une contribution possible de cette pratique à la construction identitaire des adolescents. L'enjeu de la recherche est donc d'explorer, à partir des objectifs

de recherche formulés, cette contrée théorique encore inconnue, afin d'enrichir notre compréhension du problème et de permettre à des recherches ultérieures de se construire sur la base de cette exploration. Le schéma ci-dessous situe la démarche parmi les différents types de recherche répertoriés par Karsenti & Savoie-Zajc (2018, p. 110) :

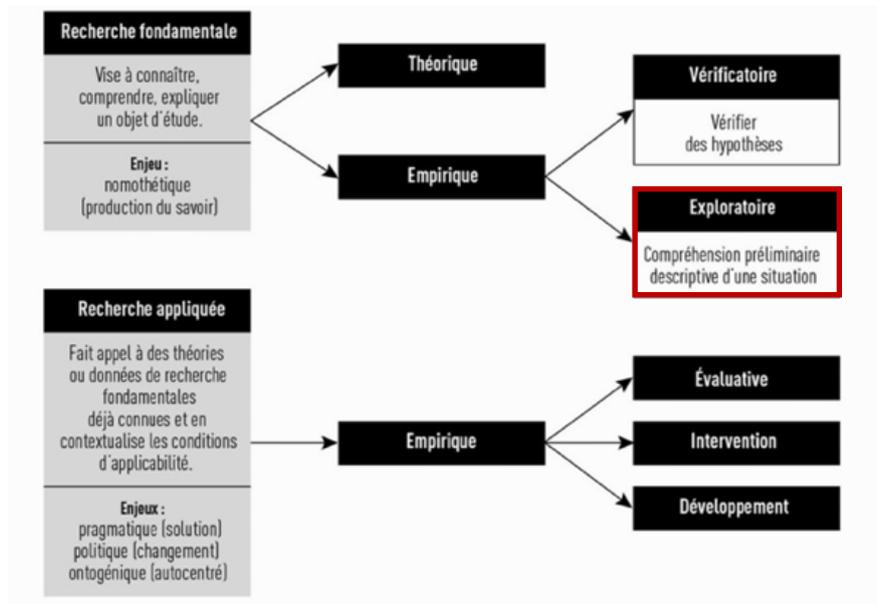


Figure 5.2-1 Classification des types de recherches en éducation

C'est au regard de ces enjeux et de cette visée que j'ai déterminé plus spécifiquement l'approche de la dimension empirique de l'enquête.

5.2.2. Une approche enracinée

Pour mettre en œuvre une méthodologie qualitative alignée avec ces présupposés ontologiques et épistémologiques, mais également avec la visée et les enjeux qui viennent d'être exposés, il m'a semblé important de penser une approche accordant une **place centrale aux données empiriques**, depuis l'appréhension du problème sur le terrain jusqu'aux analyses des données. En effet, l'objectif général de la recherche consiste en l'exploration de la capacité de la PDP à accompagner les adolescents dans la construction de leur identité et de leur autonomie. Or, cet objectif a été formulé à la suite du constat d'une absence d'investigation de ce phénomène dans la littérature existante et après délimitation du problème de la construction de l'identité à l'adolescence, dans le cadre spécifique de la pratique du dialogue philosophique. Ainsi, si des recherches se sont intéressées à la construction de l'identité, à l'adolescence, ainsi qu'au dialogue philosophique, la mise en dialogue de ces différentes perspectives dans une triangulation adolescence-identité-dialogue philosophique n'a pas été explorée. Cette configuration de départ m'a conduite à envisager une approche inspirée de la *grounded theory* de Glaser et Strauss (1967).

Cette approche se montre particulièrement pertinente pour appréhender les questions encore non explorées. Elle réfère aux travaux de Glaser et Strauss (1967), qui, dans le sillage de l'école de Chicago, ont

élaboré une méthodologie offrant un rapport renouvelé aux données théoriques et empiriques, fondant une **démarche inductive**. Cette démarche a été initiée lors d'une étude sur la question de la mort à l'hôpital, dans le cadre de l'évolution des pratiques médicales, qui induit un rapport nouveau à la mort, la retirant de la sphère privée et l'amenant à l'hôpital (Glaser & Strauss, 1965). Les éléments mobilisés par les chercheurs pour répondre à leur question se situaient dans une zone d'ombre et relevaient de non-dits et d'implicites logés dans la relation patient-soignant. C'est donc par le terrain et dans une logique inductive qu'ils sont parvenus à une compréhension mettant en lumière les enjeux de ce déplacement du moment de la mort, à partir d'expériences singulières de soignants et de patients, dans ce contexte particulier. En considérant la question de la mort à partir des gens qui la vivent, ces travaux ont ainsi rendu possible la considération d'un besoin d'accompagnement spécifique et ouvert la voie au développement des soins palliatifs (Guillemette & Luckherhoff, 2012). Leur questionnement n'aurait pas pu éclore sans le passage par le terrain, les travaux scientifiques de l'époque se concentrant sur la guérison des patients et ne permettant pas la formulation de la question de l'arrivée et de l'accueil de la mort.

De leur travail, Glaser et Strauss ont formalisé une *grounded theory*, traduit par théorie « ancrée » ou « enracinée », en référence à la place des données empiriques, prépondérante à la fois dans l'approche méthodologique globale déployée et dans la méthode d'analyse des données. Dans cette perspective, les données empiriques sont centrales dans la mesure où c'est d'elles seules que pourra émerger la découverte des chercheurs sur leur objet d'étude. La logique inductive qu'il s'agit de déployer dans cette démarche vise donc à **fonder la connaissance sur ce qui émerge des données recueillies**. C'est pourquoi l'approche initiée par la *grounded theory* se montre pertinente pour les questions n'ayant pas été investiguées auparavant, en permettant aux questions et aux représentations d'émerger directement du terrain.

La *grounded theory*, tout en s'intéressant à l'expérience subjective, entend également **intégrer la dimension sociale du contexte de l'expérience pour éclairer la compréhension du problème**. En effet, « le chercheur en théorie ancrée ne se restreint pas à une analyse phénoménologique (au plus près de l'expérience subjective individuelle) : il s'interroge sur le phénomène social qui a contribué à produire l'expérience subjective » (Benoit, 2021, p.132). On retrouve ici un arrière-plan théorique familier du cadre de la PDP : Glaser et Strauss se situent dans le champ de l'interactionnisme symbolique notamment développé par Mead (2006/1934), dont Lipman et Sharp sont les héritiers. Selon Benoit en effet (2021, p.130) :

« (...) l'interactionnisme symbolique est devenu l'approche privilégiée par les sociologues de l'école de Chicago. S'attachant à décrire l'impact des interactions et des décisions collectives sur les pratiques des personnes, cette microsociologie compréhensive analyse les expériences subjectives et les récits de vie pour comprendre les règles d'organisation qui s'exercent dans la société. »

La *grounded theory* peut donc se comprendre comme une « microsociologie » visant à « étudier la subjectivité comme un révélateur des règles sociales auxquelles l'individu est confronté » (Benoit, 2021, p.132). En cela, elle entre en résonance avec notre question de recherche, qui vise précisément la compréhension du processus de construction de soi à l'adolescence au sein du cadre spécifique du dialogue

philosophique. C'est donc la **compréhension du phénomène individuel** qui est visée par notre démarche, mais toujours **pris au sein d'un contexte d'interaction donnant lieu au phénomène en question**, ce à quoi s'emploie la démarche enracinée.

Du point de vue pratique, la *grounded theory* désigne une **démarche fondée sur une logique inductive mettant en œuvre différentes méthodes de recueil de données empiriques**, afin d'établir, à partir de cette dimension empirique, une théorie qui découle d'un travail d'analyse procédant du concret vers l'abstrait, du singulier vers le général. L'analyse des données met en œuvre une **démarche abductive** : à partir des données empiriques recueillies, elle s'attache à expliquer le phénomène étudié en établissant des liens, en cherchant des causes, en construisant des hypothèses explicatives qu'il s'agira de confronter aux autres données afin d'approfondir la compréhension du problème. Ces hypothèses ont une **visée heuristique**. Elles sont considérées comme probables et non pas comme valides.

La place première accordée aux données empiriques et à ce qui en émerge amène Glaser et Strauss à poser l'exigence d'une « suspension de la référence théorique » chez les chercheurs (Glaser et Strauss, 1967), c'est-à-dire d'une absence de référence théorique antérieure au terrain, garante d'une considération du problème depuis la seule perspective du terrain. Ainsi, pour développer, approfondir et préciser la compréhension du phénomène étudié, la démarche déployée par la *grounded theory* s'emploie à **observer la variabilité du phénomène** en choisissant avec précaution les données à recueillir (les différents points de vue et paramètres se rattachant au phénomène).

Dans cette perspective, le **rapport au terrain** est un élément constitutif de la théorie élaborée : c'est tout au long du terrain que se déroule l'analyse, qui se termine par et sur le terrain, en ayant continuellement recours à de nouvelles données, de plus en plus sélectives, pour l'élaboration de la théorie. C'est seulement dans une étape ultérieure, après la construction des premiers éléments émergeant des données, que des liens pourront être faits avec des références théoriques, afin d'enrichir la théorie. La relation entre les données empiriques et théoriques est donc circulaire et commence toujours par l'empirique.

Cette *grounded theory* a néanmoins posé certains problèmes lorsqu'il s'est agi de la déployer sur le terrain. En effet, les chercheurs ont rencontré des obstacles pour mettre en pratique ces grands principes et ont notamment souligné deux difficultés (Paillé & Mucchielli, 2016) : d'une part, la possibilité de faire totalement abstraction des référents théorique semblait, sur le plan épistémologique, discutable – l'idée de neutralité radicale étant contestable, nous y reviendrons. D'autre part, la prétention de la démarche à générer une théorie à part entière se révélait difficilement atteignable. Ainsi, reconnaissant ces difficultés épistémologiques et pratiques, un certain nombre de chercheurs ont développé des démarches adaptées de la *grounded theory*, mettant en place des outils d'appropriation et d'application facilitant la mise en œuvre de cette démarche. Il m'a donc semblé important de penser une adaptation pertinente de la *grounded theory* pour le déploiement ma recherche sur le terrain.

5.3. Explicitation de la relation au terrain dans la démarche

Nous venons de voir que l'approche de la *grounded theory* ne va pas sans poser certains écueils. Ainsi, avant de présenter les contextes spécifiques de l'enquête empirique, il reste à clarifier le lien entretenu avec le terrain tout au long de la recherche et les adaptations mises en place. Dans cette section, je présenterai dans un premier temps les choix opérés afin que la méthodologie d'enquête que je viens d'exposer prenne forme sur le terrain, en cohérence avec la question de recherche – sans entrer dans une description concrète, le chapitre suivant étant consacré à cette tâche. Je m'attacherai pour finir à préciser la dynamique entretenue entre logique inductive et logique déductive dans la thèse, afin de clarifier ma démarche.

5.3.1. Une approche multiplicative, à la recherche d'une cristallisation

Dans cette partie, j'exposerai la démarche adoptée pour mettre en application la méthodologie présentée ci-dessus en cohérence avec ma question de recherche. Compte-tenu de la visée exploratoire de l'enquête, il était pertinent de déployer une démarche procurant une large variabilité de l'expérience de la PDP des adolescents, afin de recueillir des données éclairant le plus largement possible la question explorée, en intégrant la considération d'une diversité de cas. C'est donc une **approche multiplicative** qui a été déployée sur le terrain, s'appuyant notamment sur un échantillonnage intentionnel intégrant différents contextes de pratiques ainsi que sur le recueil des perspectives des différents acteurs au sein de ces contextes. Ce faisant, il s'agissait de construire une compréhension de plus en plus riche et profonde du processus de construction identitaire possible dans la PDP, en combinant et en superposant différents angles d'observation.

Un échantillonnage intentionnel

Pour investir ma question de recherche d'un point de vue empirique, la première question qui se posait à moi était celle du terrain : où recueillir des données pertinentes ? Comment choisir des situations intéressantes et signifiantes ? Dans la *grounded theory*, les données empiriques desquelles procède la théorisation doivent être choisies pour permettre l'observation d'une variabilité dans les données et ainsi enrichir, approfondir et préciser la compréhension du phénomène. Je me suis ainsi attachée à identifier des situations propices à faire émerger de nouveaux éléments concernant la contribution possible de la PDP à la construction identitaire des adolescents. Ce faisant, il s'agissait de constituer un échantillon intentionnel composé de situations hétérogènes.

Dans un article dédié à la question de l'échantillonnage en recherche qualitative, Savoie-Zajc apporte des éléments éclairants sur les différentes opérations à effectuer par le chercheur ainsi que sur les enjeux à considérer (Savoie-Zajc, 2007). L'échantillon représente ce par quoi pourront être éclairés des aspects généraux du problème. Il est donc fonction de la question de recherche et de la transférabilité des connaissances qui pourront être produites. L'échantillonnage constitue quant à lui l'ensemble des décisions

sous-jacentes au choix de l'échantillon, renvoyant notamment au fait de sélectionner un ou plusieurs sites, au sein desquels choisir de nouveau un groupe restreint, en fonction de considérations en lien avec la question de recherche.

Le fait de choisir d'intégrer une multiplicité de cas pour constituer un échantillon répondait au critère de pertinence mis en avant par Pirès (Pirès, 1997), qui souligne en effet combien l'opération d'échantillonnage relève d'abord de la pertinence du nombre de cas **au regard des enjeux poursuivis** : la situation de cas multiples répond à deux enjeux principaux, à savoir la **diversification** et la **saturation**. La multiplicité de cas introduit en effet de la divergence dans les données, augmentant ce faisant la force explicative de la théorie développée. Elle favorise également une diversité dans les données favorable au bon déploiement du processus de saturation lors de leur analyse – processus par lequel l'analyse s'enrichit des données jusqu'à ce qu'aucune nouvelle catégorie n'émerge, attestant d'une forme de saturation du modèle développé. Le tableau ci-dessous présente les différentes visées de l'échantillonnage théorique (Savoie-Zajc, 2007, p. 108) :

Tableau 5.3-1 Différents types d'échantillonnage théorique selon la visée d'une recherche qualitative

L'échantillonnage théorique et le mécanisme de comparaison constante
(Traduction libre de Glaser & Strauss, 1967, p. 58)

Différences selon les groupes	Rapports entre les catégories	
	Recherche de convergence	Recherche de divergence
Minimisées Niveau de la théorie substantive	- vérifier l'utilité de la catégorie - générer les propriétés de base - nuancer les propriétés selon des degrés d'application	- identifier des différences fondamentales dans l'application des hypothèses d'interprétation : nuancer l'interprétation - établir des frontières aux catégories : instances essentiels
Maximisées Niveau de la théorie formelle	- identifier des constantes entre des groupes différents - envergure et robustesse dans l'interprétation et la conceptualisation	- développer de façon dense les propriétés des catégories - intégration à un niveau plus général les catégories et leurs propriétés - formuler la théorie à un niveau plus général : puissance explicative

Dans la mesure où la contribution possible du dialogue philosophique à la construction identitaire des adolescents peut être très différente selon les contextes dans lesquels se déroule la pratique (scolaire, non scolaire, selon différentes fragilités, des objectifs différents, des dispositifs particuliers ou encore en

fonction la formation suivie par l'animateur), il me semblait nécessaire d'ancrer ma démarche dans différents types de terrains, suivant une logique de cas multiples.

N'étant moi-même ni enseignante, ni engagée régulièrement dans une PDP avec un groupe d'adolescents au début de ma recherche, il m'a fallu trouver différents contextes au sein desquels déployer mon enquête. Ces contextes devaient permettre de **réunir des jeunes issus de milieux diversifiés et dans des situations variées, afin d'obtenir une hétérogénéité des données qui favorise une compréhension élargie et profonde du problème**. En ce sens, je cherchais à constituer un **échantillon intentionnel**, c'est-à-dire répondant à mes intentions de recherches, fondé sur la considération de différentes situations au sein desquelles mon objet d'étude pourrait être appréhendé sous différents aspects. La collecte de mes données s'est ainsi déroulée sur deux années et sur trois territoires.

L'enquête se déploie donc sur une multiplicité de sites afin de privilégier la divergence. Le choix de ces sites ainsi que l'échantillonnage qui y a été établi ont été guidés par des **balises théoriques permettant d'identifier des caractéristiques pertinentes pour la recherche**, suivant dès lors un processus d'échantillonnage intentionnel visant l'inclusion dans la recherche « d'acteurs sociaux compétents ». En effet, « le caractère intentionnel du processus d'échantillonnage de la recherche qualitative/ interprétative met le chercheur en position de vouloir approcher "l'acteur social compétent" » (Savoie-Zajc, 2007, p. 103), c'est-à-dire celui qui pourra apporter les informations pertinentes nécessaires à l'exploration de la question.

Compte-tenu de l'influence possible du contexte scolaire sur la construction de l'identité (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006), mais aussi de l'influence de la manière dont la PDP est intégrée au cadre scolaire, et compte-tenu de l'enjeu psychique que représente la période adolescente, j'ai choisi des **situations différentes et contrastées**, au sein desquelles se trouvaient des adolescents ayant une pratique régulière du dialogue philosophique.

Deux établissements d'enseignement secondaires ont été investis : un établissement scolaire du Québec, le collège Jean de la Mennais, établissement privé parmi les meilleurs du Québec, accueillant des jeunes performants scolairement et souvent issus de familles économiquement favorisées, où les élèves pratiquent le dialogue philosophique dans le cadre de leur cours d'Éthique et Culture Religieuse (ECR). Le second établissement d'enseignement secondaire se situe en France : le collège Vercors, situé en réseau d'éducation prioritaire, parmi les 12% des établissements accueillant les élèves les moins favorisés socialement, où les jeunes pratiquent le dialogue philosophique régulièrement dans le cadre d'une heure de philosophie, non évaluée mais obligatoire. Le déploiement de l'enquête sur ces deux terrains scolaires permettait ainsi de poser un regard sur des pratiques intégrant des variations en lien avec l'évaluation, les objectifs poursuivis, le niveau scolaire et le contexte social.

Enfin, un service hospitalier de jour pour adolescents et jeunes adultes, en France, accueillant des jeunes à la suite d'une hospitalisation en psychiatrie, dans le cadre d'une stabilisation de la prise en charge médicale et de la construction d'un projet d'avenir. Pour la recherche, j'ai développé une PDP avec les jeunes de ce service. Compte-tenu des enjeux de l'adolescence identifiés au chapitre 2, incluant notamment un risque psychopathologique, il est en effet apparu judicieux d'inclure un contexte de soin pour appréhender la question explorée. Cela permettait de considérer une PDP auprès de jeunes pour qui le processus de

construction de soi se trouve mis à mal et qui pourraient ainsi être davantage sensibles aux ressources ou aux difficultés potentielles de la PDP.

Ces trois sites constituent ainsi **trois tableaux d'une PDP particulière**, auprès de jeunes différents, dans des contextes divers et parfois marginaux, induisant des conditions de pratique variables. La considération de ces trois tableaux pris ensemble pouvait apporter des éléments saillants, divergents et riches pour **construire une compréhension en profondeur** de la question.

En outre, il fallait déterminer, au sein de chaque site, quels seraient les « acteurs compétents ». En m'appuyant sur les balises théoriques développée dans la première partie de ce travail, j'ai jugé pertinent de considérer une pratique auprès d'élèves de 14-15 ans, soit des jeunes en milieu d'adolescence : compte-tenu du rapport aux pairs, qui devient central à cette période, mais également de la période de questionnement et d'exploration des positions qui s'ouvre à cette période, dans laquelle les adolescents sont appelés à penser à leur orientation et s'ouvrent au monde (Lannegrand, 2021). Afin que les élèves puissent apporter des informations pertinentes pour la recherche, j'ai considéré qu'une expérience d'au moins une année complète de la pratique était nécessaire, sur une base régulière. Sur les deux terrains scolaires, j'ai donc choisi de m'intéresser à deux groupes d'élèves de 14-15 ans, c'est-à-dire de secondaire 3 au Québec et de 3^{ème} en France.

Concernant les jeunes en contexte psychiatrique, la situation était différente dans la mesure où il me fallait construire le contexte. J'ai dû concilier avec les contraintes logistiques et matérielles se présentant à moi. Le critère était la possibilité d'une pratique régulière avec des jeunes adolescents ou jeunes adultes. J'ai été accueillie par un service de psychiatrie parisien dans lequel j'ai pu mener des ateliers de philosophie hebdomadaire avec un groupe de jeunes âgés de 15 à 23 ans, durant toute une année scolaire.

Les adolescents rencontrés dans mon enquête sont donc différents à de nombreux égards, constituant un **échantillon intentionnel à visée compréhensive**.

D'abord, au niveau culturel, ils se répartissent sur deux continents, chacun se rattachant à des cultures propres, notamment scolaires.

Les jeunes diffèrent également sur le **plan social**, le contexte québécois investigué incluant une majorité de jeunes issus de classes sociales favorisées, quand le collège Vercors de la ville de Grenoble incluait, au contraire, une large part de jeunes issus de classes sociales défavorisées. La situation en service psychiatrique incluait quant à elle des profils favorisés et défavorisés.

Les deux contextes scolaires investigués se distinguent également au regard de la pratique de dialogue philosophique déployée avec les jeunes : en contexte québécois, la pratique est intégrée au cours d'Éthique et Culture Religieuse. Elle intègre donc un programme scolaire et une forme d'évaluation. En contexte français, la pratique est non évaluée et consacrée à la pratique de la philosophie, sans référence à un programme scolaire.

Les jeunes des contextes scolaires se distinguent de ceux du terrain psychiatrique sur le plan psychologique, ces derniers souffrant de troubles psychopathologiques et psychotiques les empêchant notamment de suivre une scolarité ordinaire.

Les jeunes diffèrent enfin en âge, le terrain hospitalier incluant des jeunes de 15 à 23 ans, donc plus âgés que ceux rencontrés au secondaire en France et au Québec.

Au sein de ces trois situations, différents moyens ont été mis en œuvre pour construire une représentation de mon objet de recherche, à savoir l'expérience des adolescents engagés dans une PDP et la contribution possible de celle-ci à la construction de leur identité.

Ainsi, j'ai procédé à un **échantillonnage intentionnel**, constitué sur la base du développement théorique présenté en première partie de ce travail, qui a permis de procéder à des choix visant le recueil de **données divergentes, multiples et pertinentes** pour la question de recherche.

La collecte de données au sein de ces trois situations s'est déroulée **sur deux ans** : le premier terrain investi a été le collège Jean de la Mennais au Québec durant l'année 2018-2019. L'année suivante a conjugué une présence sur les deux autres terrains en France, au collège Vercors à Grenoble et en hôpital de jour à Paris. Sur les terrains scolaires, ma présence était intermittente : elle s'est effectuée en deux séjours de six semaines chacun et à distance au Québec entre janvier et juin 2019, et en trois séjours ainsi qu'à distance à Grenoble durant l'année 2019-2020. En contexte de soin, ma présence a été continue durant toute l'année 2019-2020. Ces éléments seront repris plus en détails au chapitre suivant, consacré au recueil de données.

Le choix des outils d'enquête

Je viens de présenter les principes ayant présidé à l'échantillonnage des sujets participants à la recherche. Je montrerai dans cette section comment le choix des outils d'enquête s'est inscrit dans une démarche visant à assurer **une multiplicité de points d'ancrage**, enrichissant ainsi la compréhension du phénomène étudié d'une multitude de facettes. Dans chacun des contextes investis, il s'agissait alors de considérer différentes perspectives permettant de construire une compréhension du phénomène à partir de plusieurs points de vue. Les moyens mis en œuvre pour conjuguer ces différents points de vue sont présentés dans les lignes qui suivent, sans entrer dans le détail puisqu'ils seront repris au chapitre suivant.

Pour recueillir des données sur les trois sites exposés, différents outils de recherche ont été mobilisés : des entretiens compréhensifs semi-directifs enregistrés et retranscrits, l'enregistrement et la retranscription de dialogues philosophiques en classe ainsi qu'une observation en situation.

Sur chaque terrain investigué, j'ai réalisé, avec les jeunes, les enseignants et les soignants des **entretiens compréhensifs semi-directifs** – dont les principes directeurs et les modalités de réalisation sont exposés au chapitre suivant. Ce genre d'entretien vise à recueillir la parole des acteurs à travers la réalisation d'un travail dialectique amenant les personnes enquêtées à produire un « travail théorique » sur leur vie (Kaufmann, 2016, p. 55), en l'occurrence, sur leur expérience de vie qui intéresse le chercheur.

L'entretien compréhensif représente un moyen pertinent pour explorer la question de recherche : il permet en effet de rendre compte de perceptions singulières, de représentations intériorisées et d'expériences subjectives. L'expérience de la PDP de chaque jeune m'a semblé en effet **plus accessible à travers la restitution personnelle qu'il en fait au sein d'un entretien** que dans une observation

extérieure de dialogues philosophiques et des interventions qui s'y déploient qui, bien qu'elles puissent être interprétées, semblent plus difficilement pouvoir éclairer la compréhension de l'expérience personnelle des jeunes en situation.

Des entretiens ont également été réalisés avec les adultes éducateurs ou soignants impliqués dans la PDP des jeunes afin de recueillir leur compréhension de l'activité, leur conception de ce qu'elle peut apporter ou non aux jeunes et d'évoquer avec eux des éléments en lien avec les objectifs de recherche.

L'entretien compréhensif a donc constitué un outil à deux égards : d'abord, pour recueillir la parole des acteurs des situations d'enquête, mais également pour varier les sources d'information à l'égard d'une même situation, puisqu'au sein de chaque site, la parole des jeunes étaient combinée à la parole des adultes, offrant ainsi deux angles différents pour appréhender la PDP dans chaque contexte.

Les **dialogues philosophiques** tenus avec les jeunes constituent une deuxième source des données recueillies. La question qui nous occupe concerne en effet une situation éducative spécifique, celle du dialogue philosophique au sein duquel s'engagent les adolescents et les jeunes adultes. Si cette situation n'ouvre pas d'emblée un accès au travail personnel et intérieur effectué par les participants dans le dialogue, l'observation des dynamiques d'interaction, des propos développés par les jeunes et de leurs différents types d'interventions peut contribuer à l'exploration de la question de recherche, notamment à la lumière de ce que les jeunes font partager dans leurs entretiens.

Les dialogues philosophiques ne représentent pas en eux-mêmes un outil d'enquête, mais plutôt une situation éducative prenant place dans un contexte particulier : dans un cadre scolaire, ou dans un cadre soignant, notamment. Sur les terrains scolaires, les enseignants occupaient la fonction d'animateur et déployaient leur pratique dans le cadre d'un cours particulier. Sur le terrain psychiatrique, les dialogues devaient rester confidentiels et ne pouvaient donc pas être enregistrés.

Je me suis saisie de ces situations en enregistrant les dialogues (vidéo ou audio selon les contextes) afin de les retranscrire et d'obtenir ainsi des verbatims. L'enregistrement et la retranscription de ces dialogues représentent de précieux outils d'enquête me permettant **d'intégrer un regard sur les jeunes en situation** à la compréhension de ma question.

A ces deux premières sources de données vient s'en ajouter une troisième : **l'observation**. Dans une enquête, l'observation renvoie à l'attitude adoptée par le chercheur sur le terrain, ouverte et attentive, habitée par la question de recherche. L'observation peut prendre plusieurs formes : **non participante**, et **participante** (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018, p. 202-203). Ma présence sur le terrain a usé de ces deux formes : sur les terrains scolaires, j'étais observatrice non participante, en contexte de soin, j'étais observatrice participante.

Si l'observation est une attitude qui ne se concrétise pas dans des verbatims ou dans des enregistrements, elle donne lieu à différents constats, remarques, réflexions et analyses qui sont consignés dans un **carnet de terrain**. Il s'agissait ainsi de rester en contact avec la question de recherche tout au long de ma présence sur le terrain et de rassembler dans ce carnet le plus d'information qui me nourrirait les objectifs de recherche poursuivis.

Le choix des outils d'enquête visait ainsi le recueil de données différentes, combinant différentes situations, différents informateurs et différents points de vue sur une même situation.

Le tableau ci-dessous synthétise les éléments caractérisant l'échantillon considéré dans la recherche ainsi que les outils mis en œuvre pour la collecte de données.

Tableau 5.3-2 Synthèse du recueil de données : une approche multiplicative

	Collège JDLM, QC	Collège Vercors, FR	Hôpital de jour, FR
Description de l'échantillon			
Âge des participants	14-15 ans	14-15 ans	15-23 ans
Situation sociale	Majoritairement favorisée	Majoritairement défavorisée	Mixte
Contexte de la pratique	Cours d'ECR Pratique évaluée	Pratique obligatoire mais non évaluée	Médiation philosophique dans le cadre d'une prise en charge thérapeutique
Fréquence de la pratique	Hebdomadaire à bimensuelle	Une semaine sur deux	Hebdomadaire
Outils de recueil de données mobilisés			
Entretiens semi-dirigés*, jeunes et adultes	x	x	x
Dialogues philosophiques*	x	x	
Observation non participante	x	x	
Observation participante			x
Carnet de terrain	x	x	x

*Enregistrés et retranscrits

À la recherche de cristallisation

Je viens d'exposer comment, au sein des trois situations d'enquête, il s'est agi de conjuguer différents contextes de pratiques, différents points de vue et différents cadres d'interaction, afin de construire une **vision élargie du phénomène étudié**. Cette approche multiplicative visait également à prendre en compte la complexité et la pluralité des expériences qui le constituent.

Ces différents angles d'approche devaient en effet faciliter la construction d'une représentation enrichie de l'objet d'étude, renvoyant à une stratégie de **triangulation** qui consiste à **superposer et jumeler différentes perspectives** obtenues à partir de différentes théories, méthodes ou personnes (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018).

La triangulation se conjugue selon les éléments qu'elle multiplie : **triangulation des méthodes**, lorsque la recherche a recours à plusieurs modes de collectes de données combinés pour faire ressortir différents aspects du phénomène étudié ; **triangulation des sources**, dans laquelle une diversité de points de vue est abordée dans la recherche afin de dégager une vision globale du phénomène ; **triangulation du chercheur**, « par laquelle le chercheur prend du recul par rapport à sa démarche » en discutant de celle-ci avec des personnes extérieures à sa recherche ; **triangulation par l'analyse**, où il s'agit de combiner différents types d'analyse sur un même corpus ; **triangulation théorique**, par laquelle « le chercheur recourt

à plusieurs perspectives théoriques pour donner sens à un phénomène » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018, p.423). La combinaison de ces différents croisements vise à **préserver la qualité des résultats obtenus**, en assurant la prise en compte de la complexité du phénomène à l'étude par une confrontation des perspectives et des approches permettant l'identification de points de convergence et de divergence.

Différentes triangulations sont rendues possibles par les choix méthodologiques présentés ci-dessus : triangulation des méthodes (différents outils de collecte de données), triangulation des sources (adolescents, adultes), mais aussi une « triangulation des contextes » (trois sites d'enquête, trois pratiques différentes de la philosophie), permettant de **multiplier les perspectives** et d'assurer une **variabilité** du phénomène observé.

Cette notion de triangulation peut toutefois être nuancée. Elle repose en effet sur des assises positivistes et a été pensée initialement pour compenser les limites de différents instruments de mesure (Tashakkori & Teddlie, 1998, cités par Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 146). La notion a été reprise et appliquée en recherche qualitative par Denzin en 1978 (Denzin, 1978), à la suite duquel un grand nombre de recherches qualitatives s'est emparé de cette stratégie.

La triangulation est notamment critiquée par Richardson (Richardson & St. Pierre, 2005, cité par Creswell, 2013, p. 249), qui voit dans la figure du triangle une réalité rigide restreinte à deux dimensions. Ils proposent une image éclairante : telle un cristal, la réalité comporte de multiples facettes, toujours en mouvement et en transformation. L'enquêteur s'attache ainsi, selon Richardson, à observer ces différentes facettes, à les superposer et à les recomposer, dans un **mouvement de cristallisation**. Il s'agit dans cette perspective de reconnaître que la complexité du réel ne pourra permettre la considération du phénomène telle une figure plane, mais plutôt une recombinaison faite de différents points de vue sur un phénomène et ses reliefs.

Cette critique n'empêche pas la recherche de combiner différents points de vue, puisqu'elle reconnaît que c'est par leur combinaison que le regard porté sur la question sera de plus en plus riche et complet. Elle permet néanmoins de souligner l'ampleur de la tâche et de **convoquer l'humilité qui guide le travail de chercheur**. C'est ce mouvement de cristallisation que j'ai souhaité déployer dans la collecte de mes données, en intégrant des contextes contrastés et des sources variées pouvant donner relief et profondeur aux analyses. Ma démarche visait donc à mettre en perspective les multiples facettes de la relation entre construction identitaire, adolescence et dialogue philosophique, considérée comme une réalité complexe composée de dimensions multiples, d'aspérités et d'aporées.

En outre, la multiplication des outils d'enquête est un procédé concourant à assurer la **rigueur d'une recherche qualitative**. On distingue en effet **quatre critères** pour évaluer une recherche qualitative, à savoir la **crédibilité**, qui assure que le sens conféré au phénomène dans la recherche est plausible et corroboré par diverses instances, la **transférabilité**, par laquelle il est possible d'adapter les résultats de la recherche selon les contextes, la **fiabilité**, qui assure une cohérence entre les résultats et le déploiement de la recherche ainsi que la **confirmation**, par laquelle les données produites sont objectivées. Le tableau ci-dessous reprend ces quatre critères et les moyens d'enquête s'y rattachant (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018, p. 208) :

Tableau 5.3-3 Les critères de rigueur en recherche qualitative

Critères méthodologiques	Définition sommaire	Quelques moyens
Crédibilité	Le sens attribué au phénomène est plausible et corroboré par diverses instances.	Engagement prolongé de la part du chercheur Techniques de triangulation
Transférabilité	Les résultats de l'étude peuvent être adaptés selon les contextes.	Descriptions riches du milieu/contexte de l'étude Journal de bord
Fiabilité	Il y a cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude.	Journal de bord Triangulation du chercheur
Confirmation	Les données produites sont objectivées.	Instruments de collecte de données justifiés Approches d'analyse clarifiées et appliquées judicieusement Vérification externe

La collecte de données a donc mis en œuvre un certain nombre de moyens visant à recueillir des données pertinentes pour la question explorée, notamment auprès « d'acteurs compétents » sélectionnés selon un échantillonnage intentionnel, mais également à combiner et superposer différentes approches, différentes manifestations et différents points de vue sur le phénomène étudié.

Pour finir, il me semble important de souligner **l'arrière-plan de cette période** de collecte de mes données, qui s'est donc étendue sur deux années. Ces deux années ont été d'une grande richesse émotionnelle, intellectuelle et sociale, m'amenant sur des terrains contrastés, me faisant naviguer dans des univers variés et prendre des rôles différents. En réalité, dans chacun de ces rôles et dans ces différents contextes, **de nombreuses identités coexistaient et se mélangeaient** : doctorante en sciences de l'éducation, intervenante en milieu hospitalier, chercheuse en milieu scolaire en France et au Québec, étudiante d'un diplôme universitaire en psychologie de l'adolescent, mais aussi chargée de projets pédagogiques engagée dans mes activités à l'ADOSÉN. **Cette multiplicité de points de vue, d'implications et d'interactions constitue l'arrière-plan de ma collecte de données, faisant émerger différents horizons de signification.**

Nous venons de voir de quelle manière l'enquête de terrain s'est construite. Ce déploiement répondait à des intentions méthodologiques, mais également à des contraintes organisationnelles, qui m'ont conduite à approfondir ma compréhension de l'approche qualitative et à m'approprier notamment la démarche de la *grounded theory*, qui pose un certain nombre de difficultés que nous avons déjà évoquées. Avant de présenter plus en détails les données empiriques recueillies, je préciserai un dernier point théorique ayant dû être résolu dans ma démarche.

5.3.2. De la grounded theory à la théorisation ancrée, une dynamique particulière entre logique inductive et logique déductive

Pour parvenir à une compréhension approfondie d'un phénomène, la *grounded theory* s'attache à l'observer et le décrire, dans une **visée heuristique** guidée par la recherche de sens émergeant dans les données empiriques. La posture du chercheur est alors dite « ouverte », les éléments de théorisation étant suggérés par les données du terrain, tout au long de la démarche analytique. C'est précisément cette attention portée à ce qui émerge du terrain qui permet au chercheur de découvrir des points de vue inédits, mais aussi de poser des questions qui proviennent du terrain et non pas des cadres théoriques existants (Guillemette, 2006). La place accordée au terrain se justifie donc au regard de cette visée heuristique. Pour autant, certaines exigences qui en découlent m'ont semblé difficilement tenables d'un point de vue à la fois théorique et pratique.

La visée heuristique de la *grounded theory* induit l'**exigence d'une suspension des référents théoriques**. En effet, j'ai déjà évoqué la recherche d'une neutralité radicale dans la démarche de Glaser et Strauss, opérationnalisée dans la notion de « suspension théorique », qui entend suspendre le recours aux cadres théoriques existants. Cette notion entend préserver d'une « contamination » des analyses par des concepts existants et prémunir d'une entrave possible à la créativité et à l'ouverture du chercheur (Guillemette, 2006). Cette approche s'inscrit en réaction à la démarche positiviste déroulant une approche hypothético-déductive, qui comporte le risque de coller des concepts préexistants sur les données empiriques, sans permettre au chercheur de les considérer au plus près, à la recherche d'émergence et selon une logique inductive.

Cette exigence m'a posé **problème sur le plan épistémologique et pratique**. Il semble en effet difficile d'admettre la possibilité d'une neutralité radicale envers le phénomène étudié et les données recueillies, si bien qu'il me paraissait irréalisable d'adopter une telle posture sur le terrain. D'une part, depuis plusieurs années, j'étais engagée sur le terrain de la pratique philosophique. Je possédais donc un bagage théorique et expérientiel constituant un **filtre d'expérience**. D'autre part, il m'apparaissait pertinent de délimiter le phénomène étudié, à savoir la construction de l'identité à l'adolescence, dans le cadre du dialogue philosophique, dans la mesure où ces trois notions sont couvertes par une abondante littérature et pouvaient revêtir une très grande diversité de significations. Il m'a donc fallu **adapter certains concepts** de la *grounded theory* et **modérer l'exigence de posture suspensive**.

Un regard sur la notion de *sensibilité théorique*, développée par Glaser et Strauss (Glaser & Strauss, 1967), peut aider à assouplir notre compréhension de la démarche et à en modérer l'application. Cette sensibilité consiste en « la perspective avec laquelle le chercheur perçoit les données empiriques » (Luckerhoff & Guillemette, 2012, p. 3). C'est la perspective singulière qui lui permettra précisément de donner sens aux données. Cette sensibilité est formée de *concepts sensibilisateurs*, par lesquels le chercheur reconnaît ce qui émerge dans les données avec une plus grande acuité (Charmaz, 2004). Cette *sensibilité théorique* guide donc l'avancement du chercheur dans l'analyse de ses données, l'émergence ne se faisant pas d'elle-même mais supposant, au contraire, l'identification de ressemblances et de différences, selon une

logique comparative orientée par la sensibilité du chercheur. En effet, comme le souligne Guillemette (Guillemette, 2006), le risque existe de penser que la théorie se donnerait d'elle-même au chercheur, par « simple » émergence. Or il n'en est rien : **l'émergence ne se fait jamais à partir de rien, mais toujours en référence à un savoir préalable, qu'il soit expérimentiel ou théorique**. Ainsi, ma démarche déroule bien une logique inductive, tout en reconnaissant que l'induction dont il s'agit procède elle-même à partir d'une sensibilité théorique existante. La lecture ouverte des données opère donc dans une « rencontre » entre l'émergence et la sensibilité du chercheur (Guillemette, 2006, p. 42).

La question se pose dès lors du lien entre la première partie et le reste de la thèse, entre les données théoriques et les données empiriques. En effet, en tant que doctorante porteuse d'un filtre d'expérience et d'un bagage théorique, le risque de plaquer un modèle préconçu sur mes données était bien présent et en contradiction avec l'approche retenue et la visée heuristique de cette recherche. En outre, face à des concepts aussi denses que l'identité, l'adolescence et le dialogue philosophique, il me paraissait impossible de me tourner vers le terrain sans un travail préalable de compréhension de ma question, pour en clarifier les termes et comprendre l'enjeu du problème qui m'intéressait : pourquoi poser la question de l'adolescence ? En quoi la considération du cadre de dialogue philosophique me semblait-elle pertinente par rapport à la question de la construction identitaire des adolescents ? C'est en me confrontant à ces questions que j'ai construit la première partie de la thèse. Elle consiste donc en l'élucidation des *concepts sensibilisateurs* qui ont guidé l'analyse des données. Elle a permis **une clarification de la perspective** avec laquelle serait envisagée ma question. Elle a enfin conduit à la **formulation d'objectifs** sur lesquels m'appuyer pour avancer dans la recherche.

Par ailleurs, comme exposé dans la section précédente, dès le début de la recherche, la question se posait de trouver un terrain et, dès lors, des critères qui orienteraient ce choix, si bien que le choix même d'une méthodologie de recherche supposait une élucidation préalable du problème. La question de la collecte des données ne pouvait donc, elle non plus, s'extraire de toute considération théorique. Ainsi, d'un point de vue pratique, il fallait bien lancer les choses, et le lancement, tant théorique que pratique, n'a pas procédé de rien.

Ces derniers éléments conduisent ainsi à modérer l'exigence de suspension théorique posée par la *grounded theory* et situent ma démarche dans la perspective de l'« approche par théorisation ancrée » (Paillé, 1994). Il s'agit davantage d'une **méthode d'analyse des données** que d'une démarche globale, bien qu'elle préserve l'intention première de mettre la dimension empirique au premier plan. Elle « consiste en une méthode visant la production de résultats ancrés dans les données empiriques par une comparaison constante entre les catégories d'analyse et la réalité observée » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018, p. 330, se référant à Paillé, 1994). Elle est orientée vers la découverte de correspondances ou de liens significatifs entre les composantes d'un phénomène (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). Cette approche préfère ainsi la *théorisation* à la *théorie*, insistant ce faisant sur **l'aspect processuel et toujours en cours** de l'analyse du phénomène à l'étude, s'éloignant de l'objectif d'une théorie qui se voudrait achevée. **Dès lors, dans la recherche, le rapport aux données empiriques est dit *enraciné* au regard de la méthode d'analyse appliquée.**

Cette méthode d'analyse, pour préserver son enracinement dans les données, met en œuvre une posture de recherche complexe, exigeante par **l'effort constant de réflexivité, de lucidité et**

d'authenticité qu'elle requiert. En outre, la sensibilité théorique du chercheur, si elle préexiste à la recherche, se modifie également au cours de l'analyse de ses données, de sorte que « s'il est toujours déjà « sensible » au point de départ, le chercheur est aussi « sensibilisé » par ce qu'il comprend en cours de recherche » (Guillemette, 2006, p. 43). Ainsi, même dans l'analyse, l'induction n'est jamais exempte de mouvements déductifs, et il s'agit de mettre la déduction « au service de l'induction » (Guillemette, 2006, p. 44). Ce point sera rediscuté dans la présentation détaillée de la démarche analytique déployée.

La thèse déploie ainsi une **démarche inductive modérée** (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018, p. 207), mettant en dialogue ma sensibilité de doctorante-chercheuse et les éléments nouveaux émergeant des données empiriques recueillies. Cette démarche est complexe et exige un travail d'**équilibre continu entre sensibilité et ouverture**. Elle fait du chercheur un instrument central de l'analyse, appelant une **prudence réflexive** soutenue et permanente.

5.4. Résumé du chapitre

Ce chapitre visait à présenter la méthodologie de recherche développée pour répondre à la question de recherche ainsi que la démarche par laquelle cette méthodologie a été déployée sur le terrain.

Un premier moment s'est attaché **(1) à exposer l'ancrage épistémologique et théorique de la méthodologie qualitative** mise en œuvre, en cohérence avec la première partie de la recherche : les présupposés épistémologiques et ontologiques de la démarche ont d'abord été explicités, ces derniers se situant en amont de la conception méthodologique et théorique. La construction de l'identité et celle de l'autonomie ont ainsi été appréhendé comme ces processus complexes et subjectifs appelant le déploiement d'une approche qualitative fondée sur une **épistémologie interprétative et une ontologie socioconstructiviste**.

Un deuxième moment a permis **(2) d'exposer la manière dont la démarche développée répond aux objectifs poursuivis par la recherche**. Ainsi et suivant l'objectif principal de la recherche, la méthodologie élaborée vise à **comprendre en profondeur** le phénomène de construction identitaire des adolescents dans le cadre spécifique du dialogue philosophique. Aussi ai-je privilégié une démarche inspirée par la *grounded theory*, permettant d'éclairer une question non investie dans la littérature mais également de considérer l'expérience subjective toujours au sein du contexte d'interaction dans lequel elle se construit. C'est donc au prisme de **l'approche par théorisation ancrée** que seront analysées les données dans cette recherche.

Un troisième moment a été consacré à **(3) l'explicitation de la relation au terrain** développée dans la démarche. J'y ai exposé les choix effectués pour opérationnaliser la méthodologie sur le terrain : en premier lieu, un **échantillonnage intentionnel** visant le recueil de données pertinentes et diversifiées, suivant une approche par cas multiples. Différentes méthodes de recueils de données ont été mobilisées, permettant la combinaison de différents points de vue, dans le but de construire une compréhension en profondeur du phénomène étudié, enrichie de la considération d'une forte variabilité. Ces choix relèvent de la volonté de déployer une **approche multiplicative prenant en compte la complexité du réel et les aspérités du phénomène étudié**. Ce chapitre termine par la considération de difficultés rencontrées dans l'application des principes de la *grounded theory* et présente les adaptations apportées pour mener la recherche. Une **démarche inductive modérée** prenant en compte la sensibilité du chercheur tout autant que les informations émergeant des données recueillies a donc été privilégiée. Il s'agit d'une démarche complexe exigeant un travail **d'équilibre continu entre sensibilité et ouverture du chercheur**.

Chapitre 6. Déploiement de l'enquête sur le terrain : trois situations de pratiques hétérogènes pour recueillir des données

Ce chapitre expose les trois situations au sein desquelles l'enquête de terrain a pris place et présente l'application des méthodes retenues pour recueillir les données empiriques de la thèse. Les trois terrains se situent dans des contextes hétérogènes, constituant un échantillon intentionnel : le collège Jean de la Mennais, au Québec, le collège Vercors, à Grenoble, ainsi qu'un service de psychiatrie pour adolescents, à Paris. La conjugaison de différents outils d'enquête a permis de recueillir plusieurs types de données : sur tous les terrains, des entretiens semi-directifs – individuels ou collectifs – et de l'observation. Sur les terrains scolaires, les dialogues philosophiques ont été enregistrés. Les entretiens et les dialogues ont été enregistrés puis retranscrits intégralement.

Ce chapitre rend compte du processus de recueil de données qui s'est déroulé sur deux années, entre **janvier 2019 et juillet 2020**. Durant cette période, trois sites d'enquête ont été investis, à différentes périodes et intégrant différents types de présence selon chaque situation.

Ces deux années ont également été marquées par l'arrivée de la crise sanitaire et le confinement, avec un impact sur la collecte en cours. Sur deux terrains sur trois, la collecte a été suspendue un temps, avant de pouvoir reprendre de manière adaptée.

Ce chapitre s'attache à **présenter chaque contexte dans ses spécificités** et la manière dont les méthodes ont été mises en œuvre dans ces contextes. Il suit une **logique chronologique**, présentant les terrains selon l'ordre dans lequel ils ont été investis durant la collecte de données.

Un premier moment rappelle brièvement les **outils d'enquête** mobilisés de manière générale, pour préciser les procédures d'utilisation mises en œuvre ainsi que les postures qui s'y rattachent, notamment concernant les entretiens compréhensifs menés.

Chaque partie présente ensuite les contextes de PDP chronologiquement rencontrés : le **collège Jean de la Mennais, à La Prairie** (Québec, Canada), auprès d'élèves de 14-15 ans dans le cadre du cours d'Éthique et Culture Religieuse ; le **collège Vercors à Grenoble**, auprès d'élèves de 14-15 ans dans le cadre d'un projet d'établissement ; et enfin, dans **un hôpital de jour en psychiatrie** pour adolescents et jeunes adultes, à Paris, auprès de jeunes âgés de 15 à 23 ans, dans le cadre d'une médiation philosophique.

6.1. Présentation des outils d'enquête déployés sur le terrain

Cette première partie expose la manière dont les différents outils et méthodes ont été mobilisés pour recueillir mes données sur le terrain, présentés au chapitre précédent. Les parties suivantes décriront dans le détail comment chacun de ces outils a été investi au sein de chaque situation d'enquête.

6.1.1. L'entretien compréhensif

Les principales données de la recherche ont été recueillies à travers la réalisation d'entretiens compréhensifs avec les adolescents et les jeunes adultes, ainsi qu'avec les soignants ou les enseignants. Cette section s'attache à **préciser la démarche poursuivie dans ces entretiens** ainsi que la **posture adoptée** en situation.

Une dialectique à trois pôles

La réalisation des entretiens s'est fondée sur la **méthodologie de l'entretien compréhensif** (Kaufmann, 2016). Il s'agissait ainsi de réaliser des entretiens semi-directifs à visée compréhensive (Kaufmann, 2016, p. 23) :

La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus ; elle commence donc par l'intropathie. Le travail sociologique toutefois ne se limite pas à cette phase : il consiste au contraire pour le chercheur à être capable d'interpréter et d'expliquer à partir des données recueillies. La compréhension de la personne n'est qu'un instrument : le but du sociologue est l'explication compréhensive du social.

La démarche compréhensive déploie un équilibre délicat entre données empiriques et données théoriques, entre observation et théorisation, exposé au chapitre précédent. Ancré dans cette démarche, « l'entretien compréhensif a l'ambition de se situer très clairement dans cette perspective, de proposer une combinaison intime entre travail de terrain et fabrication concrète de la théorie » (Kaufmann, 2016, p. 24). Il s'inscrit ainsi en cohérence avec la méthodologie développée au chapitre 5, qu'il contribue à mettre en œuvre en recueillant la parole des acteurs.

L'entretien compréhensif s'appuie sur certains principes. Sa structure est souple, laissant une large part à la **dynamique entre l'enquêteur et l'enquêté** – aussi appelé informateur, laquelle constitue le cœur du travail d'entretien. C'est en effet à travers cette relation que le propos développé prendra forme. La tâche du chercheur consiste alors à mettre à l'aise l'informateur, à favoriser sa confiance et à montrer son intérêt pour la parole qu'il sollicite. Cette ouverture à la parole écoutée requiert une juste distance ainsi que l'usage de la sensibilité du chercheur, qui doit user de son empathie et s'ouvrir à l'univers personnel de la personne interrogée (Kaufman, 2016, p.51-52) :

Pour parvenir à s'introduire ainsi dans l'intimité affective et conceptuelle de son interlocuteur, l'enquêteur doit totalement oublier ses propres opinions et catégories de pensée. Ne penser qu'à une chose : il a un monde à découvrir, plein de richesses inconnues. Chaque univers personnel a ses richesses, qui ont immensément à nous apprendre.

L'empathie du chercheur constitue le premier pôle sur lequel se construit l'entretien compréhensif. Elle vise à favoriser l'ouverture et la libération de la parole de l'informateur. Elle se conjugue à **l'engagement du chercheur**, deuxième pôle de l'entretien compréhensif. Le chercheur, en effet, ne campe pas une position de neutralité qui ferait obstacle au propos authentique de l'informateur. Une telle posture empêcherait l'engagement de l'informateur dans la mesure où il est plus difficile de se positionner face à un enquêteur neutre et silencieux. Ainsi, empathie et engagement constituent deux pôles de la conduite de l'entretien compréhensif (Kaufman, 2016, p.52) :

Empathie rime avec sympathie, et l'enquêteur doit avant tout être aimable, positif, ouvert à tout ce que dit son vis-à-vis. Toutefois, ce comportement de base une fois posé, il devient possible et intéressant d'avancer des points limités de désaccord, qui permettent à l'enquêteur d'être plus authentique et qui souvent dynamisent le débat.

L'entretien compréhensif ne peut toutefois se réduire à une technique de recueil de données. Il déploie un **processus dialectique** qui commence par l'empathie et l'engagement des deux interlocuteurs, mais se poursuit dans le propos développé dans l'entretien.

L'objet de la recherche constitue ainsi le troisième pôle de l'entretien, au centre de la discussion. Il constitue la **matière première** du chercheur comme de l'informateur, bien que chacun ne comprenne pas cette matière de la même manière. En effet, l'entretien s'organise autour du propos développé par l'informateur, amené à considérer **sa vie personnelle**, « qu'il regarde comme il ne l'a jamais regardée » (Kaufman, 2016, p.54). Pour le chercheur, la matière apportée par l'informateur s'inscrit dans un cadre plus large se rapportant à sa question de recherche. Le travail dialectique effectué dans l'entretien compréhensif amène l'informateur à produire un « travail théorique sur sa propre vie » (Kaufman, 2016, p.55).

La démarche adoptée pour cette recherche vise précisément ce **travail d'élaboration théorique à partir de la considération de l'expérience personnelle**, qui constitue la base d'exploration de la question de recherche.

La posture visée dans les entretiens

Les entretiens individuels se sont donc inscrits dans une démarche compréhensive inspirée de Kaufman (2016). Les principes de l'entretien ont toutefois été **repensés sur la base des postures développées dans la PDP**, tant pour les élèves que me concernant. J'ai en effet souhaité adopter autant que possible la posture d'animatrice lors des entretiens, qui me semblait pertinente pour mener cet exercice avec les jeunes : cela permettait de leur rappeler que je n'avais pas la réponse, que plusieurs réponses étaient possibles et que l'exercice visait à les accompagner dans l'élaboration de leur réponse personnelle, par le questionnement. Cette posture me semblait pertinente pour mener un entretien compréhensif, compris

comme un travail collaboratif entre enquêteur et enquêté. Il ne s'agissait pas pour autant de mener un dialogue philosophique dans l'entretien, mais bien de m'appuyer sur la posture adoptée en dialogue pour mener les échanges. En outre, il m'a semblé que les élèves pourraient être mis à l'aise dans l'exercice en se référant à une posture qu'ils connaissaient déjà et dans laquelle ils sont précisément invités à s'exprimer librement, sans réponse attendue. Même si les élèves pouvaient voir dans la situation certaines attentes en lien avec l'exercice, il m'a semblé que cette invitation avait l'avantage d'éviter les malentendus sur l'exercice tout en rappelant que le cœur du travail était de recueillir leur point de vue à eux, leur expérience singulière.

Une des difficultés de l'entretien consiste en effet à obtenir une **parole authentique**, affranchie des attentes du chercheur, supposées par l'informateur. Kaufman évoque ainsi l'exemple de l'élève qui tiendrait un propos de « bon élève » pour répondre aux attentes pressenties et aux normes scolaires. Il apporte toutefois une nuance intéressante à cette difficulté, soulignant que cet aspect négatif n'est que secondaire dans la mesure où l'entrée dans ce rôle peut amener les élèves à développer « une volonté de travail permettant d'aller loin dans l'investigation » (Kaufman, p. 62). Ainsi, vouloir répondre aux attentes peut amener l'élève à fournir un travail plus poussé et à s'investir dans la question.

Sur la question de l'authenticité du propos développé par les jeunes en entretien et donc de la possibilité, pour cette méthode d'enquête, de produire des effets de vérité, Kaufman se réfère à Mauger (1991), qui critique précisément l'idée selon laquelle les opinions émises dans des situations ordinaires seraient plus vraies que celles recueillies dans un entretien. Ainsi, si l'entretien introduit en effet un « nouveau jeu d'influences », il ne ferait qu'en remplacer d'autres, aucune situation ne se trouvant exempte de ce jeu. L'entretien représenterait donc un rôle comme un autre, mettant en scène la personne sous un angle particulier. Mais « à mesure que l'informateur dépasse ce stade [où l'entretien est un rôle comme un autre] et s'engage personnellement, il se libère justement des contextes particuliers où son identité ne se livre que sous un aspect, et parle plus profondément de lui-même : l'entretien compréhensif produit des effets de vérité » (Kaufman, p. 69).

Cette affirmation repose sur la considération d'un **devoir de cohérence**, sollicité dans l'entretien, qui oblige à une forme de sincérité plus grande dans un entretien approfondi. Ce devoir de cohérence semble par ailleurs être particulièrement sollicité par la posture adoptée en CRP, dans laquelle les participants sont invités à justifier leurs idées et à les développer. Ainsi, l'empathie et l'engagement du chercheur évoqués plus haut représentent des moyens d'aider les enquêtés à dépasser les rôles sociaux induits par la situation : ils contribuent en effet à la sollicitation d'une cohérence dans le propos de l'enquêté. En outre, la prise en compte des influences du contexte et des rôles sociaux dans l'analyse des paroles recueillies constitue un élément essentiel permettant d'orienter la compréhension du chercheur. Il ne s'agit donc pas d'extraire la parole recueillie de son contexte, mais au contraire de la comprendre au regard du contexte dans lequel elle s'inscrit.

L'entretien visait ainsi à suivre l'élève dans ses propos et à l'accompagner dans la formulation de ses réponses, tout en gardant en tête les éléments du guide d'entretien – sans poser les questions de manière

linéaire, exacte et nécessaire. Ces éléments permettaient de relancer les élèves et d'aborder les éléments d'intérêts pour la question de recherche, selon un guidage que l'on peut ainsi qualifier de **semi-directif**.

Tous les entretiens réalisés ont été **enregistrés** en audio et **retranscrits** par mes soins.

6.1.2. Les situations de dialogues philosophiques

Les **dialogues philosophiques tenus avec les jeunes** constituent la deuxième source des données recueillies. Chaque terrain représente un contexte bien particulier de pratique, avec ses contraintes et ses spécificités : intégré dans le cadre d'un cours poursuivant ses propres objectifs, en tant que pratique libre ou dans un service hospitalier au sein d'une prise en charge thérapeutique.

Sur le terrain scolaire québécois, les dialogues ont été **enregistrés par audio** au moyen d'un microphone et retranscrits par mes soins. Sur le terrain scolaire français, les dialogues ont été enregistrés au moyen d'une **caméra 360°** et retranscrits par mes soins.

Sur le terrain psychiatrique, les dialogues **n'ont pas pu être enregistrés** en raison de contraintes se rattachant au **contexte de soin** et de la protection des données de santé qui s'y applique.

6.1.3. L'observation et le carnet de terrain

A ces deux premières sources de données vient s'en ajouter une troisième : l'observation, participante et non participante. L'observation est consignée dans un carnet de terrain, dans lequel le chercheur prend note de données factuelles mais aussi de ses impressions, remarques et questionnements.

L'observation non participante reste extérieure à la situation ou au contexte étudié. L'observateur ne contribue alors pas à la dynamique observée, mais pose un regard extérieur. Dans le cas d'une observation participante, au contraire, l'observateur est partie prenante de la situation, dans laquelle il tient un rôle actif et contribue à la dynamique qui s'y joue.

Sur les terrains scolaires, les enseignants prenaient le rôle d'animateur lors des dialogues philosophiques. Mon observation était dès lors extérieure, non participante. Des **unités d'observation** me servaient de repères (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018, chapitre 7), d'abord envisagées abstraitement puis raffinées lors des observations. Il s'agissait ainsi d'être attentive aux éléments suivants : rapports des élèves entre eux durant le dialogue, relation à l'enseignante, engagement personnel observable dans la discussion. Ces repères m'ont aidée à centrer mes observations sans pour autant les limiter à ces trois axes d'observation.

En contexte de soin, je tenais le rôle d'animatrice des dialogues philosophiques. Mon observation était ainsi participante dans la mesure où je contribuais à la dynamique observée. Il n'était par ailleurs pas possible d'enregistrer les dialogues. Le carnet de terrain a dès lors redoublé d'importance. J'y reviendrai dans la section consacrée au recueil de données dans ce contexte.

Dans cette partie, j'ai brièvement rappelé les méthodes mobilisées pour recueillir les données et la manière générale par laquelle elles ont été mises en œuvre sur le terrain. Voyons désormais comment elles ont été déployées plus particulièrement au sein de chaque site de l'enquête.

6.2. Au collège Jean de la Mennais, une pratique avec des élèves adolescents dans le cadre du cours d'Éthique et culture religieuse

La première étape de l'enquête de terrain s'est déroulée au collège Jean de la Mennais (JDLM), à La Prairie, au Québec (Canada). Les différents outils d'enquêtes exposés ci-haut y ont ainsi été mobilisés pour la première fois.

Cette partie présente le contexte particulier du collège JDLM et de la pratique qui y a été observée, ainsi que la manière dont ont été déployés les outils d'enquête dans ce contexte.

6.2.1. Le collège Jean de la Mennais : un contexte sociodémographique favorisé

Le collège JDLM était en 2018 (année de commencement de cette recherche) partie prenante du projet PhiloJeunes, au sein duquel s'inscrivait initialement cette recherche. L'enseignante qui m'a accueillie dans sa classe était engagée dans le projet et ouverte à collaborer avec moi, me permettant ainsi de rencontrer ses élèves, mais aussi ses collègues et, plus largement, le contexte de sa pratique. J'ai donc pu découvrir sa pratique et recueillir des données dans sa classe durant un semestre scolaire.

Le collège Jean de la Mennais, un établissement scolaire d'excellence

Le collège JDLM est un **établissement d'enseignement primaire et secondaire privé situé à La Prairie**, sur la rive sud de Montréal. En 2019, il comptait 1467 élèves de niveau secondaire³⁹ et se classait **parmi les meilleurs établissements** d'enseignement du Québec, selon le classement québécois des écoles secondaires de l'Institut Fraser de 2019.

Ce classement s'établit sur des indicateurs de performance des établissements. Il établit, pour chaque établissement, une cote globale étendue sur une échelle de zéro à dix exprimant un niveau général de performance et permet ainsi la comparaison des établissements scolaires entre eux. Pour produire cette cote globale, le classement s'appuie sur cinq indicateurs : les résultats aux épreuves uniques⁴⁰ dans quatre matières essentielles (langue d'enseignement, langue seconde, science et mathématique), le taux d'échec à ces

³⁹ Données issues du classement québécois des écoles secondaires (Institut Fraser, 2019). Le rapport annuel 2021-2022 de l'établissement dénombrait quant à lui 1742 élèves au total, dont 223 au primaire et 1519 au secondaire.

⁴⁰ Épreuve visant à évaluer la maîtrise de la matière par l'ensemble des élèves à la fin du secondaire et à recueillir des données fiables à ce sujet, se rapprochant quelque peu des « évaluations des acquis » en France.

épreuves, la surestimation des résultats par l'école⁴¹, l'écart entre les résultats des garçons et ceux des filles à certaines épreuves uniques, et enfin, la probabilité que les élèves inscrits accusent un retard dans la réalisation de leur programme d'étude. La cote globale sur 10, fondée sur ces indicateurs, représente une mesure relative prenant appui sur des résultats normalisés. Elle permet néanmoins de situer un établissement scolaire dans le panorama des établissements d'enseignement de la province du Québec⁴².

En 2018, le collège JDLM se classe au **4^{ème} rang** parmi les 463 établissements d'enseignements secondaires du classement, affichant notamment un taux d'élèves en retard de 0,7%. Le premier terrain investigué se présente ainsi comme un **établissement à haute performance scolaire**. En cela, il n'est **pas représentatif des résultats moyens** des adolescents québécois. Pour autant, il permet de situer notre regard en contexte de performance scolaire, à l'extrémité de la gradation des indicateurs sociodémographiques. Ce faisant, les données recueillies sur ce terrain permettront d'**explorer la question qui nous occupe dans les conditions scolaires les plus favorables** à la pratique.

Sur le plan sociodémographique, les élèves sont issus de ménages se situant majoritairement dans les classes favorisées ou classes moyennes.

Parmi les 1519 élèves inscrits au collège dans les niveaux d'enseignement secondaire, 453 proviennent de la ville de Brossard, 438 de la ville de La Prairie et 323 de la ville de Candiac – soit 80% des élèves. Or, ces trois villes, qui font partie de la Communauté métropolitaine de Montréal, comptent un revenu total médian des ménages largement supérieur au niveau provincial. Ainsi, en 2015, à Brossard, La Prairie et Candiac, on comptait respectivement des revenus médians des ménages de 72 570\$, 79 881\$ et 101 205\$ (Observatoire Grand Montréal, 2021), lorsqu'au niveau national, le revenu médian tous ménages confondus s'élevait à 49 500\$ (Institut de la statistique du Québec, 2022).

En outre, en considérant l'indice du seuil de faible revenu (SFR)⁴³, l'un des deux indices utilisés par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec pour répartir les ressources financières entre les centres de services et de commissions scolaires, on constate que ces municipalités comptent peu de ménages sous ce seuil : à Brossard il s'agit de 13,9 % des ménages, de 11,4 % à La prairie et de 6,8% à Candiac⁴⁴.

Ainsi, **80% des élèves** du collège JDLM proviennent de **trois municipalités affichant un haut niveau de revenu**. On peut ainsi considérer **le collège JDLM** comme un établissement d'enseignement accueillant **une population généralement favorisée**.

⁴¹ Indicateur mesurant l'écart entre les résultats moyens aux épreuves du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur et les notes moyennes accordées par l'école sur la base de travaux et d'examen. Lorsque le résultat aux épreuves uniques est supérieur aux notes attribuées par l'établissement, la valeur zéro est attribuée.

⁴² À noter que sont exclues du classement les écoles ayant moins de dix élèves inscrits en 5e secondaire et d'autres n'ayant pas produit un ensemble de données suffisamment important pour permettre le calcul d'une cote globale.

⁴³ Le SFR correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu. Il est défini comme le niveau de revenu selon lequel on estime que les familles consacrent 20 % de plus que la moyenne générale à la nourriture, au logement et à l'habillement. Il fournit une information qui sert à estimer la proportion des familles dont les revenus peuvent être considérés comme faibles, en tenant compte de la taille de la famille et du milieu de résidence (région rurale, petite région urbaine, grande agglomération, etc.) (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2023).

⁴⁴ Données issues de la section Statistiques du site de l'Observatoire Grand Montréal : <https://observatoire.cmm.qc.ca/grand-montreal-en-statistiques/>

Le groupe classe observé

Pour la recherche, j'ai été accueillie dans une **classe de secondaire 3** composée de **35 élèves**. L'enseignement secondaire, au Québec, se divise en deux cycles et s'étend de 12 à 16 ans : le premier cycle, composé de la 1^{ère} et 2^{ème} secondaire, et le second cycle, composé de la 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} secondaire. Les élèves rencontrés étaient donc en début du second cycle de l'enseignement secondaire et avaient entre **14 et 15 ans**.

Le groupe se compose par ailleurs de deux sous-groupes, le premier dit régulier, le second, enrichi. Le profil enrichi correspond à un parcours d'enseignement comptant moins d'heures d'enseignement de français et de mathématiques afin d'ajouter des heures d'enseignement consacrées à l'apprentissage d'une troisième langue : l'espagnol. Certains jeunes du groupe faisaient également partie du groupe ESPOIR, une option sportive intégrant davantage d'éducation physique et d'entraînement sportif.

Le groupe donne ainsi à voir des **jeunes généralement performants** sur le plan académique mais également sportif.

L'enseignante

L'enseignante qui m'a accueillie est en poste au collège JDLM depuis 2002. Elle s'est formée à la philosophie pour enfants à l'Université Laval, où elle a réalisé un microprogramme en Philosophie pour les enfants entre 2003 et 2007.

Elle est engagée dans le projet PhiloJeunes dans le cadre de son activité d'enseignement au collège JDLM, mais également à titre de formatrice à la pratique de la PPEA au sein du programme.

Elle possède ainsi une forte expérience d'enseignement et de pratique en philosophie pour adolescents.

6.2.2. Le cours d'Éthique et Culture Religieuse, un cadre institutionnel propice à la PDP

Le cours d'Éthique et Culture Religieuse (ECR) s'inscrit dans le cadre du programme de formation de l'école québécoise. Plus précisément, ce cours prend place dans le cadre de déconfessionnalisation de tous les éléments du système scolaire québécois, dont les structures d'orientation ont longtemps été essentiellement confessionnelles.

Remplaçant les cours d'enseignement moral et religieux, le cours d'ECR a été conçu comme une formation commune en éthique et culture religieuse. Il est obligatoire pour tous les élèves des établissements d'enseignement publics et privés, à l'exception de certaines écoles privées confessionnelles qui peuvent en être exemptées.

La formation éthique visée par le cours consiste en « l’approfondissement de questions éthiques permettant à l’élève de faire des choix judicieux basés sur la connaissance des valeurs et des repères présents dans la société » (Programme de formation de l’école québécoise, secondaire, 2008, Préambule).

Il se situe, parmi les domaines d’apprentissages développés dans le Programme de formation de l’école québécoise (PFÉQ), dans le domaine « Développement de la personne », et poursuit **deux principales finalités : la reconnaissance de l’autre et la poursuite du bien commun.**

Les trois compétences visées par le cours d’ECR

Le PFÉQ distingue **trois compétences disciplinaires** visées par le cours d’ECR : réfléchir sur des questions éthiques, manifester une compréhension du phénomène religieux et pratiquer le dialogue.

Chacune des trois compétences se décline en trois axes. Ainsi, la compétence « **réfléchir sur des questions éthiques** » invite les élèves à analyser une situation d’un point de vue éthique, à examiner une diversité de repères d’ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social et à évaluer des options ou des actions possibles. La compétence « **manifester une compréhension du phénomène religieux** » les invite à analyser des expressions du religieux, à établir des liens entre des expressions du religieux et l’environnement social et culturel et à examiner une diversité de façons de penser, d’être et d’agir. Enfin, la composante « **pratiquer le dialogue** » vise à organiser sa pensée, à interagir avec les autres et à élaborer un point de vue étayé.

C’est principalement **au regard des composantes de la compétence « pratiquer le dialogue » que l’enseignante intègre la PDP** dans son enseignement. Les CRP abordent également des éléments en lien avec les **questions éthiques** incluses dans le programme en lien avec les thèmes qu’il comporte, à savoir la tolérance, l’avenir de l’humanité, la justice et l’ambivalence de l’être humain. Ainsi, les élèves ont pu aborder des questions en lien avec la surconsommation, la société de performance ou encore la publicité.

Concernant la compétence de dialogue, le programme indique également certains éléments à travailler avec les élèves : la distinction de différents types de jugements, l’identification de certains procédés susceptibles d’entraver le dialogue ainsi que des types de raisonnement. Le recours à la PDP semble ainsi tout indiqué pour inviter les jeunes *a minima* à développer la compétence de dialogue et la compétence visant à réfléchir à des questions éthiques.

Une pratique adaptée au cours d’ECR et évaluée

L’intégration de la CRP au cours d’ECR conjugue différents outils mis en place par l’enseignante, prenant notamment la forme de cahiers servant à la fois de préparation et de prolongement des CRP.

Les élèves sont en effet invités à préparer leurs pratiques du dialogue en procédant à la recherche d’informations en lien avec chaque thématique abordée ou à réfléchir à différents arguments ou positions s’y rattachant. Ils sont également enjoins à poursuivre les dialogues dans un retour individuel et écrit, lors duquel ils sont notamment invités à identifier les gestes posés dans le dialogue et les outils de recherche

mobilisés, à adopter une posture critique sur leur participation et à envisager des pistes d'amélioration de leur pratique. Les cahiers proposés par l'enseignante accompagnent ainsi la pratique réflexive des élèves tout en leur procurant une forme d'enseignement explicite des outils de recherche et de dialogue mobilisés. Ces cahiers représentent donc un **matériel spécifique adapté** au cadre du **cours d'ECR** et permettent d'y **intégrer la CRP comme un outil pédagogique** à part entière.

Dans la mesure où la PDP dans ce contexte prend place dans le cadre du cours d'ECR, **la pratique des élèves est évaluée et représente 10% de l'évaluation globale du cours**. L'évaluation de la PDP se fonde sur la **participation** des élèves au dialogue (mobilisation des outils de recherche) ainsi que sur leur travail personnel dans les différents cahiers, au sein desquels ils sont invités à **préparer et à évaluer leur participation** aux dialogues, à mesure de la pratique. Ces auto-évaluations produites par les élèves sont reprises et évaluées par l'enseignante.

L'enseignement d'ECR est organisé par semestre. Durant ce semestre, l'enseignante rencontre ses élèves deux à trois fois par semaine. Le recueil des données s'est déroulé sur un semestre d'enseignement.

6.2.3. Le recueil de données au collège

Le recueil des données sur ce terrain s'est déroulé sur un semestre, de **janvier 2019 à juin 2019**. Durant ces six mois, j'ai réalisé deux séjours au Québec de six semaines chacun. En mon absence, l'enseignante continuait de me transmettre certaines données à distance.

Mon premier séjour à Montréal s'est déroulé durant les mois de janvier et février 2019, en début de semestre.

Une rencontre a été organisée avec les élèves en début de cours afin que je me présente et leur expose mon projet de recherche. J'ai à cette occasion évoqué mon intérêt à réaliser des entretiens avec eux, en précisant les modalités de l'entretien : il se ferait sur une base volontaire, serait individuel et durerait une vingtaine de minutes environ. Cet entretien pourrait être réalisé en fin de semestre, et je me tenais disponible pour répondre à leurs questions s'ils en avaient. Cette première rencontre visait ainsi à me présenter, présenter ma recherche aux jeunes et leur permettre de poser leurs questions, sur le moment ou plus tard. Des lettres à destination des parents ont également été remises, ainsi qu'un formulaire de consentement m'autorisant à recueillir et enregistrer la parole des adolescents ([Annexe 1](#))

Durant mon séjour, j'ai passé du temps au collège JDLM et ai assisté à la plupart des classes de l'enseignante.

Ma seconde venue à Montréal s'est déroulée durant les mois d'avril et mai 2019. J'ai assisté aux heures de cours et ai réalisé des entretiens individuels avec les élèves et avec l'enseignante.

Sur ce terrain québécois, j'ai ainsi **conjugué différentes modalités de recueil de données** : enregistrement des dialogues philosophiques, entretiens individuels et observation non participante. Les sections qui suivent décrivent chacune de ces modalités.

Observation non participante et carnet de terrain

Lors de ma venue au collège JDLM, j'ai passé du temps sur les lieux : fréquentation de la salle des professeurs, notamment sur les heures d'enseignement de l'enseignante à ses autres classes, lors desquelles je pouvais m'installer à son bureau et faire connaissance avec ses collègues ; déjeuner avec l'enseignante et ses collègues, échanges informels avec les élèves. Le temps de présence sur le terrain a permis une immersion dans le contexte me permettant de m'imprégner des lieux et de la pratique enseignante observée. Chaque venue était recensée dans mon **carnet de terrain** dans lequel je notais mes observations, mes ressentis ainsi que des éléments de contexte.

Les dialogues philosophiques

L'intégration de la PDP dans le cours d'ECR amène plusieurs formes de dialogue, plus ou moins proches du modèle initial de la CRP. Ainsi, les dialogues pouvaient prendre plusieurs formes, allant du cours dialogué à une CRP en bonne et due forme, en passant par un dialogue collectif sans disposition en cercle.

Sur le semestre, **cinq dialogues ont pris la forme de communauté de recherche**, dont trois avec le groupe classe divisé en deux, l'un composé de participants au dialogue, l'autre des observateurs de la CRP. Ces derniers sont chargés d'observer la communauté de recherche en cours et les outils qui y sont mobilisés par les élèves afin de nourrir une période de retour métacognitif sur la discussion.

Les cinq CRP ont été **enregistrées** (enregistrement audio). J'ai pu assister à trois d'entre elles (A_d1, A_d2 et A_d5). En mon absence, l'enseignante me faisait parvenir l'enregistrement audio de la séance ainsi qu'une fiche d'information me permettant de saisir le contexte de la pratique, prenant la forme d'un tableau à compléter (tableau 6.2.1. ci-dessus). Toutes les CRP ont été **retranscrites** par mes soins.

Tableau 6.2-1 Items de la fiche de suivi des animations

<ul style="list-style-type: none">• Réf. Enregistrement (JDLM_no de séance)• Date• Durée• Nombre de participants• Éléments particuliers du dispositif• Supports et/ou outils d'animation• Disposition des participants• Thème/ Question(s)• Résumé de la séance• Remarques de l'enseignante• Document(s) complémentaire(s) (production des élèves)• Autres remarques (non verbal, interactions, événements dans la journée...)

Lors de ma dernière venue, j'ai animé moi-même une CRP avec les jeunes, avec la spécificité de proposer une réflexion sur leur expérience de la CRP. L'idée était de réaliser avec le groupe une « méta-CRP »

par laquelle les jeunes pourraient réfléchir à leur expérience de la CRP, à l'aide d'un plan de discussion prévu à cet effet et de manière collective. Un guide pour mener la CRP-méta avait été réalisé. Cependant, l'exercice s'est révélé fastidieux pour les élèves et l'animation a été rendue difficile par la dynamique du groupe. L'expérience a été intéressante mais les données n'ont pas été mobilisées dans les analyses. Je reviendrai sur ce point au chapitre suivant.

Des entretiens individuels semi-directifs à visée compréhensive

Des entretiens individuels ont été réalisés avec les élèves et l'enseignante lors de ma seconde venue sur le terrain, soit à la fin de la période d'enseignement observée. Lors de ces entretiens, il s'agissait de recueillir le point de vue de chacun des acteurs de la situation, en tâchant de réunir des éléments pouvant éclairer la question de recherche.

Construction d'un guide d'entretien

Une première grille d'entretien a été élaborée, s'appuyant sur le travail de compréhension réalisé au préalable concernant l'adolescence et la construction de l'identité. J'ai procédé par **identification d'éléments susceptibles d'entrer en jeu dans le dialogue philosophique, au regard de la clarification conceptuelle et théorique** exposée en première partie de la thèse. Les éléments identifiés ont été intégrés dans un **guide d'entretien** sous forme de questions. Pour autant, la grille ne visait pas une formulation exacte des questions. Elle visait davantage à orienter le propos et à relancer la discussion, en cohérence avec les principes de l'entretien compréhensif.

Le tableau ci-dessous présente les principes adoptés pour mener les entretiens et les éléments identifiés pour relancer les réponses.

Tableau 6.2-2 Guide d'entretien – version 2019

Posture réflexive et invitation à se situer comme un co-chercheur, « enquêter sur son expérience »	
<p>⇒ Reprise du contexte et des objectifs : on va discuter de ce que tu as fait dans la CRP avec ton groupe, en ECR. Ce qui compte, c'est ton expérience et ton point de vue, à propos d'une question. Je me demande pourquoi faire cette activité avec des adolescents, dans ce contexte, et notamment si c'est une activité qui peut aider les jeunes à se construire.</p> <p>⇒ Ouverture large : « raconte-moi ton expérience de la philo »</p> <p>⇒ Suivre le récit du participant, en faisant émerger les questions de son discours.</p>	
Questions d'approfondissement qui pourront être posées au besoin, selon le déroulement de l'entretien :	
1) Question sur la CRP. <i>Ces questions renvoient à l'expérience de la CRP rapportée par les élèves et visent à</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Pour toi, c'est quoi la philosophie ? • Que se passe-t-il pour toi pendant un dialogue philosophique ? Qu'est-ce que ça t'apporte ?

<i>identifier les représentations de l'activité présentes chez les élèves.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • En te basant sur ton expérience, comment décrirais-tu l'effet de la philosophie sur toi ?
<p>2) Questions en lien avec le développement de la réflexivité philosophique.</p> <p><i>Ces questions visent à explorer le rapport des élèves au recul réflexif que la PDP les invite à prendre pendant les CRP (la reconnaissance d'un recul pris ou non et les différents domaines considérés avec recul)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que tu as l'impression que tu prends plus de recul : <ul style="list-style-type: none"> - concernant tes interactions avec les autres ? - ton travail scolaire ? • Est-ce que tu as l'impression que tu réfléchis davantage aux « grandes » questions ? Par exemple : Est-ce que c'est important d'aller à l'école ? Qu'est-ce qui me semble juste ? • Est-ce que tu as l'impression de mieux comprendre ton expérience ? Celles des autres ? • Est-ce que tu as changé ton rapport à tes croyances ? • Est-ce que cela t'arrive de faire des liens entre les CRP et ton expérience personnelle ?
<p>3) Questions sur l'identité.</p> <p><i>Ces questions visent à explorer les représentations des élèves concernant les apports de leur PDP pour leur construction personnelle.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • As-tu l'impression que tu es une personne différente de ce que tu étais avant ? • Que tu es plus autonome ? • Est-ce que le dialogue philosophique t'aide à identifier quel type de personne tu es ? • En quoi tu es différent des autres ? Semblable ? • Est-ce que tu penses que les discussions peuvent aider à comprendre ton expérience ?

Réalisation des entretiens

Sur les 35 élèves du groupe, **neuf élèves** se sont portés volontaires. Les entretiens ont été programmés par l'enseignante, qui s'est chargée d'organiser la disponibilité des élèves à la fin de leur journée d'école.

Les entretiens étaient réalisés dans une salle de cours utilisée à cet effet. Les élèves étaient réunis par deux pour programmer des créneaux de rencontre d'une heure. Certains jours comptaient un seul créneau (soit deux élèves rencontrés) d'autres deux créneaux (soit quatre élèves rencontrés). Chaque créneau était donc composé de deux entretiens d'une durée maximale de 30 minutes.

Les entretiens ont duré en **moyenne 20 minutes**. Durant la réalisation de l'entretien avec l'un des deux élèves du créneau, l'autre élève attendait en dehors de la salle de classe, sur une table disposée pour les accueillir.

Un entretien a été réalisé avec l'enseignante, selon la même posture semi-directive et ouverte au propos de la personne rencontrée. Il s'agissait davantage de convoquer dans l'entretien la posture professionnelle de chacune et de faire partager les objectifs de ma recherche, afin d'inviter l'enseignante à s'exprimer sur ces points.

La première prise de contact avec les jeunes n'était pas toujours facile et l'exercice s'est révélé parfois fastidieux. J'ai notamment ressenti une difficulté à amener les jeunes vers des considérations détachées de leur expérience scolaire.

Présentation des élèves participants aux entretiens

Afin d'assurer que les jeunes interrogés pourraient apporter des informations pertinentes pour répondre à la question de recherche, le **critère de participation** à l'entretien était la possession d'au moins une année complète de PDP antérieure à l'année en cours. Ainsi, presque tous les élèves de la classe étaient éligibles. Cette condition était importante pour permettre aux jeunes de s'appuyer sur une expérience assez riche et inscrite dans la durée dans l'entretien.

Parmi les neuf élèves qui se sont portés volontaires pour la réalisation d'un entretien, cinq composaient le groupe régulier et quatre le groupe enrichi. On y compte cinq filles et quatre garçons, âgés de 14 à 15 ans (l'âge des participants a pu être informé a posteriori par l'enseignante pour six des neuf élèves interrogés). On trouvera plus d'information sur les données collectées au Tableau 6.4-3 qui présente les données collectées plus en détail.

Dans cette partie, j'ai exposé la manière dont les différentes méthodes de recueil de données ont été mobilisées sur le terrain scolaire québécois, ainsi que les données qui en résultent, présentées dans le Tableau 6.4-3. Ce terrain constitue la première étape de la collecte de données, qui s'est poursuivie sur deux autres terrains.

6.3. Au collège Vercors, une pratique avec des élèves adolescents dans un cadre non institutionnel

La deuxième étape de l'enquête de terrain s'est déroulée au collège Vercors, à Grenoble. Cette étape a été marquée par la crise sanitaire, qui a nécessité un certain nombre d'ajustements. Les outils d'enquête ont également été enrichis de la première étape québécoise.

Cette partie expose le contexte particulier du collège Vercors et la pratique qui y a été observée et présente la manière dont le recueil de données a été mené, à l'aide des outils d'enquête présentés en première partie de ce chapitre. Elle rend également compte des adaptations mises en place lors de la crise sanitaire.

6.3.1. Le collège Vercors, un établissement situé en Réseau d'éducation prioritaire

Le collège Vercors, situé à Grenoble, est un établissement scolaire d'enseignement secondaire engagé dans la pratique de la philosophie avec les enfants et les adolescents depuis 2014. Un certain nombre d'enseignants du collège ont porté le projet, qui a finalement mené à un partenariat avec le laboratoire Lidilem de l'Université de Grenoble, notamment dans le cadre de la réalisation de la thèse d'Anda Fournel

(Fournel, 2018). C'est ainsi que j'ai pu entrer en contact avec l'équipe du collège et être accueillie sur l'année scolaire 2019-2020 par un enseignant d'histoire-géographie menant des ateliers de philosophie avec son groupe.

Le collège Vercors, un établissement de l'éducation populaire

Le collège Vercors est un établissement scolaire de l'académie de Grenoble qui compte quatre classes de chaque niveau et accueille environ 350 élèves. Il s'inscrit dans un **Réseau d'Éducation Prioritaire (REP)**, dispositif issu de l'Éducation populaire, créée en 1981 en France visant à réduire l'inégalité des chances dans l'institution scolaire. L'éducation populaire « concerne les enfants d'origine sociale défavorisée. Elle recouvre de nombreux quartiers prioritaires de la politique de la ville (...) mais aussi des zones rurales fragiles » (Ministère de la Transition écologique et de la Cohésion des territoires & Ministère de la Transition énergétique, 2022).

Les REP, dispositifs créés en 2015, renvoient ainsi à un réseau d'établissement primaires et secondaires (collège), établi à partir d'un classement des établissements en fonction d'un **indice social** établi selon **quatre paramètres** : le taux de catégories socio-professionnelles défavorisées ; le taux d'élèves boursiers ; le taux d'élèves résidant dans un quartier prioritaire de la ville ; le taux d'élèves ayant redoublé avant la sixième. Cet indice social vise dès lors à caractériser la **fragilité sociale et scolaire** des élèves.

Le classement d'un établissement en REP identifie ainsi une fragilité sociale et scolaire qui induit un certain nombre de conditions spécifiques pour la scolarité des élèves, visant à favoriser la réussite des élèves : classe avec moins d'élèves (25 élèves maximum), financements pour effectuer des sorties et des projets, soutien spécifique pour les élèves de sixième en difficulté, internats de proximité. Le collège Vercors, situé en REP, accueille donc une population d'élèves fragiles sur le plan social et scolaire. Il compte 62% d'élèves boursiers, dont 38% à taux 3, soit le taux le plus élevé.

Une étude menée en France sur les indices de position sociale dans les collèges de France métropolitaine et des DROM permet de situer plus précisément le collège Vercors dans le panorama de l'éducation en France (Rocher, 2016).

Les auteurs ont construit un indice de position sociale (IPS) permettant d'appréhender le statut social des élèves à partir des professions et catégories sociales (PCS) de leurs parents. Ces PCS englobent un grand nombre de variables : les valeurs associées à chaque PCS ont été déterminées en considérant la moyenne pondérée de caractéristiques telles que les diplômes, les pratiques culturelles, les conditions matérielles, le capital culturel et l'implication des parents dans la scolarité. Cette méthodologie statistique, décrite en détail dans l'article de Rocher (2016), s'appuie sur une analyse de données réalisée à partir du panel de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) d'élèves entrés en sixième en 2007.

Dans cette étude, une valeur numérique d'IPS correspond à chaque PCS, elle-même correspondant à un résumé quantitatif d'un ensemble d'attributs socio-économiques et culturels liés à la réussite scolaire. Une fois le recueil des PCS effectué, les valeurs de référence de l'IPS correspondantes sont appliquées. Le niveau social d'un établissement scolaire est ainsi apprécié à travers le calcul de la moyenne des IPS des élèves qui y sont scolarisés (Dauphant et al., 2023).

Les résultats de cette étude permettent de situer le Collège Vercors dans l'ensemble des 6962 collèges français constituant le panel mobilisé par les auteurs, publics et privés sous contrat. Pour l'année 2021-2022, l'IPS moyen des établissements français est ainsi de 103,26, l'IPS le plus faible se situe à 51,3, le plus élevé à 157,6, pour un écart type à la moyenne de 16,6. Dans ce paysage, le collège Vercors présente un IPS de 83,4, se situant ainsi 20 points en dessous de la moyenne et dans les 11% des établissements scolaires les plus défavorisés, comme l'illustre l'histogramme ci-dessous :

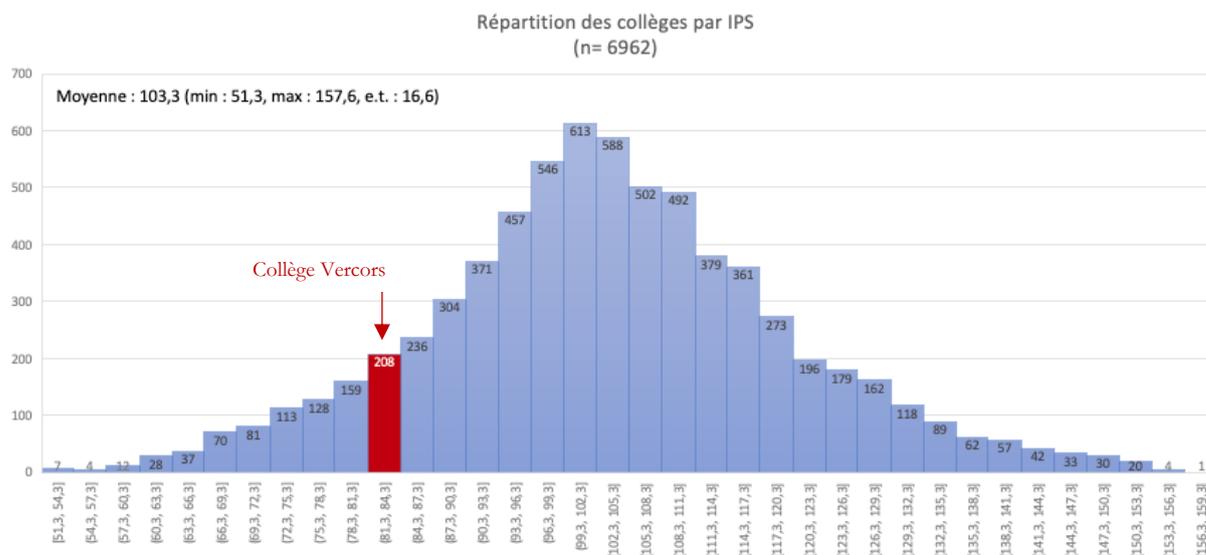


Figure 6.3-1 Histogramme de répartition des collèges français par IPS

Le collège Vercors contraste donc fortement avec le collège JDLM présenté ci-dessus. Situé en REP, il accueille des élèves défavorisés socialement et fragiles sur le plan scolaire. Voyons à présent qui sont les élèves du groupe observé.

Le groupe classe observé

Pour cette deuxième étape de recueil de données au collège Vercors, j'ai été accueillie dans une **classe de 3^{ème}** composée de 24 élèves. Dans le système scolaire français, la classe de troisième s'inscrit dans le premier cycle d'enseignement secondaire. Elle constitue la dernière année du cycle 4, cycle d'approfondissement s'étendant sur les trois dernières années de collège, soit de la 5^{ème} à la 3^{ème}.

Pour l'heure de philosophie, le groupe est dédoublé en **demi-groupes de 12 élèves**, répartis entre leur enseignant de mathématique et leur enseignant d'histoire-géographie.

6.3.2. La pratique de la philosophie au collège Vercors

Dans cette partie, j'exposerai le contexte de pratique de la philosophie spécifique au collège Vercors et au groupe observé.

Intégration de la philosophie à l'horaire des élèves

La PDP avec les élèves du collège Vercors a été **initiée en 2014**⁴⁵ par un petit nombre d'enseignants souhaitant développer la pratique de la philosophie au collège pour tous les élèves. En arrangeant la répartition des heures d'enseignement et avec le soutien de leur direction, ils ont ainsi réussi à mettre une pratique régulière de philosophie à l'emploi du temps de tous les élèves de 6^{ème}, 5^{ème} et 3^{ème} – donc à l'exception des élèves de 4^{ème}, en raison des difficultés à dégager davantage de temps supplémentaire.

L'équipe enseignante engagée dans ce projet s'est d'abord informée sur les pratiques philosophiques par le biais du séminaire Philéduc animé par le **laboratoire Lidilem**. Elle s'est davantage impliquée encore dans le cadre d'un **partenariat de recherche** pour la réalisation de la thèse d'Anda Fournel (2018), partenariat qui s'est prolongé au-delà de la thèse, étant toujours actif. Ce partenariat a notamment permis une formation et un accompagnement des enseignants à l'animation de CRP, selon une approche inspirée des travaux de Lipman et Sharp.

Depuis 2014, plusieurs professeurs se sont joints au projet, qui rassemble aujourd'hui 11 enseignants d'histoire-géographie, de français, de mathématique, de sciences et d'éducation physique et sportive ainsi qu'une conseillère pédagogique.

Au collège Vercors, tous les élèves de 6^{ème}, 5^{ème} et 3^{ème} ont donc **une heure de philosophie** à leur emploi du temps. Cette heure s'effectue en **demi-groupes** et a lieu **toutes les deux semaines**.

L'enseignant

Pour mener ma recherche au collège Vercors, j'ai été accueillie dans la classe d'un enseignant d'histoire-géographie pratiquant la philosophie avec ses élèves. En poste au collège depuis 2005, il était parmi les enseignants à l'initiative du projet de philosophie. Dans le cadre du partenariat avec le laboratoire Lidilem, il a pu se former à la PDP et se faire accompagner dans le développement de sa pratique sur le long terme. Il s'agit ainsi d'un enseignant-praticien formé à la méthode Lipman bénéficiant d'une riche expérience.

La pratique de la philosophie

Le projet de philosophie au collège Vercors poursuit l'objectif d'accompagner les élèves dans le développement de leur pensée et de les reconnaître comme des interlocuteurs valables. Il s'agit d'un projet visant l'émancipation des élèves par la PDP.

⁴⁵ En 2013-2014, une première amorce du projet avait été déployée, à l'initiative d'une collègue professeur de philosophie qui avait mené des ateliers de philosophie avec tous les élèves de 6^{ème}. Cette expérience s'était prolongée par un club philo hebdomadaire réunissant des élèves volontaires sur l'heure de déjeuner. Les enseignants souhaitaient toutefois que le projet concerne tous les élèves du collège.

Dans ce contexte, la philosophie se pratique en demi-groupes, à raison d'une heure toutes les deux semaines. Elle prend place dans un cadre **non évalué**, bien que les élèves n'aient pas le choix d'être présents pour l'heure de philosophie.

Les thèmes sont choisis en concertation par l'équipe enseignante. Il s'agit de grands thèmes philosophiques et de sujets se rattachant à l'expérience des élèves, l'objectif pédagogique de l'heure de philosophie étant alignée sur **des objectifs philosophiques** en lien avec la **construction du jugement** et le **développement de la pensée**.

6.3.3. Le recueil de données au collège

Le recueil de données au collège Vercors s'est déroulé de **septembre 2019 à mai 2020**. Comme pour le collège JDLM, ma présence sur le terrain était intermittente : dès le début de la collecte, un planning de présence a été organisé, permettant une présence sur les lieux environs tous les deux mois.

L'année scolaire a néanmoins été lourdement perturbée par la **crise sanitaire**, qui a également impacté le recueil des données, le confinement arrêtant net son déroulement. Face à cette situation inédite, il a fallu trouver des moyens pour adapter le recueil de données à la situation.

Au début de la collecte de données, un formulaire de consentement à destination des parents a été transmis aux élèves par l'enseignant ([Annexe 2](#)).

Cette section présente comment les différents outils d'enquête ont été déployés au collège Vercors et les adaptations mises en place pour faire face à la situation sanitaire.

Observation non participante

Ma présence au collège m'a permis **d'intégrer les lieux et de m'en imprégner**, prenant une posture d'observatrice extérieure. J'ai en effet pu me rendre au collège Vercors à trois reprises avant le confinement, soit début octobre et fin novembre 2019, puis courant février 2020.

Lors de ces venues, j'ai rencontré l'enseignant et ses collègues du projet de philosophie, j'ai découvert les lieux et ai passé du temps en salle des professeurs. Ma première venue a notamment été l'occasion de passer un long temps informel avec l'enseignant, lors duquel il a été possible de mieux cerner les enjeux du projet porté dans l'établissement. J'ai également suivi le groupe-classe durant une demi-journée en suivant les élèves dans leurs différentes heures d'enseignement, afin d'observer la dynamique de groupe et le comportement des élèves en cours.

Lors de ces moments de présence sur les lieux, mon **carnet de terrain** était de nouveau un outil précieux dans lequel j'ai renseigné les informations recueillies au fil des discussions, mais aussi mes impressions, réflexions et ressentis au cours des différentes observations réalisées.

Dialogues philosophiques en classe

Les dialogues philosophiques se tenaient toutes les deux semaines, sauf évènement particulier ou vacances scolaires. Comme avec l'enseignante du collège JDLM, nous avons mis en place avec l'enseignant du collège Vercors une transmission des **données recueillies à distance**, lorsque les dialogues se tenaient en mon absence.

Du fait de la collaboration du collège avec le laboratoire Lidilem, l'équipe disposait d'une caméra numérique 360° permettant un **enregistrement vidéo des dialogues**, dont j'ai pu bénéficier pour ma recherche. L'enseignant m'envoyait donc le fichier vidéo de la séance ainsi que des informations de contexte, de manière similaire au procédé mis en place au collège JDLM.

Sur l'année scolaire avant le confinement, les élèves ont réalisé six dialogues mais tous n'ont pas été enregistrés. En effet, le premier enregistrement a échoué à cause d'un problème technique, et une séance n'a pas été enregistrée par l'enseignant. Au total, **quatre dialogues** ont donc pu être enregistrés, dont une méta-CRP co-animée par l'enseignant et moi-même, sur le même modèle que celui proposé aux élèves du collège Vercors.

Des entretiens individuels adaptés au contexte sanitaire

Le recueil de données a été bousculé par la crise sanitaire, qui a notamment impliqué une adaptation au contexte pour la réalisation des entretiens.

Première tentative d'adaptation : un questionnaire en ligne

Une première alternative a été identifiée à travers la réalisation d'un **questionnaire en ligne**, qui aurait permis de recueillir les représentations des élèves sur leur expérience de la philosophie à distance, répondant ainsi à la contrainte principale.

Cette alternative a été mise en œuvre, à l'appui notamment des travaux de Bruno Hubert mettant en lumière le rôle du récit dans la réalisation d'entretiens avec des enfants (2014). La narration pourrait en effet non seulement contribuer à la valorisation de l'enfant en tant que sujet – et non pas seulement en tant qu'élève, mais également ouvrir des « espaces de conciliation » entre l'histoire personnelle et l'histoire scolaire. Le **procédé fictif et narratif** m'a ainsi semblé une stratégie pertinente pour encourager la considération la plus décontextualisée possible du contexte scolaire et favoriser une expression plus personnelle des élèves, malgré le format du questionnaire, plus fermé que l'entretien semi-directif.

Le questionnaire s'appuyait sur une situation imaginaire dans laquelle une nouvelle élève, Naïa, venant d'un pays lointain où tout est différent, a besoin de l'aide des élèves pour se préparer à sa venue au collège, et notamment à l'heure de philosophie. Les élèves étaient alors invités à conseiller Naïa, à lui expliquer les avantages et les inconvénients de faire de la philosophie, ce qu'elle pourrait y faire et y trouver, en expliquant leur réponse rédigée sous forme de texte libre. En fin de questionnaire, les jeunes étaient invités à télécharger

une image qui représentait pour eux leur expérience de la philosophie. Le questionnaire est disponible en [Annexe 3](#). La mise en forme du questionnaire a été réalisée sur la plateforme numérique de l'université de Nantes.

Malgré la préparation du questionnaire, son administration a été très difficile. Le lien d'accès au questionnaire a été envoyé à l'enseignant début avril 2020, qui s'est chargé de le transmettre aux élèves. Néanmoins, deux semaines après l'envoi, seuls deux réponses avaient été reçues, le questionnaire restant incomplet car les élèves n'étaient pas allés jusqu'au bout. Les conditions ne semblaient pas réunies pour les élèves, qui étaient sollicités sur de nombreuses plateformes numériques et souvent dans des contextes ne leur assurant pas toujours l'accès à une connexion internet.

Lors de mes contacts avec l'enseignant, je comprenais que l'enjeu de conserver le lien avec les élèves était réel et difficile pour les équipes pédagogiques. La bonne complétion du questionnaire me semblait ainsi compromise. Il fallait attendre que l'enseignant puisse établir une relation à distance et me communiquer de nouvelles informations sur la situation.

Au milieu du mois de mai, il semblait possible de réaliser des entretiens avec les élèves par téléphone.

Des entretiens individuels semi-directifs à distance

Des entretiens par téléphone étaient donc possibles, que l'enseignant s'est chargé d'organiser : après un échange avec l'élève permettant de resituer ma personne et ma recherche, il demandait aux élèves s'ils acceptaient que je les appelle pour un entretien téléphonique d'environ 20 minutes. Lorsque les élèves donnaient leur accord, l'enseignant m'envoyait par mail la marche à suivre pour entrer en contact avec eux par téléphone. Pour joindre les élèves, j'appelais souvent sur le téléphone fixe ou le téléphone d'un parent, initiant ainsi un contact avec la famille, auprès de qui je me présentais et présentais le contexte de mon appel.

Pour la réalisation de ces entretiens téléphoniques, j'ai souhaité conserver les acquis du travail entrepris pour le questionnaire, qui me permettait de répondre à une difficulté perçue lors de la réalisation des entretiens au collège JDLM, relevant de la part du discours d'élève dans l'entretien, au détriment du discours personnel. En m'appuyant sur une stratégie narrative, je souhaitais ainsi inviter les élèves à s'exprimer davantage à titre personnel. Ainsi, le **guide d'entretien initial** a été repris et **conjugué aux questions du questionnaire** en ligne, m'amenant à formuler des questions du guide et à les lier à des situations imaginaires, en évoquant par moments Naïa, en fonction des besoins de la discussion. Avoir en tête des questions issues du questionnaire, plus concrètes et plus fermées, a parfois permis d'aider à délier la parole des élèves, pour qui l'entretien représentait un exercice difficile.

La **posture adoptée dans les entretiens restait quant à elle inchangée**, les élèves étant invités à adopter une posture de recherche et à réfléchir avec moi sur leur expérience. L'activité était introduite en précisant que les questions n'avaient pas de réponses attendues mais que seule leur expérience et leur avis comptaient pour y répondre.

Sur les 11 élèves à qui l'enseignant a proposé un entretien, **neuf élèves ont accepté**. Les entretiens ont duré en **moyenne 21 minutes**, incluant souvent toutefois également un temps intermédiaire de

présentation aux parents. On trouvera plus d'information sur les données collectées au Tableau 6.4-3 qui présente les données collectées plus en détail et par terrain.

Le fait d'entrer en contact avec eux par téléphone m'a amenée parfois à parler aux parents ou aux frères et sœurs, et me donnait accès aux élèves dans leur cadre de vie personnel. L'exercice proposé aux jeunes semblait difficile pour les élèves, dont la parole était souvent difficile à délier – bien davantage que les élèves du collège JDLM.

La période de confinement a engendré une telle surcharge de travail pour les enseignants qu'il a été difficile d'organiser un entretien avec l'enseignant. Nous avons ainsi réalisé l'entretien plus tardivement l'année suivante, par téléphone également. La posture adoptée était toujours la même : semi-directive et ouverte au propos de la personne rencontrée. Il s'agissait alors d'explorer la posture professionnelle de l'enseignant, son regard sur sa pratique et sur le groupe rencontré ainsi que les enjeux qu'il identifiait dans la PDP.

Dans cette partie, j'ai exposé la manière dont les différentes méthodes de recueil de données ont été adaptées et déployées sur le terrain scolaire français, ainsi que les données qui en résultaient, présentées dans le Tableau 6.4-3. Ce terrain a constitué la deuxième étape de la collecte de données. Pour autant, cette étape s'est déroulée simultanément sur deux terrains : en parallèle de ma présence et de mon implication au collège Vercors, j'étais engagée sur un autre terrain, celui du soin, sur lequel d'autres données étaient en cours de collecte.

6.4. En hôpital de jour, des adolescents et des jeunes adultes dans le cadre d'un parcours de soin

Le troisième terrain de l'enquête s'est déployé dans un **contexte de soin**, auprès d'adolescents et de jeunes adultes suivis en psychiatrie, entre **octobre 2019 et juillet 2020**. Il diffère donc des deux terrains précédents : d'abord, il n'est pas scolaire mais psychiatrique, ce qui implique que les jeunes rencontrés sur ce terrain ne sont pas des élèves mais **des patients**, engagés dans un processus thérapeutique auprès d'une équipe soignante. Ensuite, j'y ai tenu une place différente de celle sur les terrains scolaires, dans la mesure où c'est moi qui prenais le **rôle d'animatrice** dans les dialogues philosophiques. J'étais ainsi beaucoup plus impliquée dans la relation avec ces jeunes avec qui s'est tenu l'atelier de philosophie que dans la relation avec les jeunes collégiens rencontrés au Québec et en France. Enfin, la protection des données de santé est plus exigeante et a requis une **adaptation du recueil des données**.

J'ai pu accéder à ce terrain psychiatrique dans le cadre d'un Diplôme Universitaire en Clinique de l'adolescent, lors duquel un stage est réalisé. En adressant un mail présentant ma recherche et la nature du stage envisagé aux différents secteurs de psychiatrie, j'ai obtenu une réponse de la psychologue du service, qui m'a invitée à venir présenter mon projet à l'équipe. Lors de cette rencontre, le projet a beaucoup intéressé l'équipe. Nous avons ainsi déterminé les modalités possibles de l'atelier de philosophie et nous sommes

donné rendez-vous pour la rentrée 2019, pour une rencontre de préparation et un début des ateliers en octobre.

Sur ce terrain psychiatrique, les effets de la crise sanitaire se sont également fait sentir, bien que dans une moindre mesure, nous le verrons. Je présenterai dans cette partie le service et la population qu'il accueille, puis les outils d'enquête mis en œuvre et les patients rencontrés en entretien.

6.4.1. L'hôpital de jour : une transition pour des adolescents et des jeunes adultes en souffrance psychique

Cette section présente le contexte de soin dans lequel j'ai développé une médiation philosophique ainsi que les jeunes qu'il accueille.

Un hôpital de jour en psychiatrie

Le service dans lequel s'insère l'atelier relève de l'Hôpital public français et prend place au sein du **GHU Paris Psychiatrie et Neurosciences**, organisé par secteurs. A chaque secteur correspond un territoire et ses habitants, dont la prise en charge médicale relève du secteur. Afin de préserver l'anonymat des patients, le secteur demeure confidentiel.

Le service s'insère dans un secteur incluant un grand bassin populationnel à **forte mixité sociale**, incluant notamment une forte population étudiante du fait de la présence de nombreux foyers étudiants.

Il s'agit d'un **hôpital de jour accueillant des jeunes de 15 ans à 23 ans** qui ont été hospitalisés au sein du même secteur. La prise en charge au sein de l'unité offre un moment de **transition à la suite d'un épisode aigu** lors duquel le sujet n'est plus en mesure de se maintenir dans son contexte de vie ordinaire, nécessitant le plus souvent une hospitalisation en psychiatrie, parfois un suivi en CMP.

Pour ces jeunes, la fin d'hospitalisation psychiatrique ne signifie pas l'arrêt du soin, au contraire. Ils ont besoin d'un suivi particulier afin d'appréhender la suite de ce ou ces épisode(s) et de construire un projet pour la suite. La prise en charge vise ainsi d'abord à **stabiliser les patients** en trouvant un traitement adapté, puis à **organiser un projet individualisé** de scolarisation, de réinsertion professionnelle ou d'orientation vers des structures spécialisées à plus long terme. L'équipe soignante est pluridisciplinaire et se compose d'un psychiatre, d'une psychologue, d'infirmiers, d'éducateurs, d'une psychomotricienne, d'une assistante sociale et d'une coordinatrice des études.

La prise en charge des jeunes dure de quelques mois à quelques années. L'accueil dans l'unité se fait du lundi au vendredi, de 9h à 16h30. En dehors de ces heures, les jeunes sont donc à l'extérieur du service, résidant le plus souvent au domicile familial ou en foyer. En 2019, le service accueillait une dizaine de jeunes⁴⁶. Un partenariat avec l'association L'école à l'hôpital permet aux jeunes de reprendre pied dans la scolarité. L'unité a une orientation psychodynamique et s'organise autour d'entretiens individuels et

⁴⁶ Ce chiffre a doublé entre 2019 et 2023, le service tournant en 2023 avec une file active d'environ 20 patients.

familiaux ainsi que de médiations thérapeutiques, qui tiennent une place centrale dans la prise en charge proposée aux jeunes.

Les médiations sont des activités à visée thérapeutique proposées aux patients, qui prennent appui sur les travaux de Winnicott et la notion d'**aire transitionnelle** (Winnicott, 1983, 1975). Le principe d'une médiation est de créer, par le biais d'une activité groupale, un espace intermédiaire entre la réalité interne et la réalité externe des patients. Ces notions de psychanalyse renvoient, d'un côté, à l'expérience intérieure du patient, dont il a une perception propre : c'est sa réalité interne. D'un autre côté, le patient se situe dans une réalité qui lui est extérieure mais dont il a également une perception, qui constitue sa réalité externe, ce qu'il perçoit du monde qui l'entoure. Les médiations visent à mettre en lien ces deux mondes, interne et externe, au sein d'une aire intermédiaire créée par la médiation, qui vise alors à aider le patient à réorganiser sa réalité interne, à travers l'engagement dans cette activité partagée. La condition de cet engagement, pour le jeune, réside alors dans la fiabilité du cadre, c'est-à-dire la confiance qu'il accorde au dispositif et la possibilité qu'il y trouve de se sentir contenu, porté. L'atelier de philosophie a été intégré dans le service en tant que médiation.

Les jeunes pris en charge dans le service

Le service accueille des **jeunes patients âgés de 15 à 23 ans**. Il s'agit donc d'adolescents et de jeunes adultes, dont les problématiques cliniques se rejoignent à plusieurs endroits bien que l'écart d'âge se fasse parfois sentir. On peut ici rappeler les difficultés à déterminer un moment de passage à l'âge adulte, adolescents et jeunes adultes partageant des enjeux psychiques en lien avec la construction de soi, l'autonomie et la construction d'une compréhension organisée du monde (Marcelli et al., 2018). La réunion de ces jeunes de 15 à 23 ans dans un même service hospitalier semble par ailleurs aller dans le sens d'une reconnaissance d'une frontière poreuse entre adolescents et jeunes adultes.

Les jeunes pris en charge dans le service sont fragilisés. Ils souffrent de symptômes psychopathologiques et psychotiques : altération de la perception de la réalité, du corps et des processus mentaux, états anxieux et/ou dépressifs, anhédonie (état ne permettant plus aucune prise de plaisir), ou encore des troubles de l'agir (inhibition sociale, aboulie, comportements à risque, gestes auto-agressifs), entre autres. Ils présentent aussi des difficultés relationnelles.

On décèle donc chez ces jeunes une grande fragilité psychoaffective (une estime de soi ébranlée et de la souffrance psychique) et sociale (ils sont souvent marginalisés du fait de leur symptômes et de leur parcours de soin qui restreint la vie sociale à l'hôpital et à la cellule familiale).

6.4.2. Des ateliers de philosophie en hôpital de jour

L'atelier de philosophie a été proposé aux jeunes à titre de médiation. Dans cet atelier, **je tenais le rôle d'intervenante extérieure et d'animatrice**. Un binôme de soignants était présent à chaque atelier. Jusqu'à la crise sanitaire, il s'agissait de la psychomotricienne et d'un éducateur, à la reprise des ateliers dans

le service après le confinement, de l'infirmière et d'un éducateur. Les soignants présents aux ateliers prenaient le rôle de participants, tout en ayant soin de laisser le plus de place possible aux jeunes dans la discussion.

Il s'agissait d'un **groupe ouvert**, auquel de nouveaux patients pouvaient se joindre au fil des arrivées dans le service. Il réunissait une dizaine de jeunes à mon arrivée dans le service. Avec la crise sanitaire, les effectifs ont été dédoublés afin de ne pas réunir plus de six patients à la fois.

L'atelier se tenait tous les lundis matin, pour une durée de 60 à 90 minutes. Le dispositif utilisé était celui de la CRP (support partagé, cueillette de questions, choix d'une question, recherche philosophique) (Lipman, 2003). Toutefois, les supports utilisés ne se réduisaient pas au matériel de Lipman et Sharp et les formes de l'atelier pouvaient varier par rapport à la forme stricte de la CRP, intégrant d'autres activités philosophiques. A chaque séance, un élément déclencheur était proposé (texte, vidéo, images ou expérience) et servait de base au questionnement du groupe. Le dispositif a été adapté à mesure que les séances progressaient, ma pratique s'adaptant au groupe et aux spécificités du contexte. Notamment, les étapes de l'utilisation du support et de la formulation de question ont été adaptées afin de faciliter l'adhésion des jeunes. Ces étapes semblaient en effet parfois trop engageantes ou menaçantes. J'ai donc privilégié un questionnement collectif et de longs moments d'interprétation du support, afin d'aider les jeunes dans la formulation de questions, souvent difficile pour eux.

Après chaque atelier, un temps de débriefing était pris avec le binôme de soignants présent, afin d'échanger sur la discussion du jour et les questionnements des jeunes. C'était l'occasion de faire partager nos lectures de l'atelier, chacun avec une perspective différente. Ces moments me permettaient notamment de comprendre certains moments de l'atelier lors desquels j'avais pu être en difficulté devant le comportement d'un jeune. Les soignants pouvaient en effet m'éclairer sur la manifestation de certains symptômes, mais également sur certaines problématiques personnelles entrant en jeu dans la discussion à mon insu. Chemin faisant, je comprenais de mieux en mieux la prise en charge des jeunes et la place de l'atelier en son sein, mais aussi les difficultés propres à ces jeunes ainsi que les différentes manières d'y remédier, aidée par les soignants.

Entre octobre 2019 et juillet 2020, **23 ateliers** se sont tenus. La **crise sanitaire** a toutefois bousculé le déroulement du stage. Le service a en effet fermé durant le confinement. Au déconfinement, il pouvait de nouveau accueillir les jeunes, en s'en tenant à des jauges très restreintes n'autorisant pas la réunion de plus de six patients. Durant les deux premières semaines de déconfinement, il a été possible de reprendre des ateliers par téléphone (la protection des réseaux de communication de l'hôpital rendant impossible la connexion avec une personne extérieure ne disposant pas d'un profil de professionnel de santé). La reprise en présentiel a été possible dès le mois de juin, avec, toutefois, un nombre de jeunes restreint à un maximum de six.

Le tableau ci-dessous rend compte des 23 séances tenues et des questions retenues pour chaque atelier :

Tableau 6.4-1 Compte-rendu des ateliers tenus avec le groupe en contexte de soin

#	Date	Question
1	07/10/2019	Introduction / cueillette de questions
2	14/10/2019	A partir de quand on a un crocodile ?
3	21/10/2019	Est-ce qu'on a vraiment envie qu'il disparaisse ? (i.e., le crocodile)
4	04/11/2019	Qu'est-ce qui nous libère ?
5	18/11/2019	Qu'est-ce qui définit la liberté et comment sait-on qu'on est libre ?
6	09/12/2019	Est-ce que le pouvoir apporte le bonheur ?
7	16/12/2019	Pourquoi croire au père Noël ?
8	06/01/2020	À quoi ressemblerait un monde sans émotion ?
9	13/01/2020	Qu'est-ce qui fait que les êtres humains sont humains ?
10	20/01/2020	Est-ce qu'on peut compatir avec les animaux et manger de la viande ?
11	27/01/2020	Pourquoi on dépasse les limites ?
12	03/02/2020	La vérité – pas une question mais plusieurs questionnements
13	24/02/2020	Est-ce que la vie est plus importante que la confidentialité ?
14	02/03/2020	Comment la violence peut devenir une norme ?
15	09/03/2020	Pourquoi certaines personnes ont du mal à accepter la différence ?
16	18/05/2020 <i>Par téléphone</i>	Est-il juste de supprimer les libertés individuelles au profit de l'intérêt collectif ?
17	25/05/2020 <i>Par téléphone</i>	Est-ce que les relations sont vraiment nécessaires à la survie de l'homme ? Jusqu'à quel point on a besoin des autres pour se sentir libre ? Est-ce qu'on peut vraiment trouver une juste distance avec les gens ?
18	08/06/2020	Est-on libre de choisir sa condition ? Dans quelles mesures le choix nous rend libres ?
19	15/06/2020	Est-ce que l'autre nous définit ?
20	22/06/2020	Est-ce que le fait de connaître l'autre nous permet de mieux nous connaître ? Comment surpasser la peur de l'inconnu ?
21	29/06/2020	Pourquoi les hommes n'arrivent pas à se comprendre ?
22	06/07/2020	Est-ce que le militantisme a besoin d'être radical pour fonctionner ?
23	13/07/2020	Qu'est-ce que l'information ?

6.4.3. Le recueil de données dans l'unité

Le recueil des données sur le terrain psychiatrique s'est déroulé **d'octobre 2019 à juillet 2020**. Les dialogues se sont déroulés tout au long de l'année scolaire, avec interruption durant le confinement. Les entretiens se sont tenus sur la fin de la collecte, afin d'assurer que les jeunes interrogés aient une expérience assez longue de la PDP.

Sur ce terrain, l'enregistrement des dialogues n'a pas été possible. En effet, l'atelier prenant place dans le cadre d'une prise en charge médicale, le temps de la médiation relève du temps du soin et ne peut être enregistré. Cette difficulté se doublait du fait que la posture d'animatrice adoptée ne me permettait une pas observation extérieure des jeunes. D'autres contraintes pesaient par ailleurs sur ce contexte de soin, en lien avec la protection stricte des données de santé, l'organisation et la surcharge de l'équipe soignante.

Les outils déployés ont donc dû être adaptés, m'amenant à adopter une posture d'observation participante et à mener un entretien collectif avec les soignants présents aux ateliers, en plus des entretiens individuels qu'il a été possible de réaliser.

Animer des ateliers, observer en participant, un délicat jeu de postures

La posture adoptée en contexte de soin était celle de **l'observation participante**, posture par laquelle l'engagement est beaucoup plus fort : il s'agit en effet de participer à la dynamique et au phénomène observé, d'être partie prenante de l'unité de référence, au moins sur un temps imparti. Ainsi, en tant qu'animatrice, j'étais en effet instigatrice du cadre proposé et partie prenante du déroulé de l'atelier et des relations qui s'y tissaient.

Deux postures bien spécifiques étaient donc à prendre en compte pour réaliser cette observation participante : **l'animatrice en atelier**, avec une visée philosophique bien établie, et d'autre part, une **posture de chercheuse**, qui remarquait, s'étonnait, questionnait, réfléchissait, avec sa question de recherche toujours à l'arrière-plan. Le **carnet de terrain** a dès lors pris une importante capitale, puisqu'il me fallait y noter très rapidement après l'atelier le plus d'éléments possibles. Dans la consignation de mes observations, des confusions émergeaient parfois entre des remarques concernant des enjeux d'animation, ma pratique se développant et se construisant dans ce cadre spécifique, et des enjeux de recherche. Il me fallait donc faire la part des choses et être attentive au rôle endossé lors de mes réflexions. Mes observations notées dans mon carnet pouvaient en outre être rediscutées par la suite avec l'équipe lorsque cela se montrait pertinent, me permettant ainsi d'éclairer mes questionnements et de partager mes intuitions avec l'équipe.

Des entretiens individuels semi-directifs avec les jeunes majeurs

Compte-tenu de la protection des données de santé, il été possible de réaliser des entretiens avec les **patients majeurs uniquement**. Cela réduisait l'effectif des jeunes éligibles, tous les jeunes ne répondant pas à ce critère. En outre, le confinement avait réduit la fréquentation des jeunes dans le service. J'ai donc pu rencontrer quatre jeunes patients majeurs et volontaires.

Les quatre jeunes interviewés, trois garçons (18, 20 et 22 ans) et une fille (23 ans), présentaient des profils différents. Parmi eux, l'un présente des états schizophréniques, plusieurs font état de pensées délirantes ou d'idées de persécution. Tous ont vécus des états de déréalisation (trouble caractérisé par une sensation persistante de détachement de son propre corps ou de ses propres processus mentaux) ou de dissociation (inhibition de la prise en compte de la réalité et du vécu – pensée, jugement, sentiment), ainsi que des troubles du comportement : gestes auto-agressifs (scarifications, automutilations), clinophilie (tendance à rester des heures au lit), perte de la motivation ou inhibition sociale. Tous ont des antécédents de conflits familiaux intenses ou très intenses.

Pour réaliser les entretiens, je me suis appuyée sur mes deux expériences auprès des élèves français et québécois, lors desquelles j'avais rencontré quelques obstacles, notamment concernant les difficultés rencontrées par les élèves dans l'exercice. Au Québec, j'avais éprouvé une difficulté à sortir les jeunes du discours d'élève, ce que j'avais moins ressenti lors des entretiens au collège Vercors, pour lesquels j'avais justement envisagé une stratégie narrative. Pour ces jeunes en contexte de soin, j'ai ainsi élaboré une version mise à jour du guide d'entretien, comportant des questions plus larges et différentes stratégies de

questionnement : l'une reprenant le principe de la situation fictive, introduisant un nouveau patient inconnu auquel il faudrait raconter l'atelier, l'autre introduisant les questions par « certains pensent que », afin présenter l'idée de la question comme une hypothèse à examiner ensemble. Le guide d'entretien prenait ainsi une nouvelle forme, illustrée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 6.4-2 Version 3 du guide d'entretien

Guide d'entretien_version 3_Participants
<p>- Posture réflexive et invitation à se situer comme un co-chercheur, « enquêter sur son expérience »</p> <p>- Contexte : explication du contexte de recherche : intérêt de pratiquer la philo avec les jeunes en psychiatrie. Pas de bonne ou de mauvaise réponse, seulement l'expérience de chacun des participants.</p> <p>- Ouverture large : « Si tu devais expliquer l'atelier à un nouvel arrivé dans le service, qu'est-ce que tu lui dirais ? »</p> <p>Suivre le récit du participant, en faisant émerger les questions de son discours.</p> <p>Questions d'approfondissement qui pourront être posées au besoin, selon le déroulement :</p> <p>Questions générales :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment tu décrirais l'atelier ? • D'après toi, qu'est-ce qu'on fait en philo ? • Que se passe-t-il pour toi pendant un dialogue philosophique ? • Est-ce que tu as l'impression que cette activité t'apporte des choses ? • A ton avis, est-ce que c'est utile un atelier comme ça dans le service ? Pourquoi ? <p>Questions plus spécifiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Certains pensent que l'atelier pourrait aider à prendre du recul ? Qu'en penses-tu ? Il s'agirait de prendre du recul sur quoi ? • Certaines personnes disent que ce genre d'activité peut aider à comprendre son expérience. Tu serais plutôt d'accord ou pas d'accord avec cette idée ? • Certaines personnes disent que ce genre d'activité peut aider à comprendre les autres. Tu en penses quoi toi ? • Selon toi, est-ce que les ateliers philo pourraient aider à connaître les autres ? Sur quels éléments te bases-tu pour répondre ? • Est-ce que tes idées ont pu changer parfois, en atelier ? • Certains pensent que faire de la philo comme ça, ça peut donner confiance. Qu'est-ce que tu en penses ? • Est-ce que dans les discussions en atelier, tu as l'impression de revenir parfois sur tes expériences à l'extérieur de l'atelier ? • Inversement, est-ce que tu repenses parfois aux discussions que l'on a eues en atelier ? <p>Pour questionner les réponses : sur quoi t'appuies-tu pour penser cela ? à ton avis, cela serait dû à quoi dans l'atelier ?</p>

Les entretiens se sont **déroulés dans le service**, dans un bureau prêté à cet effet. Ils étaient planifiés en collaboration avec les soignants du service. Leur **durée moyenne était d'environ 25 minutes**. Les réactions des jeunes face à l'exercice ont été assez différentes : certains laissaient leur pensée se dérouler pour répondre aux questions, produisant un propos dense qu'il me fallait parfois canaliser. D'autres au contraire, se sont montrés impressionnés par le fait de pouvoir répondre librement à des questions ouvertes et ont demandé de répondre à des questions plus précises. Je me suis donc adaptée aux besoins des jeunes, afin qu'ils soient le plus en confiance dans l'exercice.

Un **formulaire de consentement**, validé auparavant auprès du service juridique du GHU de Paris, était transmis aux jeunes, lu avec eux et signé en début d'entretien à l'[Annexe 4](#).

Un entretien collectif avec l'équipe soignante

Un **entretien collectif** a été mené avec les quatre soignants ayant assisté aux ateliers. Le format collectif répondait à la contrainte de temps qui pèse sur l'équipe tout en permettant aux soignants de pouvoir réfléchir collectivement sur l'atelier. Un guide avait également été élaboré pour préparer l'entretien, mais n'a pas été utilisé car les soignants ont par eux-mêmes abordés les points préparés. Il s'agissait de questionner les soignants sur leur compréhension et représentation de l'atelier, la place qu'il lui accordait dans la prise en charge des jeunes et dans le service, en laissant la possibilité d'aborder ma question de recherche avec eux si le sujet s'y prêtait.

Dans ce chapitre, j'ai exposé chacun des trois sites investis pour l'enquête de terrain, ainsi que la manière dont les différents outils d'enquête ont été déployés et mobilisés sur ces terrains. Chaque site présentait des particularités, des caractéristiques propres ainsi que des contraintes pour la recherche, qui ont été exposées. Le tableau ci-dessous présente les données recueillies sur chaque site et les informations de base s'y rattachant.

Tableau 6.4-3 Tableau synthétique des données collectées sur les trois terrains

Données*	Date	Type de fichier	Durée	Code
JDLM – 34 élèves (terrain A)				
10 Entretiens (e)				
Enseignante et animatrice	15/05/2019	Audio	46'05	Aens
Noémie	13/05/2019	Audio	21'08	Ae1
Andréanne	13/05/2019	Audio	21'24	Ae2
Yohan	15/05/2019	Audio	23'39	Ae3
Marilou	16/05/2019	Audio	23'09	Ae4
Olivier	17/05/2019	Audio	19'22	Ae5
Émile	17/05/2019	Audio	18'47	Ae6
Yannick	17/05/2019	Audio	17'09	Ae7
Alexandra	23/05/2019	Audio	20'32	Ae8
Élina	23/05/2019	Audio	20'17	Ae9
5 CRP et une méta CRP (d)				
La surconsommation	01/02/2019	Audio	52'13	Ad1
Pourquoi continuer de surconsommer même si on sait que cela nous nuit ?			51'57	Ad2
Est-ce que le système scolaire basé sur la performance est bien fait ?	21/03/2019	Audio	50'	Ad3
Est-il logique de se faire du mal physiquement et psychologiquement à cause des trop hauts standards de la société actuelle ?	29/03/2019	Audio	50'	Ad4
A quoi ressemblerait une société sans stress ni pression ?	03/04/2019	Audio	55'11	Ad5
Méta CRP	23/05/2019	Audio	57'27	Adm
Observation non participante	Carnet de terrain			

Collège Vercors – 12 élèves (terrain B)				
10 entretiens				
Enseignant	30/04/2021	Audio	56'19	Bens
Awa	26/05/2020	Audio	22'50	Be1
Simon	26/05/2020	Audio	19'29	Be2
Amel	26/05/2020	Audio	26'11	Be3
Jalil	26/05/2020	Audio	25'41	Be4
Elsa	28/05/2020	Audio	26'24	Be5
Djael	26/05/2020	Audio	16'30	Be6
Matthieu	28/05/2020	Audio	21'54	Be7
Bassim	28/05/2020	Audio	17'05	Be8
Basile	29/05/2020	Audio	19'32	Be9
3 CRP et une méta CRP				
Le travail	26/11/2019	Vidéo	43'	Bd1
L'insulte	09/12/2019	Vidéo	43'	Bd2
Le mensonge	06/01/2020	Vidéo	29'	Bd3
Méta CRP	17/02/2020	Vidéo	45'	Bdm
Observation non participante				
Carnet de terrain				
GHU Paris – hôpital de jour				
4 entretiens individuels – patients (B)				
Octave	06/07/2020	Audio	22'32	B1
Roman	06/07/2020	Audio	26'03	B2
Émilie	06/07/2020	Audio	28'05	B3
Léo	07/07/2020	Audio	25'03	B4
1 entretien collectif				
4 participants soignants	16/07/2020	Audio	41'00	EqS
Observation participante				
Carnet de terrain				

* tous les prénoms ont été changé pour préserver l'anonymat des participants

6.5. Résumé du chapitre

Ce chapitre s'attachait à présenter les situations d'enquêtes au sein desquelles les données de l'enquête empirique ont été recueillies.

Un premier moment a **(1) rappelé les outils mobilisés et spécifié l'utilisation** qui en a été faite dans le cadre de la recherche. Notamment, les principes de l'entretien compréhensif ont été exposés ainsi que la posture adoptée lors de la réalisation de ces entretiens.

Les trois parties suivantes se sont attachées à décrire les différents sites et la manière dont le recueil de données a été déployé sur chacun d'eux, en suivant un ordre chronologique.

Ainsi, un deuxième temps a permis de **(2) présenter la première situation d'enquête** rencontrée dans la recherche, au **collège Jean de la Mennais**, à La Prairie, au Québec. Dans ce contexte, la PDP observée s'insère dans le cours d'ECR d'élèves de 3^{ème} secondaire et est évaluée. Ce collège se situe parmi les meilleurs établissements scolaires du Québec et accueille des **jeunes issus de milieux sociaux favorisés**. Des entretiens individuels semi-directifs ont été menés avec 9 élèves volontaires et avec l'enseignante ; 5 dialogues philosophiques ont été enregistrés et j'ai procédé à une observation non participante.

J'ai ensuite **(3) présenté la deuxième situation d'enquête**, elle aussi en milieu scolaire, à savoir le **collège Vercors**, à Grenoble. Ce collège se situe quant à lui parmi les établissements scolaires accueillants les **élèves français les plus fragilisés socialement et scolairement**. Dans ce contexte, la pratique observée était une pratique de la philosophie obligatoire et régulière mais non évaluée. La collecte de données a été **perturbée par la crise de la Covid-19** et a **demandé une adaptation**, à savoir la réalisation des entretiens par téléphone et l'interruption de la tenue des dialogues philosophiques. Durant le temps passé sur le terrain, j'ai pu procéder à une observation non participante. Sur ce terrain, 9 entretiens individuels semi-directifs ont été réalisés avec des élèves, 1 avec l'enseignant, et 4 dialogues philosophiques ont été filmés.

Le chapitre expose enfin **(4) la troisième situation d'enquête**, à savoir **un hôpital de jour en psychiatrie pour adolescents et jeunes adultes**, à Paris. Les jeunes, âgés de 15 à 23 ans, souffraient de troubles psychopathologiques. Sur ce terrain, de nouvelles contraintes pesaient compte-tenu de la protection des données de santé, n'autorisant pas l'enregistrement des dialogues ni les entretiens individuels avec des patients mineurs. Dans cette situation, j'ai développé une **PDP hebdomadaire de la philosophie avec les jeunes du service**, en tant qu'animatrice. À la fin de l'année j'ai effectué 4 entretiens individuels semi-directifs avec les jeunes éligibles et volontaires ainsi qu'un entretien collectif avec les membres de l'équipe soignante ayant assisté aux ateliers.

Chapitre 7. Différentes analyses pour interpréter des données qualitatives

Ce chapitre expose les méthodes d'analyse appliquées au corpus de données recueillies. Les analyses se sont déroulées en trois étapes : une étape exploratoire conjuguant codage intégral des entretiens et analyse quantitative, visant à dégager des premières interprétations et à construire un regard d'ensemble. Une deuxième étape a déployé un mouvement de théorisation approfondie opérant une mise en relation des catégories créées et un travail de définition pour chaque catégorie. Une troisième étape s'est enfin attachée au raffinement de la théorisation en cours d'élaboration, notamment à l'appui d'une analyse des dialogues. La démarche analytique déployée se fonde ainsi sur la méthode d'analyse par catégories conceptualisantes et intègre les apports d'une analyse quantitative des données qualitatives permettant de soutenir la visée exploratoire et compréhensive de la recherche.

Dans ce chapitre, je présenterai la démarche analytique adoptée pour l'interprétation des données recueillies. L'application de la méthodologie présentée dans les chapitres précédents a de nouveau demandé adaptations et prise en compte du contexte.

La méthode d'analyse des données s'inspire de l'**approche par théorisation ancrée** et déploie une analyse par **catégories conceptualisantes** (Paillé & Mucchielli, 2016), à laquelle d'autres méthodes d'analyse ont été conjuguées afin de soutenir le mouvement compréhensif à l'œuvre. Ainsi, la démarche analytique développée s'est déroulée en trois temps : une **première étape exploratoire** de codage formel et ouvert des verbatims des entretiens, combinée à une analyse quantitative des données qualitatives recueillies ; une **deuxième étape de mise en relation et de conceptualisation des catégories** à partir des premières analyses, conduisant au resserrement de l'analyse autour de quatre catégories directement en lien avec les objectifs de recherche ; enfin, une troisième et **dernière étape de raffinement théorique et de développement d'hypothèses**.

Ces trois phases d'analyse ont donc conduit à la **formulation d'hypothèses** concernant la contribution possible de la PDP à la construction identitaire des adolescents et des jeunes adultes. En outre, dans la mesure où cette démarche laisse une large part aux éléments émergents des données, la prise en compte de ces éléments a conduit à un **ajustement de la perspective adoptée sur les données et à l'intégration d'une nouvelle dimension dans l'exploration de la question**, à savoir celle de la vulnérabilité et de son lien avec les capacités des jeunes. Ces aspects seront abordés dans les chapitres suivants, qui présentent les résultats des analyses présentées dans ce présent chapitre.

La première partie de ce chapitre s'attache à mettre en perspective le rapport aux données recueillies, dans la continuité du chapitre précédent, afin de **préciser le lien entre collecte et analyse des données**. Elle présente également le **corpus final analysé** dans la recherche.

Dans un deuxième moment, le chapitre présente dans le détail la **première étape de l'analyse**, portant essentiellement sur les entretiens avec les participants de l'enquête, qui ont constitué la principale source des données analysées. Il est apparu pertinent de **s'intéresser en premier lieu aux témoignages des acteurs**, en les invitant à s'exprimer sur leur expérience personnelle du phénomène au sein d'un entretien, au regard des **processus intérieurs et subjectifs en lien avec la question** de la contribution possible de la PDP à la construction de l'identité. **L'analyse de ces témoignages a donc constitué le fondement du travail analytique déployé dans cette recherche**. Cette première étape intègre également une **approche quantitative des données** soutenant la construction d'un regard d'ensemble sur les données ainsi que la compréhension des contextes de pratique, dans un **mouvement d'objectivation**.

Dans un troisième temps, le chapitre expose la **deuxième étape de l'analyse**, consistant à **développer le travail analytique** et à approfondir, préciser et densifier la conceptualisation à l'œuvre au moyen des catégories créées lors de la première étape.

Un dernier moment expose **l'étape finale du travail** d'analyse, consistant à **raffiner la théorisation et à développer des hypothèses**, en intégrant notamment les données issues d'autres sources, à savoir les situations de dialogues, qui ont permis de poser un autre regard sur les interactions et les interventions des élèves, en les considérant à la lumière des analyses de leur témoignage.

7.1. Regard sur les données collectées

Dans cette partie, je reviendrai sur les points d'achoppement rencontrés lors de la mise en œuvre de l'approche par théorisation ancrée, m'ayant conduite à considérer avec attention la **question de la temporalité dans l'analyse des données** et à privilégier l'analyse par catégories conceptualisantes comme repère et fil conducteur de l'analyse des données.

7.1.1. Mise en perspective du rapport aux données dans l'analyse

Dans les chapitres précédents, j'ai exposé les choix méthodologiques mis en œuvre pour recueillir les données. J'ai également mis en avant certaines difficultés posées par la *grounded theory* et les ajustements mis en place. Il nous faut ici revenir sur un point concernant le lien entre l'analyse et la collecte de données, déjà évoqué au chapitre 5, afin d'identifier les limites rencontrées quant à l'analyse des données et d'exposer le rapport aux données développé dans la recherche.

Les exigences de l'analyse par théorisation ancrée et de la *grounded theory*

Nous avons vu que la visée heuristique de la *grounded theory* induit une **exigence opérationnelle se situant dans le rapport entre la collecte et l'analyse des données**. En effet, les fondateurs de cette *grounded theory* « expliquent que ces opérations doivent être faites “ensemble”, qu'il faut estomper les frontières habituelles entre la collecte et l'analyse des données en “fusionnant” ces opérations et ce, du début

à la fin de la réalisation de la recherche. » (Guillemette, 2006, p. 37). Il s'agit ainsi d'avancer selon une **démarche spiralaire** dans laquelle le chercheur revient toujours sur les étapes déjà amorcées en les reliant entre elles. Ce processus de circularité s'étend sur l'intégralité de la recherche, de la formulation de la problématique à la production d'une théorie finale. Cette modalité vise à préserver l'application de la méthode de comparaison continue, qui compare le produit de l'analyse des données à de nouvelles données empiriques pour valider et ajuster continuellement la théorie en construction. En procédant par **comparaison constante**, la théorisation enracinée consiste alors à faire des liens, émettre des hypothèses explicatives, chercher confirmation, confronter les données et les concepts. Ce processus de raffinement de la théorie se poursuit jusqu'à saturation théorique, c'est-à-dire jusqu'à ce que plus rien de nouveau ne soit découvert dans les données recueillies, qui n'apportent plus rien à la théorisation du phénomène.

Cette démarche intégralement circulaire **requiert une présence prolongée sur le terrain**. Or, une immersion prolongée n'est pas toujours possible, notamment dans le cadre d'une recherche doctorale soumise à de nombreux impératifs. Ainsi, certaines contraintes doivent être prises en compte dans la réalisation de la recherche, notamment temporelle et matérielle, qui sont des dimensions majeures à considérer. Certains auteurs font d'ailleurs de la dimension logistique un critère de choix des méthodes mobilisées (Miles & Huberman, 1994, cités par Savoie-Zajc, 2007).

Le contexte de ma recherche et les contraintes logistiques ont donc influencé son déploiement sur le terrain, en réduisant le temps de ma présence et en allongeant la durée des analyses. La relation entre la collecte et l'analyse des données, inspirée de la *grounded theory*, et de son adaptation, a donc été reconsidérée, ne pouvant s'aligner sur la modalité temporelle de l'analyse et de la collecte.

Temps de la collecte, temps de l'analyse : un processus de sédimentation à l'œuvre

Deux éléments principaux constituent la modalité temporelle de l'analyse par théorisation ancrée et de la *grounded theory* de laquelle elle s'inspire : la **simultanéité de la collecte et de l'analyse des données** d'une part, et, d'autre part, l'étendue du processus d'échantillonnage que cette simultanéité permet, dans la mesure où ce sont les analyses qui permettent petit à petit de **raffiner les choix d'échantillonnage** du chercheur au cours de sa recherche.

Ces deux éléments n'ont été que partiellement mis en œuvre dans la recherche en raison de la répartition de mon temps sur différentes activités ainsi que de la contrainte temporelle qui encadrait ma recherche. Ainsi, l'échantillonnage théorique s'est appuyé sur mon expérience antérieure de praticienne en PPEA ainsi que sur mon travail théorique (point présenté au chapitre 5, [section 5.3.2](#)), et les analyses, si elles ont commencé dès la collecte de données, se sont étendues après la collecte. Toutefois, au-delà d'une simultanéité intentionnelle et stratégique, une certaine **synchronie entre collecte et analyses informelles** s'est déployée tout au long du recueil des données. Durant mes deux années de présence sur les différents terrains s'est en effet développé le sentiment d'une **assimilation-incubation** de la matière collectée, suivant un **processus de sédimentation**.

La démarche analytique mobilisée sur le terrain se compose d'une **première étape d'imprégnation** opérant à deux niveaux : à l'extérieur, dans la présence concrète sur le terrain, et en profondeur à l'intérieur, dans un mouvement de dépôt et d'assimilation de la matière collectée.

Une première phase d'imprégnation a commencé en arrivant sur le terrain : observer, ressentir, créer des liens, discuter, interroger. Chaque fréquentation du terrain était par la suite renseignée et interrogée dans mon carnet. Les informations recueillies étaient d'abord factuelles : date, activité observée, nombre d'élèves présents, etc. Rapidement, les éléments d'observation ont évolué, portant sur l'ambiance de groupe, les discussions informelles avec les équipes et les jeunes. Des questionnements ont émergé à partir de comparaisons, d'étonnements, d'épisodes imprévus. Mon **filtre de chercheuse prenait ainsi une consistance nouvelle au contact de ces jeunes et au sein de ces situations variées**, faisant émerger de nouvelles considérations.

Parallèlement à cette imprégnation, une **période d'incubation commençait** : au fil des retranscription d'ateliers, d'entretiens, de relecture de mon carnet de terrain, mais également au regard des différents horizons de signification à l'arrière-plan de la collecte – énoncés au chapitre 5, un travail silencieux et intérieur s'initiait, menant à des premiers éléments de théorisation, informels et intuitifs. Ainsi, tout au long de la collecte de données s'est déroulée une première étape d'analyse, certes, informelle, mais commençant déjà à orienter et guider la lecture des données, les questions posées, etc.

Dans cette modalité de déploiement à deux niveaux se manifeste **le lien étroit entre induction et déduction** : si des éléments théoriques m'ont conduite vers certains terrains, d'autres éléments empiriques m'ont orientée vers de nouvelles considérations, amenant une nouvelle donnée théorique dans ma démarche. Théorique et empirique, induction et déduction, sont donc entremêlés tout au long de l'enquête, bien que cet entrelacement soit minoré dans la recherche par rapport aux exigences de la *grounded theory*.

Une analyse par catégories conceptualisantes au regard de la visée théorique de la démarche

L'**analyse par catégories conceptualisantes** est la principale méthode appliquée dans la recherche. Elle est en effet pertinente pour soutenir une démarche inspirée de la *grounded theory*, cette dernière visant à générer une théorisation à partir des données recueillies en situation. Cette visée théorique se rattache à un travail conceptuel qui se distingue d'un travail descriptif, visant à dépasser la description pour proposer un éclairage au moyen d'idées plus abstraites (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 18-21).

Pour mener mes analyses au moyen de catégories conceptualisantes, je me suis appuyée sur la présentation détaillée qu'en font Paillé et Mucchielli (Paillé & Mucchielli, 2016, pp. 319-374). Dans leur ouvrage en effet, les auteurs développent cette méthode pour mettre en application une analyse inspirée de la *grounded theory*. La catégorie conceptualisante constitue ainsi un **outil d'analyse** mobilisable au-delà des exigences temporelles et des strictes étapes d'analyses développées dans l'approche par théorisation ancrée développée par Paillé (Paillé, 1994). Ainsi, en déployant une analyse par catégories conceptualisantes, « le chercheur va aborder conceptuellement son matériau de recherche avec comme objectif de qualifier les

expériences, les interactions et les logiques selon une perspective théorisante » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 319).

La démarche analytique déployée dans la recherche visait ainsi **la théorisation des données**, également visée par l'approche par théorisation ancrée (Paillé, 1994, p. 149-150) :

Or qu'est-ce que théoriser ? C'est dégager le sens d'un évènement, c'est lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, c'est renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière. En fait, théoriser, ce n'est pas, à strictement parler, faire cela, c'est d'abord aller vers cela ; la théorisation est, de façon essentielle, beaucoup plus un processus qu'un résultat.

En visant la théorisation des données intégrées dans la recherche, l'analyse s'est donc appuyée sur la création de catégories conceptualisantes. Une catégorie conceptualisante est une « production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 320). L'élaboration des catégories visent ainsi à **dégager le sens des observations et à produire un schéma explicatif ouvrant sur une compréhension approfondie de la question poursuivie**. En outre, cette théorisation est un processus dont la finalisation constitue un idéal difficile à atteindre. Elle est donc **toujours ouverte** à d'autres éléments qui continueraient de l'enrichir.

Je montrerai dans les sections qui suivent la manière dont cette théorisation s'est construite au fil des analyses.

7.1.2. Des données au corpus

Sur l'ensemble des données recueillies, toutes n'ont pas été analysées au même degré et de la même manière. Dans cette section, je présenterai comment s'est constitué le corpus final sur lequel se fonde les résultats présentés dans les chapitres suivants.

La constitution d'un corpus d'entretiens

Le contexte dans lequel j'ai réalisé cette recherche m'a conduit à alterner entre présence sur les terrains, travail de recherche hors terrain et activité professionnelle. Les premiers entretiens ont été réalisés en mai 2019 au collège JDLM (Québec). La retranscription de tous les enregistrements s'est étendue sur toute l'année 2019. À la rentrée scolaire 2019, j'ai investi les deux autres terrains de la recherche et ainsi réalisé les entretiens avec les élèves du collège Vercors durant le confinement. En juillet 2020, je recueillais mes dernières données sur le terrain hospitalier.

Au terme de la réalisation des entretiens en contexte de soin, il m'a semblé que l'analyse formelle devait débiter par ces derniers entretiens. En effet, j'avais bien en tête les données des deux terrains précédents, et sur ce terrain hospitalier, où les jeunes étaient particulièrement à la marge et vulnérables, des éléments saillants et importants étaient apparus, par lesquels il me fallait commencer.

J'ai donc procédé par une **analyse rétrospective des données**, en remontant le fil de la collecte de données, du terrain de soin au terrain scolaire français, jusqu'au terrain québécois. Au fil de cette analyse rétrospective, un corpus s'est constitué, composé des entretiens analysés formellement, c'est-à-dire pour lesquels un codage ouvert intégral a été réalisé – analyse présentée dans la partie qui suit.

Sur le **terrain hospitalier**, quatre entretiens individuels ont été réalisés ainsi qu'un entretien collectif avec les quatre soignants présents à tour de rôle aux ateliers. Sur ce terrain, **l'ensemble des données** – restreint par rapport aux autres terrains – a été analysé et inclus dans le corpus des entretiens.

Sur chaque **terrain scolaire**, neuf entretiens individuels ont été réalisés avec les élèves et un avec chaque enseignant.

L'analyse des **entretiens des élèves a procédé chronologiquement**, suivant l'ordre de réalisation des entretiens. Le **critère de saturation** a été utilisé pour déterminer le moment où l'analyse des entretiens touchait à son terme. La saturation se produit lorsque « le chercheur juge que les données nouvelles n'ajoutent plus rien à la compréhension du phénomène et que les catégories d'analyse ne sont plus enrichies par l'apport de données supplémentaires » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018, p. 197). Ce critère a été appliqué pour l'analyse des entretiens au sein de chaque terrain scolaire : les entretiens étaient analysés jusqu'à ce qu'aucun nouvel élément permettant de comprendre le phénomène investigué n'émerge de l'analyse. Les premiers entretiens analysés généraient un nombre très important de codes, qui décroissait ensuite au fil de l'avancée dans les entretiens. Sur chaque terrain, **la saturation a été atteinte après l'analyse de 6 entretiens d'élèves**.

Les entretiens individuels réalisés avec les enseignants ont été analysés et inclus dans le corpus.

Au total, le corpus final, compte **19 entretiens analysés intégralement**, dont 16 entretiens individuels avec les jeunes, 2 entretiens individuels avec les enseignants et 1 entretien collectif avec les soignants. Les entretiens analysés rassemblent ainsi **16 jeunes et 6 professionnels**, éducateurs ou soignants. Tous les verbatims analysés pour chaque terrain sont disponibles en annexe ([Annexe 5](#) pour les entretiens menés au collège JDLM, [Annexe 6](#) pour les entretiens menés au collège Vercors et [Annexe 7](#) pour les entretiens menés en hôpital de jour).

Tableau 7.1-1 *Corpus des entretiens analysés*

	Date	Fichier	Durée	Code
JDLM – 34 élèves (terrain A)				
6 entretiens analysés (6/9)				
Noémie	13/05/2019	Audio	21'08	Ae1
Andréanne	13/05/2019	Audio	21'24	Ae2
Yohan	15/05/2019	Audio	23'39	Ae3
Marilou	16/05/2019	Audio	23'09	Ae4
Olivier	17/05/2019	Audio	19'22	Ae5
Émile	17/05/2019	Audio	18'47	Ae6
1 entretien enseignant analysé				
Enseignante et animatrice	15/05/2019	Audio	46'05	Aens

Collège Vercors – 12 élèves (terrain B)				
6 entretiens analysés (6/9)				
Awa	26/05/2020	Audio	22'50	Be1
Simon	26/05/2020	Audio	19'29	Be2
Amel	26/05/2020	Audio	26'11	Be3
Jalil	26/05/2020	Audio	25'41	Be4
Elsa	28/05/2020	Audio	26'24	Be5
Djael	26/05/2020	Audio	16'30	Be6
1 entretien enseignant analysé				
Enseignant	30/04/2021	Audio	56'19	Bens
GHU Paris				
4 entretiens analysés (4/4)				
Octave	06/07/2020	Audio	22'32	B1
Roman	06/07/2020	Audio	26'03	B2
Émilie	06/07/2020	Audio	28'05	B3
Léo	07/07/2020	Audio	25'03	B4
1 entretien collectif analysé				
4 participants	16/07/2020	Audio	41'00	EqS

Pour rappel, les **entretiens ont constitué la base première du travail interprétatif** déployé dans la recherche et des premiers éléments de théorisation. En effet, il s'agissait de considérer qu'au regard de la question de recherche, portant sur des processus intérieurs et subjectifs, **la source la plus pertinente pour construire des premiers éléments de réponse se situait dans les témoignages des jeunes sur leur expérience personnelle.**

Ainsi, l'analyse s'est d'abord concentrée sur les entretiens afin de formuler des hypothèses, qui ont été explorées ensuite en considérant les dialogues.

La constitution du corpus de dialogues

Les dialogues ont été enregistrés sur les deux terrains scolaires.

Au collège JDLM, un total de cinq enregistrements a été recueilli. Toutefois, sur ces cinq enregistrements, un dialogue a été exclu car la situation de CRP n'était pas mise en place, les jeunes se trouvant dans un cours dialogué. Ainsi, **quatre enregistrements** renvoient à des situations de CRP et ont été inclus dans le corpus des dialogues.

Au collège Vercors, la collecte a été interrompue lors de la crise sanitaire. Tous les enregistrements renvoyaient à des situations de CRP et ont été inclus dans le corpus de dialogue, pour un total de trois enregistrements.

Tous les dialogues sont disponibles en annexe ([Annexe 8](#) pour les dialogues enregistrés au collège JDLM et [Annexe 9](#) pour les dialogues enregistrés au collège Vercors).

Tableau 7.1-2 Dialogues inclus dans le corpus

Données*	Date	Fichier	Durée	Code
JDLM – 34 élèves (terrain A)				
4 CRP				
Pourquoi continuer de surconsommer même si on sait que cela nous nuit ?	20/02/2019	Audio	51'57	Ad2
Est-ce que le système scolaire basé sur la performance est bien fait ?	21/03/2019	Audio	50'	Ad3
Est-il logique de se faire du mal physiquement et psychologiquement à cause des trop hauts standards de la société actuelle ?	29/03/2019	Audio	50'	Ad4
A quoi ressemblerait une société sans stress ni pression ?	03/04/2019	Audio	55'11	Ad5
Collège Vercors – 12 élèves (terrain B)				
3 CRP				
Le travail	26/11/2019	Vidéo	43'	Bd1
L'insulte	09/12/2019	Vidéo	43'	Bd2
Le mensonge	06/01/2020	Vidéo	29'	Bd3

Les dialogues ont été analysés lors de la troisième étape de l'analyse, et ne font donc pas l'objet d'une codification formelle. Les parties suivantes s'attachent à présenter la méthode d'analyse mise en œuvre.

A la marge du corpus

Le **carnet de terrain** (ou journal de bord), n'a pas été inclus dans le corpus dans la mesure où il n'a pas été analysé à l'aide des catégories conceptualisantes. Il a servi de base et de référence pour dégager le sens des observations effectuées sur le corpus, permettant ainsi d'orienter la lecture des données et de les interpréter. Il demeure toutefois extérieur aux catégories en tant que telles.

Les **méta-CRP réalisées n'ont pas été intégrées au corpus final**, bien qu'elles aient été retranscrites et considérées. La raison de cette exclusion est qu'à la suite des analyses des entretiens, le critère de saturation semblait s'appliquer à ces dialogues : lors de la lecture analytique des verbatims des méta-CRP, aucun nouvel élément n'a émergé au-delà des codes et catégories induites dans l'analyse des entretiens.

Dans cette première partie, j'ai explicité le rapport entretenu entre collecte et analyse des données et exposé le processus analytique, à savoir une analyse par catégories conceptualisantes. J'ai également présenté le corpus analysé, sur lequel s'établissent les résultats présentés aux chapitres suivants.

7.2. Première phase de l'analyse : codage formel et premières explorations

Dans cette partie, je présenterai la première phase de l'analyse des données, qui s'appuie sur l'analyse par catégories conceptualisantes des entretiens et y conjugue une approche quantitative des données, à visée

exploratoire. Après avoir présenté les principes du travail analytique déployé, j'exposerai chacune des étapes de ce processus.

7.2.1. Les opérations de conceptualisation mises en œuvre par la catégorie

Avant de présenter les étapes de l'analyse, je préciserai dans cette section les opérations mises en œuvre dans l'analyse par catégories conceptualisantes.

Le travail analytique de la catégorie

La création de catégories vise à nommer un phénomène. Paillé et Mucchielli distinguent **trois types de travail possibles par la catégorie** : « un travail de description analytique, un travail de déduction interprétative, et un travail d'induction théorisante » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 342). Au fil de l'analyse, ces trois opérations tendent à se confondre.

La **description analytique** opère à travers la création de **catégories descriptives**, reprenant souvent les mots des participants. A ce stade, le niveau d'inférence est peu élevé, s'en tenant à décrire le vécu du sujet. Ce travail analytique est pour autant nécessaire au travail global de conceptualisation dans son ensemble.

Les deux autres opérations effectuées par la catégorie se situent davantage à distance du matériau, au sein d'un processus de théorisation et d'interprétation. Paillé et Mucchielli distinguent ainsi **deux genres de travail rigoureux d'interprétation**, selon qu'il s'appuie sur des référents préconstruits ou qu'il relève d'une création originale.

La **déduction interprétative** est « un essai de sens du matériau à l'étude faisant appel, sur le plan de la catégorie d'analyse proposée, à des éléments référentiels déjà constitués. » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 343). L'utilisation de ces catégories se distingue d'une analyse entièrement déductive qui procéderait par reconnaissance. Il s'agit d'emprunter quelques **catégories pertinentes** qui permettent de situer l'observation dans un contexte interprétatif, explicatif et théorisant. Ces catégories peuvent être identifiées avant le début de l'enquête.

L'**induction théorisante** constitue le troisième type de travail de la catégorie et désigne l'opération par laquelle le chercheur s'essaie à la **conceptualisation du phénomène** non plus à partir d'une catégorie existante mais **en faisant appel à son propre langage**. Il s'agit ainsi d'un « processus de genèse de catégories », qui est « le produit à la fois d'une observation proximale et attentive de la trame des événements et des expériences, et d'un essai de conceptualisation du phénomène correspondant, du processus en jeu, de la logique à l'œuvre ». Elle relève d'une « construction discursive originale » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 343).

Ces trois types de travail opérationnalisés par la catégorie ont été mobilisés dans l'analyse. Néanmoins, comme le souligne les auteurs, la distinction entre déduction et induction, bien que fondamentale pour la compréhension des processus analytiques, se brouille au fil de l'analyse au niveau du travail plus large de

théorisation, de sorte qu'une « analyse en émergence va ainsi consister, à partir d'un certain moment, autant à vérifier, valider la théorisation en construction qu'à la générer » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 345).

Du code à la catégorie

Dans l'analyse, j'ai distingué ces différentes opérations par différentes appellations. Ainsi, les catégories analytiques se sont d'abord déployées à travers la création de « codes », compris comme des étiquettes désignant directement le phénomène. En élargissant les codes, les catégories deviennent de moins en moins descriptives, et de plus en plus à distance du phénomène, renvoyant à un niveau d'inférence plus élevé.

Des logiques de catégories et de sous-catégories se déploient ainsi dans l'analyse, renvoyant au processus d'élargissement du travail analytique.

J'ai présenté les différentes opérations effectuées par la catégorie conceptualisante. Je montrerai dans les sections qui suivent le détail des étapes de la première partie des analyses.

7.2.2. Codage ouvert et formel des entretiens

La première étape de l'analyse formelle des données a consisté en la réalisation du **codage ouvert des verbatims** : une attention soutenue a été portée à ce qui émergeait des données et au sens des différentes observations effectuées. Ce processus s'est appuyé sur **l'induction théorisante**, mais également sur la **déduction interprétative**.

Concernant la déduction interprétative, en effet, **cinq catégories préexistantes** (présentes dans les questions des entretiens), ont été intégrées aux analyses. Il s'agit de catégories larges identifiées à l'appui du travail de clarification conceptuelle. Elles ont fourni des **leviers pertinents** pour donner du sens aux données et explorer la question. Il s'agissait des catégories suivantes :

- **Connaissance de soi** : idée générale issue de la clarification conceptuelle renvoyant à la possibilité de se connaître et se comprendre soi-même dans le dialogue philosophique.
- **Narrativité** : idée générale issue de la clarification conceptuelle renvoyant à l'idée de donner du sens à son expérience en dialogue philosophique, en lien avec la construction d'une identité narrative.
- **Confiance** : idée générale issue de la clarification conceptuelle en lien avec l'idée d'une autonomisation possible dans le dialogue philosophique.
- **Lien à l'autre** : idée générale issue de la clarification conceptuelle renvoyant au rôle des pairs dans le processus de connaissance de soi.

- **Recul** : idée plus précise issue de la clarification conceptuelle renvoyant au travail de distanciation opéré en dialogue philosophique, notamment dans l'activité métacognitive, possiblement levier de connaissance ou de narration de soi.

Ces grandes catégories ont davantage représenté des **axes de lecture** et ont été précisées au fil du travail d'induction théorisante présenté ci-dessous. En effet, j'ai **privilié la création de codes émergents** lors de l'analyse, même lorsque le propos semblait assez proche d'une catégorie générale a priori⁴⁷. Cette procédure visait à **rester au plus près du propos des participants tout en précisant et spécifiant les catégories larges** déduites du travail de clarification préalable.

A l'exception de ces grandes catégories/axes d'analyse, la démarche a procédé par **catégories analytiques et induction théorisante**. Pour faciliter le mouvement inductif et le passage du descriptif au théorisant, j'ai procédé à un certain nombre d'étapes suivant lesquelles la compréhension du propos était travaillée et aboutissait à la formulation d'un code ou d'une catégorie.

1) Lecture flottante et reformulation de la parole recueillie en énoncés phénoménologique

Pour chaque verbatim, j'ai reformulé le propos des participants en **énoncés phénoménologiques** afin de rester au plus près du propos et d'opérationnaliser la parole recueillie. Un énoncé phénoménologique consiste en une description pure du phénomène, tentant de **cerner l'essence de ce qui se présente** (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 149-152). Cette reformulation vise à procéder à un examen phénoménologique des données, à partir duquel procède ensuite le travail analytique.

2) Codage intégral du verbatim

Les verbatims ont été **codés intégralement** : tous les propos ont été codés, à l'exception des extraits où le participant répond simplement par oui ou non à une question sans développer davantage l'idée induite par la question. J'indiquais alors un code potentiel suivi de la mention « induit ». Cette mention n'était pas prise en compte dans le relevé des mentions (cf. point suivant), mais pouvait être questionnée (pourquoi une telle réponse et pourquoi une absence de développement).

A chaque émergence d'un nouveau phénomène observé, un code a été créé afin d'étiqueter le phénomène. Un même énoncé pouvait se voir attribuer plusieurs codes lorsqu'il renvoyait à plusieurs processus à la fois.

Voici ci-dessous un extrait de verbatim analysé. On y voit de gauche à droite : le numéro d'intervention du verbatim, l'interlocutrice, le propos de l'élève, la reformulation phénoménologique ainsi que les codes attribués à la reformulation :

⁴⁷ A titre d'exemple, la catégorie *Lien à l'autre* a été enrichie de différentes sous-catégories, elles-mêmes composées de codes émergents : découverte de l'autre ; autre comme enrichissement ; travail du lien à l'autre ; compréhension d'autrui. De même, l'axe de lecture se rapportant à la narrativité s'est spécifiée en « vie intérieure », composée de différents codes émergents.

10	Amel	Ben je lui dirais que, bah, la philo, c'est où on se pose des questions, où on réfléchit au sens des choses, on donne son avis, hum, on dit ce qu'on pense... (interruption, parle à son petit frère lui demande de se taire) <u>bah</u> c'est un partage d'idées, dans la bonne humeur, y'a pas de prise de tête. Hum, voilà, chacun peut exprimer ce <u>qu'il</u> a envie, et voilà... rires	Elle dit qu'elle répondrait que la philo, c'est où ils se posent des questions#10, où ils réfléchissent <u>au sens des choses</u> , où <u>ils</u> donnent leur avis, disent ce qu' <u>ils</u> pensent.#10 C'est un partage d'idées, dans la bonne humeur, y'a pas de prise de tête.#10 Chacun peut exprimer ce qu'il a envie et voilà #10. <u>rire</u> .	<u>PassO</u> <u>Ref</u> <u>Sens (devenu comprendre)</u> <u>Denous</u> <u>Cadrech</u> <u>nossD</u>
----	------	--	--	--

Le codage des énoncés phénoménologiques est suivi du numéro d'intervention à laquelle ils se rapportent, afin de mettre en place des outils d'analyse efficaces permettant de retrouver facilement les extraits codés.

3) Recension des occurrences des codes par verbatim

Pour chaque verbatim, tous les extraits codés ont été répertoriés dans un tableau de synthèse afin d'instruire la réparation des codes par verbatims (le numéro d'intervention, signalé par un « # » sert à identifier l'extrait codé).

4) Fiche d'analyse par verbatim

Une **fiche de lecture** a été établie après lecture et codage de chaque verbatim, faisant état des codes émergents, du nombre d'occurrences de chacun des codes et des extraits codés pour chaque code.

Les codes émergents étaient réunis en catégories et sous-catégories temporairement, jusqu'à l'analyse du verbatim suivant, qui pouvait faire évoluer les catégories et conduire à une nouvelle analyse.

Certains codes pouvaient se trouver dans plusieurs catégories, ce qui rendait compte de l'intrication des processus observés et de la relation dynamique entre les catégories.

La réalisation des étapes 3 et 4 a permis une double vérification du codage.

5) Recension des extraits codés par code : développement d'une analyse transversale

Au fil de l'analyse, un **fichier d'analyse transversale** a été complété pour chaque terrain, intégrant, pour chaque code, les extraits de chaque verbatim. Cette approche visait à s'extraire du point de vue intra-verbatim selon une vision unitaire des données afin d'élargir **mon regard en axant l'analyse sur les catégories**. Ce document a ainsi permis d'accéder à une vue d'ensemble sur les codes créés, en réunissant tous les extraits relevant d'un même code et d'une même catégorie, sur chaque terrain.

6) Relevé des occurrences dans un tableau d'analyses quantitatives transversales

En parallèle du relevé des codes par verbatim, le nombre d'occurrences de chaque code dans chaque verbatim a été renseigné dans un **tableau d'analyses quantitatives transversales**. Ce tableau intègre les codes créés réunis la catégorie à laquelle ils se rapportent, et, pour chaque terrain, le nombre d'occurrences pour chacun d'eux, par verbatim et au total. Au fil des transformations, évolutions, suppressions et fusions des codes, les occurrences ont été reportées dans la nouvelle catégorie attribuée.

Ce tableau a permis la construction d'une approche quantitative des données qualitatives en cours d'interprétation. Le nombre d'occurrences relevé n'a pas servi à établir de preuve, à documenter des rubriques ou à tirer des conclusions pour l'analyse, comme le ferait une analyse de contenu. Il a néanmoins permis de construire un regard d'ensemble sur la répartition des codes, d'objectiver les données et de questionner les contrastes observés au sein d'une analyse théorisante. En ce sens, **cette approche quantitative s'inscrit dans une première appréhension phénoménologique d'un corpus riche et diversifié et a contribué au travail interprétatif et théorisant qui suit cette première saisie descriptive.**

Dans cette section, j'ai exposé les différentes étapes par lesquelles s'est déployé le codage ouvert des verbatims inclus dans le corpus final, qui a constitué la première étape de l'analyse par catégories conceptualisantes.

7.2.3. Analyse quantitative des dialogues

La première phase de l'analyse des données était exploratoire : il s'est agi de dégager le sens des données recueillies, de m'approprier le corpus et les différents types de données qu'il contenait ainsi que de construire un regard global sur les données.

Dans cette exploration, l'approche quantitative s'est révélée un outil précieux pour **approfondir la compréhension des terrains et des contextes de pratique**. J'ai ainsi procédé à une analyse quantitative des verbatims des dialogues enregistrés, soit à une analyse quantitative de données qualitatives.

Cette approche visait à **explorer les modes de participation dans chaque contexte scolaire**, afin de représenter différents types d'élèves et différentes dynamiques au sein des dialogues. Une **analyse quantitative des dialogues** a donc été réalisée selon les étapes présentées ci-dessous.

1) Importation des fichiers textes de chaque verbatim de dialogue dans un fichier tableur

Les dialogues enregistrés ont été retranscrits en verbatim avec un logiciel de traitement de texte. Pour procéder à l'analyse quantitative, le logiciel tableur Excel a été utilisé afin de procéder à des analyses quantitatives. La forme du verbatim a été conservée, à savoir un tableau comportant le numéro d'intervention, suivi du prénom de l'interlocuteur, de l'intervention, et d'une colonne dédiée aux remarques.

2) Élaboration de profils de participation par dialogue

Les données qualitatives ont été analysées quantitativement à l'aide des fonctionnalités du tableur. Les opérations suivantes ont été réalisées, pour chaque dialogue :

- Un travail de quantification du volume de parole de chaque participant :
 - Le **nombre de caractères** par intervention a été compté et indiqué dans une colonne à droite de chaque intervention.
 - La **somme de caractères** des interventions de chaque participant a été calculée, afin d'établir un **volume de parole** pour chaque participant, par dialogue.
 - La **proportion du volume de parole de chaque participant** par rapport au volume total de parole dans le dialogue (c'est-à-dire au nombre total de caractères) a été calculée et exprimée en **pourcentage**.
- Un travail de quantification concernant les interventions de chacun dans le dialogue :
 - Le **nombre d'interventions** par participant a été compté.
 - La **somme des interventions** de chaque participant a été calculée.
 - La **proportion du nombre d'interventions de chaque participant** par rapport au nombre total d'interventions dans le dialogue a été calculée et exprimée en **pourcentage**.
 - Le **nombre moyen de caractères par intervention** de chaque participant pour chaque dialogue a été calculé, afin de quantifier la longueur moyenne des interventions dans le dialogue.

3) Analyse transversale des dialogues

Les analyses effectuées pour chaque dialogue ont permis une analyse transversale donnant accès à un regard d'ensemble sur les dialogues. **Les interventions de tous les élèves participants** (à l'exception du président le cas échéant) **et des enseignants-animateurs** ont été considérées à travers l'ensemble des dialogues.

- Pour chaque terrain, le groupe classe a été caractérisé au moyen de statistiques descriptives simplifiées :
 - Le **nombre moyen, médian, minimum et maximum de caractères** des interventions sur l'ensemble des dialogues a été calculé, afin de caractériser le **volume moyen, médian, minimum et maximum de parole** des dialogues.
 - La **proportion moyenne, médiane, minimale et maximale du volume de parole par participant** sur l'ensemble des dialogues a été calculée et exprimée en **pourcentage**.
 - Le **nombre moyen, médian, minimum et maximum d'interventions par participant** a été calculé sur l'ensemble des dialogues.

- La **proportion moyenne, médiane, minimale et maximale** du **nombre d'interventions par participant** sur l'ensemble des dialogues a été calculée et exprimée en **pourcentage**.
- La longueur **moyenne, médiane, minimale et maximale** des interventions des élèves a été calculée partir du nombre moyen de caractères des interventions de chaque élève par dialogue.
- Pour chaque terrain, les participations aux dialogues des enseignants et des élèves ayant participé à un entretien ont été analysées individuellement :
 - Le **nombre moyen** des interventions sur l'ensemble des dialogues a été calculé, afin de caractériser le **volume moyen de parole** par dialogue.
 - La **proportion moyenne** du **volume de parole de chaque participant** sur l'ensemble des dialogues a été calculée et exprimée en **pourcentage**.
 - Le **nombre moyen d'interventions par dialogue** a été calculé.
 - La **proportion du nombre d'interventions** par dialogue sur l'ensemble des dialogues a été calculée et exprimée en **pourcentage**.
 - Le **nombre de caractères moyen par intervention** sur l'ensemble des dialogues a été calculé afin de caractériser la **longueur des interventions**.
 - Pour les enseignants, les médianes, minimum et maximum des valeurs décrites ci-dessus ont été calculés.

Les analyses présentées ci-dessus visaient à **caractériser la participation des élèves et des enseignants sur chaque terrain**. Ce faisant, des profils de participation ont été établis, permettant d'enrichir la compréhension de chaque contexte et de nourrir les interprétations des entretiens.

Dans cette partie, j'ai exposé les **différentes opérations de conceptualisation** opérées par l'outil qu'est la catégorie conceptualisante. Ainsi, la **première étape de l'analyse** par catégories conceptualisantes a principalement déployé une **phase de codage des entretiens**. Le codage, ouvert et intégral, a été réalisé suivant les six étapes exposées.

A cette analyse principale s'est **conjuguée une approche quantitative à visée exploratoire** des données qualitatives recueillies.

Concernant les entretiens, cette approche a permis de construire une représentation d'ensemble des données au sein des différents terrains et de prendre du recul. Elle a ainsi nourri le travail analytique de conceptualisation en cours dans l'analyse par catégories conceptualisantes.

Concernant les dialogues, cette approche visait, d'une part, à appréhender les données phénoménologiquement et à enrichir le travail conceptuel initié dans le codage intégral des verbatims des entretiens, et d'autre part, à élaborer des profils de participation permettant de caractériser chacun des terrains scolaires. Voyons désormais comment se sont poursuivies les analyses.

7.3. Le travail de théorisation

Le travail analytique s'est prolongé dans un travail plus approfondi de théorisation. Je souhaite ici attirer l'attention du lecteur sur un point important : la présentation des étapes de l'analyse oblige à séparer chacune d'entre elles. Néanmoins, **le travail de théorisation a commencé dès le codage des verbatims**. Il est présenté séparément ici afin d'explicitier la manière dont les codes se sont trouvés progressivement élargis en sous-catégories et catégories.

Le processus de théorisation/interprétation produit en effet une **continue réinterprétation des données analysées**, au regard des nouveaux éléments émergents des analyses. Ainsi, au terme de l'analyse d'un verbatim, l'ensemble des codes et catégories était reconsidéré. Progressivement, des catégories se sont affirmées, d'autres se sont transformées, jusqu'à une certaine stabilisation, lors de laquelle le sens ne semblait plus varier au fil des occurrences rencontrées. Pour autant, une fois l'ensemble des verbatims codés et les catégories créées, **un travail analytique sur l'ensemble des entités conceptuelles dégagées reste à faire**.

Cette partie se concentre donc sur le travail des catégories produit au fil de l'analyse : la considération d'ensemble des éléments théoriques produits et le travail des catégories en tant que telles.

7.3.1. Rechercher les points de cohérence

Une première étape du travail de théorisation à proprement parler consiste à **envisager l'ensemble des éléments théoriques** produits lors du codage ouvert des données, afin d'en extraire des points de cohérence permettant d'approfondir la conceptualisation en cours.

Ce regard d'ensemble s'est d'abord construit par la considération et **la mise en relation des différentes perspectives** adoptées sur les données : les différentes approches des données, interprétative/théorisante mais également quantitative ; les différents terrains et les spécificités émergentes ; les différentes sources enfin, entre élèves, patients, enseignants et soignants.

La considération rapprochée des différentes perspectives et leur mise en relation m'a conduite finalement à **identifier des points de rencontre et de cohérence** entre les différents éléments. De chacune de ces perspectives, en effet, avait émergé différentes entités conceptuelles et différents sens donnés au phénomène, qu'il fallait dès lors **mettre en relation** : « mettre en relation, cela consiste à postuler, isoler ou approfondir un lien » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 380). Cette création de liens conjugue des éléments propres au discours des participants, des tentatives de sens du chercheur ainsi que des éléments théoriques empruntés.

Le travail approfondi des données empiriques s'est ainsi poursuivi dans la mise en relation des catégories conceptualisantes, sur lesquelles un important travail est effectué.

7.3.2. Le travail des catégories

Les catégories conceptualisantes ont été considérées de manière approfondies et relationnelles, afin de les préciser, de les affiner et de construire une théorisation intégrant l'ensemble des entités conceptuelles.

Paillé et Mucchielli distinguent trois étapes principales du travail des catégories (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 361-369) :

La **définition** des catégories : il s'agit d'abord de dégager « une définition claire, précise et concise du phénomène représenté par la catégorie » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 362). Elle décrit la nature essentielle du phénomène, de manière assez englobante tout en restant au plus près des singularités qui le composent.

La **spécification des propriétés essentielles** de chaque catégorie : il s'agit alors « d'extraire du phénomène les éléments qui lui sont les plus caractéristiques » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 362). Ces propriétés sont en quelques sortes les différences spécifiques de la catégorie et sont liées à sa définition.

L'**identification des conditions d'existence** de chaque catégorie : « les conditions d'existence d'un phénomène renvoient aux situations, évènements ou expériences en l'absence desquelles le phénomène ne se matérialiserait tout simplement pas dans le contexte qui est le sien » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 366). Il s'agit ainsi de déterminer les conditions de possibilité de manifestation du phénomène.

Enfin, pour chaque catégorie, la mise en relation permet également d'**identifier des variations** qui permettent d'approfondir et de préciser les catégories.

J'ai procédé au travail des catégories pour toutes les catégories résultant du travail analytique approfondi. A titre d'exemple, voici la synthèse du travail de la catégorie « Développement de la relation à l'autre » :

- **Développement de la relation à l'autre**

Définition

- Transformation de la relation à l'autre dans l'activité philosophique

Propriétés

- Découverte et compréhension de l'autre par le dialogue
- Considération de l'autre comme un enrichissement (**condition d'existence de la catégorie Construction de soi**)
- Développement de la capacité à être en relation

Conditions d'existence

- Cadre sécurisant permettant la discussion, le désaccord et la diversité de point de vue (**cf. catégorie cadre d'échange et de partage**)
- Capacité des jeunes à écouter
- Disposition au dialogue
- Ouverture d'esprit

Cas contraires/ singularités

- Amel, terrain B : pas beaucoup de mention d'appétence pour autrui
- Gros contraste dans la « vision de l'autre comme un enrichissement » entre les terrains A et C d'un côté, B de l'autre. Dans le terrain B, le double de références à cette idée (appétence pour l'altérité et considération des idées des autres comme une aide).

Le travail des catégories permet ainsi de donner consistance et solidité aux catégories, mais aussi de les préciser et d'augmenter leur **puissance conceptuelle**.

En outre, de ce travail découle la possibilité d'**organiser les catégories entre elles**, notamment d'identifier des catégories principales et des catégories secondaires, ainsi que les liens qui se dessinent entre les catégories, qui sont **reliées au sein d'une relation dynamique**.

7.3.3. Le resserrement analytique

Le travail des catégories a permis d'établir les relations reliant les catégories entre elles.

J'ai donc procédé à l'**organisation globale des catégories** entre elles afin d'identifier les catégories **les plus pertinentes** et les plus puissantes pour construire des éléments de réponse à la question de recherche.

Ainsi, en organisant les catégories entre elles, certaines sont apparues directement en lien avec la question, d'autres moins directement. En effet, dans la mesure où j'avais procédé au codage intégral des verbatims, beaucoup d'éléments ont émergé à la marge de la question poursuivie, parfois avec une certaine importance. Il me fallait donc **discriminer entre les éléments** me permettant de comprendre le phénomène étudié et ceux demeurant secondaires.

Cette étape de **resserrement analytique** a ainsi déployé un **mouvement sélectif** rapprochant la théorisation en cours de la question qui guidait l'analyse, et laissant de côté les catégories non directement rattachées au phénomène d'intérêt.

En resserrant ainsi l'analyse, la conceptualisation a gagné en précision et en profondeur, dans la mesure où la théorie développée se concentrait sur les catégories importantes pour la question. Progressivement, **des axes de compréhension se sont constitués et affirmés** dans la théorisation globale du phénomène en cours.

Il s'agissait ainsi de **resserrer l'analyse, ce qui a conduit à la formation de quatre catégories matricielles de compréhension** en lien direct avec les objectifs de recherche.

Dans cette partie, j'ai exposé le **travail de théorisation** effectué à la suite du codage des verbatims et du déploiement de l'approche quantitative des données. Ce travail a consisté en la construction d'un **regard d'ensemble sur les données**, en comparant, isolant, mettant en relation, croisant les entités conceptuelles.

Après avoir fait se rencontrer les **différentes perspectives mobilisées**, des **points de cohérence** ont été identifiés afin de développer l'approche relationnelle des catégories.

Un **travail important sur les catégories** a été effectué, travaillant la puissance conceptuelle de chacune ainsi que le réseau de relations dans lequel elles s'inscrivent.

Un dernier moment de **resserrement analytique** a permis d'engager l'analyse dans la dernière étape, en se rapprochant au plus près de la question poursuivie. C'est donc autour de quatre **catégories matricielles** que s'est construite la dernière étape de théorisation, présentée dans la partie qui suit.

7.4. Raffinement théorique et développement des hypothèses

La dernière étape de l'analyse a consisté à **raffiner la théorisation en cours en développant des hypothèses de compréhension et d'explication** du phénomène étudié.

Ces hypothèses étaient déjà présentes en germe dans les quatre catégories principales de resserrement analytique. Dans la dernière étape, des hypothèses ont été explicitement formulées et explorées dans les dialogues, cette fois considérés au sein d'une analyse interprétative.

L'analyse des dialogues à cette étape se distingue toutefois de l'analyse présentée en première étape, par codage ouvert et intégral. Dans la mesure en effet où l'analyse était déjà avancée, se fondant sur le travail effectué à partir des témoignages recueillis, il s'agissait de **produire des hypothèses et de les confronter à la considération attentive des dialogues**, afin de voir si, dans les interactions et les interventions des jeunes, des éléments de la théorisation produite pouvaient être observés.

L'analyse des dialogues n'a pas été formalisée dans un relevé quantitatif et n'a pas procédé intégralement, comme pour les verbatims. Elle s'est faite de manière sélective au fil de la lecture des verbatims. Voici un exemple de codage des dialogues, issu d'un verbatim du collègue JDLM (A_d3, #38-40) :

38	Emma	Ben je suis d'accord avec Émile sur le point que il faut avoir un entre deux sur la performance, mais en même temps, je comprends ton exemple que comme, on est noté sur des pourcentages précis puis c'est pas tant bien mais t'sais admettons, on veut pas que ça peut créer de l'anxiété, ou ben, si on le faisait pas, en même temps y'a certains qui sont pas dans la vie qui ont besoin de plus que 75% fait que t'sais si tu te dis que tout le monde, ok t'as passé mais, si tu passes à 61 ou à 95, ben t'es pas la même personne pour, admettons, rentrer en médecine ou est-ce que à un moment donné dans ta vie tu vas devoir sauver la vie de quelqu'un. Fait que comme, la pression que ça t'a évité pendant toute ton école, bah, à un moment donné, ça va avoir un impact plus précis sur la vie de quelqu'un d'autre.	Intervient en lien avec les autres Adopte point de vue de l'autre Regard propre/ compréhension du monde La mobilisation des outils pousse à approfondir : dégager la conséquence amène Emma à questionner plus en profondeur le système de notation.
39	Enseignante	Donc ici on a un contre-exemple, où on a besoin du pourcentage. A ton avis... Yohan	Étayage : nomme l'outil de recherche
40	Yohan	Bah moi, la compétition ça m'a un peu fait penser à la guerre froide, hum, parce que, vous savez la guerre froide c'est pas une guerre exemple, c'est pas une guerre où on veut gagner, c'est une guerre où, juste on veut être la première puissance mondiale, fait qu'au fond, tout au long de cette guerre-là, les pays compétitionnaient. Ben ils compétitionnaient, pas, pour être le meilleur là, puis à un moment donné, ben, moi je trouve que c'est bien. Parce que, à un moment donné, il faut trouver le meilleur là, c'est bien, parce que, faut bien être bon dans quelque chose, parce qu'on est pas bon dans quelque chose d'autre, puis c'est bien correct. C'est pour ça qu'il y a des compétitions, pour savoir qui est le meilleur, puis à la fin de la compétition, genre, c'est pas grave si tu perds, c'est bien si tu gagnes.	Mise en lien /mobilisation savoir personnel dans la discussion Compréhension du monde

Dans cette perspective, **l'analyse des dialogues n'était pas intégrale mais sélective**, afin de confirmer des éléments, de faire évoluer certaines idées, d'en préciser d'autres, suivant un processus de **sophistication théorique**.

J'ai ainsi procédé à une lecture analytique des dialogues jusqu'à ce que les catégories soient stabilisées et que l'analyse n'apporte plus rien à la construction théorique, c'est-à-dire jusqu'à la saturation des catégories.

En outre, lors de cette étape, c'est encore **l'ensemble du corpus qui a été réenvisagé**, au regard du processus continu de réinterprétation et d'intégration de nouveaux éléments théoriques produits par les analyses.

Au fil du **raffinement de chacune des hypothèses explorées**, les liens travaillés dans les catégories apparaissaient ainsi de plus en plus clairement, appelant une **expression sous forme de schémas et de diagrammes** : des schémas pour représenter les processus dynamiques dégagés des analyses et des diagrammes pour éclairer et comparer les particularités apparaissant sur chaque terrain. Ce **travail d'illustration** a ainsi permis de mettre en évidence les différents éléments produits par la théorisation.

Les schémas illustrant les processus ont été réalisés avec l'outil de modélisation Lucidchart. Les diagrammes circulaires ont été élaborés à l'aide de l'application Excel puis repris avec la librairie Matplotlib du programme Python afin d'améliorer le rendu visuel.

La dernière étape de l'analyse a ainsi consisté à développer des hypothèses de réponse à la question de recherche en articulant ensemble les différentes catégories conceptualisantes créées et travaillées au fil de l'analyse.

7.5. Résumé du chapitre

Ce chapitre visait à rendre compte de la démarche analytique déployée pour analyser les données recueillies ainsi que les méthodes spécifiques mises en œuvre.

J'ai, dans un premier temps, **(1) opéré un retour sur le lien entre collecte et analyse des données dans la recherche**, à la lumière des exigences théoriques et des contraintes logistiques. Ce retour a permis d'exposer le processus analytique déployé ainsi que la méthode d'analyse appliquée, à **savoir la mobilisation de la catégorie conceptualisante comme outil principal d'analyse**. J'ai également **présenté le corpus final analysé dans la thèse**, au fondement des résultats produits par les analyses.

Je me suis attachée ensuite à **(2) mettre en lumière la première étape de l'analyse déployée**. Cette étape s'est attachée à **analyser intégralement les verbatims des entretiens**, en conjuguant description analytique, déduction interprétative et induction théorisante. A ce travail d'analyse en émergence, j'ai conjugué une **approche quantitative** permettant d'**objectiver** l'ensemble des analyses en cours et de **construire une compréhension approfondie** des contextes de pratiques de la PDP sur les terrains scolaires.

J'ai exposé, dans la troisième partie de ce chapitre, **(3) le travail de théorisation** produit à la suite de la première exploration analytique du corpus. Il s'agissant alors de rendre compte des différentes étapes du processus d'approfondissement analytique, consistant d'abord à poser un regard d'ensemble sur les observations, les codes et les catégories, afin de faire se rencontrer les **différentes perspectives** mobilisées puis d'identifier des points de rencontre, de convergence et de divergence, à la **recherche de cohérence**. Un **travail sur les catégories** a ensuite été effectué, passant par la **définition et spécification** de chacune d'elles, afin de les préciser et d'augmenter leur puissance conceptuelle. Ce faisant, un **réseau de relations conceptuelles** a également été construit. Ce travail m'a conduite à un dernier moment de **resserrement analytique**, lors duquel j'ai considéré les catégories les plus en lien avec les objectifs de la recherche, menant à la formation de quatre **catégories matricielles** permettant l'articulation des éléments théoriques se rattachant à la question de recherche.

J'ai présenté dans un dernier moment **(4) la dernière étape de la théorisation en cours, qui vise à raffiner la théorisation et à développer des hypothèses** de plus en plus étoffées. Cette dernière étape a notamment permis de **réinvestir le travail analytique dans la considération des dialogues**, qui ont été analysés à la lumière des catégories produites. Cette analyse sélective visait à interroger, développer et préciser les entités conceptuelles élaborées à partir des témoignages des participants au sein des situations de dialogues philosophiques enregistrées en contexte scolaire. En outre, cette étape a également intégré des derniers ajustements d'analyse sur l'ensemble du corpus.

Partie 3 : Résultats de l'enquête de terrain

Chapitre 8. Résultats de la première étape exploratoire : description des interprétations et approche quantitative

Ce chapitre rend compte de l'analyse descriptive quantitative réalisée au fil de l'interprétation des données qualitatives issues des entretiens et des dialogues. Il adopte une perspective descriptive afin d'exposer, dans un premier temps, les différentes catégories et codes créés lors de l'analyse des entretiens sur les différents terrains. Il expose ensuite l'analyse quantitative effectuée à partir des verbatims des dialogues, permettant de caractériser la participation aux dialogues sur les terrains scolaires. La restitution de cette étape exploratoire expose ainsi les éléments au fondement de la théorisation développée dans les chapitres suivants.

Dans ce chapitre, je présenterai les résultats de **l'analyse descriptive quantitative des données qualitatives** issues des entretiens et des dialogues.

Il s'agit, à cette étape, de **rendre compte des différents codes émergents** des verbatims des entretiens et de **leurs occurrences** à mesure que l'interprétation des données avançait. La modalité quantitative de l'analyse **ne vise pas à établir de preuves**, ni même à attribuer une valeur démonstrative aux données. Il s'agit de présenter les différents codes créés et de rendre compte de leur répartition dans les données afin **d'initier un processus d'objectivation** et de procéder, dans un deuxième temps, à une théorisation établie sur la base de cette description.

Le recours à la description quantitative des verbatims des entretiens **s'inscrit dans le cadre de la méthodologie qualitative**, l'interprétation des données restant au cœur de la démarche : le nombre d'occurrences se rapporte en effet à des codes qui sont eux-mêmes le résultat d'une interprétation des données. Il s'agit donc de rapporter une quantité d'occurrences, mais les occurrences elles-mêmes demeurent le fruit d'interprétations.

Le recours à cette approche quantitative a permis d'inscrire les interprétations dans un cadre d'objectivation qui m'a semblé précieux pour rendre compte de ces interprétations, pour les comparer et pour les mettre en relation. Ainsi, si ces résultats sont le résultat d'une démarche interprétative, leur restitution adoptera dans ce chapitre un **registre descriptif visant à restituées les observations effectuées**. Je tâcherai donc de m'en tenir à ce registre, les hypothèses d'explication étant développées dans les chapitres suivants.

Je présenterai les résultats de l'analyse par **type de données** (entretiens, dialogues) et suivant l'**ordre d'analyse suivi**.

Ainsi, je commencerai par présenter les **résultats de l'analyse des verbatims des entretiens** : d'abord, des entretiens réalisés en contexte psychiatrique, puis ceux réalisés en contexte scolaire français, et

enfin, ceux réalisés en contexte scolaire québécois, selon une perspective rétrospective remontant le fil de la collecte – présentée au chapitre précédent.

Je poursuivrai en présentant **l'analyse quantitative des verbatims des dialogues**, qui a permis d'établir des types de profils de participation aux dialogues selon les terrains scolaires, français ou québécois.

Je terminerai en exposant comment cette étape s'est prolongée dans le travail analytique relevant du processus de théorisation initié.

8.1. Résultats de l'analyse quantitative des entretiens

La méthode d'analyse qualitative des entretiens a été présentée au chapitre 7, lors duquel j'ai exposé la combinaison réalisée entre interprétation et quantification, au sein d'une démarche compréhensive à visée théorisante. Les entretiens ont été codés les uns après les autres, par terrain.

Il s'agit de rendre compte d'une analyse de long cours – deux années se sont écoulées entre le début de l'analyse du corpus psychiatrique et la fin de l'analyse du corpus scolaire québécois. En outre, les codes émergeant tout au long de l'analyse, des retours successifs sur les données analysées ont été effectués, dans **une démarche itérative intégrant les apports progressifs de l'analyse**. Cette partie s'attache ainsi à **restituer et à décrire les résultats finaux de l'analyse**, en présentant les catégories créées pour interpréter les données. Je rendrai compte, pour chaque terrain, du nombre de codes émergents, du nombre d'occurrences par sous-catégorie et catégorie créées, et présenterai la teneur de chacune d'elle.

Au total, l'analyse des verbatims des entretiens a fait émerger **172 codes**, répartis finalement dans **17 catégories**. Ces catégories rendent compte de l'ensemble des éléments ayant émergé des données. Pour autant, elles n'ont pas été reprises intégralement dans la suite du travail analytique, qui s'est attaché à développer plus particulièrement la question de la contribution de la PDP à la construction de l'identité et de l'autonomie des adolescents et des jeunes adultes. Il me semblait toutefois important de **présenter l'ensemble des éléments émergents des données** avant de présenter l'analyse resserrée sur la question de recherche.

Tous les codes ont été regroupés en sous-catégories composant les catégories présentées ci-dessous. Je signale que ces catégories ne sont pas étanches les unes aux autres, si bien qu'une sous-catégorie peut se retrouver dans différentes catégories – illustrant ce faisant les relations étroites et dynamiques qui les relie.

Chaque catégorie est présentée avec les sous-catégories qui la composent. Lors de leur première mention, les catégories sont identifiées en gras et en bleu et les sous-catégories en gras et en noir. Elles sont suivies du nombre d'occurrences s'y rattachant, indiqué entre parenthèses : **catégories/sous-**

catégorie (n). Chacune d'elle est brièvement explicitée et rapportée aux propos des jeunes, et parfois illustrée par une citation, proposée en note de bas page afin de faciliter la lecture⁴⁸.

Un tableau synthèse permettant la comparaison des résultats de chaque terrain entre eux est à disposition du lecteur en [Annexe 13](#).

8.1.1. Résultats de l'analyse des entretiens réalisés en contexte psychiatrique

L'analyse des entretiens réalisés avec les jeunes et l'équipe soignante en contexte psychiatrique a fait émerger **52 codes**, répartis en **11 catégories**, dont **deux catégories propres au contexte de soin**, à savoir les enjeux de l'atelier dans le contexte de soin et les bienfaits retirés par les jeunes patients.

Je présenterai ci-dessous les différents codes émergents répartis en sous-catégories et en catégories, ce à quoi correspondent les catégories créées ainsi que le nombre d'occurrences s'y rapportant.

Analyse des verbatims des entretiens avec les patients

Cette section expose les résultats de l'analyse des **verbatim issus des entretiens avec les patients**, en procédant de la catégorie présentant le plus d'occurrences vers celles comportant le moins d'occurrences.

La dimension philosophique de l'activité

Dans les entretiens, la dimension **Philosophique (82)** de l'activité a été abordée par les jeunes, à travers différentes références aux modalités de l'activité. Cette catégorie renvoie ainsi aux **processus philosophiques** déployés dans l'atelier. Elle est composée des sous-catégories *métacognition, faillibilisme, sujets qui les concernent, pensée rationnelle, générique, important, accessible, questionner et intéressant*, se rapportant aux éléments caractéristiques de l'activité évoqués par les jeunes et relevant de sa dimension philosophique.

D'abord, les jeunes ont évoqué la modalité **métacognitive de l'activité (19)**, exprimant le sentiment de clarifier leur pensée⁴⁹, de prendre conscience de leur pensée⁵⁰, de prendre du recul sur leur pensée⁵¹, caractérisant ainsi la recherche de « cheminement mental »⁵².

⁴⁸ Tous les prénoms ont été changés pour préserver l'anonymat des participants. Chaque citation de verbatim est accompagnée du numéro d'intervention correspondant, précédé du signe « # ». Par exemple : « *extrait cité* » (Roman, #126), indique que la citation est extraite du verbatim de l'entretien de Roman et se trouve à la ligne 126.

⁴⁹ « (...) quand on pose plusieurs questions, les premières elles sont toujours moins travaillées, et du coup en les posant on se dit, mais, y'a ça, qui est présupposé, y'a ça qui est pas exactement comme on voulait l'exprimer, et on, on affine notre recherche au fur et à mesure qu'on pose des questions », Roman, #36.

⁵⁰ « L'atelier c'est quelque chose de plus conscient, vu qu'on est en train de réfléchir, et qu'on sait tous qu'on est en train de réfléchir, c'est plus facile de pointer ce qui va pas dans notre raisonnement. », Roman, #72.

⁵¹ « Et du coup, écouter les autres, leurs points de vue à eux (...), du coup ça m'a fait prendre un peu de recul ». Émilie, #10

⁵² "C'est un cheminement mental qu'on essaie, que tout le monde essaie d'avoir », Octave, #18.

D'autre part, la dimension philosophique intègre la posture **faillibiliste (11)** de cette pratique, évoquée par les jeunes à travers l'idée de pouvoir « avoir tort⁵³ », mais aussi le fait de pouvoir modifier leur avis, se corriger⁵⁴.

Les jeunes ont décrit les sujets philosophiques abordés en atelier comme des **sujets qui les concernent⁵⁵ (10)** et identifient à cet égard une dimension inclusive dans la tenue de ces ateliers⁵⁶.

Ils évoquent également l'idée de pouvoir développer une **pensée rationnelle (10)** en atelier : ils disent trouver dans l'atelier un cadre pour penser⁵⁷, les aidant à formuler plus clairement leur pensée, à préciser leurs idées, à avoir un dialogue clair et net⁵⁸.

La dimension conceptuelle et **générique (8)** de l'activité philosophique a été relevée par les jeunes, qui ont exprimé trouver un intérêt dans la considération de sujets qui n'étaient pas « centrés sur eux en particulier » (Léo, #102). Roman et Émilie reviennent sur un atelier lors duquel la question de la maladie mentale avait été abordée et soulignent tous les deux les bénéfices retirés du fait d'évoquer ce sujet sur un mode générique⁵⁹, décrit comme « une prise de recul » sur leur propre maladie, (Émilie, #12), permettant de réfléchir à « ce que c'est que de vivre avec des troubles. » (Roman, #20). La dimension conceptuelle, donc générique, de l'activité philosophique semble ainsi instaurer une distance entre le sujet et l'objet discuté, remarquée et appréciée par les jeunes.

Ils ont également exprimé percevoir la philosophie comme une activité **accessible (7)**, souvent contre une première représentation de la philosophie comme matière « sombre et mystérieuse » (Émilie, #6), soulignant qu'on pouvait participer sans « obligation d'avoir un bagage culturel » (Roman, #100), « s'exprimer librement » (Émilie, #52), « choisir de participer ou d'observer » (Léo, #84). Tous les jeunes témoignent d'un intérêt pour la philosophie, certains avant même la participation à l'atelier.

Les jeunes ont affirmé trouver **important (7)** de faire de la philosophie, estimant que cela leur permet d'aborder des sujets « profonds »⁶⁰, de ne pas se fermer, de pouvoir parler de leur expérience de la maladie « de cette manière-là [conceptuelle] » (Émilie, #14), et de pouvoir « être maître de ses propres pensées et convictions » (Émilie, #20).

⁵³ « Bah le fait d'avoir tort. Et que y'a un groupe autour, qui te dise que t'as tort et que, tu t'en rends compte après, et, ça t'aide à construire ta pensée quoi. » Octave, #72.

⁵⁴ « Ça permet de verbaliser ses opinions, ce qui est pas une chose qu'on fait régulièrement et des fois quand on verbalise une opinion on peut se dire que finalement, elle est bête », Léo, #90.

⁵⁵ « On évoque des sujets, philosophiques ou.... Heu, ou plutôt assez recherchés, sur la vie de tous les jours un petit peu, sur heu, ou alors les actualités ou ce genre de choses, mais aussi des choses qui nous touchent. », Émilie, #6.

⁵⁶ « C'est des ateliers de réflexion, autour de questions qui nous concernent. Et par nous, j'entends pas seulement les gens du service, mais, les gens en général, parce que on balaye des sujets qui sont, quand même, assez importants je trouve. » Roman, #8

⁵⁷ « C'est un peu fouillis dans mon esprit. Là, ça met un cadre, où on doit réfléchir... par nous-mêmes » Octave, #52.

⁵⁸ « C'est pas du tout, embrouillé, c'est pas du tout, c'est assez net comme, comme débat », Émilie, #6.

⁵⁹ « [l'atelier] ça évoque pas forcément des sujets intimes, mais ça effleure la surface de qu'est-ce que c'est qu'une maladie, est-ce que, on est vraiment défini par elle, on parle pas de ça en groupe de parole », Émilie, #16.

⁶⁰ « C'est très important au contraire, parce que ça nous permet de réfléchir sur des... je sais pas comment expliquer, des sujets profonds. » Roman, #20

L'aspect philosophique de la recherche est également évoqué à travers la dimension interrogative qui la compose, les jeunes attestant du sentiment de pouvoir **Questionner (6)** dans l'atelier, et de questionner de plus en plus⁶¹.

Enfin, l'atelier est perçu comme une activité **Intéressante (4)** par les jeunes, en ce qu'il permet de « permet de discuter sur des vrais sujets » (Octave, #118), mais également au regard d'une complexité dévoilée dans la discussion⁶².

Le développement de la relation à soi

Des éléments se rapportant au **Développement de la relation à soi (76)** ont émergé de l'analyse du propos des jeunes, renvoyant à différents processus à l'œuvre dans la PDP ayant en commun de **contribuer à une forme de relation à soi**. Cette catégorie se compose des sous-catégories *vie intérieure*, *affirmation de soi*, *confiance en soi*, *exploration de soi*, *faillibilisme* et *grandir*, que je présente ci-dessous.

L'idée de **vie intérieure (20)** a émergé des analyses, rassemblant des codes liés à l'expression d'une intériorité en développement dans les propos des jeunes. Ainsi l'atelier les fait réfléchir « à l'intérieur » à la question posée (Émilie, #62) et permettrait « d'enrichir leur vie intérieure » (Roman, #97), ou encore, pourrait faire partie d'un « chemin personnel intérieur » (Léo, #82). On décèle donc une certaine continuité possible entre les discussions philosophiques et la vie intérieure des jeunes, notamment avec leur expérience personnelle⁶³. Ils indiquent poursuivre parfois les discussions après l'atelier (Léo, #86), ce que confirment les soignants⁶⁴. Certains expriment ainsi tirer un enrichissement personnel des dialogues philosophiques avec leurs pairs⁶⁵, donnant à penser une forme de nourriture intérieure trouvée en atelier.

Les jeunes attestent d'une certaine **confiance en soi (16)** trouvée dans l'atelier. Selon eux, l'activité « permet de prendre confiance » (Octave, #56)⁶⁶. Cette idée de confiance est souvent mise en lien avec le fait de plus participer (Roman, #84), de prendre la parole (Léo, #80) et d'avoir « sa voix au chapitre » (Émilie, #56), mais aussi d'être « conforté » dans ses idées (Octave, #78).

Les jeunes témoignent également d'une forme d'**affirmation de soi (14)**, trouvée dans le fait de « pouvoir ne pas être d'accord avec quelque chose » (Roman ; #118) et de pouvoir exprimer ce désaccord « en restant cordial » (Octave, #22). Cette affirmation de soi est aussi exprimée par Émilie qui témoigne s'être rendue compte qu'elle avait « ses propres pensées » (#20) et des « convictions » (#36).

⁶¹ « Et du coup, ça les fait se poser plein de questions je pense, enfin moi ça me fait me poser plein de questions. Et heu, ces questions en amènent d'autres, qui amènent certaines réponses », Émilie, #62.

⁶² « Et on se rend compte que la question de départ elle est beaucoup plus complexe qu'elle le paraît. Et c'est très intéressant », Émilie, #6.

⁶³ « On s'est posé des questions sur la compréhension de l'autre, sur, bah, la dernière séance qu'on a faite sur connaître, et sur le langage, et en fait, c'est des questions qui permettent de soulever des problématiques auxquelles on fait face dans la vie de tous les jours. » Roman, #20.

⁶⁴ « Y'en a certains (ateliers) j'ai trouvé qu'on, voilà, ça résonnait, qu'ils se sont dit « ah ouais », voilà, ça... ils ont continué à méditer ça un peu de leur côté et... voilà, parfois des thématiques comme ça qui ont des effets, ça les fait réfléchir, ils nous en reparlent sur des moments de repas », Équipe soignante, #72.

⁶⁵ "On a même pas besoin de trouver une solution c'est juste, on discute autour et c'est déjà très enrichissant, même c'est très enrichissant ». Octave, #14.

⁶⁶ « Moi en tout cas ça m'a beaucoup aidée, ça m'a beaucoup boosté ma confiance en moi. », Émilie, #50.

L'idée d'une **d'exploration de soi (11)** émerge du propos des jeunes, qui reviennent sur les échanges avec leurs pairs en atelier, par lesquels ils peuvent « déterminer s' (ils sont) d'accords ou pas avec les idées proposées » (Octave, #10), et ce faisant, s'interroger sur leurs pensées et leurs croyances⁶⁷. Cette exploration possible de soi semble alors rendre possible une forme de compréhension de soi-même⁶⁸.

La sous-catégorie liée à la posture **faillibiliste (11)**, qui a été présentée dans la catégorie **Philosophique**, compose également la catégorie **Développement de la relation à soi** au regard de son impact sur la relation des jeunes à eux-mêmes, décelé dans les propos des jeunes. Cette posture est en effet liée au fait de pouvoir changer d'avis (Roman, #70 ; Léo, #90), et l'idée de pouvoir avoir tort est évoquée comme « la chose la plus enrichissante de l'atelier » par Octave⁶⁹, même si avoir tort peut « faire mal » (#78).

Enfin, les jeunes témoignent du sentiment de **grandir (4)** dans l'atelier, exprimant l'idée que l'activité aide à « devenir plus mature » (Octave, #118 – qui précise toutefois qu'il s'agit d'un processus à long terme et qu'il faudrait avoir fait plus de séance pour être devenu plus mature), et à « grandir », (Émilie, #62). L'activité est aussi associée au fait « d'évoluer », « d'avancer » (Roman, #116), en lien avec l'idée de grandir.

Des jeunes vulnérables

Les jeunes ont témoigné de leur souffrance et ont évoqué un ensemble d'éléments s'y rapportant, que j'ai réuni sous la catégorie **Vulnérabilité (59)**. Elle se compose de sous-catégories décrivant les difficultés qu'ils expriment dans leurs entretiens : *difficulté à penser, sentiment d'incapacité, difficulté à dire, souffrance, relation à l'autre difficile, empêché d'agir, parcours d'exclusion*.

Les jeunes évoquent des difficultés rencontrées dans l'activité se rattachant à leur pensée, donnant à voir une **difficulté à penser (13)** : ils témoignent d'un certain empêchement à penser, d'une sensation d'« esprit fouillis » (Octave, #52) ou de pensées délirantes (Léo, #22), induisant une confiance diminuée en leur capacité de penser⁷⁰.

La sous-catégorie **sentiment d'incapacité (12)** renvoie à la description faite par les jeunes de difficultés à se sentir capable : de faire de la philosophie, car ils n'ont pas eu d'expérience antérieure du fait de leur déscolarisation (Octave, #10) ou parce qu'ils n'en seraient pas capables⁷¹. On observe que le fait de s'engager dans l'activité est perçu comme difficile, voire, parfois, se révèle impossible⁷².

⁶⁷ « La réflexion ça permettrait de s'interroger sur pourquoi est-ce qu'on pense quelque chose », Roman, #66.

⁶⁸ « Je pense, que ça m'aide aussi à mieux me comprendre. A mieux... à, oui, parce que comme je suis obligée de réfléchir par moi-même je me rends compte, et d'écouter les autres, je me rends compte, qu'il y a des, des choses sur moi que je voyais pas, et heu... et des choses auxquelles j'aurais pas pensé, que les autres vont dire, et qui sont vraies pour moi en fait. Émilie ». #32.

⁶⁹ « Je trouve qu'apprendre à avoir tort, c'est vraiment, une des choses les plus enrichissantes pour moi dans cette activité ». Octave, #74.

⁷⁰ « (...) on a tous eu des problèmes qui viennent, enfin qui étaient dans notre tête, au sens le plus littéral du terme » Roman, #106.

⁷¹ « Déjà je sais pas argumenter vu que j'ai pas appris à l'école ni rien de tout ça », Émilie, #56.

⁷² « j'étais un petit peu dans une phase où j'avais pas envie de, de réfléchir ou d'être stimulé intellectuellement en fait. Enfin, c'est pas que j'avais pas envie, j'en avais le profond désir, mais c'est juste que j'y arrivais pas en fait. » Léo, #4.

La sous-catégorie **difficulté à dire (9)** renvoie aux difficultés exprimées par les jeunes quant à l'expression orale sollicitée par l'activité dialoguée⁷³, décrite par les jeunes comme une tâche non aisée.

Tous les jeunes ont attesté d'une **souffrance (9)**, indiquant être dans une phase « un peu dure » (Octave, #60), être toujours en train de « ruminer », (Émilie), #4, ou vivre des symptômes de dépression (Léo, #64).

Une difficulté dans leur lien avec les autres a été identifiée, m'amenant à considérer une forme de **relation à l'autre difficile (7)** pour les jeunes du groupe. Cette difficulté se manifeste dans l'expression d'un obstacle à la compréhension de l'autre, qui demeure « un mystère » (Émilie, #24) ainsi qu'à accorder crédit à sa pensée⁷⁴.

Certains apparaissent ainsi **empêchés d'agir (5)**, témoignant du sentiment d'avoir été « un peu toujours étouffée » dans leur histoire personnelle (Émilie, #4) et de difficultés à formuler et exprimer ses propres pensées et raisonnements⁷⁵, conduisant parfois à des difficultés pour participer⁷⁶ et à des blocages pour l'action (Léo #74).

Un **parcours d'exclusion (4)** caractérise également l'expérience de certains jeunes, attestant d'une déscolarisation ou d'un rapport difficile à la scolarité⁷⁷. L'équipe soignante souligne par ailleurs l'enfermement qui résulte du parcours de soin pour ces jeunes (Équipe soignante, #16).

Le déploiement de la pensée dans l'atelier

La catégorie **Déploiement de la pensée (48)** désigne le processus par lequel la pensée des jeunes semble se délier, se développer et se construire dans la PDP. Elle comporte les sous-catégories *métacognition*, *construire sa pensée*, *confiance en sa capacité de penser*, et *compétences de pensée*.

La sous-catégorie liée à la **métacognition (19)**, qui a été présentée dans la catégorie **Philosophique**, compose également la catégorie **Déploiement de la pensée**. En effet, l'évocation de cette modalité de la discussion se rattache aux témoignages des jeunes de trouver, dans l'atelier, un appui pour exercer une activité métacognitive, accompagnant le mouvement de déploiement de leur pensée⁷⁸.

⁷³ « Mettre en mots les idées qu'on a en tête, c'est souvent plus compliqué que ça ne le paraît », Roman, #54.

⁷⁴ « je sais que j'ai tendance à, à, comment dire décrédibiliser les pensées des autres » Octave, #66.

⁷⁵ "j'ai été beaucoup influencée par comment pensent et réfléchissent mes parents, et, et heu du coup j'ai vraiment, je me suis jamais émancipée de façon claire et nette sur comment moi je raisonne et comment moi je pense en fait. » Émilie, #20.

⁷⁶ « j'avais pas l'impression de participer comme je voulais participer », Léo, #64.

⁷⁷ « Moi j'ai, j'ai jamais eu la chance de faire de la philo au lycée. J'étais dans un lycée pro et y'avait ni philo ni seconde langue. Et j'ai pas eu d'introduction au collège ni rien parce que j'ai été déscolarisée très jeune. Et heu, du coup, j'ai été pas mal heu, coupée de tout ce qui est études, pendant deux ans à peu près » Émilie, #4.

⁷⁸ « Bah, ça nous permet de prendre du recul par rapport à, à nos présupposés, ça se voit dans les questions qu'on pose en fait que, les... quand on pose plusieurs questions, les premières elles sont toujours moins travaillées, et du coup en les posant on se dit, mais, y'a ça, qui est présupposé, y'a ça qui est pas exactement comme on voulait l'exprimer, et on, on affine notre recherche au fur et à mesure qu'on pose des questions. » Roman, #36.

L'idée de pouvoir **construire sa pensée (17)** apparaît dans les propos des jeunes, qui expriment le sentiment de « construire [leur] pensée » en atelier (Octave, #90), de « réfléchir et raisonner » (Léo, #42), de « repérer [leurs] propres biais » (Roman, #48), mais aussi de « penser par soi-même »⁷⁹.

Les jeunes attestent, ce faisant, d'une prise de **confiance en leur capacité de penser (9)**, en lien avec le témoignage du sentiment de se sentir plus armé intellectuellement⁸⁰, mais aussi l'attestation de prendre confiance en leurs « capacités de penser » (Roman, #90) et à tenir une position⁸¹.

Enfin, la notion de **compétences de pensée (3)** a émergé sur le terrain québécois – je la présenterai plus en détail dans la section dédiée à ce terrain. Trois occurrences ont été assimilées à ce code, renvoyant à l'exercice d'un esprit critique, dont Octave a témoigné dans son entretien.

La perception d'un cadre spécifique

Dans leurs entretiens, les jeunes ont évoqué différents aspects de la PDP, témoignant de la perception d'un **Cadre spécifique (45)**, en lien avec les dimensions affective, cognitive et sociale du dialogue philosophique. Cette catégorie se compose des sous-catégories *cadre d'échange et de partage, cadre sécurisant, liberté d'expression, interlocuteur valable, dialogisme, cadre pour penser et jeu*.

Les jeunes expriment le sentiment de pouvoir contribuer au dialogue en tant qu'**interlocuteurs valables**⁸² (11), indiquant trouver un endroit où ils sont invités à dire ce qu'ils pensent librement (Émilie, #52), tout en conservant le droit de ne pas participer (Léo, #84), donc sans obligation. Ce faisant, ils témoignent d'une possibilité de formuler leurs propres questions et d'exprimer et argumenter ce qu'ils pensent (Octave, #16; #22), dans un cadre égalitaire⁸³.

Ils décrivent l'atelier comme un lieu **d'échange et de partage (9)** constitué de questionnements réciproques⁸⁴ au sein duquel il est possible d'accéder à une multiplicité de points de vue⁸⁵, et ainsi de s'engager dans un échange constructif.

⁷⁹ « Et du coup, faire de la philo c'est une émancipation culturelle et, et vraiment... hum vraiment importante parce que, ouais ça permet de penser par soi-même en fait. » Émilie, #20. Ou encore Roman (#118) : « et ça permet d'interroger les choses que les autres ont déjà apprises, du coup on peut, on se conforme pas à une idée préconçue, on peut réfléchir par nous-mêmes. »

⁸⁰ « Ça permet de ne pas tomber des nues quand on se retrouve devant quelqu'un de plus cultivé que nous ou qui pense mieux » Octave, #112.

⁸¹ « Comme je disais j'ai toujours cru que je pensais par les autres, et, j'me suis rendue compte que j'avais ma propre voix. Et que je pouvais m'exprimer sur une opinion sans avoir peur de paraître bête, ou mal renseignée sur le sujet ou ce genre de choses. » Émilie, #36.

⁸² Cette catégorie a été exprimée avec mes mots et ne renvoie pas à une notion explicitement formulée par les jeunes. Elle réfère notamment à la notion développée par Lévine (2008), renvoyant à un droit de penser et de contribuer à la recherche.

⁸³ « Ça m'a permis de... ouais, vraiment de dialoguer avec les gens sur un pied d'égalité, parce que (...) y'a beaucoup de gens qui se taisent, par peur de se sentir bête, ou de poser une question bête, ou ce genre de chose. Et... (...) j'ai plutôt vécu comme quelque chose de très positif et vraiment, vraiment égalitaire du point de vue des questions, des réponses, du dialogue quoi et des débats qu'on avait entre nous. » Émilie, #4.

⁸⁴ « j'ai l'impression qu'on brainstorm en fait, que, on... en fait, moi j'ai le sentiment qu'on se pose des questions les uns les autres, en ajoutant des éléments », Léo, #14.

⁸⁵ « Parce que chacun apporte un point de vue différent la plupart du temps. Même si on est, même si on le contredit, enfin, ça nous apporte quand même quelque chose », Octave, #24.

Les jeunes décrivent encore un **cadre sécurisant (8)** lorsqu'ils mentionnent les différentes caractéristiques de l'atelier, en lien avec la perception d'une absence de jugement et une acceptation, une « bienveillance » entre pairs (Roman, #90) et attestent pouvoir y trouver un peu de « courage pour parler » (Émilie, #52).

Ce cadre sécurisant est mis en lien avec une forme de **liberté d'expression (1)**, facilitée par le fait que « toutes les pensées sont acceptées » (Octave, #56)⁸⁶.

Les jeunes insistent sur le **dialogisme (8)** de la recherche philosophique : ils expriment avoir le sentiment de réfléchir avec les autres, soulignant l'aspect collaboratif par lequel les participants sont amenés à construire leurs idées à partir de celles des autres⁸⁷. Ce faisant, ils mentionnent apprécier écouter les autres et témoignent d'une certaine ouverture à leurs idées, attestant qu'elles permettent de « penser les choses différemment », (Roman, #97).

La dimension cognitive de l'atelier a également été abordée par les jeunes dans les entretiens, qui attestent trouver un **cadre pour penser (6)** bien particulier. L'activité leur procure en effet un cadre leur permettant de « s'exprimer plus clairement » (Octave, #118) de « débattre de manière vraiment très très claire » (Émilie, #6), mais aussi de réfléchir par eux-mêmes⁸⁸, relevant d'un travail de la pensée qui semble rendu possible par ce cadre mis en place.

Enfin, un jeune témoigne du sentiment de « jouer avec la pensée des autres » (Léo, #52) et compare son expérience de l'activité à celle du jeu vidéo⁸⁹, donnant à voir une dimension de **jeu (2)** perçue dans l'atelier. Cette idée de jeu est intéressante car elle semble faire écho à la notion d'espace transitionnel mentionnée par les soignants pour décrire le cadre de l'atelier – voir [section](#) sur l'entretien avec les soignants, sur le cadre de l'atelier.

Des bienfaits retirés

Les éléments mentionnés par les jeunes rendent compte de certains **Bienfaits retirés (43)** de l'activité. Cette catégorie désigne ainsi le sentiment exprimé par les jeunes d'un bénéfice retiré. Elle se compose des sous-catégories *confiance en soi, plaisir et mouvement, générique, apprendre à avoir tort, travail de la pensée* et « *ça fait du bien* ».

⁸⁶ « Je pense vraiment que... enfin, vu que tout le monde est, comment dire, personne n'est agressif, personne n'est... dans le jugement, et, du coup, on laisse toutes les pensées... Comment dire, toutes les pensées sont acceptées. » Octave, #56.

⁸⁷ « On cherche en aucun cas à... démonter l'opinion de quelqu'un d'autre, dans cette activité. Et du coup on est plus dans une discussion, on cherche à apporter quelque chose, par rapport à ce qui a déjà été dit, plutôt que, essayer de s'opposer à quelqu'un. » Léo, #12

⁸⁸ C'est un peu fouillis dans mon esprit. Là, ça met un cadre, où on doit réfléchir... par nous-mêmes. » Octave, #52.

⁸⁹ « Moi j'ai beaucoup joué aux jeux vidéo, de façon compétitive, et y'avait comment dire, cette sorte d'effervescence quand on était dans une bonne partie les uns les autres et que, on arrivait à se coordonner et à bien jouer tout simplement. Bah moi j'ai l'impression qu'en philosophie c'est un peu pareil en fait. Moi je vois ça un petit peu comme un jeu finalement. » Léo, #50

La **confiance en soi (12)** a été intégrée aux bienfaits identifiés dans la mesure où les jeunes évoquent cette prise de confiance comme un aspect bénéfique de leur expérience⁹⁰.

Certains témoignent d'un **plaisir et d'une mise en mouvement (9)** trouvés dans l'activité. Léo affirme ainsi bien aimer quand ils « arrivent à renchérir sur les uns sur les idées des autres » (#48) et parle de l'atelier comme son activité favorite de la semaine (#28). Émilie, quant à elle, atteste que l'atelier lui a « redonné envie de s'exprimer et d'argumenter » (#56), mais aussi de « mieux se renseigner sur les choses » (#52), donnant à voir une forme de mise en mouvement de la pensée, également soulignée par Léo⁹¹.

La sous-catégorie **générique (8)**, présentée dans la catégorie **Philosophique**, compose, elle aussi, la catégorie **Bienfaits**, au regard de la manière dont les jeunes ont rapporté cette dimension aux bénéfices retirés de l'activité. Il s'agit en effet de la possibilité de considérer l'expérience singulière et particulière dans la perspective générique et conceptuelle du philosophique, ce qui a été évoqué par les jeunes comme une source d'enrichissement personnel, voire d'apaisement⁹².

Les jeunes qui ont exprimé **apprendre à avoir tort (6)** dans l'atelier ont signifié trouver dans cet apprentissage une source d'enrichissement importante, témoignant d'un bénéfice réel tiré de cet aspect faillibiliste du dialogue⁹³.

Les bénéfices mentionnés par les jeunes se rattachent également au **travail de la pensée (4)** déployé dans l'atelier, ces derniers soulignant un lien entre le bénéfice retiré de l'atelier et l'exercice de leur pensée⁹⁴, les amenant également à s'éprouver comme capables de penser⁹⁵.

Les jeunes expriment enfin l'idée assez générale que l'activité **fait du bien (4)**, témoignant du sentiment que cet atelier « a fait beaucoup de bien » (Émilie, #4) et les a donc aidés à se sentir mieux⁹⁶. Cette idée générale semble cohérente et en lien avec les éléments qui viennent d'être mentionnés.

⁹⁰ « Tout, tout le fait d'être dans ce centre de soins, ça m'a beaucoup apporté en général en fait et toutes les activités que j'ai pu faire là-bas. Même si maintenant je les trouve un peu plus, moins utiles, parce que j'ai beaucoup évolué, hum, elles m'ont beaucoup aidée, et la philo, c'est vrai que c'est quelque chose qui a encore plus boosté ma confiance en moi. » Émilie, #54

⁹¹ « Bah moi franchement j'trouve que ça me stimule intellectuellement, ça me pousse à réfléchir, et à me poser des questions » Léo, #20.

⁹² « Quand on a parlé du crocodile. Hum... ça m'a beaucoup aidée, parce que je voyais pas les choses comme ça au début, et du coup ça m'a fait prendre du recul sur ma propre maladie, et hum, et ça m'a permis de rentrer un peu plus en paix avec elle, avec cette maladie. » Émilie, #12.

⁹³ « Bah le fait d'avoir tort. Et que y'a un groupe autour, qui te dise que t'as tort et que, tu t'en rends compte après, et, ça t'aide à construire ta pensée quoi. (...) Je trouve qu'apprendre à avoir tort, c'est vraiment, une des choses les plus enrichissantes pour moi dans cette activité. » Octave, #72-74.

⁹⁴ « ça va ensemble pour moi, exprimer sa pensée et aller bien ça va ensemble. » Octave, #94

⁹⁵ « ça nous donne confiance en, en notre cerveau – rires. Parce que, on a tous eu des problèmes qui viennent, enfin qui étaient dans notre tête, au sens le plus littéral du terme, et du coup, le fait de réfléchir, de voir sa pensée validée par les autres, je pense que ça nous donne vraiment confiance en notre capacité de réflexion. Et toutes les activités qu'on fait, la plupart elles sont pour nous donner confiance en nous, mais pas forcément sur cet aspect-là. » Roman, #106.

⁹⁶ « Je pense que cette activité elle nous permet les deux, de nous sentir bien, et en même temps de construire notre pensée. » Octave, #90.

Le travail de la relation à l'autre

Dans les entretiens, les jeunes évoquent également la dimension relationnelle de l'activité, témoignant du développement de la **Relation à l'autre (23)**. Cette catégorie renvoie à un processus relationnel à l'œuvre dans la PDP. Elle se compose des sous-catégories *autre comme enrichissement*, *compréhension de l'autre*, *lien à l'autre*, *découverte de l'autre et relation à l'adulte*.

Les jeunes donnent à voir une perception de **l'autre comme une source enrichissement (10)**, affirmant que dans la mesure où « chacun apporte un point de vue différent », même dans la contradiction « ça [leur] apporte quelque chose » (Octave, #24). Plus précisément, c'est l'idée même d'altérité qui semble enrichissante pour eux⁹⁷. Ils en viennent ainsi à accorder plus de crédit à la pensée des autres, affirmant être « moins dans le jugement » (Léo, #40).

Cet intérêt pour la parole de l'autre aide la **compréhension de l'autre (8)**, notamment comment les autres pensent (Octave, #34), amenant également la considération des différences et la compréhension des autres malgré ces différences⁹⁸.

Certains jeunes valorisent le fait de dialoguer, renvoyant au développement possible d'un **lien à l'autre (3)** dans l'activité. Ainsi, « on peut exprimer un désaccord en restant cordial », le dialogue étant « très enrichissant pour ça », souligne Octave (#22). Léo exprime quant à lui se sentir « plus en résonance avec les gens autour de (lui) en philo que s'il faisait de la poterie » (#50), attestant d'une relation particulière à ses pairs dans l'activité.

Deux sous-catégories ont émergé sur le terrain scolaire français et ont été rapportées au développement de la relation à l'autre. Deux occurrences de ces codes ont été repérées dans les propos des jeunes à l'hôpital.

Ainsi, une jeune atteste d'une **découverte de l'autre en atelier (1)**, en lien avec l'idée d'écouter les autres⁹⁹, et témoigne d'un changement dans son **rapport à l'adulte (1)**, donnant à voir une forme d'affirmation de soi¹⁰⁰.

La construction de capacités

La catégorie **Capacités (22)** désigne un mouvement de construction en lien avec différentes capacités. Elle renvoie aux témoignages des jeunes d'un sentiment de construction capacitaire dans l'atelier et se compose des sous-catégories *capacités de dire* et *capacité d'agir*.

⁹⁷ « On réfléchit pas tous pareil, on a pas les mêmes attentes par rapport à certains mots ou par rapport à certains documents, du coup on posera pas les mêmes questions, (...) ça permet de développer la réflexion, d'avoir d'autres pistes. » Roman, #16.

⁹⁸ « Et aussi [comprendre] comment les autres pouvaient vivre une expérience similaire à la mienne. Les différences qu'il pouvait y avoir entre ma perception et la perception des autres. » Roman, #24.

⁹⁹ « Et heu, du coup je découvre des gens que je connais pas forcément », Émilie, #28.

¹⁰⁰ « Et du coup, j'ai osé élever ma voix contre celle de ma mère, pour lui montrer que non elle avait pas forcément raison sur ce point de vue-là, et qu'il fallait qu'elle voit les choses de mon point de vue et pas forcément que tu sien. » Émilie, #56.

Les jeunes identifient un travail sur les **capacités de dire (16)** dans l'atelier, évoquant la possibilité de « délier la parole et de s'exprimer » (Léo, #104), « de parler de plus en plus » (Roman, #84) et ce faisant, de parler mieux et plus facilement (Octave, #56), de mieux argumenter (Émilie, #56), de verbaliser ses opinions (Léo, #90).

J'ai enfin désigné **capacité d'agir (6)** la description faite par les jeunes d'une certaine mise en action dans l'atelier, au sein duquel ce sont eux qui « trouvent les questions » (Octave, #14) et pour lequel « chacun apporte sa pierre » (Octave, #18), mais également le sentiment de parvenir à une plus grande spontanéité et liberté d'action¹⁰¹.

Deux catégories émergeant postérieurement : le rapport au monde et le contexte de l'entretien

Au terme de l'analyse des terrains scolaires, de nouveaux codes avaient émergé, constituant de nouvelles catégories et amenant une relecture des données déjà analysées.

Ainsi, on décèle dans les propos des jeunes la construction d'un certain **Rapport au monde (8)** dans l'atelier, renvoyant à l'appréhension du monde qui les entoure. Chez les jeunes du contexte psychiatrique, cette perspective d'un rapport au monde en construction dans l'atelier m'est apparue, a posteriori, dans la sous-catégorie **générique (8)** – déjà présentée dans les sections précédentes, en ce qu'elle renvoie à une nouvelle manière d'envisager son expérience personnelle mais aussi du monde, dans une perspective générique « qui n'est pas centrée sur eux en particulier » (Léo, #102) et qui permet une reconsidération de l'expérience à partir d'une réflexion conceptuelle¹⁰².

Enfin, des éléments descriptifs se rapportant au **Contexte de l'entretien (15)** ont été également codés a posteriori, semblant tenir une place importante dans les propos recueillis. Elle se rapporte aux dynamiques identifiées dans l'entretien et se composent de trois sous-catégories : *difficulté à comprendre*, *difficulté à répondre* et *exemple CRP*.

Les questions posées semblaient difficiles à répondre pour certains jeunes, qui ont exprimé leur **difficulté à répondre (12)**, explicitement¹⁰³ ou implicitement par des silences, des hésitations et des expressions non verbales.

Il est arrivé enfin que les jeunes expriment une **difficulté à comprendre (1)** la question posée (Octave, #32), demandant une précision de la question posée par mes soins.

Enfin, une jeune a fait référence, durant son entretien, à des ateliers passés, en appuyant son propos sur des **exemple de CRP (2)**.

¹⁰¹ « J'suis pas du genre à aller voir mes professeurs etc., ou à leur poser des questions en temps normal, et, j'pense que, déjà y'a peut-être un blocage en moins, grâce à l'atelier café philo par rapport à ça.» Léo, #74.

¹⁰² "Ça évoque pas forcément des sujets intimes, mais ça effleure la surface de qu'est-ce que c'est qu'une maladie, est-ce que, on est vraiment défini par elle, on parle pas de ça en groupe de parole. (...). Et du coup, l'évoquer en philo, c'est très intéressant parce que, parce qu'on se rend compte que... non la maladie elle nous définit pas en fait ». Émilie, #16.

¹⁰³ « comment dire... je sais pas comment dire – rires. » Léo, #14.

Analyse du verbatim de l'entretien avec l'équipe soignante

Les propos développés par les soignants dans leur entretien collectif recourent à plusieurs endroits ceux des jeunes et se répartissent dans les catégories ayant émergé de l'analyse des verbatims des patients. Ces catégories ont été présentées dans les sections précédentes et ne seront donc pas présentées dans les suivantes. Je spécifierai néanmoins, pour chacune d'elle, la teneur de la catégorie dans les propos des soignants.

En outre, une nouvelle catégorie a émergé dans l'entretien avec les soignants. Elle concerne les **Enjeux de l'atelier en contexte de soin** et réunit quatre sous-catégories spécifiquement créées pour les soignants. Je la présenterai dans la section qui lui est dédiée.

La relation à soi

Dans leur entretien, les soignants sont majoritairement revenus sur des éléments en lien avec la **Relation à soi (23)** développée en atelier.

Ils abordent, sous un angle différent, l'idée d'une **vie intérieure (7)** en développement chez les jeunes en atelier, en mentionnant notamment l'appropriation par les jeunes des discussions, tant au niveau de la manière de réfléchir¹⁰⁴ que du sujet discuté, soulignant une continuité entre les ateliers et leur expérience personnelle¹⁰⁵. Ils expriment par ailleurs que l'expérience est enrichissante même pour ceux qui ne participent pas, estimant que l'activité « les nourrit à un moment donné » (#13).

L'équipe revient également sur la possibilité d'une **affirmation de soi (5)** trouvée par les jeunes dans l'atelier, qui procure des occasions pour certains d'engager un positionnement et de le tenir¹⁰⁶.

Les soignants ont encore évoqué la posture **faillibiliste (4)** adoptée en atelier, en soulignant le travail critique mis en œuvre, permettant une remise en question des positions personnelles¹⁰⁷ et la possibilité pour les jeunes de pouvoir douter et de se « réajuster » (#91).

Ils ont également abordé la dimension d'**exploration de soi (3)** à l'œuvre dans l'atelier, à travers l'explicitation par les jeunes de leurs pensées et positions¹⁰⁸.

¹⁰⁴ « Et ce qui est vraiment intéressant c'est qu'on retrouve le processus un peu, de pensée, dans d'autres, à d'autres moments du soin de suite. Par exemple je pensais à Léo, qui se pose beaucoup moins de questions et qui apprend à réfléchir comme ça et qui analyse même ses propres comportements, et ça fait totalement écho à comment il peut verbaliser ça en café philo », Équipe soignante, #4.

¹⁰⁵ « Et, y'a des expressions qui sont devenues des expressions de groupes... qu'ils se sont appropriées dans le service. C'est-à-dire, le « crocodile » par exemple, Émilie, Roman, tout ça, et ils disent bah tiens, bah ça, c'est mon crocodile (...). Ça s'est associé très bien à quelque chose de leur pensée. » Équipe soignante, #18.

¹⁰⁶ « Mais là justement, y'en a qui ont pu l'engager, clairement, avec des bons copains du groupe, et j'suis pas d'accord, et je vais pas lâcher, et là c'est intéressant. » Équipe soignante, #33.

¹⁰⁷ « Enfin, je pense que l'échange, ou même l'affirmation de ce qu'ils vont penser, ça va les aider dans ce cadre-là parce que, soit ils vont se dire, ah bah là effectivement, je fais un peu fausse route, ou j'avais pas saisi ça et l'autre me renvoie ça, effectivement il a peut-être raison, je doute un peu. » Équipe soignante, #91.

¹⁰⁸ « quand ils se questionnent, « bah oui mais là tu dis ça, mais en fait c'est quoi ton raisonnement ? » et parfois, en expliquant leur raisonnement, il y en a qui ont dit bah finalement attend, cette idée je me rends compte qu'elle est un peu plaquée, est-ce qu'elle vient de moi ou pas finalement ? Je sais pas... tu vois ? Je reconstruis un petit peu. » Équipe soignante, #59.

L'équipe est revenue sur la dimension affective de l'activité, soulignant que les jeunes peuvent y prendre un peu **confiance (2)** et trouver de « l'aisance dans le groupe » (#124), donnant des exemples de jeunes dont ils ont le sentiment de les avoir vus prendre confiance.

Ce développement de la relation à soi est enfin évoqué dans l'idée de **grandir (1)**, de se construire, d'être nourri¹⁰⁹ et de « cheminer » en atelier (#47).

La sous-catégorie **cadre favorable à la construction de soi (1)** a émergé dans l'entretien avec l'enseignante du terrain québécois. Lors de la seconde analyse des données, un code spécifique au contexte soignant y a été intégré, à savoir l'idée d'une « subjectivation » en cours dans l'atelier, entendue comme processus par lequel les jeunes travaillent à se faire sujet de leur pensée¹¹⁰.

Le cadre de l'atelier

L'équipe soignante est largement revenue sur les éléments se rapportant au **Cadre de l'atelier (12)** mis en place.

Ils ont décrit un cadre **sécurisant (7)**, facilitant ainsi la libre expression et permettant la contradiction et le désaccord, dans un cadre bienveillant¹¹¹. Ils soulignent à cet égard l'aspect égalitaire de la discussion, dans laquelle ils s'interrogeaient tous « sur la même base » (#35), également favorisé par un partage possible entre patients et soignants, que l'équipe dit avoir apprécié¹¹².

La dimension **dialogique (2)** de l'activité a également été soulignée par l'équipe, au regard de l'ouverture à l'autre possible dans l'atelier, insistant ainsi sur l'aspect relationnel du travail de la pensée dans la PDP¹¹³.

Les soignants mettent en lien l'aspect sécurisant du cadre évoqué avec le travail de la pensée qui s'y déploie, identifiant l'atelier une capacité à autoriser la pensée¹¹⁴, notamment en ce qu'il permet l'instauration d'un cadre capable de « contenance psychique »¹¹⁵. L'activité procure ainsi, selon eux, un **cadre pour penser (2)**.

¹⁰⁹ « Et ça, je trouve que c'est plutôt dans quelque chose de voilà, je me construis, je grandis, je me nourris des échanges » Équipe soignante, #47.

¹¹⁰ « Pour moi ça voudrait dire la subjectivation. C'est à dire... en tant que sujet. Hum, quelque chose de, c'est pas, ma pensée, c'est pas les parents, c'est pas les copains, c'est pas la société, c'est pas la maladie, et même si c'est la maladie après tout... peu importe. Mais en tout cas, parce qu'on est à l'hôpital, vous êtes pas qu'un patient, vous êtes X, etc., et je suis sujet, je dis je. (...) Et pas, objet de ma maladie, objet de la société, objet de, bah des conditions sociales, des difficultés. » Équipe soignante, #46.

¹¹¹ « Moi j'ai trouvé que la pensée et la parole, dans ce cadre-là, elle était pas du tout menaçante. C'est-à-dire qu'on pouvait parfois exprimer des, des, pas des conflits mais des contradictions, des désaccords, ce qui est pas souvent évident. (...) mais là c'était possible. Et c'était bienveillant », Équipe Soignante, #30.

¹¹² « on réfléchissait nous aussi, on était partie prenante au même, voilà, en même temps qu'eux, ensemble, sur un sujet, et y'avait pas les sachants, et les autres. Où y'avait pas ce truc des fois où ouais mais toi t'es le soignant et toi t'es le patient. » Équipe Soignante, #34.

¹¹³ « C'est ça aussi, au niveau relationnel, ça développe beaucoup de choses. Ça apprend à écouter la parole de l'autre », Équipe soignante, #48.

¹¹⁴ « Parce que si les jeunes, puis c'est vrai pour tous les patients, ils perçoivent pas cette bienveillance, cette contenance, cette pare excitation, parce que la pensée, elle peut pas se faire s'il y a pas ça. » Équipe soignante, #44.

¹¹⁵ Cette notion de contenance du cadre fait référence aux travaux du psychanalyste Winnicott, au fondement de la pratique soignante du service, organisé autour de médiations. L'atelier de philosophie est en effet inséré à titre de « médiation », qui sont des activités à visée thérapeutique proposées aux patients, prenant appui sur les travaux de

Les soignants ont encore décrit l'atelier comme un cadre construit sur l'échange favorisant une expérience de l'autre intéressante pour les jeunes¹¹⁶. Ce cadre d'**échange et de partage (1)** a ainsi été intégré aux composantes du cadre de l'atelier¹¹⁷ dégagées par les soignants.

La dimension philosophique de l'activité

On trouve également dans les propos des soignants un retour sur la dimension **Philosophique (15)** de l'activité.

L'atelier aborde selon eux des **sujets qui concernent les jeunes (7)**, évoquant d'une part le fait que les sujets rejoignent leur expérience et leur vie quotidienne¹¹⁸, mais aussi en soulignant une dimension d'ouverture en dehors de l'hôpital, vers « une réflexion autre que celle du regard du soin » (#81), en tant que sujet. Ils relèvent ainsi un enjeu d'inclusion dans la tenue de l'atelier, symbolisée par la venue d'une intervenante extérieure, mais également dans le fait de participer à une recherche¹¹⁹.

Les soignants sont revenus sur la posture **faillibiliste (4)**, déjà présentée dans la catégorie la **Relation à soi**, qui compose également la catégorie **Philosophique** dans la mesure où elle procède de la dimension philosophique de l'activité.

La dimension philosophique repose en outre sur l'activité de penser, suscitée chez les jeunes en atelier. Les soignants ont souligné ce travail **rationnel de la pensée (2)** amenant les jeunes à construire leur pensée et à la structurer (#47).

Tous ces éléments se rattachant à la dimension philosophique amènent l'équipe à percevoir les aspects philosophiques de l'activité comme **importants (2)**, tant du point de vue de la démarche globale poursuivie par le service¹²⁰ qu'au niveau individuel, chacun des jeunes pouvant en tirer bénéfice.

Winnicott et la notion d'aire transitionnelle (Winnicott, 1975). Le principe d'une médiation est de créer, par le biais d'une activité groupale, un espace intermédiaire entre la réalité interne et la réalité externe. Les médiations visent donc à mettre en lien ces deux mondes, interne et externe, dans l'idée que cette communication aidera le patient à réorganiser sa réalité interne, à travers l'engagement dans une activité partagée. La condition de cet engagement, pour le jeune, est alors la fiabilité du cadre, c'est-à-dire la confiance qu'il accorde au dispositif et la possibilité qu'il y trouve de se sentir contenu, porté.

¹¹⁶ « De voir que finalement ça se passe bien, et qu'on peut échanger, voilà. Et c'est intéressant que même ceux qui n'arrivent pas à défendre cette position puissent l'observer, tu vois. Même s'ils vont pas échanger ou s'affirmer là-dessus. C'est intéressant comme expérience de l'autre. » Équipe soignante, #33.

¹¹⁷ Cette sous-catégorie ayant émergé lors de l'analyse du terrain scolaire français, elle a été attribuée aux propos des soignants après la première analyse.

¹¹⁸ « on était arrivé à parler des réseaux sociaux et du coup de leur quotidien, (...) y'en a certains j'ai trouvé qu'on, voilà, ça résonnait, qu'ils se sont dit « ah ouais », voilà, ça ... ils ont continué à méditer ça un peu de leur côté et... voilà, parfois des thématiques comme ça qui ont des effets, ça les fait réfléchir, ils nous en reparlent sur des moments de repas, des choses comme ça. » Équipe Soignante #72.

¹¹⁹ « Eux ils étaient contents, tu te souviens, au début, quand ils disaient bah c'est quoi, ton diplôme, tu fais quoi, la recherche, ouais, ils étaient assez contents de pouvoir aussi participer à ça. Et, ça... que ce soit un regard extérieur au milieu du soin », Équipe soignante, #16.

¹²⁰ « Et ça [la subjectivation], c'est, vraiment important, c'est ce qu'on essaie de faire aussi beaucoup ici. » Équipe Soignante #46.

Les enjeux de l'atelier dans le contexte de soin

Lors de l'entretien collectif, l'équipe a dégagé des **Enjeux de l'atelier en contexte de soin (15)**. Cette catégorie émergente renvoie à l'identification d'éléments spécifiques mis en jeu par l'atelier dans le contexte dans lequel il s'insère, à savoir celui du soin. Elle se compose de deux catégories, *relation de soin* et *atelier dans le contexte de soin*.

Les soignants ont évoqué la **relation de soin (8)** dans l'entretien, mentionnant un enrichissement de la relation soignant-patient dans l'activité, du fait d'y trouver la possibilité d'interagir avec les jeunes en tant qu'individu¹²¹, de pouvoir « bouger avec eux » (#156) et de les « redécouvrir » parfois (#153). Ils décrivent également leur posture de soignants, fondée sur l'égalité et visant une position de « contenance psychique »¹²².

La place de l'**atelier dans le contexte de soin (7)** a également été développée dans les propos tenus par l'équipe, notamment autour de la notion « d'aire transitionnelle »¹²³, à l'œuvre dans les médiations – dont fait partie l'atelier de philosophie – et où l'« on est dans le faire ensemble, dans le faire avec » (#42). C'est justement par le cadre contenant qui vient d'être évoqué que peut se constituer une telle aire. Cet « espace transitionnel » est une notion psychanalytique développée par Winnicott (1975), qui renvoie à la création d'un espace fiable et contenant, au sein duquel le jeune peut se sentir en sécurité et porté par le cadre – *contenu*¹²⁴.

L'atelier s'intègre dans la prise en charge globale des jeunes et a été situé à la marge du soin, entre l'extérieur et l'intérieur du service : étant programmé en début de semaine, il est une transition entre l'extérieur où les jeunes ont passé le week-end, et la semaine, qui se déroule essentiellement à l'hôpital (#22). Cette ouverture réside également dans le fait que l'atelier soit animé par une intervenante extérieure, qui donne un caractère d'exception à l'activité et qui en fait un élément important (#134).

Les soignants ont également relevé la dimension politique de l'atelier, qui donne accès aux patients à une autre manière de réfléchir aux troubles psychiatriques, notamment de les aborder sous un autre angle que celui du soin¹²⁵.

¹²¹ « moi ce que j'apprécie en tout cas c'est, on était pas en tant que soignant qui assiste à... et d'avoir un discours forcément de, on était en tant qu'individu » Équipe soignante, #34.

¹²² « il y a quelque chose, psychiquement pour nous, physiquement aussi, quelque chose qu'on incarne dans cette position... de soin, de contenance psychique », Équipe soignante, #44.

¹²³ « Mais par contre sur des groupes plutôt à médiation, créa, photo, des choses comme ça, là on est sur quelque chose de plus, d'aire transitionnelle où on est, pour reprendre ta formule, horizontal », Équipe soignante, #38.

¹²⁴ Nous reviendrons sur cette notion dans les chapitres suivants, mais je souhaite ici souligner qu'il est intéressant de mettre en lien cet espace transitionnel avec la notion de jeu apportée par Léo (#52) en ce que l'une des caractéristiques de cet espace est précisément de permettre le jeu.

¹²⁵ « ça donne une ouverture, en tout cas une réflexion sur la maladie mentale. Que, ils sont en plein dedans, que, quand même, au niveau de la société, à l'extérieur, (...) à un moment, une réflexion peut-être plus globale, qu'est-ce que c'est aujourd'hui, que d'avoir des troubles psychiatriques ? Mais d'une réflexion autre que celle du regard du soin. » Équipe soignante, #81.

La vulnérabilité des jeunes

Les soignants ont également mentionné la **Vulnérabilité (13)** des participants, recoupant à nouveau les propos des jeunes.

Ils soulignent les **difficultés à s'affirmer (4)** rencontrées par les jeunes en atelier¹²⁶, pour qui tenir une position face à leurs pairs est difficile, qui sont souvent peu en confiance et qui peuvent percevoir la relation comme menaçante.

Les difficultés d'élocution et d'expression, de **dire (4)**, ont également été identifiées par l'équipe, qui rappelle que la parole est compliquée pour ces jeunes¹²⁷.

Les soignants ont évoqué des **difficultés pour penser (3)** chez les jeunes¹²⁸, relevant notamment des troubles psychopathologiques et psychotiques qui viennent « réduire la pensée » et son mouvement (#143).

Le parcours de **marginalisation (1)** associé aux troubles psychiatriques, que les jeunes ont évoqué, est également mentionné par les soignants comme une forme d'enfermement¹²⁹.

Les soignants évoquent enfin des symptômes de **souffrance (1)** associés aux différents troubles dont souffrent les jeunes¹³⁰.

Des bienfaits retirés

Les soignants mentionnent, eux aussi, des **Bienfaits (12)** retirés par les jeunes. Ils soulignent ainsi une remise en **mouvement (7)** possible en atelier, évoquant un mouvement possible de la pensée en atelier, souvent entravée par les troubles psychiatriques (#143). Ils identifient la possibilité d'écouter et d'entendre les autres s'exprimer comme une source d'enrichissement, participant à cette mise en mouvement par l'apport de nouvelles réflexions au contact du groupe (#112).

C'est ainsi un **travail de la pensée (2)** qui est mis en avant par les soignants, voyant l'activité comme un lieu de travail, de construction et de structuration de la pensée (#141), à partir de ce mouvement psychique rendu possible.

Les soignants mentionnent également la prise de **confiance (2)** observée chez certains jeunes, donnant à voir l'activité comme une aide possible (#91).

¹²⁶ « Et à assumer un positionnement, ça c'est difficile je pense. Alors des fois ils peuvent avoir une position mais, je pense que c'est ça qui est le plus compliqué. » Équipe soignante, #11.

¹²⁷ « la parole pour eux, c'est très compliqué, de parler, d'exprimer ce qui ressentent. » Équipe soignante, (#112).

¹²⁸ « par exemple Léo c'est vrai que des fois il arrivait avec une pensée comme ça, qu'il mettait au milieu de la table, assez obscure... et que, finalement, quand tu creusais, bah tu comprenais pas bien ce qu'il voulait dire, c'était pas si évident que ça » Équipe soignante, #93.

¹²⁹ « pour beaucoup ils ont été soit en rupture avec le milieu scolaire, ou ils se retrouvent que avec la famille et le milieu de soin », Équipe soignante, #16.

¹³⁰ « Et que y'avait rien, dans sa pensée, et que c'était le vide. Mais c'était pas le doute qui l'habitait à ce moment-là, c'était le vide » Équipe soignante, #109.

Ces éléments conduisent l'équipe à considérer que l'atelier **fait du bien (1)**, en ce qu'il représente une aide possible pour les jeunes, qui, même sans participer, peuvent en tirer bénéfice, simplement par le fait d'y assister et d'entendre leurs pairs¹³¹.

Le travail capacitaire

Malgré les différentes difficultés que rencontrent les jeunes, les soignants identifient également un travail **Capacitaire (9)** possible pour eux dans l'atelier. Dans le contexte de l'entretien avec les soignants, cette catégorie intègre un nouveau code : *la capacité de raconter*.

Ils soulignent ainsi la dimension langagière de l'activité et témoignent du sentiment qu'un travail d'expression mobilisant la **capacité de dire (6)** pour « arriver à exprimer » (#9), à verbaliser » (#10), est réalisé par le groupe.

Lors de l'entretien, la possibilité d'un récit de soi en atelier a été abordée¹³², amenant la question d'une **capacité à raconter (3)** soutenue en atelier. Une soignante a relevé à ce sujet que c'est parfois le mot qui manque et a souligné le rôle des supports pour aborder et exprimer des choses difficiles à dire avec des mots pour les jeunes. Elle a également évoqué les références communes, partageables et compréhensibles procurées par les supports, qui pourraient dès lors soutenir la construction du récit de soi¹³³.

Un travail relationnel dans l'atelier

La **Relation à l'autre (9)** est également une dimension relevée par l'équipe durant l'entretien.

Les soignants font ainsi mention d'un travail de **compréhension de l'autre (3)** en atelier, soulignant que les jeunes développent une compréhension réciproque¹³⁴, rendue possible par un partage d'expériences et une mixité sociale (#62). Ce partage rend en outre possible une **découverte de l'autre (1)** dans l'atelier.

L'autre se donne ainsi comme un **enrichissement (2)** en atelier selon les soignants, qui racontent comment les jeunes peuvent être « nourris » par les autres en ateliers (#91).

Ces éléments contribuent à la construction du **lien à l'autre (2)** dans le dialogue, qui s'appuie notamment sur le partage et les références communes explorées et construites par le groupe – les supports,

¹³¹ « Pour moi ça peut être que bénéfique même si ils ont pas exprimer clairement leurs idées. Je pense que ça peut les aider. » Équipe Soignante, #112.

¹³² Cette question a été induite par mes soins lors de l'entretien avec l'équipe soignante, mais n'a été abordée ni par ni avec les jeunes.

¹³³ « Et que finalement, les différents café philo à chaque fois, pour le groupe, ça a fait, y'avait des références du coup, par les textes, de langage, d'idées, de choses qui ont été partagées, et qu'après pour se raconter soi, parfois c'est le mot qui manque. Comment je dis ce que je ressens, comment j'exprime ma pensée. Et que du coup, y'avait eu l'expérience de, de mots partagés, d'idées partagées, et de supports sur lesquels, j'ai trouvé qu'ils ont pu s'appuyer pour exprimer, après, ce qu'ils pensaient, ou ce qu'ils sentaient d'eux. Par exemple comme le crocodile, cette image-là, elle vient condenser plein de choses pour eux, quand ils le racontent, bah, peut-être qu'ils auraient pas trouvé la manière de l'exprimer, et que ce crocodile il fait référence à une référence commune qui est du coup partageable et compréhensible aussi pour se raconter soi. » Équipe soignante, #93.

¹³⁴ « et puis ce que tu ressens bah ouais moi aussi je comprends, on peut pas être d'accord mais il y a quelque chose aussi de... ouais de se mettre à la place de l'autre, d'empathie aussi par rapport aux idées des uns et des autres, des situations des uns et des autres. » Équipe soignante, #61.

les expressions, etc.¹³⁵. En outre, la relation bienveillante à l'autre semble également renforcée dans l'activité¹³⁶.

La relation aux patients a été abordée sous l'angle de la **relation à l'adulte (1)** dans l'entretien, une soignante attestant que pour les jeunes, l'atelier est aussi un moment où ils peuvent parfois « attaquer la position d'adulte » mais « sans forcément d'opposition » (#36), et témoigne apprécier partager son vécu en tant qu'adulte avec eux. L'atelier pourrait ainsi contribuer à l'enrichissement de la relation entre patients et soignants, mais aussi entre jeunes et adultes.

Le déploiement de la pensée

L'équipe est enfin revenue sur le travail de la pensée initié dans l'atelier, donnant à voir un **Déploiement de la pensée (4)** des jeunes.

Ils expriment ainsi observer quelque chose de l'ordre de la **construction de sa pensée (4)** et de son développement¹³⁷. La dimension cognitive mobilisée dans l'atelier a été évoquée dans les sections précédentes, notamment au regard du cadre contenant propice au déploiement de la pensée et à l'activité dialogique, qui facilitent un mouvement psychique. L'atelier fournit ainsi la possibilité « d'exprimer sa pensée » (#141), de « voir les arguments opposés » et de « remettre sa position en question » (#48), permettant aux jeunes de construire, développer et structurer leur pensée, mais également « d'avoir un sens critique » (#126).

Je viens de présenter les résultats de l'analyse descriptive quantitative des verbatims des entretiens du terrain psychiatrique. Sur ce terrain, les 52 codes émergents ont été répartis sur 11 catégories, dont une spécifique aux propos des soignants. Un tableau reprenant l'analyse présentée dans cette partie est disponible en [annexe 10](#).

Dans la partie suivante, je m'attache à reproduire ce travail de présentation à partir des analyses du terrain scolaire français.

8.1.2. Résultats de l'analyse des entretiens réalisés en contexte scolaire français

Les analyses des verbatims du terrain scolaire français ont fait émerger **64 nouveaux codes, répartis dans 14 catégories**.

¹³⁵ « y'a des expressions qui sont devenues des expressions de groupes... qu'ils se sont appropriée dans e service. C'est-à-dire, le « crocodile » par exemple, Emilie, Roman, tout ça, et ils disent bah tiens, bah ça, c'est mon crocodile. Et c'est resté, et ça été intégré dans une référence comme ça de groupe, et, que tout le monde partage du coup, enfin ceux qui étaient là sur le moment et nous. » Équipe soignante, #18.

¹³⁶ « c'est vrai qu'ils sont déjà respectueux et hyper bienveillants entre eux, mais ça ça a vraiment, impulsé, augmenté ça, même si le terreau était bien propice. » Equipe soignante, #54

¹³⁷ « c'est un peu ce qu'on a dit, c'est structurer sa pensée, l'exprimer », Équipe soignante, #141

Sept nouvelles catégories ont été formées pendant les analyses – dont deux ont déjà été évoquées dans la partie précédente, des occurrences du terrain psychiatrique y ayant été intégrées *a posteriori* : Rapport au monde, Contexte de l'entretien, Perception de la philosophie dans le contexte scolaire, Contexte institutionnel, Relation professeur-élève et Apports pour les élèves.

Deux catégories ayant émergé sur le terrain psychiatrique sont absentes des données de ce terrain scolaire : les *Bienfaits retirés* et les *enjeux de l'atelier dans le contexte de soin*, en cohérence avec la spécificité de chaque contexte – ces deux catégories désignant des phénomènes propres au contexte de soin.

En outre, de **nouveaux codes** ont été **ajoutés aux catégories existantes, manifestant la présence d'un même phénomène sous un aspect différent**. Ainsi, si les mêmes catégories sont convoquées dans les analyses, elles intègrent de nouveaux éléments, rendant compte de la coloration particulière donnée à la catégorie par le contexte en question. Je présenterai donc ci-dessous la spécificité de chaque catégorie retrouvée sur le terrain grenoblois.

Dans cette partie, les résultats de l'analyse descriptive quantitative des données du terrain scolaire français seront donc rapportés en deux temps, comme dans la partie précédente : j'exposerai d'abord les résultats de l'analyse des entretiens avec les élèves, puis ceux de l'analyse de l'entretien avec l'enseignant.

Analyse des verbatims des entretiens avec les élèves

Cette section expose les résultats de l'analyse des **verbatims issus des entretiens avec les élèves**, en procédant de la catégorie présentant le plus d'occurrences vers celles comportant le moins d'occurrences.

La perception d'un cadre spécifique

Les élèves du collège Vercors ont, eux aussi, témoigné de la perception d'un **Cadre spécifique (85)** se rattachant à l'atelier de philosophie. La catégorie se compose des sous-catégories *cadre d'échange et de partage, interlocuteur valable, dialogisme, cadre sécurisant, cadre pour penser, liberté d'expression* et *cadre stressant*.

L'activité est caractérisée par les jeunes comme un lieu d'**échange et de partage (23)**. Ils évoquent en effet un cadre spécifique propice à la recherche collective, au sein duquel « tout le monde parle chacun son tour », (Simon, #104). Ils évoquent un moment de « partage d'idées dans la bonne humeur » (Amel, #10). Cet échange est caractérisé par les élèves comme un accès possible à une multiplicité de points de vue¹³⁸.

Les jeunes témoignent du sentiment que l'activité suscite une implication personnelle. Ils formulent en effet l'idée que ce sont eux qui parlent, que l'activité consiste à donner leurs idées, « leurs arguments », plutôt qu'une réponse attendue et apprise¹³⁹. L'activité est perçue comme un lieu d'expression où ils « ont

¹³⁸ « on parle tous d'un point de vue, différent, qu'on parle tous des choses et tout le monde a, ouais des points de vue différents quoi. Tout le monde dit pas la même chose. » Simon, #50.

¹³⁹ « on donne nos idées, sans bonne réponse ou mauvaise, (...), c'est comment nous on pense, avec des arguments ». Amel, #6.

la parole »¹⁴⁰. Cet aspect participatif et ouvert à leurs idées les amène à attester du sentiment d'être pris pour des **interlocuteurs valables (21)**¹⁴¹.

La dimension **dialogique (17)** de l'activité est également apparue dans les propos des élèves. Ils mentionnent l'écoute déployée dans le dialogue¹⁴² et témoignent du sentiment de construire collectivement le dialogue, engagés à réfléchir avec les autres¹⁴³, cultivant une certaine ouverture aux idées des autres¹⁴⁴.

Le cadre de l'atelier apparaît **sécurisant (16)**. Les jeunes mettent en lien cet aspect de l'activité avec la taille du groupe – l'heure de philosophie se déroulant en demi-groupe, témoignant du sentiment de confiance induit par le fait de se retrouver en petit groupe^{145,146}. Ce sentiment de sécurité est aussi mis en lien avec l'absence d'une seule « bonne » réponse attendue : le fait de ne pas être jugé sur sa réponse est source d'une plus grande aisance pour participer¹⁴⁷.

Le cadre est encore décrit par les élèves comme un **cadre pour penser (4)**, et plus particulièrement un cadre « où (ils) se posent des questions » (Amel, #10). Dans ce contexte, le cadre pour penser se rattache donc plutôt à la possibilité de questionner trouvée dans l'atelier – là où il était décrit comme un cadre pour clarifier ses idées et construire une pensée rationnelle dans le contexte psychiatrique.

Des élèves sont revenus sur le fait de « ne pas être jugé sur ce (qu'ils disent) » (Jalil, #16), témoignant d'une certaine **liberté d'expression (3)** ressentie dans l'atelier.

Enfin, une élève a évoqué un **stress ressenti (1)** lorsqu'elle doit parler en public¹⁴⁸, situation que l'activité suscite.

La perception de la philosophie dans le contexte scolaire

L'évocation du **Contexte scolaire (84)** tient une place importante dans les entretiens et forme une nouvelle catégorie. Cette catégorie désigne le processus par lequel la philosophie est appréhendée par les élèves au sein de l'institution scolaire, impliquant un certain nombre d'éléments : un *rapport scolaire*, une certaine *coupure de l'expérience personnelle*, un *savoir disciplinaire*, une *expérience positive de la philosophie*, une *représentation de la philosophie comme discipline*, une *dynamique de groupe classe* et la considération d'une *activité non spécifique*.

¹⁴⁰ « L'heure de philo c'est là qu'on change tous nos... qu'on a la parole, en se disant nos idées, il y a un adulte, y'a vous, y'a le prof, quand vous nous parlez, vous nous posez des questions et comment dire, dans la classe y'a pas tous les profs qui font ça. » Awa, #108.

¹⁴¹ « en philo, on nous invite à répondre aux questions. » Elsa, #104.

¹⁴² « Donc j'entends les avis, ils me donnent leurs arguments, après moi j'écoute » Amel, #20.

¹⁴³ « chacun va donner son avis pour construire une, entre guillemets peut-être une « définition » de la chose, ou de la réponse, et à la fin on a, une espèce de réponse qui a été approvisionnée par tout le monde. » Elsa, #46.

¹⁴⁴ « parce que quand on se regroupe et qu'on donne chacun nos idées des fois ça peut ouvrir l'esprit à d'autres » Amel, #12.

¹⁴⁵ « c'est moins stressant, y'a pas beaucoup de monde, c'est moins stressant. Alors qu'en classe, on est 23, 24 je pense. Et, c'est plus stressant. » Awa, #148.

¹⁴⁶ L'enseignant revient également sur cette donnée dans son entretien, soulignant l'importance pour lui de ce moment privilégié en petit groupe, seul moment de la semaine. J'y reviendrai dans la section dédiée à son entretien.

¹⁴⁷ Ben en fait c'est qu'on discute tous, et en fait, le fait de pas avoir de bonne ou de mauvaises réponses, ben les gens je pense qu'ils disent plus ce qu'ils pensent eux. » Jalil, #54.

¹⁴⁸ « j'aime pas trop parler en public quand je parle en public je me sens stressée. », Awa, #76.

Le champ lexical mobilisé par les jeunes – les élèves – pour évoquer la PDP s’inscrit dans un registre scolaire, témoignant d’un **rapport scolaire (36)** à l’activité. Ainsi, l’activité est désignée par les élèves de « matière » (Elsa, #22), dans laquelle certains sujets (Simon, #106) plus ou moins attrayants, exprimant encore qu’il s’agit « d’un cours comme un autre », (Jalil, #10). Pour autant, cette matière se distingue des autres du fait de son oralité¹⁴⁹, mais aussi – et surtout – de l’absence de bonne réponse attendue et de note attribuée aux élèves¹⁵⁰. Ainsi, si pour les élèves, la philosophie est inséparable du cadre scolaire dans lequel elle s’inscrit¹⁵¹, elle semble néanmoins correspondre à une expérience plutôt inhabituelle¹⁵². Ces éléments sont évoqués en lien avec une appréciation positive de la philosophie comme matière scolaire¹⁵³.

Les élèves attestent également de certains **savoirs disciplinaires (11)** se rattachant spécifiquement à la philosophie comme matière : une certaine méthodologie d’enquête qui consiste à « chercher » ensemble¹⁵⁴, pour laquelle « il faut des arguments » (Amel, #20), ainsi que l’idée d’un perfectionnement de la pensée visé à travers l’activité, qui aide à « avoir un meilleur point de vue » (Simon, #86).

Certains témoignent également d’une **séparation (11)** entre ce qui se fait et ce qui se dit en philosophie et leur expérience personnelle. Ainsi, à la question de savoir s’il fait parfois des liens entre ce qui se dit dans les discussions en philosophie et sa vie de tous les jours, Djael répond « pas du tout » (#71). Jibril réplique, quant à lui, « nan pas forcément », à la question d’un lien possible entre les discussions en philosophie et la compréhension de ses propres avis. Les jeunes témoignent ainsi d’une certaine rupture entre leur expérience et leur pensée personnelle d’une part, et la discussion dans le cours de philosophie d’autre part. Cette séparation de la matière avec l’expérience personnelle des jeunes peut également s’observer dans le propos de certains jeunes attestant que la philosophie amène des questions qu’ils ne se seraient pas posées¹⁵⁵.

La philosophie est pour autant associée à une **expérience positive (10)** par les jeunes. Ils expriment « bien aimer » la matière (Simon, #34 ; Amel, #66) « trouver ça bien » (Awa, #30), ou encore que l’activité « peut aider » (Elsa, #44). Au-delà de ces appréciations positives, les jeunes semblent accorder une certaine valeur à l’activité. Ils rapportent en effet des anecdotes associées à leur expérience de la PDP lors desquelles cette activité revêt un certain caractère d’exception¹⁵⁶ (Simon #36), requiert un certain savoir-faire ou un

¹⁴⁹ « on écrit moins, on parle plus » Jalil, 12.

¹⁵⁰ « dans cette matière on peut pas avoir faux, et que c’est pour ça qu’on a pas de note. » Jalil, #14

¹⁵¹ « C’est eux [les enseignants] qui choisissent c’est pas nous. C’est eux qui font des cours [de philo] de temps en temps, et voilà » Simon, #36.

¹⁵² « c’est mieux qu’un cours déjà mais heu...’fin, je sais pas. C’est différent. » Jalil, #12.

¹⁵³ « moi j’aime bien quand on fait des choses à l’oral. Ou qu’on donne nos idées, sans bonne réponse ou mauvaise », Amel, #6.

¹⁵⁴ « on réfléchit de notre côté, et après on met en commun » Simon, #132

¹⁵⁵ des fois ça donne des réponses à des questions que je me suis jamais posées. C’est plus ça la philo pour moi. Elsa, #66

¹⁵⁶ Simon raconte ainsi, quand je lui demande de me parler de son expérience de la PDP, avoir été « filmé avec une caméra », puis s’être fait « poser des questions avec un petit groupe » (#36). Cette anecdote fait référence à une intervention antérieure de membres chercheurs du Lidilem, laboratoire de recherche à l’Université de Grenoble, impliqués dans le développement du projet de philosophie au collège Vercors. Elle semble témoigner de l’association de l’activité à une certaine exception que représente l’introduction d’une caméra et d’une équipe de chercheurs dans un collège.

certain âge¹⁵⁷. Ainsi, la philosophie semble associée à quelque chose de positif, voire de valorisant, renvoyant à une forme de maturité.

Une certaine conception de la philosophie comme discipline scolaire peut ainsi être décelée du propos des jeunes, qui donnent à voir une **représentation disciplinaire (8)** intégrant l'oralité et le questionnement¹⁵⁸ comme modalité principale d'une expression personnelle¹⁵⁹.

Dans les propos des élèves, on trouve également l'idée d'une identification à un groupe de pairs, **associé à une dynamique de groupe (5)**. Ils définissent ce groupe en partie par l'âge, avec certaines caractéristiques plutôt péjoratives : être dans le jugement¹⁶⁰ et avoir la même vision¹⁶¹.

Enfin, certains élèves attestent du fait que la possibilité d'échanger des avis et de réfléchir en philo est également présente dans des interactions en dehors, notamment avec les amis, faisant de la philosophie une **activités non spécifique (3)**.

Le développement de la relation à soi

Les élèves du collège Vercors attestent, eux aussi, d'un certain type de **relation à soi (62)** développé dans la PDP. Aucune nouvelle sous-catégorie se rapportant à cette catégorie n'a été créée lors de l'analyse des données de ce terrain. Pour autant, les élèves évoquent des éléments qui leur sont propres, que je présente ci-dessous.

Les élèves évoquent des éléments en lien avec le développement de la **vie intérieure (19)**. Ils expriment le sentiment en atelier d'une activité « dans la tête »¹⁶², dans laquelle on se pose des questions et on analyse (Awa, #126), on réfléchit directement (Simon, #134), on a des réponses (Elsa, #70) et des avis (Djael #45). Certains jeunes expriment repenser aux discussions si le sujet les intéresse (Jalil #70), d'autres affirment mobiliser leurs expériences personnelles dans l'atelier, donnant à penser une continuité entre les discussions et leur vie quotidienne¹⁶³ – ce qui va à contresens de ce que d'autres affirment par ailleurs, témoignant ne pas faire de lien entre les discussions en philosophie et leur vie de tous les jours (Djael, #71).

¹⁵⁷ Elsa raconte ainsi en avoir fait quand elle était petite : « bah c'était, nan nan, c'était juste un peu plus simplifié quoi. Mais nous on parlait, etc., et j'avais compris que c'était de la philo parce qu'il nous avait expliqué etc., et que on allait en faire au collège sans doute plus tard et que, voilà il venait nous expliquer. C'était plus de l'explication que de la pratique. » Elsa, #14.

¹⁵⁸ « quand on va apprendre une formule de mathématique ou quoi que ce soit, y'a personne qui dit rien, même si moi j'ai envie de poser une question etc., j'vais peut-être pas forcément la poser. Alors que, en philo, on nous invite à répondre aux questions. » Elsa #104.

¹⁵⁹ « la philo, c'est où on se pose des questions, où on réfléchit au sens des choses, on donne son avis, hum, on dit ce qu'on pense... » Amel, #10.

¹⁶⁰ en fait je crois qu'à cet âge-là on est pas, on réfléchit pas trop à ce que peut penser l'autre etc., on a sa propre pensée, après aussi on juge beaucoup. » Amel, #26.

¹⁶¹ Quand on parle avec les personnes de la classe ça peut pas forcément être très enrichissant, parce que ce sont des personnes qui ont peut-être un... Au pire ils ont une vision différente, mais c'est différent quand on va parler avec quelqu'un, par exemple, moi je vais avoir 15 ans, si je parle avec quelqu'un qui en a 20, il va avoir une vision différente et ça va peut-être m'enrichir. » Elsa, #108.

¹⁶² « Après moi je pense que même si ils écoutent, ils réfléchissent beaucoup dans leur tête. Moi je pense que y'a beaucoup de choses qui se passent dans leur tête. Qui disent pas forcément. » Amel, #72.

¹⁶³ « Bah ça peut aider à argumenter. Parce que nos expériences, elles enrichissent notre, bah notre... notre réponse, enfin voilà quoi. » Elsa, #86.

Certains témoignent enfin d'une forme d'appropriation du contenu, racontant par exemple se remémorer une discussion lorsqu'ils font une expérience qui les y renvoie¹⁶⁴.

La posture **faillibiliste (18)** que j'ai évoquée dans la partie précédente, représente une forme de développement de la relation à soi au regard du rapport à ses propres connaissances et opinion qu'elle induit. Cette posture semble, pour certains élèves du collège Vercors, également procurer la possibilité « d'avancer »¹⁶⁵.

On trouve dans les propos des élèves l'idée que l'activité pourrait aider à **grandir (11)**, à devenir plus « mature » (Awa, #120) ou à « murir mentalement » (Amel, #36). Dans cette même perspective, ils témoignent d'une certaine utilité de l'activité, susceptible de les aider dans la vie¹⁶⁶.

Les jeunes expriment une forme d'**exploration de soi (7)** dans leurs entretiens, au regard de la possibilité trouvée dans l'activité « savoir ce qu'on pense » (Jalil, #106), de « mieux [se] comprendre » (Awa, #120), ou encore de connaître « ce qu'on est capable de faire » (Simon, #150).

Des élèves témoignent d'une certaine forme **d'affirmation de soi (2)**, liée à la parole et rendue possible à travers l'expression de soi dans le dialogue¹⁶⁷.

Enfin, un élève évoque une prise de **confiance (2)** possible en lien avec le petit groupe, qui facilite la parole¹⁶⁸.

La sous-catégorie **sentiment capacitaire (3)** a émergé sur le terrain scolaire québécois et sera présentée dans la [section](#) dédiée. Lors des itérations interprétatives, des occurrences s'y rapportant ont été identifiées dans les verbatims des élèves du collèges Vercors. Il s'agit dans ce contexte de l'idée exprimée par les élèves d'un impact possible sur les autres dans le dialogue¹⁶⁹.

La dimension philosophique de l'activité

La dimension **Philosophique (69)** de l'activité est également importante dans les propos des élèves du collège Vercors. Cette catégorie est constituée des mêmes sous-catégories que les données du terrain psychiatrique, auxquelles s'ajoute une nouvelle : la faculté de *comprendre* comme caractéristique de l'activité philosophique.

¹⁶⁴ « Maintenant, à chaque fois que j'entends des gros mots, bah, à chaque fois, et maintenant c'est devenu un réflexe, à chaque fois je réfléchis à son sens. » Amel, #56.

¹⁶⁵ « Parce que si on est toujours dans ses idées tout ça, bah, comment dire, bah on avance pas. Par exemple si on pense que ses idées sont vraies, qu'on a jamais, tout ça, ben on avance pas. » Jalil, #32.

¹⁶⁶ « du coup ça va m'aider pour, peut-être un autre jour, si ça m'arrive quelque chose comme ça peut-être que j'aurais des arguments en plus. » Amel, #42.

¹⁶⁷ « Ça me permet de mieux m'exprimer devant les gens, aussi quand je parle. » Awa, #82.

¹⁶⁸ « Déjà on est un petit groupe, je trouve c'est plus simple, on a plus confiance en nous pour parler quand c'est un petit groupe je pense. » Simon, #140.

¹⁶⁹ « (...) je trouve ça utile. Que chacun, permet de dire aux autres, bah tu peux voir ça, ça ça, lui expliquer quoi. » Simon, #80

Des caractéristiques de la posture **faillibiliste (18)** visée par la PDP sont présentes dans les dires des jeunes du collège Vercors, qui insistent notamment sur le fait de pouvoir changer d'avis dans le dialogue¹⁷⁰. Ils manifestent une certaine faillibilité, exprimant leur incertitude¹⁷¹ ainsi qu'une forme d'auto-critique¹⁷².

La philosophie est décrite comme facilement **accessible (13)** par les élèves, qui évoquent une matière appréciée, notamment dans le cadre scolaire, où certains, comme Awa, « bloque » moins (#140), et d'autres peuvent dire des choses¹⁷³ – cela a déjà été évoquée.

Les jeunes disent trouver **intéressants (9)** les sujets discutés en philosophie et le fait d'écouter les autres¹⁷⁴.

La philosophie apparaît comme un cadre de **questionnement (9)**, comme « un lieu où ils se posent des questions » (Amel, #10), dont le but est précisément d'encourager le questionnement (Elsa, #74).

La matière semble parfois **importante (7)** aux élèves, qui disent chercher sur « des sujets importants » (Simon, #62) et qui soulignent la valeur de pouvoir dialoguer et avoir d'autres points de vue¹⁷⁵, notamment en ce que cela permet de se corriger¹⁷⁶.

Les jeunes évoquent également la dimension **métacognitive (6)** de l'activité, dans une moindre mesure toutefois que les jeunes du terrain psychiatrique. Ils témoignent d'une prise de recul¹⁷⁷, de pouvoir prendre conscience de pourquoi ils pensent ce qu'ils pensent¹⁷⁸, mais également d'une représentation de la pensée en construction dans l'activité, évoquant l'idée que le dialogue aide à « combler les trous » dans le cerveau (Amel, #72).

Les jeunes évoquent finalement la faculté de **comprendre (6)** lorsqu'ils parlent de leur expérience de la philosophie¹⁷⁹, compréhension qui est aussi liée à la notion de sens, dans la mesure où la philosophie aide à « réfléchir au sens des choses » (Amel, #10).

On retrouve une mention, chez les élèves du collège Vercors, de l'idée que les sujets abordés les **concernent tous (1)**¹⁸⁰.

¹⁷⁰ « ça peut faire changer d'avis ou ça peut faire voir la chose autrement. » Jalil, #46.

¹⁷¹ « Ça aide à réfléchir parce qu'il y a des choses que je, que je sais pas moi-même ». Awa, #130

¹⁷² « j'ai pas forcément juste, mais par exemple de base, pour moi le bon raisonnement c'est ce que je pense, après c'est justement en écoutant les gens qu'on voit que, on a peut-être pas le bon raisonnement... » Jalil, #48

¹⁷³ « comme on est en petit groupe, c'est plus facile de se parler, on est en rond. » Simon, #102.

¹⁷⁴ « Parce que par exemple dans la classe y'en a plein qui parlent pas mais qui écoutent, et qui disent que c'est intéressant. Mais eux ils donnent pas d'avis. Mais ils aiment bien quand même. » Amel, #70.

¹⁷⁵ « Et, après moi je dis, enfin, j'aborde le sujet avec les autres élèves, enfin, les camarades et tout, et, peut-être qu'ils ont pas le même avis. Et c'est ça qui fait que c'est important. » Djael, #31.

¹⁷⁶ « J'pense que c'est important parce que quand tu donnes ton avis, et que, tu penses que c'est correct, y'a les autres qui te corrigent, ils te donnent d'autres avis et tu vérifies avec eux si c'est bon ou mauvais. » Awa, #52.

¹⁷⁷ « ça m'a fait aussi réfléchir parce que après, maintenant, à chaque fois que j'entends des gros mots, bah, à chaque fois, et maintenant c'est devenu un réflexe, à chaque fois je réfléchis à son sens. (...) Même si c'est pour rigoler, après, peut-être je vais rigoler avec lui, mais dans ma tête je vais penser à sa signification. » Amel, #56.

¹⁷⁸ « quand quelqu'un va dire quelque chose de contraire à nous et qu'on va devoir expliquer pourquoi on pense ça. » Elsa, #56.

¹⁷⁹ « on comprend mieux. Ouais on comprend plus facilement, ce qu'on lit, ce qu'on voit. » Simon, #118.

¹⁸⁰ "c'est comment nous on pense, avec des arguments, on parle correctement, et voilà sur des sujets qui nous concernent tous. » Amel, #6.

Le travail de la relation à l'autre

Les jeunes témoignent également d'un certain travail de la **Relation à l'autre (55)** dans l'activité. Si, dans les sections suivantes, nous verrons que certaines difficultés en lien avec la relation aux pairs se donnent à voir dans les propos des élèves, il n'en reste pas moins que les jeunes expriment différentes formes de développement relationnel.

Ils manifestent ainsi un fort intérêt pour les idées des autres, auxquelles la discussion donne accès¹⁸¹, et expriment l'idée d'« avoir besoin des autres pour avancer » (Jalil, #32), au risque de rester seul avec ses idées (Amel, #64). Les jeunes évoquent aussi l'idée qu'écouter les autres peut faire changer de point de vue et les faire progresser. L'autre apparaît ainsi comme une **source d'enrichissement (32)**.

Cet enrichissement est associé à une meilleure **compréhension (7)** des autres exprimée par les jeunes, parfois reliée à une certaine ouverture d'esprit¹⁸².

Ainsi émerge l'idée d'une **découverte de l'autre (7)** possible dans l'activité, à travers ce que les élèves disent dans l'atelier¹⁸³, et notamment de découvrir ceux du groupe avec qui ils ne sont pas amis – et donc à qui ils ne parlent pas (Simon, #64).

Les élèves ont abordé leur **relation à l'adulte (8)** dans les entretiens, à savoir le parent, avec qui les discussions peuvent donner l'occasion de discuter¹⁸⁴ et l'enseignant, avec qui la relation semble bienveillante dans le cadre du dialogue¹⁸⁵.

Les échanges en philosophie sont encore évoqués par une élève comme la possibilité de créer des **liens avec les autres (1)**¹⁸⁶.

Le contexte de l'entretien

Une nouvelle catégorie a émergé concernant le **Contexte de l'entretien (43)**¹⁸⁷. Cette catégorie désigne la dynamique particulière qui se dessine à travers les propos et réactions des élèves durant l'entretien. Ces derniers ont en effet manifesté des difficultés pour *Comprendre les questions* et pour y *Répondre*, donnant

¹⁸¹ « Ça nous aide à, à tous réfléchir sur un même point de vue, et que chacun ait des idées différentes, ce qui peut nous aider, je trouve. » Simon, #72.

¹⁸² « ça m'est arrivé en philo que, par exemple j'ai une idée, j'suis d'accord avec mon idée, mais quand quelqu'un dit autre chose, j'suis toujours d'accord avec mon idée mais je comprends la sienne et heu, des fois je, je suis assez d'accord avec cette personne aussi. Je partage les deux, mon idée et son idée. » Amel, #12.

¹⁸³ Et, c'est pour ça que des fois, ben on se dit, « dit donc j'aurais pas pensé qu'elle pensait ça » Elsa, #78.

¹⁸⁴ « [ma mère] elle me dit ce qu'elle pense elle, et voilà après moi aussi je vois, et voilà... je vois ce que quelqu'un de plus grand pense aussi. Parce que en philo, les profs tout ça ils donnent pas leur avis. » Jalil, #120.

¹⁸⁵ « je sais que le prof il sera... Bah, il sera ouvert d'esprit et que, peu importe ce que je dis, il va pas me juger. » Amel, #108.

¹⁸⁶ « au pire elle va peut-être rencontrer des gens et.. de toutes façons c'était le but, (...) Et puis, une fois, par exemple, si y'a une discussion en philo, elle a osé répondre, et elle a débattu avec quelqu'un, et à la fin, ce quelqu'un est venu la voir, et il lui a peut-être posé des questions etc., et à la fin... voilà quoi, elle aura un contact avec quelqu'un » Elsa, #76.

¹⁸⁷ La catégorie a déjà été présentée dans les résultats du terrain psychiatrique car des occurrences ont été repérées à posteriori. Je signale néanmoins qu'elle a émergé sur le terrain de Grenoble, où les occurrences étaient beaucoup plus nombreuses.

en même temps à voir un contraste avec les données des autres terrains. A ces deux sous-catégories s'ajoute également le recours à des *exemples de CRP antérieures* (ce code ayant émergé dans le terrain scolaire québécois).

Les élèves ont ainsi manifesté des difficultés à **répondre aux questions (34)** posées pendant l'entretien, ayant fréquemment recours à l'expression « je ne sais pas » ou témoignant de difficultés à exprimer leur réponse, ne sachant pas trop « dire », « expliquer », soulignant que c'était « compliqué ». Ils ont également témoigné de difficultés à **comprendre les questions (6)**, par des demandes d'explication des questions posées. Ainsi, l'exercice n'est pas aisé pour eux.

Dans les entretiens, les élèves ont également mobilisé des **exemples de CRP (3)** auxquelles ils avaient participé antérieurement durant l'année.

Le déploiement de la pensée

La catégorie **Déploiement de la pensée (30)** est présente dans les entretiens du terrain scolaire français, les jeunes exprimant un fort sentiment de réfléchir en philosophie¹⁸⁸, mais aussi de travailler leur « raisonnement » (Jibril, #46), témoignant d'une **construction de la pensée (22)** en cours.

La dimension **métacognitive (6)** du dialogue philosophique est moins abordée par les élèves de Grenoble que les jeunes du terrain psychiatriques. En outre, les références à cette modalité de la recherche sont moins directes et plus implicites, comme cela a été présenté dans la section dédiée à la dimension **Philosophique** de l'activité. Les jeunes évoquent en effet davantage des éléments en lien avec une prise de recul sur ce qu'ils pensent ainsi qu'une représentation de leur pensée en construction (avec l'idée que les idées des autres viennent « combler les trous ». Leur propos est donc moins explicitement porté sur la clarification de leur pensée et la prise de conscience de leurs présupposés.

L'idée d'une certaine **compétence de pensée (2)** est exprimée, renvoyant au fait d'« analyser » (Awa, #126) les différentes réponses.

La **prise de confiance** en sa capacité de penser, ayant émergé sur le terrain psychiatrique, est absente du terrain scolaire.

Le travail capacitaire

Sur le terrain scolaire français apparaît également une dimension **capacitaire (27)** se rattachant à l'activité. Cette dimension apparaît exclusivement sous la forme langagière, les élèves du collège Vercors attestant d'un travail de la parole en lien avec une **capacité à dire (27)**, aidant ainsi à « parler mieux (Jalil, 134) et à « développer »¹⁸⁹.

¹⁸⁸ « c'est mieux que d'avoir des questions banales etc. alors que là ça nous fera plus réfléchir. » Elsa, #70.

¹⁸⁹ « ça aide à développer... En fait, dans d'autres trucs par exemple, on va dire quelque chose, sans développer, alors que là... Par exemple si en philo on dit seulement un truc, et ben le prof il va nous dire par exemple de développer, ou pourquoi, et du coup ça va aider à développer. » Simon, #78.

Ce travail d'expression est particulièrement mis en lien par les élèves avec le fait d'argumenter (14 occurrences sur les 27 de la catégorie). En outre, la compétence argumentative semble liée à une certaine confiance en soi¹⁹⁰.

Des apports pour les élèves

Si des bienfaits ont été identifiés sur le terrain psychiatrique, cette catégorie n'est pas apparue dans les propos des élèves. La différence de contexte, l'un, de soin, l'autre, scolaire, semble en effet induire un rapport différent à l'activité. Pour autant, des **Apports pour les élèves (24)** ont été identifiés par les élèves – et par l'enseignant, j'y reviendrai. Je les ai désignés « apports » en ce sens qu'ils représentent une source d'enrichissement pour les élèves, *en tant qu'élèves*.

Les élèves expriment ainsi, cela vient d'être exposé, parvenir à « mieux s'exprimer » (Awa, #162), à mieux **dire (12)**, dans l'activité.

Ils témoignent également trouver un intérêt dans le fait de pouvoir écouter les autres¹⁹¹, attestant d'une certaine **disposition au dialogue (8)**.

Une forme d'appropriation des apprentissages transparait dans les propos des élèves¹⁹², donnant à voir un rapport intéressant trouvé dans les **apprentissages (2)** déployés dans l'activité.

Enfin, la **confiance en soi (2)** dont certains jeunes ont attesté, qui a été présentée dans la section sur le **Développement de la relation à soi**, semble constituer un apport pour les élèves, qui parlent en termes positifs de ce cadre sécurisant propice à la parole et à la confiance¹⁹³.

Une nouvelle forme de vulnérabilité

On trouve une certaine forme de **Vulnérabilité (19)** dans les données du terrain scolaire français, toutefois bien différente de celle identifiée en contexte de soin.

En effet, les codes du terrain psychiatrique liées à cette catégorie ne sont pas mentionnés par les élèves du collège Vercors, à l'exception d'une occurrence en lien avec la **difficulté à s'exprimer (1)** que rencontre une élève.

¹⁹⁰ « ça va m'aider pour, peut-être un autre jour, si ça m'arrive quelque chose comme ça peut-être que j'aurais des arguments en plus. » Amel, #42.

¹⁹¹ « Des fois j'hésite un peu à parler quand même, je préfère écouter ce que les gens disent. » Elsa, #92

¹⁹² « dans ma tête je vais penser à sa signification et cherché ce que ça veut dire exactement, pourquoi on dit ça, c'est devenu un réflexe. » Amel, #56.

¹⁹³ « on est un petit groupe, je trouve c'est plus simple, on a plus confiance en nous pour parler quand c'est un petit groupe je pense. » Simon, #140.

Pour le reste, les jeunes ont manifesté une grande **crainte de leurs pairs (18)** : une peur du jugement¹⁹⁴, des moqueries¹⁹⁵, induisant chez eux une peur de parler en public¹⁹⁶ et une difficulté à dire ce qu'ils pensent¹⁹⁷. Le groupe de pairs semble ainsi apparaître comme source d'inhibition.

Développement d'un rapport au monde particulier

La catégorie **Rapport au monde (7)** a émergé dans les propos des jeunes du collège Vercors. Elle désigne un processus d'ouverture au monde et de compréhension qui semble initié dans l'activité.

Bien que cette catégorie reste discrète dans les données, les élèves témoignent d'une ouverture trouvée dans la discussion philosophique, notamment au regard des questions inédites qu'elle leur pose et qui amènent un sentiment de **découverte**¹⁹⁸ **(3)** ainsi que la possibilité de réfléchir « aux sens des choses » pour mieux les **comprendre**¹⁹⁹ **(4)**.

La relation enseignant-élève

Une nouvelle dimension est apparue dans les données du terrain grenoblois, à savoir la **relation professeur-élève (4)** en jeu dans l'activité – qui apparaît comme le pendant scolaire de la relation soignant-patient en milieu hospitalier.

Cette relation est évoquée par certains élèves, qui décrivent un **enseignant bienveillant (4)** à qui ils font confiance²⁰⁰ et témoignent d'une certaine considération trouvée dans son attitude²⁰¹.

Analyse du verbatim de l'entretien avec l'enseignant

Les propos développés par l'enseignant dans son entretien recoupent ceux des élèves à de nombreux endroits. **Trois catégories ne sont pas présentes** dans l'entretien : *la relation à soi, la vulnérabilité et le rapport au monde*. En revanche, **deux nouvelles catégories apparaissent** au cours de l'entretien, à savoir le *contexte institutionnel* dans lequel s'inscrit la PDP déployée ainsi que la *posture d'enseignant* développée dans cette pratique.

¹⁹⁴ « j'peux pas dire tout ce que j'ai envie parce que j'appréhende le jugement, j'devrais pas, mais je sais pas c'est un petit blocage. » Amel, #24.

¹⁹⁵ « y'a des gens qui rigolent, qui se moquent un peu... » Awa, #150.

¹⁹⁶ Ces éléments se présentent à contresens des témoignages d'un sentiment de libre expression et de confiance dans le groupe exprimé par ailleurs par les élèves.

¹⁹⁷ « Des fois je vais éviter de dire quelque chose que je pense vraiment... je sais pas comment dire. Des fois je vais peut-être détourner un peu mon opinion pour que ça passe plus auprès des autres », Elsa, #96.

¹⁹⁸ « sur des sujets par exemples j'en ai jamais parlé, j'me suis jamais posé la question et en philo j'en ai parlé, bah ça m'a montré que je pensais comme ça. » Jalil, #108.

¹⁹⁹ « par exemple quand on parle avec des copines y'a des choses qu'on ne sait pas, et quand on en parle en philo, et ben, moi ça me permet d'expliquer comment ça marche, comment... on fait tout ça. » Awa, #132.

²⁰⁰ « Moi je sais que si je serais toute seule avec le prof, je lui dirais exactement tout le fond de ma pensée », Amel, #28.

²⁰¹ « y'a vous, y'a le prof., quand vous nous parlez, vous nous posez des questions et comment dire, dans la classe y'a pas tous les profs qui font ça. » Awa, #108.

La posture de l'enseignant

La **posture de l'enseignant (18)** renvoie à la description faite par l'enseignant de la posture associée à sa pratique du dialogue philosophique avec ses élèves et à ses conséquences sur sa posture générale d'enseignant. Elle se compose des sous-catégories *attention à la parole des élèves, développer des compétences de recherche philosophique, modéliser des dispositions, créer une communauté de recherche philosophique et questionnement*.

L'enseignant aborde différents éléments relatifs à sa posture d'animateur-enseignant et manifeste ce faisant une **attention soutenue aux propos des élèves (7)**. Il exprime apprendre à les écouter davantage et à entendre leur réponse et témoigne du souci de respecter leur parole²⁰².

Il mentionne également viser le développement de **compétences de recherche philosophique (4)** chez les élèves et s'aligne sur les objectifs clés de la PPE, « problématiser, argumenter, conceptualiser » (#12) et témoigne d'un fort travail métacognitif dans l'activité (#70).

Il décrit des **dispositions (3)** d'animateur, notamment une horizontalité dans son rapport aux élèves (#14), mais aussi un aspect sociocognitif où l'on sépare la personne de ses idées (#18). Il mentionne ainsi certaines attitudes développées, notamment le fait de respecter les élèves, d'être attentif, d'entendre ce qui est dit et d'écouter activement, d'aider à dire et à faire des liens entre les interventions élèves.

Il mentionne ainsi son attachement à faire des liens entre les interventions des élèves et à ne pas être au centre des échanges (#76) afin de veiller à la transformation du groupe en une **communauté de recherche philosophique (2)**.

Il affirme que la posture d'animateur développée en philosophie a des conséquences sur sa posture d'enseignant en général, évoquant notamment une ouverture au **questionnement (2)** dans son enseignement, au-delà de l'heure de philosophie²⁰³.

Le cadre social, affectif et cognitif de l'atelier

Comme les élèves, l'enseignant revient sur le **cadre social et affectif (17)** de l'activité.

Il revient sur l'objectif du projet Philosophie au collège Vercors, en rappelant qu'il vise à considérer les élèves comme des **interlocuteurs valables (7)** et évoque le sentiment que les élèves se sentent pris en considération en philosophie²⁰⁴.

Il énonce certaines **conditions du cadre de l'atelier (4)**, qui forme une nouvelle sous-catégorie : selon lui, la confiance est essentielle – tant au niveau de la relation entre l'enseignant et les élèves qu'entre

²⁰² « le principal objectif personnel quand j'y vais, je pense que c'est d'écouter. C'est d'être attentif à bien écouter ce qu'ils disent, et à pas surinterpréter, à respecter ce qu'ils disent en fait. », Enseignant Grenoble, #12.

²⁰³ « mine de rien y'a quand même des conséquences sur les autres moments où je les ai en cours parce que je pense que ça joue sur le fait de beaucoup mieux écouter ce qu'ils disent quand ils répondent à une question, et de pas rester uniquement dans des questions, questions-réponses questions-réponses ou cours dialogués, là ça, comment dire, t'es prêt à entendre qu'il va dire quelque chose de peut-être un peu différent de ce qui est attendu mais qui mérite d'être pris en compte en fait. Et y'a ça, et pour moi aussi y'a quand même le truc par rapport au questionnement, je trouve que moi ça m'a ouvert des pratiques où je me dis qu'en fait que les élèves ils se questionnent », Enseignant Grenoble, #14.

²⁰⁴ « en philo en fait, y'a des élèves qui vont se sentir beaucoup plus pris en compte, ou qui vont sentir la possibilité de participer » Enseignant Grenoble, #30.

les élèves, ainsi que le temps et la régularité de la pratique (#22), grâce auxquels les élèves peuvent développer leur écoute, prendre confiance et dire ce qu'ils pensent en atelier.

Il évoque l'**aspect sécurisant (3)** du cadre en mentionnant notamment la taille réduite du groupe et décrit l'atelier de philosophie comme un moment d'ouverture sans pression²⁰⁵, et témoigne de moments de réelle écoute mutuelle, manifestée notamment par des regards attentifs les uns aux autres, s'inscrivant dans la **dimension dialogique de l'activité (2)**.

La dimension cognitive du cadre posé par l'atelier a été mentionnée par l'enseignant, qui a souligné que l'heure de philosophie procure aux élèves un lieu où il est possible de « changer ce qu'ils pensent, [où] ils ont le droit de livrer une pensée en cours d'élaboration » (#14), constituant ainsi un **cadre particulier pour penser (1)**.

La perception de la philosophie dans le contexte scolaire

L'atelier est décrit par l'enseignant comme un lieu particulier au sein du **Contexte scolaire (14)**.

L'enseignant souligne que l'activité s'inscrit dans un **rapport scolaire (7)**, au sein duquel elle se distingue néanmoins²⁰⁶. Il mentionne ainsi un certain nombre d'éléments donnant à voir la philosophie comme une matière scolaire inédite, au regard notamment de l'absence de réponse attendue par le professeur, d'un intérêt accru les sujets discutés²⁰⁷ et de la possibilité de s'exprimer et de s'écouter les uns les autres²⁰⁸.

Il souligne l'importance de la **dynamique de groupe (5)**, en tant que classe, sur la qualité des échanges entre les élèves et sur l'ambiance générale de l'heure de philosophie, en décrivant le groupe d'élèves comme « assez calme », avec « plutôt une bonne ambiance » (#72).

Cet ancrage scolaire l'amène à souligner l'aspect facilement rébarbatif de la PDP en tant que matière scolaire, qui tend à se situer **en dehors de l'intérêt personnel (2)** des élèves, certains élèves exprimant ainsi ne pas y trouver d'intérêt ; il souligne néanmoins toujours déceler chez ces élèves un soupçon d'intérêt à écouter les autres²⁰⁹.

²⁰⁵ « et je trouve que d'ouvrir des petits moments en fait de discussion comme ça en cours, qui sont assez ouverts (...), je pense que ce que ça leur apporte c'est un moment dans la semaine qui est quand même sans pression, je pense, en tout cas où il y a pas une espèce de pression de réussite », Enseignant Grenoble, #14.

²⁰⁶ « c'est-à-dire que ce qui existait à l'école c'est apprend, écrit, répète la bonne réponse, et finalement, interroges-toi assez peu sur ce que tu penses, c'est-à-dire oui, interroges-toi sur ce que le prof il veut que tu t'interroges, (...) mais pas heu, qu'est-ce que je pense de tel sujet et est-ce que c'est la même chose que ce que pense l'autre, et est-ce que j'ai raison de penser ça. » Enseignant Grenoble, #14.

²⁰⁷ « y'a des élèves qui vont se sentir beaucoup plus pris en compte, ou qui vont sentir la possibilité de participer ou qui vont sentir que ça les intéresse et tout, alors que par exemple dans ta matière ils vont trouver ça chiant », Enseignant Grenoble, #30.

²⁰⁸ « Où il y a pas de bonne réponse attendue et où ils se retrouvent à pouvoir dire ce qu'ils pensent, ils ont le droit de changer ce qu'ils pensent, ils ont le droit de livrer une pensée en cours d'élaboration entre guillemets, que, ils apprennent aussi comment, enfin, qu'ils voient ou ils apprennent un peu, qu'est-ce que, qu'est-ce que pensent les autres » Enseignant Grenoble, #14.

²⁰⁹ « clairement je pense que y'en a qui s'ennuient tu vois. Enfin, y'en a qui s'ennuient, qui trouvent que ça sert à rien. Mais malgré tout je trouve que dans tous les cas, quel que soit le discours qu'ils vont te donner, (...) y'a quand même toujours des moments d'écoute, assez étonnants, entre tout le monde, où tu vois que tout le monde écoute », Enseignant Grenoble, #42.

Les apports pour les élèves

L'enseignant évoque également des **Apports pour les élèves (8)**, se rapportant notamment au fait de développer des **dispositions dialogiques (3)** telle que l'écoute active de leurs pairs.

Il souligne une **dimension d'expression (2)** dans l'activité, dans laquelle les élèves sont en position de pouvoir dire des choses²¹⁰ et parfois de plus participer (#9).

L'enseignant témoigne d'un certain intérêt voire d'un **plaisir (2)** observé chez les élèves durant l'activité, qui, « à leur corps défendant » (#91), semblent trouver du plaisir à s'interroger²¹¹.

Enfin, le **rapport aux apprentissages (1)** est abordé par l'enseignant, qui évoque un bilan annuel lors duquel des élèves s'étaient montrés capables de dire ce que l'activité leur apprenait (#70), témoignant ainsi d'une conscience de leurs apprentissages.

Le contexte de l'entretien

Le **Contexte de l'entretien (5)** apparaît également à l'arrière-plan des propos de l'enseignant, pour qui il semblait parfois **difficile de répondre (5)** aux questions abordées, exprimant à plusieurs reprises que la réponse était « difficile à dire ».

La dimension philosophique de l'activité

La **Dimension philosophique (4)** a été évoquée par l'enseignant au regard de son **accessibilité (3)**, qualifiant le moment de dialogue comme un espace où les élèves peuvent prendre la parole et dire ce qu'ils pensent, ce qui est facilité par l'absence de réponse attendue et de pression d'évaluation.

Il aborde l'aspect **métacognitif (1)** de la pratique, qui est beaucoup mobilisée dans la discussion (#70).

En outre, cette dimension est davantage abordée par l'enseignant dans la perspective de ce qu'elle implique pour sa posture d'enseignant et des objectifs qu'il poursuit, qui ont été exposés dans les sections précédentes concernant la **posture de l'enseignant** et la place de la **philosophie dans le contexte scolaire**.

Le contexte institutionnel

L'enseignant aborde le **Contexte institutionnel de la philosophie à l'école (6)**. Cette catégorie a émergé dans son entretien et n'est pas abordée par les élèves. Elle apparaît en continuité avec le rapport scolaire qui vient d'être rapporté et renvoie plus largement à l'institution scolaire.

²¹⁰ « Après y'avait des élèves qui étaient supers timides, mais que du coup ça avait, enfin je trouve que y'en avait quand même plein qui s'étaient exprimés et qui avaient été en position de pouvoir dire des choses, même si c'est que une fois de temps en temps. » Enseignant Grenoble, #72.

²¹¹ « tu vois ça rentrerait dans les élèves que je dirais que presque à leur corps défendant mais en fait elles ont un certain plaisir à s'interroger, enfin ça les met en route quoi, sur, je m'interroge là-dessus, et peut-être que je peux dire ça, et peut-être que c'est pas ça » Enseignant Grenoble, #91.

Les **limites liées au contexte institutionnel (4)** du collège ont été soulignées, se rapportant à l'influence de la dynamique de groupe et de l'organisation du temps scolaire sur l'activité et sur ses effets possibles ²¹².

Il évoque également le **contexte de REP (1)**, qui caractérise le collège Vercors et qui induit parfois certaines difficultés²¹³, ce qui constitue pour lui une raison importante pour faire de la philosophie avec ces élèves, qui ont souvent un capital social et culturel diminué par rapport à des élèves issus de classes sociales plus favorisées²¹⁴.

L'enseignant évoque enfin l'aspect **collectif (1)** du projet de philosophie dans l'établissement, ce dernier étant le fruit d'un travail collectif d'une équipe d'enseignants volontaires.

La relation enseignant-élève

L'enseignant évoque un travail de la **Relation enseignant-élève (2)** dans l'atelier.

Selon lui, l'activité pourrait contribuer à la **relation avec les élèves (1)** et à la mise en place d'une confiance²¹⁵.

Il souligne que la posture d'animateur peut également amener les élèves à voir d'autres aspects de la personne de l'enseignant. Ce faisant, l'activité pourrait donc favoriser une nouvelle **image de l'enseignant (1)**²¹⁶.

La relation à l'autre

La catégorie **Relation à l'autre (1)** a été abordée par l'enseignant au regard de la **découverte (1)** possible des élèves du groupe lorsque les jeunes s'expriment et s'écoutent les uns les autres.

²¹² « quand t'as trois heures de cours d'histoire-géo et que t'as une demie-heure de philo par semaine, enfin, une heure tous les quinze jours quoi, bah forcément t'as un truc qui est dominant par rapport à l'autre quoi. Peut-être que ce serait intéressant de voir qu'est-ce qui se passerait si on avait autant de philo que de, de cours normal, ça se trouve ça changerait pas mal de choses quoi. Et puis après aussi, faut voir aussi les limites, c'est-à-dire que malgré tout, sur ton, ben en philo t'es en demi-groupe, alors qu'en classe entière t'as tout un demi-groupe qui est pas avec toi et avec qui t'as pas mis en place cette relation-là en fait. » Enseignant Grenoble, #34.

²¹³ « Même si des fois c'est pas facile, parce qu'on est en REP, parce que des fois t'as le contexte extérieur qui joue, t'as des élèves agités. » Enseignant Grenoble, #14.

²¹⁴ « je trouve ça, enfin je trouve ça vraiment bien de faire ça en REP en fait, plus qu'ailleurs parce que je pense que t'es sur un collège de, bah de classe sociale plus favorisée (...) ça revient au truc de capital social, capital culturel et tout, mais qui font qu'ils s'interrogent sur plein de choses, qu'ils ont vu plein de choses et tout ça, et que je pense que c'est quand même moins le cas en REP et que c'est, c'est vraiment chouette de pouvoir ouvrir cette possibilité avec des élèves de REP » Enseignant Grenoble, #14.

²¹⁵ « il peut se passer le truc que en philo en fait, y'a des élèves qui vont se sentir beaucoup plus pris en compte, ou qui vont sentir la possibilité de participer ou qui vont sentir que ça les intéresse et tout, alors que par exemple dans ta matière ils vont trouver ça chiant et nul, et pour le coup ça va quand même participer un peu de la relation et, de, oui, de la mise en place d'une confiance. » Enseignant Grenoble, #30.

²¹⁶ « Parce qu'ils vont voir que le prof qui fait ça par exemple, bah, si on prend cette classe-là, le prof qui peut-être qui galère et tout ça (rires), enfin qui les engueule, enfin qui, c'est compliqué quoi, ben en fait il est aussi capable d'autre chose » Enseignant Grenoble, #32.

Le travail capacitaire

Le travail des **Capacités (1)** est abordé à travers le fait pour les élèves de pouvoir **dire (1)** des choses dans l'activité et de « livrer une pensée en cours d'élaboration » (#14). L'enseignant atteste ainsi d'une prise de parole travaillée en philosophie.

Le déploiement de la pensée

Le travail de **Déploiement de la pensée (1)** est très peu abordé par l'enseignant. En effet, il mentionne une certaine forme de **métacognition (1)** développée dans l'atelier à travers la conscience de leurs apprentissages, mais n'évoque pas plus en détail le travail spécifique de la pensée opéré par les élèves en atelier.

Dans cette partie, j'ai présenté les résultats de l'analyse descriptive quantitative des verbatims des entretiens du terrain scolaire français – collège Vercors. Sur ce terrain, les 64 codes émergents ont été répartis sur 14 catégories, dont sept émergent sur ce terrain. Un tableau reprenant l'analyse présentée dans cette partie est disponible en [annexe 11](#).

La partie suivante expose les résultats des analyses du terrain scolaire québécois.

8.1.3. Résultats de l'analyse des entretiens réalisés en contexte scolaire québécois

Les analyses des verbatims du terrain scolaire québécois ont fait émerger **56 nouveaux codes**, répartis dans **15 catégories**. Les propos des participants ont été intégrés dans les catégories existantes et dans une **nouvelle catégorie**. Cette nouvelle catégorie se rapporte à certaine forme de **développement moral** évoqué par les élèves – et uniquement par eux.

Les deux catégories ayant émergé sur le terrain psychiatrique (*Bienfaits retirés* et les *enjeux de l'atelier dans le contexte de soin*) sont également absentes des données du terrain scolaire québécois, confirmant leur spécificité au contexte de soin.

Les nouveaux codes ont été ajoutés aux catégories existantes, précisant davantage encore les différentes facettes des mêmes phénomènes identifiés. Les sections suivantes exposent ainsi, pour chaque catégorie, les particularités présentes dans les propos des élèves et de l'enseignante du terrain scolaire québécois.

Les résultats de l'analyse descriptive quantitative des données de ce terrain seront rapportés en deux temps, comme pour les deux autres terrains : les résultats de l'analyse des entretiens avec les élèves seront d'abord exposés, puis ceux de l'analyse de l'entretien avec l'enseignante

Analyse des verbatims des entretiens avec les élèves

Cette section présente les résultats de l'analyse des **verbatims issus des entretiens avec les élèves du collège JDLM**. Elle procède en commençant par la catégorie présentant le plus d'occurrences, allant vers celles comportant le moins d'occurrences.

La perception de la philosophie dans le contexte scolaire

Les élèves du collège JDLM ont fortement témoigné d'une compréhension de l'activité dans un **Cadre scolaire (105)**. L'enrichissement de cette catégorie avec de nouvelles données a permis le raffinement des sous-catégories la composant.

Ainsi, les élèves ont témoigné d'un **rapport scolaire (39)** à l'activité, comprise dans le cadre de signification de l'école, c'est-à-dire intégrée dans la représentation de l'école et mobilisant le registre de l'école : avoir une « note » (Marilou, #24), faire un « travail d'équipe » (Émile, #56), évoquer ce « cours » (Andréanne, #60), évoquer les différents « sujets » (Noémie, #52), etc. Pour autant, le cours est distingué des autres enseignements en ce qu'il invite à s'exprimer et à discuter²¹⁷.

Ensuite, les **savoirs disciplinaires (21)** ont été largement abordés par les élèves, donnant à voir une méthodologie d'enquête (souci pour la qualité de leurs interventions, but commun pour la communauté, recherche d'une meilleure réponse possible) et la mobilisation d'outils de pensée²¹⁸. Cet aspect disciplinaire est plus fortement présent dans les propos des élèves québécois que dans ceux du collège Vercors.

Les particularités de la PDP dans le **contexte du cours d'ECR (14)** ont été abordées par les élèves, renvoyant à la préparation des CRP et aux évaluations²¹⁹, ainsi qu'à certains projets connexes menés par les élèves dans le cadre du cours.

Les élèves ont évoqué la **dynamique de groupe (9)** et ses effets impactant sur les élèves au regard des craintes qu'elle suscite²²⁰. Le groupe classe a été évoqué par certains élèves témoignant d'une forme d'appartenance au groupe et de la perception d'une certaine uniformité, décrivant un groupe de « québécois bien placés »²²¹.

Les élèves ont parfois situé l'**activité en dehors de leur expérience personnelle (8)**, à différents égards. Ainsi apparaît l'idée plutôt positive qu'ils ne considéreraient pas spontanément, par eux-mêmes, les

²¹⁷ « Ben, t'sais, dans les autres cours, quand t'apprend des choses, t'sais en math ça arrive que elle te donne les formules pour t'sais.. comment calculer le volume d'une sphère là.. Ici t'sais t'arrives, (...) quand j'rentre dans la salle t'sais je me dis on va parler puis tout, on va échanger. » Yohan #58.

²¹⁸ « tu développes comme des phrases, et tu dois.. comme, tu sais des fois mettre des causes/conséquences, tu dois analyser ce que les autres ont fait et puis re-revenir sur les sujets. » Marilou, #12.

²¹⁹ « Donc c'est pas juste une discussion en classe. Parce que y'a des discussions en classe tu peux pas être préparé. Puis moi j'aime quand même ça, être préparée puis pouvoir avoir mes notes puis pouvoir sortir des statistiques sur ce qu'on parle. » Andréanne, #8.

²²⁰ « Des fois notre classe les gens ils jugent un peu je dirais fait que des fois je trouve ça un peu stressant je dirais. » Noémie, #8.

²²¹ « j'pense qu'on est un groupe, t'sais des québécois, pas mal, bien placés, qui ont.. t'sais on a pas vu la misère dans la vie, puis en même temps on est au collège privé donc on va pas...on va pas avoir des cas extrêmes ». Andréanne, #30.

sujets abordés²²² – laissant penser en cela un certain apport de l'activité. Un élève exprime également avoir le sentiment de ne pas beaucoup se questionner en dehors du contexte de CRP²²³.

Les élèves ont également témoigné d'une **représentation disciplinaire (7)** de l'activité, se rattachant à une certaine conception du dialogue philosophique et rapportant certains objectifs perçus de l'activité²²⁴, donnant à voir la perception d'une dimension éthique dans le cours²²⁵ et la PDP comme une pratique scolaire à part entière.

De manière générale, les élèves ont rapporté **une expérience positive de la philosophie (7)**, évoquant un goût pour l'activité qui est décrite comme « le fun » (Noémie, #8) et qui « aide » (Marilou, #58), ainsi qu'une forme de valorisation trouvée dans le fait de réfléchir « un peu plus »²²⁶.

Développement de la relation à soi

Les élèves ont mentionné des éléments en lien avec une forme de **Développement de la relation à soi (91)**.

La catégorie **exploration de soi (30)** est présente dans leur propos, amenant de nouveaux éléments s'y rattachant : la manifestation d'une posture réflexive sur soi à la suite d'une CRP (Noémie, #18) ainsi que l'attestation, par un élève, d'une recherche d'authenticité, de « loyauté envers [soi]-même » dans la CRP²²⁷. On retrouve également l'idée de pouvoir se situer par rapport à l'autre (Olivier, #38), et ainsi mieux se situer soi-même, de se reconnaître dans les attitudes ou les propos des autres (Émile, #44), ou encore, l'idée de pouvoir se donner plus de choix grâce au développement de sa pensée (Marilou, #66).

Des éléments se rapportant à une forme de **vie intérieure (21)** ont été abordés par les élèves du collège JDLM, notamment le fait de trouver une certaine continuité entre leur vie personnelle et les discussions philosophiques²²⁸, l'attestation d'une appropriation de la pratique du dialogue²²⁹ et de retirer un

²²² « c'est ça que j'aime dans la CRP, on vient vraiment se requestionner sur des choses qu'on avait vraiment aucune idée. » Emile, #26.

²²³ « La question qu'est-ce qui se passe après la mort, mon dieu wahou là.. mais, t'sais.. y'a pas beaucoup de choses que je me pose, juste pour me poser là. T'sais.. quand y'a un événement qui surgit j'peux y réfléchir là.. mais j'ai pas l'impression que.. t'sais, j'me couche la nuit puis j'réfléchie à des questions. » Yohan, #38.

²²⁴ « Je pense qu'il faut que tu sois capable de donner plusieurs arguments comme, comme les exemples les contre-exemples pour faire changement puis montrer que comme, tu comprends la matière, puis tu comprends c'est quoi une CRP. » Marilou, #26.

²²⁵ « il faut faire réaliser que des fois les choses c'est pas nécessairement bien comme c'est, puis c'est quoi les solutions » Andréanne, #16

²²⁶ « j'me dis oh c'est vrai j'ai fait ça, puis, j'suis comme un peu fier de moi d'avoir essayé de réfléchir un peu plus sur ce qui était le meilleur. » Olivier, #36.

²²⁷ « J'essaie d'être plus honnête à moi-même pendant les CRP, donc, c'est certain que... oui je peux changer mon point de vue, mais je vais pas essayer d'être influencé par les autres, j'vais plus essayer de voir ce qui est plus loyal à moi-même, à mes valeurs. » Émile, #52.

²²⁸ « Pour vrai ça me fait vraiment plus réfléchir sur des affaires.. tu sais même sur des relations avec des amis... Genre, ça me fait, je repense à la relation puis... genre... je vois le pour puis le contre que ça m'apporte. » Marilou, #40.

²²⁹ « t'sais, y'a toujours des chicanes de filles comme on appelle, mais j'trouve que le fait de.. je sais pas si le lien est exact, et net là, mais, (...) on est juste allé se voir face à face, puis on était capable de se parler, puis on était capable de se dire « ok ben moi j'ai tort sur ça, toi t'as tort sur ça, effectivement les deux on a eu tort ». C'est pas juste.. on plante pas juste sur une personne, on plante les deux, puis on est capable de régler le problème avec ça. J'ai trouvé ça vraiment bien, j'ai trouvé que ça m'a apporté.. je sais pas si c'est exactement lié, mais je pense que ça l'a aidé certainement (la PDP). » Andréanne, #32.

enrichissement personnel des discussions²³⁰. Les élèves ont également fait référence à une activité « qui se passe dans leur tête » (Andréanne, #14), évoquant l'écoute d'une « petite voix »²³¹.

Dans les entretiens, on décèle également une certaine posture **faillibiliste (11)**, notamment au regard de la possibilité d'avoir tort et de changer de point de vue (Yohan #30).

L'idée de **grandir (11)** est également évoquée par les élèves, de « devenir plus mature » (Olivier, #40) et de se comporter plus comme des adultes²³², mais aussi l'idée que l'activité est une aide pour la suite.

Une nouvelle dimension du développement de la relation à soi a émergé sur le terrain du collège JDLM, renvoyant à l'expression d'un **sentiment capacitaire (10)** par les élèves : ils expriment un sentiment de capacité d'impact, sur autrui²³³ et sur le cours de la discussion²³⁴, mais également une capacité générale en CRP²³⁵. Cette dimension en lien avec un sentiment de capacité est caractéristique des élèves du collège JDLM, bien qu'a posteriori, quelques mentions s'y rattachant aient été identifiées chez les élèves du collège Vercors.

Enfin, les élèves ont exprimé pouvoir **s'affirmer (5)** en CRP et prendre **confiance (3)** (Marilou, #12).

La dimension philosophique de l'activité

La dimension **Philosophique (87)** de l'activité représente également une part importante dans les données du collège JDLM.

La sous-catégorie **métacognition (27)** est la plus mentionnée par les élèves, notamment le fait de pouvoir prendre du recul en CRP et la mobilisation des outils de pensée dans l'activité²³⁶.

L'idée de **compréhension (16)** dans la PDP, ayant émergé sur le terrain du collège Vercors, est plus fortement encore évoquée par les élèves du collège JDLM, qui expriment une forme de compréhension du monde possible en CRP, l'idée de pouvoir « rentrer dans le sujet de la réalité » (Andréanne, #22) et qui attestent que l'activité aide à comprendre des choses qu'ils ne comprenaient pas forcément avant (Yohan, #52).

²³⁰ « moi personnellement ça me permet d'aller chercher des nouveaux trucs puis d'apporter un peu d'expérience dans ma vie." Olivier, #28.

²³¹ « tu apprends à comme, avoir un.. disons un.. une petite voix qui te parle » Andréanne, #14.

²³² « j'avais l'impression qu'on était plus capable de se parler comme des adultes. » Andréanne, #32.

²³³ « essayer de.. pas influencer les autres, mais t'sais lui donner une bonne idée de ce que je pense, pour justement améliorer leur point de vue aussi.. » Émile, #76.

²³⁴ Mais t'as dit ton point de vue puis ça a amené quelque chose de positif dans la communauté de recherche. Marilou, #12.

²³⁵ « J'pense que c'est surtout que ça m'aide à.. ça m'a aidée à.. disons me réaliser que je.. disons, pas j'avais une voix, mais je suis capable de m'exprimer, puis de ce que j'ai entendu, de ce que mes amis me disent, de ce que la classe me dit, genre je m'exprime bien puis (...), quand je prends la parole j'sors des bonnes expressions, j'sors des bonnes statistiques, j'sors des choses qui sont bien placées. » Andréanne, #52.

²³⁶ « [on en apprend un peu plus] sur ce qu'est la philosophie, sur comment penser.. pas sur comment penser, mais t'sais p'têtre des façons de... des outils pour.. mieux appréhender les sujets.» Yohan, #20.

La posture **faillibiliste (11)** est également évoquée par les élèves québécois, qui témoignent d'une possibilité trouvée de pouvoir changer d'avis dans la discussion, mais également d'une certaine faillibilité²³⁷.

Les propos des élèves donnent à penser que les CRP introduisent et développent un **questionnement (8)** (Émile, #24), incluant le doute devant leur propres pensées²³⁸.

Les élèves ont témoigné de **l'accessibilité (7)** perçue de l'activité, décrite comme une activité plaisante procurant la possibilité de s'exprimer²³⁹.

Ils expriment encore un **travail rationnel de la pensée (6)**, évoquant la PDP comme une activité les invitant à trouver des réponses (Émile, #20) et les aidant à construire et « développer [leur] pensée » (Andréanne, #36).

L'activité a été enfin décrite par les élèves comme **intéressante (6)** et **importante (3)**, abordant des **sujets qui les concernent (3)** en ce qu'ils se rattachent à leur quotidien²⁴⁰.

Le déploiement de la pensée

Les codes de la catégorie **Déploiement de la pensée (76)** sont très présents dans les entretiens du terrain scolaire québécois, plus présents que sur le terrain grenoblois (31) et psychiatrique (48)²⁴¹.

Le plus grand nombre d'occurrences dans les propos des élèves renvoie au fait de **construire sa pensée (32)**, notamment de réfléchir mais aussi d'approfondir, de « creuser » davantage sa pensée²⁴² – ce code ayant émergé sur le terrain québécois.

Viennent ensuite les références à la **métacognition (27)** – déjà présentée dans la section dédiée à la dimension philosophique, comportant notamment l'idée de prendre du recul en CRP et de mobiliser des outils de pensée, nommés spontanément par les élèves.

Une nouvelle sous-catégorie est apparue sur le terrain québécois, à savoir des références faites par les élèves à certaines **compétences de pensée (17)**. Cette sous-catégorie se distingue de celle « construire sa pensée » par le fait qu'elle réfère plus précisément à certaines capacités liées à l'effectivité de la pensée et aux produits qui en résultent : faire usage de son esprit critique, porter une attention vigilante à sa pensée et activer un mode de questionnement faisant « dégringoler » la pensée²⁴³, analyser et juger.

²³⁷ « j'suis plus confiant parce que je le sais que j'ai plus pensé aux autres choses, mais j'me dis aussi que y'a beaucoup de choses que j'aurais pu manquer. » Olivier, #76.

²³⁸ « ben j'ai beaucoup plus de doutes. (..) vu que je suis capable de plus penser puis aller en profondeur, ça m'amène aussi des fois à avoir des doutes parce que là je suis comme... je sais plus là c'est quoi genre la « bonne » réponse parce que, avant je pensais que c'était quelque chose, mais là vu que je suis capable d'aller plus en profondeur ben, je suis comme, « oh, je sais pas c'est laquelle » (rires). » Marilou #26.

²³⁹ « c'est un moyen de parler tout simplement », Émile, #10.

²⁴⁰ « au début de l'année c'était, « est-ce que c'est mieux d'être plus éthique ou efficace dans une publicité » fait que c'est quand même un sujet qui nous touche aussi... » Noémie, #8.

²⁴¹ Je rappelle ici que le terrain psychiatrique ne compte que 4 entretiens analysés, contre 6 pour les deux terrains scolaires.

²⁴² « je pense vraiment que philosophique c'est genre, tu vas creuser loin pour trouver puis essayer d'avoir la meilleure réponse. » Marilou, #16.

²⁴³ « Je veux dire tu pars de quelque chose puis tu finis à quelque chose d'autre mais elles ont quand même un lien, puis je vois comment que ça dégringole genre, fait comme... tu sais des fois quand je pense à un sujet, j'essaie que ça dégringole puis que j'arrive à ma réponse que je pensais la bonne. » Marilou, #42.

La sous-catégorie « **prise de confiance en sa capacité de pensée** » n'est pas présente dans les données (comme pour le terrain scolaire français)²⁴⁴.

Le cadre social, affectif et cognitif de l'atelier

Le **Cadre social et affectif (46)** a été évoqué par les élèves du collège JDLM, qui ont révélé un nouvel aspect socioaffectif de l'activité, à savoir une dimension stressante la caractérisant.

La dimension **dialogique (19)** de l'activité a été soulignée, les élèves évoquant la co-construction du dialogue, chacun « rajoutant des idées » (Andréanne, #8) et le sentiment de pouvoir « connecter [leurs] idées » (Émile, #10).

On trouve également, dans le propos des élèves du collège JDLM, le sentiment d'être pris pour des **interlocuteurs valables (9)** capables de s'exprimer²⁴⁵.

Un nouveau code a émergé, à savoir l'aspect **stressant (7)** de l'activité. Ce stress a été imputé par les élèves à la peur du jugement d'autrui, générant un stress lors de la prise de parole, ainsi qu'à la portée évaluative de la situation, induisant un stress dû à l'attribution d'une note en lien avec leurs interventions dans le dialogue²⁴⁶.

La CRP a par ailleurs été décrite comme un **cadre d'échange et de partage (5)**, au regard de la multiplicité des points de vue à laquelle elle donne accès, permettant de voir « comment tout le monde peut penser différemment » (Marilou, #40).

Certains élèves ont exprimé des appréhensions à dire ce qu'ils pensent en CRP – au regard de l'évaluation de l'enseignante²⁴⁷ ou du jugement des pairs²⁴⁸, lorsque d'autres, au contraire, ont affirmé pouvoir dire ce qu'ils pensent²⁴⁹, soulevant la question de la **liberté d'expression possible en CRP (3)**.

La CRP est encore décrite comme un **cadre pour penser (2)** et « un moyen d'un peu se libérer, de parler un peu de ses idéologies, de ses opinions » (Émile, #10).

La dimension **sécurisante (1)** de l'activité été peu évoquée, contrastant avec les deux autres terrains. Un élève exprime ainsi avoir réalisé qu'il n'était pas jugé par les autres dans le dialogue²⁵⁰.

²⁴⁴ Cette notion de compétences de pensée, observée dans les dires des élèves, peut être envisagée dans la continuité du code « prise de confiance en sa capacité de pensée », issue des données du terrain psychiatrique. En effet, si l'idée de prendre confiance en sa capacité de pensée est absente des terrains scolaires, cette confiance pourrait, dans le terrain scolaire québécois où les élèves sont plutôt performants, être déjà acquise et se trouver ainsi poussée un pas plus loin, dans l'acquisition de compétences spécifiques de la pensée, donnant lieu à l'apparition d'un « sentiment capacitaire », présenté dans la catégorie Développement de la relation à soi.

²⁴⁵ « c'est pas comme si y'avait.. pas comme si c'était un examen où genre, si tu réponds ça tu l'as pas bon.. si c'est ton opinion à toi t'sais tu penses ce que tu veux parce que c'est juste toi qui le décides. » Yoha, #14.

²⁴⁶ « Des fois notre classe les gens ils jugent un peu je dirais fait que des fois je trouve ça un peu stressant je dirais.(...) Mais ouais c'est ça, je trouve ça un peu stressant, puis comme tsais, aussi des fois on est évalué aussi là » Noémie, #8.

²⁴⁷ « on est évalué aussi là, fait que des fois on dit plus comme, qu'est-ce que la prof elle veut qu'on dise que qu'est-ce que nous on pense vraiment » Noémie, #8.

²⁴⁸ "Fait que là... comme, savoir que le monde peut juger un peu ce que tu dis. Genre.. j'ai pas comme la force de.. de dire ce que je pense. » Noémie, #8.

²⁴⁹ « c'est certain que j'vais pas essayer de défendre un point qui est contre ce que j'aime, contre mes idées » Émile, #58.

²⁵⁰ "ben moi la CRP au début j'aimais pas trop ça parce que j'étais un peu plus gêné... mais à un moment donné j'ai réalisé que y'avait personne vraiment qui jugeait qu'est-ce qu'on disait, même si y'avait des différences... » Olivier, #8.

Le contexte de l'entretien

Le **Contexte de l'entretien (42)** est présent dans propos des élèves du collège JDLM, mais sous un angle différent que celui observé au collège Vercors.

Les élèves ont ainsi exprimé quelques **difficultés pour comprendre les questions (6)** et **exprimer leurs réponses (11)** – soit, pour les difficultés à répondre, nettement moins que les élèves du collège Vercors (34).

Un nouveau code est apparu, se rapportant aux multiples **références aux CRP (25)** faites par les élèves, qui mobilisent beaucoup d'exemples de discussions antérieures dans les entretiens.

Des apports pour les élèves

Des **Apports pour les élèves (34)** ont été identifiés dans les propos des élèves du collège JDLM.

Les élèves attestent du sentiment de **développer des attitudes de recherche (11)**. Ils évoquent notamment avoir « développer [leur] esprit critique » (Andréanne, #42), mais aussi la possibilité d'écouter leurs pairs.

Une dimension d'expression liée au fait de pouvoir **dire (8)** a été soulignée par les jeunes, qui trouvent parfois dans l'activité la possibilité de dire ce qu'ils pensent²⁵¹.

Une certaine forme d'appropriation des **apprentissages (6)** est également perceptible dans les propos des élèves du collège JDLM, déjà évoqué dans la section dédiée à la relation à soi. Cette dimension se rattache au propos des élèves qui témoignent de la possibilité trouvée de réinvestir les savoirs-faires acquis dans le cours dans leur vie quotidienne²⁵².

Les jeunes expriment un certain **plaisir (6)** retiré de l'activité, attestant « aimer ça parler » (Andréanne, #16) et avoir « pris goût » à l'activité (Olivier, #8).

Enfin, l'idée de pouvoir prendre **confiance en soi (3)** dans l'activité a été mentionnée par certains élèves.

La relation à l'autre

Le **Développement de la relation à l'autre (33)** a été abordé par les élèves du terrain québécois, dans une moindre mesure que ceux du collège Vercors (58) mais de manière plutôt similaire aux jeunes du terrain psychiatrique (23).

²⁵¹ « ça m'a aidée à.. disons me réaliser que je.. disons, pas j'avais une voix, mais je suis capable de m'exprimer », Andréanne, #52

²⁵² « Mettons que ma sœur elle parle et puis là elle dit... elle dit quelque chose là des fois je suis comme “ah, tu présupposes nanana.. » Noémie, #82.

Ils expriment ainsi une perception de **l'autre comme un enrichissement possible (15)**, trouvant bien de « pouvoir entendre ce que les gens avaient à dire » (Noémie, #52) et exprimant que les idées des autres aident²⁵³.

Ils rapportent également une meilleure **compréhension de la pensée et de l'expérience de leurs pairs (9)**, attestant d'un travail les aidant à adopter le point de vue des autres²⁵⁴.

Ainsi, des élèves expriment pouvoir **découvrir les autres en CRP (6)**, mieux situer leur point de vue (Émile, #102) et parler avec ceux avec qui ils parlent moins par ailleurs (Yohan, #14).

La **relation à l'adulte (2)** est apparue dans les données du collègue JDLM, au regard de la dimension soutenance du lien à l'enseignante, évoquée par une élève (Marilou, #24), et de la possibilité exprimée de trouver dans l'activité une aide pour « parler à l'autorité » (Andréanne, #24).

Un élève décrit la philosophie comme un moyen de « connecter leurs idées » (Émile, #10), attestant d'une forme de **lien à l'autre (1)** dans le travail de la pensée en CRP.

L'aspect difficile de la relation à l'autre se rattachant à la crainte des pairs est également présent dans les données du collègue JDLM. Il est exposé plus bas dans la catégorie vulnérabilité.

Le développement moral des élèves

Une nouvelle catégorie a émergé dans les analyses du terrain scolaire québécois : le **Développement moral des élèves (24)**. Cette catégorie semble directement rattachée au contexte d'ECR spécifique à ce terrain et en cohérence avec celui-ci, l'objectif du cours étant précisément la formation éthique et citoyenne.

Ainsi, les élèves ont évoqué dans les entretiens des **considérations morales (8)** développées en CRP²⁵⁵, ont exprimé l'idée de devenir une « **meilleure personne (6)** » (Andréanne, #42) par le biais de l'activité²⁵⁶, ainsi que d'avoir été touché ou rejoint par des faits et des valeurs discutés. Ils témoignent ce faisant d'un certain **travail des valeurs (5)** possible en CRP²⁵⁷, qui les fait penser à ce qui est « vraiment important » (Noémie, #18) et qui peut mener à un **engagement (5)**, les jeunes évoquant des conséquences sur leur vie quotidienne²⁵⁸.

²⁵³ « Parce que la CRP ça.. y'a du monde qui dit toute des points de vue différents, fait que là, y'a des choses que j'avais pas vraiment pensé que d'autres gens ils ont dit, fait que là ça me fait comme prendre un autre point de vue aussi là. » Noémie, #26.

²⁵⁴ « je pense, j'essaie de me mettre à la place de la personne pour comprendre son point de vue. Tu sais avant c'est des choses que je faisais pas. Oui j'essayais, mais j'insistais pas genre.. à un moment donné j'étais comme « ok ben au pire » et puis je revenais sur mon point de vue. Mais maintenant comme je suis capable de reculer puis prendre quelques temps pour analyser vraiment ce que la personne a dit puis me mettre dans sa position puis essayer de comprendre genre ce qu'elle veut dire... » Marilou, #30.

²⁵⁵ « personnellement ça me permet de toucher des sujets qui me concernent peut-être pas tant, comme la pauvreté, ou heu, juste l'environnement, j'trouve que y' a beaucoup de personnes ils pensent que ça les concerne pas, puis que eux-autres ils font leur part mais qu'en fait ils pourraient faire plus, puis ils pourraient faire mieux aussi », Olivier, #28.

²⁵⁶ « plus on en apprend plus on sait les opinions des autres puis de leurs pensées, ça nous permet de prendre un recul sur nous ce qu'on pense là.. Puis de, s'améliorer dans le fond. » Yohan #26.

²⁵⁷ « pour vrai, ça me faisait de quoi là parce que je veux dire, tous les pays sont différents puis celui-là il est vraiment affecté. Puis là genre, je sais pas là genre avant tu sais, pas je m'en foutais mais comme, je portais moins d'importance. » Marilou, #30.

²⁵⁸ « on a parlé de l'environnement aussi puis c'est un.. vraiment, de nos jours là. Puis je pense que je fais beaucoup plus attention », Andréanne, #42.

La vulnérabilité des jeunes

Les codes du terrain psychiatrique liés à la catégorie **Vulnérabilité (18)** ne sont pas mentionnés par les jeunes du terrain scolaire québécois.

On retrouve en revanche la même forme de vulnérabilité ayant émergé des analyses du terrain scolaire français, laissant penser que la **crainte des pairs (18)** joue un rôle important dans la pratique de la philosophie en contexte scolaire et constitue une vulnérabilité propre à ce contexte.

En effet, la peur du jugement des pairs et de leurs moqueries²⁵⁹ ainsi que la difficulté à prendre la parole devant eux et à dire ce qu'ils pensent sont des éléments mentionnés par les élèves du collège JDLM. Un jeune atteste néanmoins avoir finalement le sentiment que les autres ne jugeaient pas ses propos, venant nuancer les témoignages des autres élèves²⁶⁰.

En outre, cette vulnérabilité propre au contexte scolaire se distingue de la difficulté dans la relation à l'autre identifiée dans le terrain psychiatrique. En effet, sur le terrain hospitalier, la relation à l'autre est identifiée comme une vulnérabilité au regard de difficultés à comprendre autrui et à lui accorder du crédit. Il s'agit ainsi d'une difficulté à s'ouvrir à l'autre, à le comprendre et à l'estimer. Alors que la sous-catégorie « crainte des pairs », propre aux contextes scolaires, est composée de quatre codes : peur du jugement des autres, peur des moqueries, peur de parler en public et peur de dire ce qu'on pense (conséquences des deux premiers codes). Ainsi, dans le contexte scolaire, la vulnérabilité semble davantage se manifester par des difficultés interrelationnelles, alors qu'en contexte de soin, elle semble davantage se rattacher à une difficulté intrapsychique, liée aux difficultés psychiques personnelles et individuelles.

Développement d'un rapport au monde particulier

La dimension de l'activité se rapportant à une forme de **Développement d'un rapport au monde (12)** a été abordée par les élèves du terrain scolaire québécois.

Les élèves témoignent de la construction d'une certaine **compréhension du monde (9)** dans le dialogue philosophique, liée aux sujets des discussions ainsi qu'aux témoignages de certains élèves, mais également parfois au détour d'un (riche) travail interprétatif, par exemple dans l'utilisation d'une métaphore²⁶¹.

²⁵⁹ « c'est plus du monde, comme c'est eux qui ont toujours les bonnes réponses puis genre, tout ce que les autres ils disent ben ils commencent à rire ou des affaires de même que je suis comme.. moins à l'aise de le dire là. » Marilou, #20.

²⁶⁰ « mais à un moment donné j'ai réalisé que y'avait personne vraiment qui jugeait qu'est-ce qu'on disait » Olivier, #8.

²⁶¹ « on avait mis la métaphore du tapis roulant là, que, il s'arrête pas le tapis roulant, puis la vie c'est le tapis roulant, puis ya.. si tu débarques du tapis roulant, ben, t'es le seul qui fait ça fait que tu peux pas vraiment débarquer du tapis roulant, parce que, t'es comme exclus de la population. Fait que si toi tu décides « là j'en ai assez du travail, moi je recule puis je fais juste travailler six mois par année », ben là ça marche plus parce que là, dans.. t'as plus assez d'argent pour vivre ou t'sais.. y'a plein de.. tout le monde continue son mode de vie rapide, mais toi t'as réalisé que ça va trop vite à ton goût, fait que toi tu veux débarquer, ou y a des gens, qui, pour la métaphore « tombent du tapis roulant », donc blessures, peut pas continuer un mode de vie aussi rapide, donc.. j'trouve que c'est bien qu'ils nous fassent penser.. » Andréanne, #30.

Cette compréhension du monde se fait en lien avec un sentiment de **découvrir des aspects inconnus du monde (3)**, l'activité pouvant les amener à « voir une autre partie de la vie » (Andréanne, #42).

Le travail capacitaire

Un **travail sur les capacités (15)** est également évoqué par les élèves québécois, bien que dans une moindre mesure que les jeunes des autres terrains.

La **capacité de dire (13)** est évoquée par les jeunes, qui attestent d'un travail permettant de mieux s'exprimer et de mieux parler en public²⁶².

Une certaine forme **d'initiative et d'action (2)** est enfin décelée dans les dires des élèves, en lien avec les considérations morales exprimées²⁶³.

Le contexte institutionnel

Le **Contexte institutionnel** a été évoqué par les jeunes, qui ont mentionné des **limites (3)** en lien avec le contexte de la pratique, à savoir l'influence de la dynamique du groupe classe sur les discussions (Marilou, #50) et le fait que la pratique ne soit pas si fréquente que ça (Noémie, #46).

La relation enseignant-élève

La **Relation enseignant-élève** a été abordée par une élève, qui atteste d'une relation de confiance et d'une **bienveillance (1)** ressentie (Marilou #24).

Analyse du verbatim de l'entretien avec l'enseignante

Dans son entretien, l'enseignante du collège JDLM revient sur un certain nombre d'éléments présents dans les entretiens avec les élèves ainsi que sur des éléments également abordés par l'enseignant du collège Vercors, à Grenoble. **Trois catégories ne sont pas abordées** : le rapport au monde, le contexte institutionnel et le développement moral.

²⁶² c'est sûr que en communicant, en.. en parlant aux autres, on apprend un peu à parler devant tout le monde. À essayer de défendre son point et tout. C'est sûr qu'à ce point là je me suis amélioré. » Émile, #40.

²⁶³ « ça te permet de te questionner sur des choses que t'as faites auparavant, puis peut-être de te faire réaliser que t'aurais pu faire quelque chose d'autre puis de te corriger la prochaine fois que tu vas être dans une situation pareille. » Olivier, #22.

La posture de l'enseignant

L'entretien avec l'enseignante du collège JDLM a apporté des éléments permettant de mieux comprendre **sa posture d'enseignante (25)**. Quatre nouvelles sous-catégories ont émergé de son propos sur ce point : *favoriser la réflexivité, valoriser les élèves, expliciter les intentions pédagogiques* et un *engagement personnel*.

L'enseignante explicite dans son entretien la manière dont elle travaille afin de développer des **compétences (10)** chez ses élèves. Elle aborde notamment l'apprentissage des outils de pensée et leur bonne utilisation par les élèves au fil du temps²⁶⁴, outils qu'elle considère comme des leviers pour développer la réflexion en classe²⁶⁵.

Dans ses propos, on décèle ainsi le souci de créer un dialogue structuré, notamment à l'aide de repères communs tels que les outils de pensée (#64) permettant la création d'une **communauté de recherche (3)**.

L'enseignante exprime une attention portée à **valoriser les élèves (3)** et l'intuition que cette attention particulière peut les aider à progresser²⁶⁶.

Un certain nombre de **dispositions (3)** visées par la pratique sont évoquées dans l'entretien, notamment une certaine tolérance à l'égard des idées des autres (#142). La disposition à se laisser transformer par les autres est évoquée comme une visée qui n'a toutefois pas été mesurée²⁶⁷.

L'enseignante témoigne d'un fort **engagement personnel (2)** auprès des élèves et dans sa pratique en général, évoquant des moments forts de sa pratique et le « bien » que peuvent lui faire « ses ados » (#34).

Elle évoque également l'importance de **l'explicitation des intentions pédagogiques (2)** dans sa pratique auprès des élèves, tant dans l'utilisation des outils dans le dialogue²⁶⁸ que dans l'introduction même du dialogue dans le cours (#104).

On trouve également dans ses propos l'idée de **favoriser la réflexivité (1)** des élèves, en les invitant à identifier leurs forces et les éléments à travailler (#74).

Elle rapporte enfin partir de ce que les élèves apportent dans la discussion, « leurs impressions, leurs opinions, leur compréhension des choses » (#18), manifestant ainsi une **attention à leur parole (1)**.

Le contexte de l'entretien

Dans le propos de l'enseignante, on observe un certain nombre d'éléments en lien avec la **dynamique de l'entretien (14)**.

²⁶⁴ « moi j'ajoute ça, comme outil d'argumentation, puis à chaque fois qu'on en fait on met, t'sais nous en l'a en tête on leur demande de se préparer en conséquence, fait qu'on voit une évolution dans la compréhension de ces outils-là au fil des ans ». Enseignante JDLM, #96.

²⁶⁵ « les outils de pensée, c'est comme des, je les vois comme des leviers pour justement développer la réflexion de façon critique. » Enseignante JDLM, #60.

²⁶⁶ « Ou j'en ai un en secondaire 3 il est très habile dans les questions. Puis là, moi ce que je remarque j'dis hey, t'es bon dans les questions, puis là il en repose, il en repose il en repose il en repose. T'sais comme lui, j'ai l'imp, c'est un intuition, j'ai pas sondé chez lui, mais j'sais que le fait de valoriser en lui « wow Jason quand tu poses une question elles sont tellement bien posées, au bon moment », t'sais j'ai l'impression qu'il saisit, lui il a saisi à quel moment poser une question », Enseignante JDLM, #64.

²⁶⁷ « Bah, c'est ce qu'on, c'est qu'on souhaite, dans quelle mesure ils se laissent transformer par les autres, t'sais j'l'ai jamais mesuré, complètement. » Enseignante JDLM, #18.

²⁶⁸ « j'les ramène toujours sur pourquoi on utilise cet outils-là. » Enseignante JDLM, #100.

Elle exprime, elle aussi, une certaine **difficulté à répondre (6)** aux questions posées, soulignant que certaines choses sont difficiles à affirmer ou à observer. Plusieurs **exemples de CRP (3)** tenues antérieurement avec les élèves sont mobilisées dans l'entretien, ainsi que des références à des **expériences professionnelles antérieures (3.)**

Certaines questions semblent également **difficiles à comprendre (2)**, requérant des précisions.

Développement de la relation à soi

Dans l'entretien avec l'enseignante, on trouve des éléments en lien avec le **Développement de la relation à soi (10)**.

L'enseignante décrit le cadre de la CRP comme un **cadre favorable à la construction de soi (5)**, au regard de la possibilité trouvée pour les jeunes de réfléchir à ce qu'ils pensent et de se situer par rapport aux autres²⁶⁹. Elle évoque aussi le fait de pouvoir « donner sa couleur » aux différents outils que les élèves s'approprient (#64), donnant à penser une certaine expression de soi possible en CRP.

Dans ses réponses, elle développe l'idée que la discussion pourrait soutenir une certaine forme d'**exploration de soi (2)** chez les élèves en les aidant à voir ce à quoi ils se rallient dans la discussion²⁷⁰. Elle mentionne également des témoignages d'élèves allant en ce sens (#34).

L'enseignante exprime l'idée que la PDP peut aider à développer une certaine **confiance (2)** et le « courage de prendre la parole » (#38) et évoque le témoignage d'un élève allant en ce sens (#34).

Elle mentionne enfin un élément en lien avec le **l'intériorité des élèves (1)**, évoquant une certaine continuité entre les discussions et l'expérience personnelle des élèves, qui posent parfois des questions en lien avec leurs problématiques (#124).

La perception de la philosophie dans le contexte scolaire

L'inscription de l'activité dans un **Contexte scolaire (9)** a été abordée dans l'entretien.

Le **contexte du cours d'ECR (6)** apparaît dans le discours de l'enseignante, qui distingue les objectifs et le programme du cours de ceux de la PDP²⁷¹. Elle fait également référence aux travaux et aux évaluations s'inscrivant dans le cadre du cours, témoignant ce faisant de la dimension scolaire de l'activité, soumise à un programme et à une évaluation.

²⁶⁹ « dans un cours où y'a une pratique de dialogue, ben y'a déjà qui se distingue de tous les autres cours qui sont donnés exemple ici, où, ce qu'on, la matière qui est construite, quand on est en dialogue, ben, on part d'eux. T'sais, de leur, leurs impressions, leurs opinions, leur compréhension des choses, (...) . Fait que déjà là y'a comme un cadre ou un contexte qui est favorable à la construction de l'identité là, puis d'un point de vue qui est le leur. » Enseignante JDLM, #8.

²⁷⁰ « je pense que ça peut venir renforcer, t'sais un peu, ta perspective en voyant qui pense comme toi, qui ne pense pas comme toi, je pense ça peut permettre bah moi je suis qui, (...) je peux m'allier avec qui, ou je me distingue de qui. » Enseignante JDLM, #8.

²⁷¹ « c'est compliqué parce qu'on a pas, le cours est pas centré sur ça. T'sais si le cours était centré sur on dialogue, puis on s'approprie ces outils-là, puis on focus là-dessus, hum, j'pourrais te répondre. Mais, c'est même pas dans le programme que je poursuis. » Enseignante JDLM, #96.

Bien que la PDP s'inscrive dans le contexte du cours d'ECR, l'enseignante souligne l'aspect exceptionnel du cours dans le **contexte scolaire (2)**²⁷², au sein duquel ils n'ont pas l'habitude de quitter la dynamique de la bonne réponse pour exprimer ce qu'ils pensent, se sentant rapidement exposés²⁷³.

Elle évoque enfin une forme de **transversalité des apprentissages (1)**, mentionnant que certaines habiletés de pensée sont également travaillées dans d'autres matières, telles les « causes-conséquences » (#100).

La perception d'un cadre spécifique

Le cadre du dialogue philosophique a été évoqué par l'enseignante comme un **cadre social, affectif et cognitif (9)** spécifique pour les élèves.

Dans son entretien, l'enseignante propose des **conditions (4)** à considérer pour la mise en place de ce cadre spécifique. Ainsi, la continuité de la pratique (#64) et la confiance (#122) sont, selon elle, des conditions requises pour l'engagement personnel des élèves dans la discussion. En outre, seule l'adoption d'une posture d'ouverture et de disponibilité par les élèves pourra permettre une réelle rencontre dans le dialogue (#138).

Le dialogue philosophique est décrit comme un **cadre d'échange et de partage (2)** au sein duquel les élèves accèdent à une multiplicité de points de vue à discuter²⁷⁴.

La **dimension dialogique (1)** est évoquée, notamment au regard de l'ouverture que représente cette multiplicité de points de vue, « au-delà de ce que pensent leurs parents » (#16) au contact des idées des autres.

L'enseignante évoque la prise en compte des élèves comme des **interlocuteurs valables (1)** en décrivant l'exercice comme consistant à réfléchir à « qu'est-ce que moi je pense, puis pourquoi je le pense » (#8).

Elle aborde enfin la question de l'authenticité des propos développés par les élèves en CRP, rappelant qu'elle ne sait pas quand les élèves font diversion ou bluffent. L'enseignante du collège JDLM se montre ainsi prudente quant à la **liberté d'expression (1)** trouvée dans le dialogue.

La dimension philosophique de l'activité

Dans son entretien, l'enseignante mentionne des éléments de l'activité se rattachant à sa **dimension philosophique (6)**.

²⁷² « Ben, c'est clair que dans un cours où y'a une pratique de dialogue, ben y'a déjà qui se distingue de tous les autres cours qui sont donnés exemple ici. » Enseignante JDLM, #8.

²⁷³ « Pour eux y'a une grosse différence entre dire une bonne réponse puis dire ce qu'ils pensent en CRP. » Enseignante JDLM, #34

²⁷⁴ « Puis y'a dialogue où on valorise la diversité. On est pour des idées et non pas juste est-ce qu'on est pour, puis est-ce qu'on est contre, t'sais on joue dans la nuance puis dans la multiplicité des points de vue. » Enseignante JDLM, #16.

Ainsi, l'aspect **métacognitif (5)** de sa pratique est souligné à de nombreuses reprises, indiquant que cette modalité structure sa pratique et aide le groupe à avoir des repères²⁷⁵.

Elle souligne enfin **l'importance d'une pratique (1)** qui amène les élèves à s'interroger et se positionner²⁷⁶.

Des apports pour les élèves

Des apports pour les élèves (5) peuvent être dégagés de l'entretien.

D'abord, le **rapport aux apprentissages (4)** est abordé par l'enseignante, qui souligne la possibilité pour les jeunes de s'approprier l'utilisation des différents outils (#64), tout en soulignant avoir l'intuition qu'en secondaire 3, l'enjeu de « pourquoi » on dialogue n'est pas vraiment saisi, par rapport à ses élèves de secondaire 4 (#46).

L'enseignante évoque également la possibilité pour les élèves de trouver du **plaisir (1)** dans le fait de s'interroger en CRP (#64).

Le déploiement de la pensée

Le déploiement de la pensée (5) est évoqué dans l'entretien, à travers la dimension **métacognitive (5)** de l'atelier, qui représente une visée importante et une modalité de l'activité, comme cela a déjà été exposé.

La vulnérabilité des élèves

Dans l'entretien de l'enseignante, une forme de **Vulnérabilité (4)** a également été abordée, en lien avec une dimension sociale se rattachant à des difficultés dans la relation aux pairs exprimées par les élèves.

L'enseignante revient, elle aussi, sur ces difficultés se rattachant à la **Crainte de pairs (4)**, soulignant que ce n'est « pas facile pour eux de s'exposer aux autres » (#34), évoquant des témoignages d'élèves exprimant la difficulté que représente le fait de parler en public, la peur du jugement des autres et l'importance qu'ils accordent à la réaction du groupe à leur propos (#34).

Le travail capacitaire

Dans l'entretien, le **travail capacitaire (2)** est peu abordé par l'enseignante, qui n'évoque pas les capacités langagières ou d'action des élèves.

²⁷⁵ « C'est de la métacognition. (...) j'pense que c'est un repère commun pour ensemble être en train de discuter puis dire t'sais, son idée peut-être que je suis pas d'accord avec, mais je vois qu'il donne une conséquence, ça m'aide à structurer ce qui se passe, ça m'aide à structurer ce que moi je pourrais donner dans, en lien avec lui, fait que, j'trouve que ça permet de structurer à l'intérieur, entre nous, puis ça ouvre des leviers qui sont communs. » Enseignante JDLM, #64.

²⁷⁶ « on prend un sujet puis je te demande qu'est-ce que toi tu penses sur ce sujet-là, y'a pas de mauvaise réponse, déjà là ça c'est, c'est important. » Enseignante JDLM, #8.

En revanche, la **capacité de raconter (2)** a été évoquée, comme avec les soignants. Tout en soulignant demeurer dans le registre de l'interprétation subjective, l'enseignante exprime le sentiment de voir parfois les élèves se raconter dans l'atelier²⁷⁷, amenant l'idée que les interventions dans le dialogue philosophique représentent des manières de se raconter (#128).

Le travail de la relation à l'autre

La **Relation à l'autre (1)** est très peu évoquée dans l'entretien, à l'exception de l'exemple d'une élève ayant découvert partager la même opinion avec une fille de la classe, qui étaient devenues amies comme ça. Ce faisant l'ouverture aux idées des autres pourrait aider à **créer des liens avec les autres (1)**.

La relation enseignant-élève

La **Relation enseignant-élève (1)** est évoquée dans l'entretien à travers le fait de pouvoir découvrir (#84) ses élèves dont témoigne l'enseignante, attestant ainsi d'un certain enrichissement de son **rapport aux élèves (1)**.

Dans cette partie, les résultats de l'analyse descriptive quantitative des verbatims des entretiens du terrain scolaire québécois ont été présentés. Sur ce terrain, 56 codes ont émergé et ont été répartis dans 15 catégories, dont une spécifique au contexte québécois. Un tableau reprenant l'analyse présentée dans cette partie est disponible en [annexe 12](#).

Cette première partie a rendu compte des **différents codes et catégories émergents** au fil des analyses, intégrés dans une analyse quantitative permettant d'exposer, pour chaque terrain, **la teneur de chaque catégorie et le nombre d'occurrences** s'y rapportant.

8.2. Résultats de l'analyse quantitative des dialogues

Parallèlement à l'analyse des entretiens, une analyse quantitative des dialogues a permis d'établir des **profils de participation par terrain scolaire**.

Dans cette partie, je présenterai les résultats de l'analyse quantitative pour chaque terrain, suivis d'un commentaire des résultats.

²⁷⁷ « T'sais, ils racontaient, ils parlaient d'eux. Puis de comment ils jugeaient que l'école devrait être, à partir d'eux. Fait que moi je pense que y'en a qui se racontent là. Qui se racontent, qui donnent des exemples qui sont plus personnels. » Enseignante JDLM, #124.

8.2.1. Élaboration de profils de participation sur la base de l'analyse quantitative des dialogues

Les résultats de l'analyse quantitative se présentent sous la forme de tableaux.

Pour chaque terrain, un premier tableau résume la **description statistique des participations aux dialogues** de chaque groupe classe et de chaque enseignant, effectuée à partir des verbatims des dialogues. La description du groupe classe décrit un profil type de participation établi à partir des participations des élèves, pour chaque terrain.

Un second tableau s'attache à décrire plus particulièrement les **profils de participation des élèves dont les entretiens ont été analysés** sur chaque terrain, en rendant compte des **valeurs moyennes** obtenues lors des analyses des verbatims de dialogues.

Pour rappel, le **volume de parole** a été estimé en référence au nombre de caractères comptabilisés par dialogue (verbatim) pour chaque participant, également exprimé en pourcentage du volume total, c'est-à-dire en proportion du nombre total de caractères dans le verbatim du dialogue. Le **nombre d'interventions par dialogue** a été comptabilisé et exprimé également en proportion (%) du nombre total d'interventions dans le dialogue. La **longueur des interventions** a été estimée en calculant le nombre de caractères constituant les interventions des participants.

Ces éléments visent à donner une **indication** des profils de participation. **Ils ne prétendent pas à l'exactitude mais permettent d'établir des critères de comparaison** entre les deux terrains scolaires, bien que ces critères soient à considérer avec précaution.

Résultats des analyses des verbatims de dialogue du collège Vercors

Les deux tableaux ci-dessous présentent les résultats obtenus concernant la PDP au collège Vercors, pour le groupe classe et l'enseignant (Tableau 8.2.1) ainsi que pour les élèves dont les entretiens ont été analysés (Tableau 8.2.2).

Tableau 8.2-1 Description statistique simplifiée des participations au dialogue – Collège Vercors

	Volume de parole par dialogue		Nombre d'interventions par dialogue		Longueur des interventions
	En nombre de caractères	En %	En valeurs brutes	En % des interventions dans le dialogue	En nombre moyen de caractères par intervention
Enseignant					
Moyenne	19811,7	62,9	146	47	135,1
Médiane	19053	62,8	141	47,2	135,1
Minimum	16630	60	141	46,5	117,9
Maximum	23752	65,9	156	47,4	152,3
Groupe classe					
Moyenne	1489,3	3,8	20,5	5,0	53,1
Médiane	483,5	1,2	11,5	3,8	49,4
Minimum	6	0,01	1	0,3	6,0
Maximum	6388	40,4	60	34,7	118,0

Tableau 8.2-2 Profils de participation des élèves dont les entretiens ont été analysés – Collège Vercors

	Volume moyen de parole par dialogue		Nombre moyen d'interventions par dialogue		Longueur moyenne des interventions
	En nombre de caractères	En %	En valeurs brutes	En % des interventions dans le dialogue	En nombre de caractères par intervention
Amel	5137,7	16,2	56,7	18,3	91,2
Jalil	2534,3	7	26,7	8,4	71,9
Elsa	1535	5,5	26	8,6	60,7
Djael	1449	4,4	26	8,4	52,4
Awa	733,3	2,3	15,7	5	46,3

*Pour Simon, des données manquantes ont rendu impossible d'établir les statistiques de participation.

Résultats des analyses des verbatims de dialogue du collège JDLM

Les deux tableaux ci-dessous présentent les résultats obtenus concernant la PDP au collège JDLM pour le groupe classe et l'enseignant (Tableau 8.2.3) ainsi que pour les élèves dont les entretiens ont été analysés (Tableau 8.2.4).

Tableau 8.2-3 Description statistique simplifiée des participations au dialogue – Collège JDLM

	Volume de parole par dialogue		Nombre d'interventions par dialogue		Longueur des interventions
	En nombre de caractères	En %	En valeurs brutes	En % des interventions dans le dialogue	En nombre moyen de caractères par intervention
Enseignante					
Moyenne	10080,8	26,7	71,6	43,7	143,9
Médiane	10228	25,2	77	46,4	132,8
Minimum	7776	18,2	52	33,5	118,3
Maximum	12219	39,1	87	53,3	190,1
Groupe classe					
Moyenne	1292,4	4,5	3,5	4,5	406,6
Médiane	1071,5	1,6	3	3,9	367
Minimum	0	0,0	0	0,0	0
Maximum	4273	14,0	12	14,6	1127

Tableau 8.2-4 Profils de participation des élèves dont les entretiens ont été analysés – Collège JDLM

	Volume moyen de parole par dialogue		Nombre moyen d'interventions par dialogue		Longueur moyenne des interventions
	En nombre de caractères	En %	En valeurs brutes	En % des interventions dans le dialogue	En nombre de caractères par intervention
Olivier	809,8	2	1,4	0,8	615,5
Émile	2615,5	6,8	5	2,9	613,5
Andréanne	1370	3,6	3,8	2,2	451,3
Yohan	1786	4,6	5,5	3,6	321,6
Noémie	765	1,8	3	1,5	255
Marilou	1491,0	3,7	5,5	4,4	198,7

J'ai exposé dans cette partie les résultats de l'analyse quantitative des verbatims des dialogues sur les terrains scolaires, qui visait à décrire les différentes participations aux dialogues et à caractériser les profils des élèves.

Voyons désormais quelles remarques il est possible de formuler au regard de ces résultats.

8.2.2. Remarques sur les résultats de l'analyse des dialogues

Les résultats obtenus permettent de formuler quelques remarques éclairantes pour la compréhension des différents contextes de pratique investigués.

Sur le terrain québécois, l'enseignante occupe en **moyenne 43,7% des interventions** mais seulement **26,7% du temps de parole**. Ainsi, malgré un grand nombre d'interventions, la grande partie du temps de parole est aux élèves.

Le nombre moyen de caractères par intervention de l'animatrice est de 144, contre 406 pour le groupe classe. Les **interventions de l'animatrice** se caractérisent donc comme des interventions plutôt courtes, généralement **plus courtes que celles des élèves**.

La description du **groupe classe** indique en effet des interventions des élèves autour de 406 caractères. La description **des élèves dont les entretiens ont été analysés** permet de situer ces derniers par rapport au groupe et de constater qu'ils représentent **différents profils**, de « très participant » (Émile) à « peu participant » (Olivier). Elle permet aussi de **caractériser les interventions des élèves**, qui se montrent « grands parleurs » (Olivier, Émile) et « petits parleurs » (Marilou). Leurs interventions apparaissent généralement plus longues que celle de l'enseignante.

Sur le terrain français, l'enseignant **détient 47% des interventions et 63 % du temps de parole**. On décèle ici une **présence plus marquée de l'animateur dans le dialogue**, qui, par ailleurs, formule des interventions en moyenne légèrement plus courtes que celles de l'enseignante du corpus québécois, autour de 135 caractères. Cette observation invite à approfondir les gestes de l'enseignant dans le dialogue, mais aussi à interroger la participation des élèves.

La description du **groupe classe et des élèves dont les entretiens ont été analysés** met en avant une participation des élèves qui contraste avec celle des élèves du terrain québécois. Ainsi, les interventions des élèves s'élèvent en moyenne à **53 caractères**. Elles sont donc **beaucoup plus courtes que celles des**

élèves du terrain québécois (406 caractères en moyenne). Cette différence de participation des élèves semble éclairer la différence entre les interventions des enseignants de chaque contexte, les interventions courtes des élèves du terrain français pouvant appeler davantage d'interventions de l'enseignant pour accompagner leur parole. Un regard sur les profils des élèves ayant participé aux entretiens, permet d'observer que le profil d'Amel se distingue des autres par son taux élevé de participation et son volume moyen de parole, plus élevé également.

Les contrastes émergents entre les profils des élèves du collège Vercors et ceux des élèves du collège JDLM pourraient être considérés en lien avec **les différents profils des élèves selon les terrains**, à savoir des élèves davantage performants et plutôt favorisés pour le terrain québécois, et des élèves plutôt défavorisés socialement et en difficulté scolaire pour le terrain français, situé en REP.

Ces éléments, bien qu'à considérer avec prudence, permettent ainsi de **nourrir le travail analytique présenté en première partie** et **procurent des éléments de contexte** intéressant à prendre en compte pour **construire une compréhension approfondie des phénomènes observés**.

Je viens de présenter les résultats de l'analyse quantitative des dialogues, permettant d'établir des repères intéressants pour caractériser les deux groupes scolaires et apportant de nouveaux éléments de compréhension du contexte.

Les deux premières parties de ce chapitre ont ainsi rendu compte des résultats de l'analyse quantitative, permettant de prendre du recul sur les interprétations produites. Cette description ne représente néanmoins qu'une étape vers la formulation d'hypothèses permettant d'apporter des éléments de réponse à la question d'une contribution possible de la PDP à la construction identitaire des adolescents et des jeunes adultes.

Dans la partie qui suit, je présente comment ces analyses quantitatives ont été reprises et poursuivies au sein de ma démarche interprétative, conduisant à l'intégration des analyses dans un processus de théorisation.

8.3. Vers une théorisation

À la suite de la description de l'analyse interprétative des données, **un travail analytique approfondi** a été effectué, présenté au chapitre précédent.

Pour rappel, ce travail a consisté à produire une **définition** pour chaque catégorie ainsi qu'à identifier les **propriétés de la catégorie**, ses **conditions d'existence** et les possibles cas singuliers s'y rapportant. Les catégories présentées dans les parties précédentes ont ainsi été travaillées, afin notamment de clarifier ce à quoi elles réfèrent et de saisir l'idée plus générale que recouvre chacune d'elle, mais aussi d'identifier les relations qu'elles entretiennent entre elles. Ce faisant, les liens reliant chaque catégorie ont été raffinés et précisés.

Ces analyses approfondies ont finalement été reprises dans une considération spécifique au regard de la question de recherche. Ce travail a donc conduit à un **resserrement analytique** et à l'élaboration d'une **matrice à quatre entrées**, permettant d'envisager la question de la contribution de la PDP à la construction de l'identité des adolescents et des jeunes adultes à partir de quatre axes :

- **Une dynamique entre vulnérabilité et autonomie** : la dynamique émergente entre la vulnérabilité des jeunes dans la PDP et la construction de capacités amène à repenser la question de la construction de leur identité, en rapport avec la question de l'autonomie.
- **Le développement de la relation à soi** : les éléments émergents en lien avec le développement de la relation à soi dans la PDP amènent à développer différentes hypothèses concernant la contribution possible de la PDP à la construction de l'identité des jeunes.
- **Développement de la relation à l'autre** : les éléments émergents en lien avec le développement de la relation à l'autre dans la PDP amènent à développer différentes hypothèses concernant la contribution possible de la PDP à la construction de l'identité des jeunes, notamment le rôle des pairs dans cette contribution.
- **Développement de la relation au monde** : les éléments émergents en lien avec le développement de la relation au monde dans la PDP amènent à développer différentes hypothèses concernant la contribution possible de la PDP à la construction de l'identité des jeunes, notamment au regard de la relation au monde et à la société qui se déploie dans la PDP.

C'est à partir de ces quatre entrées que s'est élaborée une proposition théorique permettant la formulation d'hypothèses amenant des éléments de réponse à la question qui nous occupe, sur la base des observations qui ont été décrites dans ce chapitre.

Pour parvenir à ces développements, une dernière étape de **raffinement théorique** a été effectuée, notamment à travers l'exploration de ces quatre axes dans les verbatims des dialogues. Cette étape a notamment nourri l'axe 4 concernant la relation au monde.

Dans les chapitres suivants, je reprendrai ces quatre axes pour développer **les différentes formes possibles d'une contribution de la PDP à la construction identitaire des adolescents et des jeunes adultes**, prenant majoritairement appui sur les données recueillies – mais pouvant intégrer d'autres apports théoriques au besoin.

8.4. Résumé du chapitre

Dans ce chapitre, j'ai **exposé les résultats de l'analyse quantitative** visant à **décrire les interprétations réalisées** dans l'analyse qualitative des données ainsi qu'à produire des profils de participation aux dialogues.

Une première partie a permis de **(1) restituer l'ensemble des 17 catégories** émergentes issues des entretiens réalisés sur les trois terrains investigués. Pour chaque terrain, j'ai rendu compte des catégories présentes dans les données et de la couleur particulière que prenait chaque catégorie lorsqu'elle intégrait les données d'un terrain spécifique.

Une deuxième partie a permis de **(2) rendre compte de l'analyse quantitative des dialogues** afin d'établir différentes **caractéristiques de participation**, facilitant la comparaison des verbatims des dialogues de chaque terrain.

Une dernière et brève partie a enfin **(3) exposé l'étape de théorisation et le resserrement analytique** auquel elle a conduit, axant le développement des hypothèses sur une matrice à quatre entrées. **La question de la contribution de la PDP à la construction de l'identité se construit donc autour de quatre axes** : une dynamique entre vulnérabilité et autonomie, le développement de la relation à soi, le développement de la relation à l'autre et le développement de la relation au monde.

Ces éléments, qui ne visent pas – je le rappelle – à établir de preuve, ont permis de rendre compte des observations et de les intégrer dans une compréhension globale, considérant l'ensemble des données recueillies.

Dans les chapitres qui suivent, je poursuivrai mon analyse à partir de la description qui vient d'être opérée. Il s'agira ainsi de pousser l'analyse un pas plus loin en proposant des hypothèses pouvant expliquer les observations et préciser les relations entre les catégories.

Chapitre 9. Une dialectique de vulnérabilité dans le dialogue philosophique : se construire, entre autonomie et vulnérabilité

Ce chapitre poursuit la présentation des résultats en développant une première proposition théorique, considérant le cadre du dialogue philosophique comme le lieu d'une dialectique de vulnérabilité : les jeunes, en s'engageant dans la PDP, rencontrent différentes vulnérabilités qui pourront être, dans la pratique, éprouvées, travaillées, voire, dépassées.

Cette dialectique initie dès lors la construction capacitaire et relationnelle des adolescents et des jeunes adultes et apparaît comme une condition de possibilité de la construction de l'identité personnelle, les capacités et la relation étant les modalités de construction de cette identité.

« La fragilité ne serait qu'une pathologie, si elle n'était pas la fragilité d'un être appelé à devenir autonome, parce qu'il l'est dès toujours et d'une certaine façon. »

Ricœur, *Autonomie et Vulnérabilité*, (2019, p. 4)

Dans ce chapitre, je présenterai la première étape du développement théorique issu des analyses descriptives. Cette étape consiste à **ancrer la lecture des données dans un prisme de vulnérabilité**, ayant émergé des données issues du contexte de soin. Nous verrons en effet comment mon expérience auprès de jeunes en souffrance psychique m'a conduite à interroger ma démarche et à situer la PDP dans un contexte plus large de vulnérabilité, celle-ci constituant dès lors un **horizon de signification pour l'ensemble des données**.

Cette analyse a été conjuguée aux travaux de Ricœur, dans lesquels j'ai trouvé des appuis pour modéliser l'expérience du dialogue philosophique des adolescents et jeunes adultes rencontrés dans ma recherche, au sein des différents contextes de pratiques.

Ce chapitre s'organise en cinq parties. Nous verrons dans un premier temps de quelle manière le détour par le contexte de psychiatrie m'a amenée à **reconsidérer la relation entre autonomie et vulnérabilité**, me conduisant à ajuster ma perspective sur l'ensemble du corpus, à l'appui des travaux de Ricœur (Ricœur, 2013, 2019).

Il s'agira ensuite de considérer au plus près la vulnérabilité des adolescents et des jeunes adultes dans l'ensemble des données recueillies afin de dégager les différentes difficultés observées, pour les comprendre et les situer les unes par rapport aux autres. Ce faisant, le cadre du dialogue philosophique sera examiné comme **un lieu de révélation de différentes formes de vulnérabilité chez les jeunes qui s'y engagent**. Ces formes de vulnérabilités seront caractérisées au fil de l'analyse, apparaissant extrêmes et intrapsychiques

en contexte de soin, socio-scolaires en contexte scolaire français, mais aussi relationnelles sur les deux terrains scolaires.

Ce premier examen se conjugue néanmoins à une dynamique allant dans le sens inverse, se rattachant à un mouvement capacitaire et à une ouverture relationnelle évoqués par les jeunes, à différents niveaux selon les contextes. Un troisième moment s'attachera ainsi à considérer le dialogue philosophique comme un lieu **de mise en capacité et en relation**, conduisant les jeunes vers plus d'autonomie en mobilisant et développant leurs capacités.

Ce faisant, nous verrons se dessiner, dans un quatrième temps, les contours d'une **dialectique de vulnérabilité à l'œuvre dans le dialogue philosophique** : la vulnérabilité se donne à voir comme point de départ et comme chemin de la construction de capacités et de relations permettant aux jeunes de se rendre de plus en plus capables. Les spécificités de chaque contexte seront précisées afin de dégager leur influence sur l'expérience des jeunes, influence qui se conjugue au mouvement capacitaire observé.

Le chapitre se termine par l'examen de la question du lien entre le développement de ces capacités mises à jour et la construction de l'identité personnelle. Je proposerai alors des éléments soutenant la considération des **capacités comme conditions de possibilité de la construction d'une identité réflexive** dans le dialogue philosophique, en convoquant de nouveau les travaux de Ricœur (2019).

Ce faisant, ce chapitre assoit la première étape d'une proposition théorique élaborée à partir de l'analyse descriptive des données.

Il souligne l'impact de l'intégration de données issues d'un contexte de soin dans la construction théorique, amenant à ajuster l'angle d'approche de la question de la construction de l'identité, mais aussi à intégrer les travaux de Ricœur, qui ont constitué une aide précieuse pour penser et modéliser les différents éléments émergeant des données empiriques.

Il permet encore de dégager différentes formes de vulnérabilités propres aux jeunes interrogés, se situant à différents niveaux, permettant l'identification de vulnérabilités adolescentes mises en jeu dans la PDP.

9.1. Une nouvelle perspective sur la vulnérabilité, au détour de la souffrance psychique

Dans cette première partie, je reviendrai sur l'expérience de la PDP développée en contexte de soin afin d'exposer la manière dont la rencontre de ce terrain m'a conduite à transformer la perspective adoptée pour mener l'exploration de la question de recherche.

9.1.1. En contexte de soin, une vulnérabilité extrême.

Le dernier terrain investigué durant la collecte de données s'insérait dans un contexte de soin et intégrait des adolescents et des jeunes adultes d'un service d'hôpital de jour en psychiatrie – ce contexte de recherche a été présenté en détail au chapitre 6, [section 4](#). Dans ce contexte, l'atelier de philosophie me

semblait prendre une allure nouvelle, amenant le besoin de **questionner ma démarche** et de trouver des outils pour penser cette **expérience déstabilisante de la souffrance psychique** des jeunes à qui je m'adressais.

En effet, dès mon arrivée dans le service pour le premier atelier, le contexte de soin amenait des considérations nouvelles dans ma relation aux jeunes. Leur présence dans le service se rattachait à une forme de nécessité bien différente de la présence d'un adolescent en classe. Comme indiqué précédemment, la plupart sortaient d'une hospitalisation en psychiatrie à la suite d'un épisode aigu lors duquel le jeune ne pouvait plus se maintenir dans son contexte de vie ordinaire. Une grande souffrance psychique les caractérisait ainsi, me faisant percevoir une certaine gravité en leur présence. Les jeunes arrivaient à l'atelier dans le silence, se montraient hésitants, souvent intéressés, toujours un peu intimidés.

Ma rencontre avec le groupe s'est donc déroulée dans cette ambiance particulière, qui m'était jusqu'alors inconnue. Je me suis appropriée ce contexte à mesure que ma pratique dans le service se construisait et s'adaptait aux spécificités rencontrées : prises de parole difficiles, élaboration individuelle des questions insécurisante, difficulté à s'engager dans la construction d'une pensée, questionnements souvent existentiels, expression d'idées noires et manifestations ponctuelles des troubles psychopathologiques (pensée délirante ou faisant effraction) ou des effets de la médication (sommolence notamment). Il s'agissait encore d'intégrer la présence du binôme de soignants dans l'atelier et d'adapter l'activité aux contraintes logistiques en lien avec le cadre du soin (allées et venues des jeunes pendant l'atelier, changements d'organisation, imprévus relevant de la vie du service).

Tous ces éléments se présentant à moi donnaient l'impression d'une étrangeté au contexte dans lequel je m'insérais et m'ont amenée à questionner ma démarche : à quel titre proposer une telle activité ? Qu'est-ce qui justifiait cette proposition aux jeunes, quand pourtant, il apparaissait qu'ils rencontraient de réelles difficultés dans l'activité ?

Par ailleurs, la fréquentation du service et les discussions avec l'équipe soignante me familiarisaient avec la démarche de soin poursuivie dans le service, ce qui continuait de me questionner : l'atelier pouvait-il se joindre à une telle démarche ? Était-ce bien pertinent de proposer à ces jeunes une activité ardue et exigeante, face à l'urgence de leur souffrance ? Comment concilier les objectifs philosophiques de l'atelier et les objectifs soignants du service dans lequel il s'insérait ?

De nouveaux enjeux émergeaient ainsi au contact du contexte soignant : si la dimension philosophique de l'activité m'apparaissait toujours aussi importante, d'autres éléments devaient être considérés, en lien avec la fragilité qui caractérisait ce nouveau contexte. Il s'agissait alors de prendre en compte ces nouveaux enjeux dans ma pratique, mais aussi – et avant tout – de les comprendre.

C'est par l'installation de l'atelier dans la durée qu'un mouvement compréhensif a pu se déployer, notamment à l'aide **des discussions avec l'équipe soignante** après chaque atelier. Les éclairages de ces soignants ont été une source précieuse de compréhension des ateliers menés avec les jeunes, chacun apportant un regard singulier qui soulignait un aspect spécifique de l'activité, toujours loin de ma perception d'animatrice d'ateliers de philosophie, par ailleurs extérieure au service. A titre d'exemple, la psychomotricienne pouvait mettre en lien une question formulée par un jeune en début d'atelier avec l'une

de ses problématiques personnelles actuelles, l'éducateur, se réjouir d'assister aux discussions entre les jeunes, affirmant découvrir de nouveaux aspects de leur personne, ou encore l'infirmière, revenir sur la manifestation de certains troubles psychopathologiques dans l'atelier.

Ainsi, au fil des ateliers, mon regard sur ma pratique se modifiait, enrichi de mon expérience auprès des jeunes et des discussions avec l'équipe soignante.

Une seconde étape dans la compréhension de ma pratique a été la **réalisation des entretiens**. En effet, les discussions déployées dans ce cadre ont été d'une grande richesse et m'ont permis de **mettre des mots sur beaucoup de ressentis en situation d'animation**. Ainsi, tous les jeunes abordaient spontanément l'aspect difficile du contexte psychiatrique, leurs troubles psychopathologiques et psychotiques, mais aussi les difficultés éprouvées dans l'atelier de philosophie, tout en témoignant par ailleurs d'un réel plaisir trouvé dans l'activité et de bénéfices retirés.

Ce premier moment a donc permis de poser un cadre de compréhension de la souffrance des adolescents et des jeunes adultes du terrain psychiatrique, de donner du sens aux différents signes de souffrance observés et de situer mon exploration dans un spectre de vulnérabilité, à l'extrémité duquel je situai ces jeunes. Pour autant, je ressentais le besoin d'approfondir et de préciser ma compréhension de ce contexte.

9.1.2. L'apport de Ricœur pour penser la souffrance

C'est ainsi que les paroles et la fréquentation des jeunes du contexte de soin m'ont menée sur les pas de Paul Ricœur, qui propose une **définition de la souffrance faisant écho à la vulnérabilité dont les jeunes** ont témoigné. Il me fallait en effet trouver des éléments pour éclairer mon expérience et m'aider à comprendre la leur. Or, dans sa conférence *La souffrance n'est pas la douleur* (1992/2013), Ricœur propose de penser la souffrance dans une perspective phénoménologique, s'intéressant aux signes du souffrir, c'est-à-dire aux manifestations de la souffrance comme phénomène. Dans cette conférence, Ricœur entend aussi éclairer notre compréhension de l'humain comme être capable d'endurer la souffrance. Il s'intéresse ainsi aux manifestations du souffrir et ancre sa réflexion dans une anthropologie.

Cette perspective m'a semblée intéressante pour **appréhender les signes de souffrance relevés sur le terrain et réfléchir plus largement à la vulnérabilité**, cette notion me semblant particulièrement adaptée à la considération de la condition adolescente. Je présenterai dans cette section la pensée de Ricœur, qui conduit à une définition de la souffrance s'intégrant dans une ontologie de la vulnérabilité. Ce détour théorique me permettra de montrer, dans les sections suivantes, comment le corpus empirique de la thèse peut s'articuler dans ce prisme de vulnérabilité.

Ricœur débute sa réflexion phénoméno-anthropologique en distinguant deux axes sur lesquels situer les signes du souffrir. Le premier axe se situe dans le rapport soi-autrui, renvoyant à « comment, dans ces signes, le souffrir se donne conjointement comme altération du rapport à soi et du rapport à autrui »

(1992/2013, p.15). Le second axe est situé dans le rapport pâtir-agir, renvoyant à une compréhension de la souffrance comme « diminution de la puissance d'agir. » (2013, p.15) Ricœur relève d'emblée l'accent spinoziste de cette définition et précise ne s'engager dans aucune allégeance philosophique exclusive.

Néanmoins, cette définition lui permet de mettre en lumière le lien étroit unissant le souffrir et l'agir, en ce que « seuls des agissants peuvent être aussi des souffrants » (2013, p.15). Ainsi, nous le verrons, **repenser la souffrance avec Ricœur, c'est également repenser l'autonomie humaine au sein d'une ontologie de la vulnérabilité.**

Un troisième axe est également présenté, étendu entre la « stupeur muette » et « l'interrogation la plus véhémente » provoquées par la souffrance (2013, p.16), renvoyant à la question du sens de la souffrance. Je m'attarderai plus spécifiquement sur les deux premiers axes, qui fournissent des éléments sur lesquels nous appuyer pour considérer les propos d'adolescents et de jeunes adultes recueillis.

La souffrance, une altération relationnelle

L'axe soi-autrui renvoie donc à l'altération relationnelle que représente la souffrance. D'abord, dans le **rapport de soi à soi**, « le soi apparaît intensifié dans le sentiment vif d'exister, ou mieux, d'exister à vif » (1992/2013, p.16-17). Le sujet souffrant se perçoit ainsi dans l'immédiateté réductrice de sa souffrance²⁷⁸, se trouvant replié sur lui-même. Ce repli est par ailleurs amplifié par le suspens de la dimension représentative : « alors que je pense « quelque chose », je souffre absolument. » (2013, p.17). Ricœur dresse ainsi le tableau d'un soi rejeté sur lui-même, au sein d'un « monde dépeuplé » (2013, p.17) :

Ce qui est atteint dans le souffrir, c'est l'intentionnalité visant quelque chose, autre chose que soi ; de là l'effacement du monde comme horizon de représentation ; ou pour le dire autrement, le monde apparaît non plus comme habitable mais comme dépeuplé.

Dès lors, **la souffrance enferme le sujet sur lui-même et supprime la possibilité d'une prise de recul, empêchant ce faisant de situer son expérience dans un horizon de signification**²⁷⁹. Cet enfermement du sujet sur lui-même retentit également dans la relation à autrui.

Ricœur qualifie le mode de relation à l'autre du sujet souffrant de « négatif », consistant en rien de moins qu'une « **crise de l'altérité** » qui est une séparation (2013, p.17). La souffrance induit ainsi une rupture de la relation à l'autre, que Ricœur illustre par quatre figures suivant une progression par degrés : au plus bas degré, on trouve la figure de « l'expérience vive de l'insubstituable » (2013, p.17), faisant du sujet souffrant un sujet unique, absolument autre que tout autre, personne ne pouvant faire l'expérience de sa souffrance.

²⁷⁸ « Réduit au soi souffrant, je suis plaie vive », écrit encore Ricœur (2013, p.17).

²⁷⁹ On voit se dessiner ici les obstacles que peut poser la souffrance face à l'exercice du philosophe. Ces obstacles seront précisés dans les sections suivantes.

Au degré suivant se trouve la figure de « l'expérience vive de l'incommunicable » (2013, p.18), dans laquelle se manifeste la solitude du souffrir, obstacle entre moi et l'autre, qui ne peut ni m'aider ni me comprendre.

Le troisième degré, situé à un niveau de « stridence plus intense » (2013, p.18) de la souffrance, se manifeste lorsque l'autre m'apparaît comme un ennemi, cause de ma souffrance, renvoyant à la blessure du souffrir qui induit une transformation de la considération de l'autre.

Enfin, au plus haut degré de la souffrance « se déchaîne le sentiment fantasmé d'être élu pour la souffrance » (2013, p.18). Ce degré renvoie à l'enfer du souffrir, dans lequel surgit la question « pourquoi moi ? ».

Ces quatre figures proposées par Ricœur donnent à voir la souffrance comme une crise de l'altérité faisant de l'autre une altérité radicale (insubstituabilité et incommunicabilité) dont l'expérience conduit à la blessure et à l'enfer du souffrir²⁸⁰, dans lequel **l'autre se transforme en menace ou en ennemi**. Cette crise de l'altérité est ainsi le corollaire de la crise du soi intensifié par la souffrance.

Le recours à Ricœur invite à considérer la question du rapport à soi et à l'autre dans l'expérience de la souffrance, renvoyant à un axe sur lequel elle s'étend entre soi et autrui. Cet axe en recoupe un second, évoqué ci-haut, sur lequel la souffrance se trouve étendue entre le pàtir et l'agir. Je m'attacherai à présent à exposer ce second axe.

La souffrance, une diminution de la puissance

Les différents signes du souffrir, étendus sur un axe pàtir-agir, se situent dans « les registres de la parole, de l'action proprement dite, du récit, de l'estime de soi ; ceci, dans la mesure où on peut tenir ces registres pour des niveaux de la puissance et de l'impuissance » (2013, p.16).

Se référant à une définition de la souffrance comme **diminution de la puissance d'agir**, Ricœur poursuit ainsi en proposant une typologie de la souffrance réglée sur celle de l'agir. C'est notamment à l'appui de la typologie développée dans *Soi-même comme un autre* (Ricœur, 1990) qu'il mobilise quatre niveaux auxquels rapporter le régime du souffrir (2013, p.19) :

Dans cet ouvrage, je distingue quatre niveaux d'efficience : celui de la parole, celui du faire au sens limité du terme, celui de la narration, enfin celui de l'imputation morale. Y correspondraient du côté du souffrir toutes les blessures qui affectent tour à tour le pouvoir dire, le pouvoir faire, le pouvoir (se) raconter, le pouvoir de s'estimer soi-même comme agent moral. Et comme, à chacun de ces niveaux, se rejoue le paradoxe précédant du soi intensifié et du soi séparé de l'autre, on obtient ainsi une matrice à double entrée, construite sur les deux axes orthogonaux que l'on a dits.

²⁸⁰ Ricœur précise dans son texte combien se pose la question, à cet endroit de l'axe soi-autrui, de la souffrance que l'on s'inflige à soi-même. Il précise que sur ce point, la clinique semble pouvoir davantage s'avancer que la phénoménologie, cette forme du souffrir renvoyant à un jeu de forces difficile à observer d'un point de vue phénoménologique. Néanmoins, il souligne que cette question pourrait être, de ce point de vue phénoménologique, considérée sur l'axe pàtir-agir, au niveau de l'estime de soi. Nous y reviendrons.

Ainsi, l'altération relationnelle du sujet souffrant se déploie également dans les capacités diminuées, faisant émerger des points de rencontres entre les deux axes proposés par Ricœur. Précisons à présent les quatre niveaux de diminution de la puissance induite par l'expérience de la souffrance.

D'abord, **l'impuissance à dire** renvoie à la sémiologie du souffrir, qui « se somatise de façon élective au niveau de la mimique et plus particulièrement dans l'espace du visage²⁸¹ ; ainsi son expression se replie-t-elle sur le cri et les larmes » (2013, p.20). Ricœur identifie dans la souffrance une déchirure entre le vouloir dire et l'impuissance à dire, le sujet souffrant ne parvenant à exprimer sa souffrance autrement que dans la plainte. Cette déchirure fonde la caractérisation du sujet souffrant comme diminué dans sa puissance de dire, c'est-à-dire par une impuissance à dire.

L'**impuissance à faire** renvoie quant à elle à l'écart entre le vouloir et le pouvoir²⁸². En renvoyant à l'étymologie du terme souffrir, Ricœur rappelle que souffrir, c'est d'abord endurer. La passivité du souffrir induit ainsi un « degré minime d'agir ». (2013, p.21)

Considérée dans la perspective de l'axe soi-autrui, cette passivité du souffrir se double dans l'expérience du sujet replié sur lui-même, en ce qu'elle représente la perte d'un *pouvoir sur*. Ainsi, avec Ricœur, la diminution de la capacité de faire dans la souffrance convoque aussi des rapports de pouvoir qui se trouvent inversés dans le souffrir, le sujet passant du sentiment d'être *au pouvoir de* – en capacité – à celui d'être *à la merci de* – dépendant (2013, p.21).

Ces éléments conduisent ultimement à considérer la souffrance comme « la crise la plus aiguë de ce que Habermas appelle l'agir communicationnel, à la façon d'une excommunication, au sens le plus fort du mot, d'une exclusion à la fois des rapports de force et des rapports de symbolisation » (2013, p.21). L'impuissance à faire du sujet souffrant renvoie donc également à une incapacité devant les autres, celui-ci se trouvant diminué vis-à-vis d'autrui et plus largement, diminué dans le monde social qu'il habite²⁸³. Dès lors, la diminution de la puissance doit être considérée au sein du jeu des relations sociales, dans lesquelles s'exprime également la fragilité du sujet souffrant.

Une troisième modalité du souffrir est identifiée par Ricœur au niveau de la **fonction du récit** dans la constitution de l'identité personnelle. Pour Ricœur en effet – nous avons approfondi ce point en première partie de la thèse, le récit d'une vie est le moyen que possède le sujet pour se comprendre lui-même, à travers la construction d'une cohérence narrative. Or, **la souffrance peut être considérée comme une rupture du fil narratif, enfermant le sujet dans l'instant**. Cette rupture narrative se comprend alors comme une rupture temporelle, empêchant le sujet de se rattacher à ce qui précède l'instant, mais aussi de se projeter dans l'avenir. Elle est une rupture de la durée, une interruption du temps.

²⁸¹ C'est là un trait distinctif de la souffrance par rapport à la douleur, qui envahit le corps entier, souligne Ricœur.

²⁸² Qui est par ailleurs commun à la douleur et à la souffrance, ce qui explique selon Ricœur le recouvrement partiel des champs de ces deux notions connexes.

²⁸³ On peut préciser cette notion de « *pouvoir sur* », en soulignant qu'elle consiste en une « relation dissymétrique entre l'agent et le récepteur de son action » (Ricoeur, 2019, p. 9) qui soulève en outre la question de la violence subie dans cette diminution, qu'elle soit physique, symbolique, réelle ou fantasmée. Cette notion appelle également la distinction entre *diminution* de la puissance et *privation* de la puissance, la première renvoyant au « cours de la vie », la seconde résultant du comportement des hommes entre eux.

Cette rupture narrative opère également dans le rapport à autrui, se dressant comme obstacle à la construction d'un tissu internarratif qui prend forme dans la rencontre et le mélange des narrations singulières et se trouve « déchiré dans la souffrance » (2013, p.22). La souffrance atteint donc le sujet dans sa capacité à construire son identité personnelle par l'atteinte de la fonction narrative, condition de construction d'un récit de soi, mais également dans la possibilité de tisser une internarrativité entre lui et les autres. La fonction narrative en effet, comprise comme temporalisation de l'expérience et capacité de symbolisation (comme cela a été montré au chapitre 3), joue un rôle essentiel dans le processus de subjectivation et d'inscription du sujet dans un collectif. Elle apparaît dès lors atteinte dans la souffrance.

Enfin, l'analyse phénoménologique de Ricœur conduit à considérer l'impact de la souffrance sur la **capacité à s'estimer à soi-même**, se conjuguant de nouveau à l'axe soi-autrui. D'abord, Ricoeur relie la question de l'estime de soi à celle de l'éthique de l'agir humain, la première étant prise pour seuil de la seconde : c'est en s'estimant soi-même comme capable que le sujet pourra s'estimer comme agent moral, capable de se considérer auteur véritable de ses actes, imputable. L'idée d'une estime de soi en lien avec l'agir éthique n'est pas approfondie dans ce texte, qui se concentre sur les dimensions clinique et psychiatrique du lien entre estime de soi et souffrance. Pour autant, la relation entre estime de soi et agir éthique est reprise dans son texte *Autonomie et Vulnérabilité* (2001/2019) et m'a semblée particulièrement intéressante en ce qu'elle renvoie à la construction de l'identité personnelle. Je reviendrai dessus en fin de chapitre. La perspective phénoménologique de Ricœur initiée dans *La souffrance n'est pas la douleur* poursuit l'analyse en considérant le cas de la souffrance infligée à soi-même, qui amène une tendance à la mésestime de soi et à la culpabilisation.

Sur le versant de l'altérité, la souffrance comme incapacité à s'estimer soi-même peut être ressentie comme un vol ou un viol exercé par l'autre.

Ce faisant, **la diminution de la puissance** en laquelle consiste la souffrance en vient à **atteindre le sujet dans l'estime même qu'il se porte**, infiltrant ses relations à lui-même et à l'autre.

Souffrance et vulnérabilité

La souffrance se comprend donc, dans la perspective phénoménologique développée avec Ricœur, comme une diminution de la puissance d'agir qui se décline à différents niveaux d'incapacité – dire, faire, (se) raconter et s'estimer, se conjuguant à l'altération de la relation du sujet en souffrance à lui-même et à autrui.

Ricœur aborde également cette question de la diminution capacitaire dans son texte *Autonomie et Vulnérabilité* (2001/2019), dans lequel il adopte une perspective éthico-juridique complémentaire à la perspective phénoménologique présentée jusque-là. Dans cette perspective nouvelle, Ricœur ne part plus de la considération des signes du souffrir mais de celle du couple autonomie et vulnérabilité. Selon lui en effet, c'est parce que l'homme est par hypothèse autonome qu'il doit le devenir, et si l'autonomie est une

condition de possibilité du sujet de droit, c'est parce que ce sujet est avant tout vulnérable que la pratique judiciaire tâche de garantir son autonomie²⁸⁴.

Dans ce texte, l'autonomie et la vulnérabilité sont respectivement décrites dans le vocabulaire de la puissance et de la non-puissance, recoupant ainsi la définition de la souffrance comme diminution de la puissance d'agir développée dans l'approche phénoménologique qui a été présentée ci-dessus. **Souffrance et vulnérabilité semblent dès lors se rejoindre dans un même rapport diminué à la puissance**, la première se distinguant de la seconde par le degré d'intensité qui la caractérise – la souffrance se situant à un degré extrême de vulnérabilité. Ainsi, la considération de la souffrance développée avec Ricœur nous conduit à considérer le prisme de vulnérabilité dans lequel elle s'inscrit. L'attention portée à la souffrance des jeunes du contexte de soin introduit alors la question de la vulnérabilité dans l'examen des données recueillies sur les autres terrains.

Or, la vulnérabilité revêt une acception bien particulière lorsqu'elle est considérée sous l'angle de ce que Ricœur désigne le « paradoxe de l'autonomie et de la vulnérabilité », constitutif de la condition humaine. Dans cette perspective en effet, la vulnérabilité apparaît comme une donnée anthropologique de l'existence humaine, inséparable de toute considération de l'autonomie :

Bien plus, non contents de s'opposer, les deux termes se composent entre eux : l'autonomie est celle d'un être fragile, vulnérable. Et la fragilité ne serait qu'une pathologie, si elle n'était pas la fragilité d'un être appelé à devenir autonome, parce qu'il l'est dès toujours et d'une certaine façon. (2019, p. 4)

Le mouvement opéré avec Ricœur amène ainsi à **dépasser l'opposition entre autonomie et vulnérabilité** – opposition qui ferait de la vulnérabilité une entrave à l'autonomie, considérant l'autonomie comme première. Ricoeur invite plutôt à penser ces deux termes ensemble, pris comme différentes faces d'une même médaille. Ce paradoxe comporte ainsi deux dimensions, intégrant d'une part le caractère fondamental de l'autonomie présumée du sujet, d'autre part le caractère historique de la vulnérabilité. La vulnérabilité apparaît dès lors comme résultant des diverses épreuves et limites que l'existence donne à vivre – imposées par le cours de la vie au regard d'une condition ontologique, et par les comportements humains au regard du caractère social et politique de l'existence humaine (2019, p. 8).

Ainsi, en considérant autonomie et vulnérabilité à partir du couple capacité-incapacité, Ricœur invite à envisager la construction de l'autonomie – celle de l'*homme capable* – par celle des capacités, dont l'acquisition se fait à travers l'épreuve de la vulnérabilité.

²⁸⁴ Il s'agit ici d'une interprétation par mes soins d'un passage du texte de Ricoeur qui pourrait être discutée : « L'autonomie est bien l'apanage du sujet de droit ; mais c'est la vulnérabilité qui fait que l'autonomie reste une condition de possibilité que la pratique judiciaire transforme en tâche. Parce que l'homme est par hypothèse autonome, il doit le devenir. » (2019, p. 2)

L'adolescence, prisme de vulnérabilité

L'analyse de la souffrance à partir de la pensée de Ricœur est intéressante car elle permet d'intégrer les observations du terrain dans une compréhension théorique renouvelée de la souffrance, de la vulnérabilité et de l'autonomie. En effet, dans cette perspective redéfinie, la vulnérabilité se comprend comme une condition de l'existence humaine, et la souffrance comme une forme de vulnérabilité poussée à l'extrême – une diminution extrême de la puissance.

Ces diminutions de puissance, étendues entre l'agir et le pâtir d'une part, et dans la relation à soi et à l'autre d'autre part, ne sont pas sans liens avec l'âge adolescent présenté en première partie de la thèse. Au contraire, elles semblent rejoindre les enjeux mêmes qui le constituent : j'ai défini l'adolescence comme une période de développement multidimensionnel comportant différents enjeux, notamment de construction de l'identité et de l'autonomie. La construction du sujet adolescent se déploie en effet dans une nouvelle forme de relation à soi et aux autres (pairs comme adultes), s'intégrant dans de nouvelles formes de socialisation rendues possibles par la liberté inédite dont il jouit. Ce faisant, il explore son pouvoir d'action sur le monde et construit de nouveaux modes de relation aux autres.

Ces éléments constitutifs de la période adolescente semblent représenter ce qui, dans l'existence d'un être essentiellement vulnérable, se trouvera par moment diminué, parfois altéré, sans cesse à reconstruire. L'âge adolescent peut donc se comprendre comme un **moment de vulnérabilité saillante** – sans en avoir pour autant l'exclusivité, la vulnérabilité se présentant comme une donnée existentielle. Dans cette perspective, l'adolescence peut être considérée comme **un spectre de vulnérabilité allant de la donnée existentielle** – un passage de la vie qui bouscule et qui fragilise – **à la souffrance**, passant alors du côté du pathologique.

Ce premier moment a permis de dégager des signes du souffrir qui permettront d'appréhender plus facilement la souffrance observée chez les adolescents et jeunes adultes du contexte de soin. Cette analyse de la souffrance a également conduit à redéfinir la vulnérabilité dans son rapport paradoxal avec l'autonomie, la première se donnant comme condition de la seconde. Dès lors, **avant d'être autonomes, les adolescents sont vulnérables**. Les observations et analyses des données empiriques entrent fortement en résonance avec cette compréhension enrichie de la vulnérabilité et de la souffrance des adolescents.

Notre détour théorique amène dès lors à **élargir le champ de considération** au-delà de la seule souffrance observée chez les adolescents du contexte de soin. En effet, la souffrance représente une forme extrême de vulnérabilité, mais d'autres formes de diminutions de puissance sont à considérer, la vulnérabilité se rattachant à la dimension historique de l'existence, et, dès lors, aux différentes limitations acquises au cours d'une vie.

Cette perspective m'a semblée pertinente et féconde pour enrichir ma compréhension de l'expérience dont témoignaient les adolescents et jeunes adultes interrogés sur les trois terrains, chacun manifestant différentes formes de vulnérabilité, à différents degrés. C'est ce que la suite de ce chapitre s'attache à établir.

9.1.3. Des vulnérabilités révélées dans le dialogue philosophique

Le passage par le contexte de soin auprès de jeunes en grande souffrance m'a ainsi amenée à développer un nouveau regard sur ma pratique et sur le cadre du dialogue philosophique comme lieu au sein duquel se déploie une activité bien particulière. Il m'a conduite à rechercher des outils pour penser la souffrance à laquelle j'étais confrontée. Ce faisant, au-delà d'une compréhension affinée et enrichie de la souffrance, s'est opérée une **reconsidération du cadre du dialogue philosophique et de l'expérience des adolescents s'y engageant, les situant dans une anthropologie de vulnérabilité**, à l'appui, nous venons de le voir, des travaux de Ricœur. La souffrance ainsi définie comme vulnérabilité extrême situait les différents jeunes de l'enquête les uns par rapport aux autres, à différents degrés, au sein de la matrice de vulnérabilité élaborée avec Ricœur.

Plus largement, le cadre du dialogue philosophique apparaissait ainsi, à mesure que je m'imprégnais des propos des jeunes, comme un lieu plus ou moins inhibant, intimidant et exigeant par endroits, mais aussi, riche, joyeux et profond à d'autres endroits. Ce nouveau regard en construction a impacté la considération rétrospective des deux terrains antérieurement fréquentés, y trouvant un terreau fertile pour **enraciner cette sensibilité nouvelle à la vulnérabilité des adolescents** en situation de dialogue philosophique.

Ce détour m'a amenée à examiner par la suite l'ensemble des données au prisme de cette vulnérabilité émergente, d'autres difficultés pouvant s'observer sur les autres terrains. En effet, la vulnérabilité des jeunes du contexte de soin trouvait des échos dans **d'autres formes de fragilité observées chez les jeunes en contexte scolaire**, sous différents aspects et à des degrés divers.

Sur le terrain québécois, j'avais été sensible aux propos des élèves concernant leur peur du jugement des autres, sans cependant considérer cette peur comme une forme possible de vulnérabilité. Pourtant, sur le terrain français, une même appréhension des pairs se révélait dans les propos des élèves, donnant à penser une réelle difficulté dans la relation aux pairs à considérer en contexte scolaire.

Les élèves du contexte français m'étaient également apparus scolairement plus en difficulté que les élèves québécois, au regard des profils de participations établis dans l'analyse quantitative descriptive, mais également compte-tenu de l'analyse qualitative des dialogues et des entretiens, qui révélait également un discours souvent difficile à construire et à développer. J'étais par ailleurs consciente du contexte de REP qui caractérisait l'établissement, donnant à penser un contexte sociodémographique plutôt difficile, ce que l'enseignant soulignait dans son entretien. Une vulnérabilité propre au terrain scolaire français semblait donc à considérer, compte-tenu d'une difficulté observée dans l'acte langagier.

L'imprégnation des données s'est ainsi conjuguée à l'appui théorique trouvé dans la pensée de Ricœur, me conduisant à adopter une **nouvelle perspective sur la vulnérabilité des adolescents**, à partir de la souffrance des jeunes du contexte de soin psychiatrique.

Cette perspective nouvelle a conduit à la mise en lumière d'une dynamique particulière et délicate à l'œuvre dans la PDP, celle d'une vulnérabilité à la fois révélée et dépassée dans la PDP. Les deux prochaines parties de ce chapitre s'attachent à exposer les formes de vulnérabilité révélées dans la

PDP, pour montrer ensuite comment deux mouvements, l'un, capacitaire, l'autre, relationnel, se déploient simultanément.

9.2. Lumière sur les vulnérabilités révélées dans le dialogue philosophique

Dans cette section, il s'agira d'exposer la manière dont le détour par la souffrance m'a conduite à **considérer le cadre du dialogue philosophique comme un lieu de révélation des vulnérabilités** : on y observe la manifestation de différentes vulnérabilités, pouvant s'organiser autour des deux axes dégagés avec Ricœur. Ainsi, les adolescents et les jeunes adultes donnent à voir différentes formes d'impuissance, s'étendant sur un axe pâtir- agir et se conjuguant à un axe soi-autrui.

Le tableau 9.2-1 ci-dessous expose ces différentes formes de vulnérabilité révélées dans le cadre du dialogue philosophique. A chaque colonne correspond un terrain, les entrées horizontales renvoyant chacune à une forme de vulnérabilité apparue dans les données, indiquées par le code qui la désigne. Les chiffres rapportés entre parenthèses, à côté du code, indiquent le nombre d'occurrences du code par terrain. Ces chiffres n'ont (toujours) pas de valeur de preuve ici mais rapportent un nombre d'occurrences facilitant une objectivation des données.

Tableau 9.2-1 Occurrences relevées sur les trois terrains : des vulnérabilités révélées dans le dialogue philosophique.

Psychiatrie <i>n</i> = 4	Scolaire – FR <i>n</i> = 6	Scolaire – QC <i>n</i> = 6
Capacités diminuées ou non acquises		
- Difficulté à dire (9)	- Difficulté à dire (1)	Pas de diminution capacitaire observée.
- Difficulté à penser (6)	- Difficulté à organiser et construire un propos (analyses dialogues)	
- Esprit confus (7)		
- Sentiment d'incapacité (12)		
- Difficulté à agir (5)		
Difficultés relationnelles		
Soi		
- Manque de confiance (4)	Identité d'élève convoquée mais peu abordée.	Identité d'élève convoquée mais peu abordée.
- Souffrance psychique (9)		
Autre		
- Peur de parler en public (1)	- Peur de parler en public (5)	- Peur de parler en public (6)
- Difficulté à dire ce qu'on pense (1)	- Difficulté à dire ce qu'on pense (2)	- Difficulté à dire ce qu'on pense (3)
- Difficulté à comprendre l'autre (4)	- Peur du jugement (8)	- Peur du jugement (7)
- Difficulté à créditer la parole de l'autre (3)	- Peur des moqueries (3)	- Peur des moqueries (2)
- Difficulté à s'affirmer (4)		

9.2.1. Une gradation des diminutions capacitaires à travers les contextes

Sur l'axe pâtir-agir, la vulnérabilité s'étend à travers différents degrés, donnant à voir une **gradation dans les diminutions capacitaires entre les terrains** : de grandes difficultés chez les jeunes en contexte

de soin, quelques difficultés en contexte scolaire français, et aucune difficulté observée en contexte scolaire québécois. Considérons chaque terrain plus précisément.

En contexte de soin, des capacités fortement diminuées

Les jeunes en contexte psychiatrique sont ceux ayant exprimé le plus de difficultés, à plusieurs niveaux : celui du dire, mais aussi celui de la pensée, dont le déploiement semble mis à mal.

Ils expriment une **difficulté à s'exprimer**, entendue comme capacité à mettre leur pensée en mots. À cet égard, Roman exprime combien « pour mettre en mots les idées qu'[ils ont] en tête, c'est souvent plus compliqué que ça le paraît » (#12). Léo, quant à lui, atteste de la réelle difficulté que représente le fait de devoir s'exprimer et mentionne que le groupe a eu, selon lui, « un petit peu de mal à formuler les choses comme des questions » (#14).

Ce rapport difficile à la parole se rattache plus généralement à une **difficulté en lien avec l'activité de penser**. Les jeunes ont effet rapporté de grandes difficultés en lien avec la pensée. « À la base, c'est un peu fouillis dans mon esprit », témoigne ainsi Octave (#52), ajoutant qu'il « n'intellectualise pas trop en ce moment car (il est) dans une phase un peu dure » (#60). Dans la même lignée, Léo évoque la présence de pensées négatives présentes à son arrivée dans l'atelier. Il rapporte une difficulté réelle, faisant obstacle à son envie de participer (#4) :

Ben, déjà quand je suis arrivé ça allait pas très bien. Et, j'étais un petit peu dans une phase où j'avais pas envie de, de réfléchir ou d'être stimulé intellectuellement en fait. Enfin, c'est pas que j'avais pas envie, j'en avais le profond désir, mais c'est juste que j'y arrivais pas en fait.

On trouve ici une déchirure entre le vouloir et le pouvoir, caractéristique de la souffrance que nous avons évoquée, forme de vulnérabilité extrême. Léo évoque encore des pensées difficiles à contrôler, qu'il oppose aux questions rationnelles que l'on pose en atelier, bien différentes des « questions [qu'il pouvait se] poser quand [il était] encore délirant par exemple, où [il se posait] des questions qui, certes [le] stimulaient intellectuellement, mais qui, en soi, n'étaient pas fondées sur quelque chose de réel ou de palpable » (#24).

Des difficultés en lien avec l'activité de penser des jeunes émergent ainsi, leur pensée apparaissant confuse, difficile à contenir et à organiser.

Cette première observation semble **se rattacher en partie aux troubles psychopathologiques et psychotiques dont souffrent les jeunes**. L'équipe soignante a en effet, dans l'entretien collectif mais également à nombreuses occasions lors des retours sur l'atelier, mentionné l'impact de ces troubles sur l'élaboration de la pensée. Son expression peut ainsi être « obscure » et « difficile à comprendre » (#93), comme le souligne la psychomotricienne de l'équipe (#145) :

Les troubles [psychopathologiques et psychotiques] qu'il y a, souvent, c'est... on vient réduire la pensée, réduire le mouvement de la pensée, du corps, et cette réduction-là, cette paralysie-là fait que, c'est compliqué [de penser].

Une forme de paralysie de la pensée et une obscurité dans la pensée viennent ainsi faire obstacle au mouvement de la pensée, à sa clarté et au rapport même des jeunes avec leur pensée propre.

Ce dernier point semble important à souligner : ces difficultés induisent **un rapport affectif difficile avec l'activité de penser** pour les jeunes, se comprenant comme un défaut de confiance en leur capacité, un sentiment d'incapacité : « on a tous eu des problèmes qui viennent, enfin qui étaient dans notre tête », me rappelle ainsi Roman (#106), me signifiant un rapport difficile avec leur « cerveau ». Léo témoigne de son côté (#62) :

Bah, quand je suis arrivé par exemple, je me sentais, je me sentais pas bien, en règle générale dans ma vie sur plein de plans, et le fait de pas réussir à raisonner comme j'aurais eu envie de raisonner, je me regardais beaucoup penser aussi ...donc. Ça m'a fait un peu un coup aussi.

Ce rapport affectif difficile à l'activité de penser se double d'un empêchement à s'engager dans l'activité, en lien avec un état anxieux et/ou dépressif, comme le souligne à nouveau Léo (#64) :

Au début de l'atelier, (...) j'avais pas l'impression de participer comme je voulais participer, j'avais pas l'impression d'ajouter des choses pertinentes, et puis j'avais l'impression que ce que disaient les autres c'était aussi pas très pertinent, et du coup j'avais l'impression, enfin, que tout ça c'était de la merde. Enfin bref, c'était les symptômes de la dépression – rires – moi c'est comme ça que je le vois.

Le contexte de souffrance psychique apparaît ainsi comme un élément déterminant du rapport à l'activité des jeunes, qui s'y trouvent confrontés à l'impuissance induite par la souffrance. L'atelier semble dès lors s'adresser aux jeunes à l'endroit même où ils se sentent vulnérables, à savoir un rapport difficile avec leur pensée et une faible estime de leur capacité à penser.

Cette difficulté en lien avec les troubles psychopathologiques et psychotiques se conjugue à un **parcours marginalisant**, également en lien avec les troubles. Ces jeunes ont souvent été déscolarisés et/ou hospitalisés, voyant ainsi, au cours de leur parcours, leur cadre de socialisation se réduire au contexte de soin ou à la famille – les rapports avec celle-ci étant par ailleurs souvent difficiles. Ils ont en outre souvent des difficultés relationnelles avec leurs pairs, renforçant cette dynamique d'isolement.

Ce parcours souvent loin de l'école semble avoir laissé aux jeunes l'idée de n'être pas capables de philosophie, entendue comme « La Philosophie » : certains témoignent ainsi ne pas avoir d'expérience de la philosophie, comme Octave « car [il] était décrocheur », ou Émilie, qui dit n'avoir « pas appris à argumenter à l'école ni rien de tout ça »²⁸⁵. A cet égard, on peut rappeler la dimension d'exclusion que porte en elle la souffrance, lorsqu'elle diminue la puissance de dire, d'agir et de (se) raconter, induisant ainsi une crise de l'agir communicationnel²⁸⁶ qui exclut le sujet souffrant des rapports de forces et de symbolisation. Ici, il semble qu'un **sentiment d'exclusion** se donne à voir chez ces jeunes, renvoyant à une forme d'exclusion symbolique : exclusion de l'institution scolaire, mise à la marge du social, mais aussi peut-être un rapport de

²⁸⁵ Il est intéressant de relever ici que les deux jeunes ayant eu l'expérience de la philosophie en terminale ont souligné la différence perçue entre le cours de philosophie et l'atelier, et disent y avoir senti la possibilité de s'exprimer et de dire ce qu'ils pensaient.

²⁸⁶ Expression empruntée à Habermas cité par Ricœur, que j'ai moi-même cité plus haut dans ce chapitre.

force, lorsque l'on considère le statut de patient endossé par ces jeunes, qui se trouvent de fait dans un régime de dépendance.

Ainsi, on voit chez les jeunes du contexte de soin un dévoilement de difficultés au sein du cadre déployé par le dialogue philosophique, qui **les mobilise à l'endroit même où ils sont vulnérables, à savoir leur capacité de penser**, la confiance qu'ils accordent à cette capacité, mais aussi le fait d'exprimer cette pensée difficile pour eux.

C'est sur ce terrain que le degré de vulnérabilité est le plus fort. Sur les deux terrains scolaires en effet, on ne retrouve peu ou pas ces difficultés.

Sur le terrain scolaire français, une vulnérabilité socio-scolaire

Sur le terrain scolaire français, une seule élève a attesté explicitement d'une difficulté à s'exprimer et à formuler sa pensée. Pour autant, de **réelles difficultés peuvent être décelées** dans les données, comme cela a déjà été évoqué, en lien avec le contexte scolaire des élèves, lui-même s'inscrivant dans un contexte social spécifique.

Dans les entretiens, au-delà de cette expression mentionnée à plusieurs reprises par Awa pour évoquer les moments où elle « bloque » dans ses phrases, **une certaine entrave au verbe** est palpable. Ainsi, le code « difficulté à exprimer », renvoyant à la difficulté plus spécifique de formuler une réponse à mes questions, a été significativement plus observé dans les données relatives au terrain scolaire français (20 occurrences, pour 10 en contexte de soin et 1 en contexte québécois). Si cette idée d'un empêchement à formuler des réponses est en lien avec la difficulté réelle des questions posées, renvoyant à la difficulté que représente l'exercice de l'entretien et le thème discuté, elle laisse tout de même penser que cet exercice se montrait particulièrement difficile pour ces jeunes, qui ont manifesté davantage de difficulté pour exprimer leurs réponses²⁸⁷. Ce constat est renforcé par l'observation de la longueur des interventions des jeunes dans les entretiens, particulièrement courtes par rapport aux jeunes des autres terrains, de manière semblable aux observations faites à partir de l'analyse quantitative des dialogues.

L'analyse quantitative des dialogues a en effet permis l'élaboration de profils de participation qui ont été présentés au chapitre 9 et qui permettent de **constater une moindre participation des jeunes** : ils font des interventions plus courtes et occupent significativement moins du temps de parole total de l'atelier par rapport au groupe du Québec. Ces éléments donnent donc à penser que des difficultés langagières empêchent les jeunes de déployer une parole sans encombre dans l'atelier.

Sur le terrain du collège Vercors, un autre genre de vulnérabilité se dévoile donc, ancré dans les capacités non acquises ou non mobilisées par les jeunes dans le cadre du dialogue philosophique. Cette vulnérabilité se situe elle aussi sur l'axe p^âtir-agir, en ce qu'elle renvoie à des formes d'empêchement

²⁸⁷ Cette idée d'une difficulté de l'exercice regroupe plus précisément deux codes : difficulté à exprimer, dont il est question ici, mais également « ne sait pas », renvoyant davantage au fait que la réponse est difficile à connaître ou à trouver – plus qu'à formuler.

capacitaire, de dire plus particulièrement. Pour autant, elle est nettement moins étendue (elle touche moins de capacités) et extrême (son intensité est moins forte) que la vulnérabilité constatée en terrain psychiatrique. Elle semble en effet ici circonscrite à la capacité de dire, bien que les capacités langagières soient imbriquées dans les capacités de pensée – qui ne sont pas impactées sur le terrain scolaire – en ce qu’elles permettent à la pensée de s’exprimer.

Il est important de rappeler ici le contexte des élèves du terrain grenoblois, à savoir un établissement situé en REP impliquant, comme cela a été exposé au chapitre 6, [section 3](#), des situations socio-économiques difficiles et des élèves souvent en difficulté scolaire. Pour rappel en effet, les REP sont établis selon quatre paramètres : le taux de catégories socio-professionnelles défavorisées ; le taux d’élèves boursiers ; le taux d’élèves résidant dans un quartier prioritaire de la ville ; le taux d’élèves ayant redoublé avant la sixième. Le contexte du collège Vercors intègre ainsi une forme de **vulnérabilité sociale, intrinsèquement liée au contexte scolaire**, dans la mesure où c’est cette vulnérabilité sociale qui détermine le contexte scolaire.

Une **forme nouvelle de vulnérabilité** se donne ainsi à voir à travers les diminutions capacitaires observées chez les élèves du collège Vercors, que l’on peut qualifier de **socio-scolaire**, rappelant que les collégiens de milieux populaires se situent « au croisement de deux formes convergentes de vulnérabilité, liées à la question sociale et à la question scolaire, qui chacune affecte les conditions de scolarisation des collégiens et leur rapport à l’école. » (Millet, 2007, p.2). A ce stade, j’en resterai à la vulnérabilité révélée dans le cadre du dialogue philosophique. Le rapport à l’école des élèves sera pour autant réinvesti dans les prochaines sections et chapitres.

A côté de la souffrance psychique, vulnérabilité extrême, observée sur le terrain psychiatrique, une forme de vulnérabilité socio-scolaire émerge ainsi, entendue comme diminution de la puissance capacitaire.

Au collège Jean de la Mennais, des élèves en capacité

En terrain québécois, au collège JDLM, **aucune manifestation de diminution** capacitaire n’a été observée. Les jeunes, en effet, confirment dans les entretiens l’aisance à l’oral observée dans les dialogues. Leurs réponses sont de manière générale structurées et développées. Les jeunes ne mentionnent par ailleurs aucune difficulté en lien avec leurs capacités. Comme je l’ai indiqué ci-haut, le code désignant une difficulté à formuler sa réponse n’est apparu qu’une fois dans le corpus québécois, confirmant également l’idée d’une aisance orale chez les jeunes de ce groupe. En ce sens, ils se situeraient du côté de l’agir, ne manifestant aucune diminution capacitaire.

J’ai dégagé différentes formes de diminutions capacitaires observées dans le cadre du dialogue philosophique, comprises comme l’expression d’une vulnérabilité plus ou moins intense et intégrant différentes dimensions, psychiques et sociales. Le cadre du dialogue philosophique semble dès lors **révéler des vulnérabilités chez ces jeunes, à différents degrés et sous différentes formes**, selon les terrains. Ces éléments ont été développés dans la perspective d’un axe capacitaire étendu entre le pàtir et l’agir. Ils se

conjuguent à un axe relationnel étendu entre soi et autrui, dont l'analyse invite à préciser cette mise en vulnérabilité dans le dialogue philosophique.

9.2.2. Des difficultés relationnelles dans tous les contextes

L'analyse des données m'a conduite à observer une **dimension relationnelle** importante dans l'expérience des jeunes, se rattachant, elle aussi, à une forme de vulnérabilité trouvant un écho dans la pensée phénoménologique de Ricœur.

Si une gradation des diminutions capacitaires à travers les contextes s'observait aisément, cela est moins évident concernant les difficultés relationnelles des jeunes situées sur l'axe soi-autrui, notamment en ce qui concerne les relations des jeunes à leurs pairs. Ainsi, **la dimension relationnelle de l'activité semble mettre tous les jeunes à l'épreuve**, bien que de manière différente.

Je montrerai d'abord comment la vulnérabilité se révèle dans le rapport de soi à soi majoritairement en contexte de souffrance psychique, puis de quelle manière l'analyse donne à voir les contours d'une « crise de l'altérité », aux variations multiples selon le contexte de la pratique.

Une relation à soi altérée en contexte psychiatrique

Sur le terrain psychiatrique, les jeunes ont témoigné d'un **rapport altéré à eux-mêmes**. Cette forme de rapport à soi n'a été observée que dans ce contexte. Cette observation semble cohérente : ces jeunes-là sont en souffrance, c'est-à-dire dans une extrême vulnérabilité, que les jeunes des terrains scolaires ne rencontrent pas. En outre, les jeunes en hôpital de jour sont dans un contexte de soin suscitant de nombreuses situations de discussion introspective mobilisant un certain regard attentif à son état psychique. Leur présence dans le service relève en effet d'une prise en charge médicale, constituant un parcours de soin fait de rencontres multiples et régulières avec les différents membres de l'équipe : des entretiens avec la psychologue, la psychiatre, l'infirmière, mais aussi des moments de discussion avec les éducateurs, durant lesquels les jeunes sont invités à considérer activement leur état psychique, dans la perspective d'une stabilisation visée par la prise en charge dans le service. Les jeunes sont par ailleurs confrontés quotidiennement à leur souffrance – ils la *subissent*, et, en cela, vivent avec elle. Leur souffrance se donne ainsi comme filtre de l'expérience qu'ils rapportent dans leurs entretiens. Ces éléments semblent expliquer en partie que les jeunes du contexte de soin psychiatrique aient abordé spontanément leur état psychique en entretien, contrairement aux élèves.

Les élèves, en effet, sont en contexte scolaire, au collège, et semblent ainsi **convoquer un rapport scolaire** ne faisant pas nécessairement entrer de considérations affectives singulières. Les adolescents interrogés dans ce contexte se présentent ainsi **en tant qu'élèves**, au collège pour étudier et obtenir des résultats satisfaisants, et non pas pour partager leur ressenti subjectif quant à leur état psychique, leurs difficultés ou leurs appréhensions – bien que ces éléments ne soient pas exclus, ils ne constituent pas la

raison d'être dans l'établissement. Il semble ainsi cohérent que les élèves se soient adressés à moi lors des entretiens dans une modalité d'échange proche de celle qu'ils connaissent dans le cadre dans lequel cette rencontre a eu lieu, celui de l'école, convoquant avant toute chose leur identité d'élève (Perrenoud, 1994).

Voyons comment les jeunes du contexte de soin psychiatrique ont exprimé un rapport altéré à eux-mêmes.

Les diminutions capacitaires exposées ci-haut induisent, nous l'avons esquissé dans la section précédente, un **rapport affectif douloureux aux capacités**, en lien avec un très grand manque de confiance chez les jeunes – voire un manque d'estime de soi, lorsqu'ils ne se sentent pas même *capables* de penser. Ils attestent ainsi de différentes manifestations du souffrir : Octave, qui est « dans une phase un peu dure » (#60), dit n'être « pas très investi dans la vie sociale du service » (#118) ; Roman souligne quant à lui les problèmes rencontrés par tous dans le service, au niveau de la tête (#106) ; Émilie rapporte ses ruminations quotidiennes (#4) ; Léo, enfin, évoque ses symptômes dépressifs amenant l'idée que « tout était de la merde » (#64), mais également ses pensées délirantes en lien avec des états schizophréniques (#98).

On voit ainsi comment les propos des jeunes trouvent des résonances dans la description du soi intensifié décrit par Ricœur, apparaissant « à vifs », repliés sur eux-mêmes, enfermés dans leur souffrance. Cette souffrance apparaît en lien avec un sentiment d'incapacité déjà évoqué sur l'axe *pâtir-agir*, venant renforcer la douleur de la souffrance et intensifier le sentiment d'isolement des jeunes.

Une vulnérabilité relationnelle sur tous les terrains

Si les jeunes du terrain psychiatrique semblent les seuls à mentionner explicitement une souffrance se manifestant dans un rapport altéré à soi, tous les jeunes rencontrés dans l'enquête ont, en revanche, témoigné de difficultés relationnelles dans le cadre du dialogue philosophique. Ainsi, indépendamment d'une souffrance psychique préexistante, **les jeunes semblent vulnérables au niveau de leurs relations aux pairs dans la PDP**. Pour autant, des spécificités peuvent être dégagées, selon que l'on se situe en contexte scolaire ou de soin.

Dans la catégorie de vulnérabilités liée à la « crainte des pairs », deux codes ont émergé de manière transversale, sur tous les terrains : les jeunes ont de la difficulté à prendre la parole en public d'une part, et à dire ce qu'ils pensent d'autre part.

La gradation des vulnérabilités en lien avec les pairs semble inversée par rapport à celle observée dans les diminutions capacitaires : en contexte de soin, on note une seule mention de chacun de ces codes, contrairement aux contextes scolaires, où ils ont été davantage observés. Pour autant, ces vulnérabilités relationnelles ne semblent pas s'inscrire dans les mêmes relations causales.

Parler en public

Le fait de prendre la parole en public apparaît aux jeunes **impressionnant et intimidant**.

En contexte de soin, seul Octave exprime (à tout le moins explicitement) cette idée, affirmant trouver « dur de parler devant un groupe » (#50).

Au collège Vercors (Grenoble), Awa exprime se sentir « stressée » quand elle parle en public et ne pas trop aimer cela (#76). Amel évoque, quant à elle, un « blocage » dû à la gêne de parler devant les autres élèves (#28). Elsa témoigne également de cette peur de s'exprimer devant les autres, précisant que la dimension orale de l'activité la dérange particulièrement, par rapport à l'expression écrite : « si je parlais par écrit et qu'à la fin tout le monde lisait, ça me dérangerait moins que de parler à l'oral » (#100).

Enfin, au collège JDLM, Noémie exprime la « panique » qu'elle peut rencontrer lorsque quelqu'un dit ce qu'elle se préparait à dire en CRP (#10), panique qui vient s'ajouter à la gêne liée au fait de parler, précise-t-elle (#72). Marilou exprime également ressentir de la gêne pour parler dans l'activité, mais aussi l'observer chez les autres, expliquant que « ça se remarque dans les personnes parce qu'il y en a qui vont bouger leurs pieds ou qui vont faire quelque chose puis que là, ça se remarque quand t'es gêné » (#48). Cette idée de gêne est également exprimée par Olivier, qui dit n'avoir pas trop aimé la CRP au début « parce qu'[il était] gêné » (#8).

Ces éléments conduisent à dégager une caractéristique de la PDP perçue de manière particulièrement importante par les jeunes, à savoir sa **dimension dialoguée**, donc orale et collective. Ces aspects, en effet, semblent être reliés aux difficultés observées, se rattachant à la peur de parler en public. **La PDP touche ainsi les jeunes à un endroit qui semble très délicat pour eux, celui de la parole incarnée et affirmée devant autrui.** L'oralité, en effet, implique : au-delà des mots, elle transmet des intentions, des attitudes et des gestes, et s'incarne dans une voix singulière qu'il s'agit d'abord de faire entendre. Cet engagement incarné et singulier est exigeant pour les jeunes.

Dire ce que l'on pense

L'engagement physique et personnel dans l'activité est d'autant plus exigeant qu'il est associé à **l'affirmation d'une pensée devant le groupe**, ce que les jeunes évoquent également comme quelque chose de difficile. Le code *Difficulté à dire ce que l'on pense* renvoie ainsi à l'idée de ne pas oser dire ce que l'on pense dans la PDP.

Léo, en contexte de soin, témoigne ainsi de sa difficulté à dire tout ce qu'il pense en atelier, du fait d'« une sorte de blocage par rapport aux autres » (#6).

Sur le terrain de Grenoble, Amel et Elsa affirment éviter parfois de dire « le fond de leur pensée » (Amel, #24), chacune faisant le lien avec le groupe et ce que les autres pensent, afin de s'assurer que cela « passe plus auprès des autres » (Elsa, #96).

En contexte québécois, Noémie explique avoir peur de ne pas dire des choses allant dans le sens de ce que dit le groupe, et de ce fait, ne pas toujours oser dire ce qu'elle pense (#10). Marilou exprime, elle aussi, n'avoir parfois « pas la force » de dire ce qu'elle pense, du fait que les autres pourraient juger ce qu'elle dit. (#8)

Ces derniers éléments, relatifs à la peur des jeunes de parler en public et à dire ce qu'ils pensent, conduisent à déceler une **difficulté particulière à exprimer sa pensée** et, plus précisément, à oser exprimer une **pensée personnelle**. Cette difficulté est évoquée dans son lien avec une relation à l'autre difficile menant à des « blocages » et donne ainsi à voir une forme de **vulnérabilité relationnelle, révélée dans le cadre du dialogue philosophique**.

Difficultés intrapsychiques et difficultés relationnelles : deux formes de vulnérabilité

Pour autant, ces similarités se rattachent à des dynamiques spécifiques propres au contexte, de soin ou scolaire. En effet, sur le terrain psychiatrique, ces difficultés relationnelles semblent davantage liées à des difficultés intrapsychiques en lien avec la souffrance des jeunes, tandis que sur le terrain de l'école, elles se comprennent au sein d'une dynamique de groupe difficile à vivre pour les jeunes.

En psychiatrie, ces difficultés relationnelles se rattachent aux **difficultés individuelles de chaque jeune, en lien avec leurs symptômes** psychopathologiques et/ou psychotiques – qui sont par ailleurs plus fréquemment évoquées par les jeunes que ces difficultés relationnelles. Ainsi, pour ces jeunes, la compréhension de l'autre semble être un processus opaque, l'autre demeurant à leurs yeux un « mystère » (Émilie, #24) qu'ils ont « du mal à comprendre » (Octave, #36) car il est « difficile à décrypter » (Émilie, #26). De même, certains, témoignent d'une tendance à « décrédibiliser la pensée des autres », comme l'affirme Octave (#66), ou Léo (#64), exprimant avoir eu le sentiment que ce que les autres disaient n'était pas pertinent²⁸⁸.

À cet égard, l'équipe soignante insiste, dans l'entretien, sur cette difficulté relationnelle pour les jeunes du service, soulignant que l'autre est souvent perçu comme une menace. L'infirmière rappelle ainsi que les jeunes peuvent avoir peur et souligne combien il est de ce fait compliqué pour eux d'assumer un positionnement face aux autres (Équipe soignante, #33). Elle poursuit en précisant que le positionnement peut engager quelque chose de menaçant pour eux, pouvant les amener à ne pas s'exprimer dans l'atelier.

Cette difficulté dans la relation à l'autre est pour autant très peu mentionnée par les jeunes (au-delà de la seule mention d'une difficulté à s'exprimer devant les autres). On ne trouve en effet aucune mention d'une peur explicite des autres membres du groupe, encore moins de moqueries ou de jugement. Émilie et Roman évoquent une peur de paraître bête (Émilie, #36 ; Roman, #90), mais, encore une fois, cette peur est évoquée dans un ensemble plus large décrivant leurs appréhensions personnelles et ne semble pas dirigée sur le groupe précisément, par rapport auquel ils expriment – nous y reviendrons dans la section suivante – un sentiment de confiance. Sur ce point, les propos des participants du contexte de soin diffèrent considérablement de ceux du contexte scolaire.

En contexte scolaire, les jeunes évoquent en effet de manière importante **une peur du jugement par les pairs ainsi qu'une peur de moqueries**. Awa, à Grenoble, évoque ces « gens qui rigolent et se

²⁸⁸ Notons que Léo évoque cette difficulté à trouver pertinent ce que les autres apportent au même moment où il parle de sa difficulté à participer en atelier et où il fait référence aux symptômes de la dépression, ce qui pourrait aller dans le sens d'un lien entre troubles psychopathologiques et vulnérabilité relationnelle.

moquent un peu » (#150) ainsi que sa crainte du jugement des autres. Amel affirme que le groupe a « peur des moqueries » (#28) et affirme explicitement se refréner dans ses prises de paroles par peur du regard des autres (#24) :

Ils sont plutôt dans le jugement, donc, peu importe la réponse que je dis, enfin, je peux pas... enfin, personnellement, après, voilà, j'peux pas dire tout ce que j'ai envie parce que j'apprehende le jugement, j'devrais pas, mais je sais pas c'est un petit blocage.

Ces propos vont dans le même sens que ceux d'Elsa, qui précise que « le regard des autres est assez important » pour elle, ce qui peut l'amener à « détourner un peu son opinion » (#96). Sur les six élèves dont les entretiens ont été analysés en contexte grenoblois, trois mentionnent ainsi cette peur du jugement d'autrui, et deux évoquent spécifiquement les moqueries.

Au collège JDLM, le jugement des autres est évoqué par Noémie, qui soutient qu'ils « sont dans une école donc tout le monde juge » (#18) et évoque les retours sur les CRP, lors desquels elle craint la critique des pairs (#70). De son côté, Marilou affirme vivre une relation difficile avec le groupe, me renvoyant notamment à ces moments où les autres « commencent à rire » ou « à dire des petits commentaires » (#22).

En outre, l'observation des dialogues confirme cette hypothèse d'un rapport difficile aux pairs : le non verbal des jeunes, notamment sur le terrain de Grenoble pour lequel les dialogues ont été filmés, montre un certain malaise : les jeunes, assis en cercle, se lancent des regards, certains se mettent à rire, d'autres demandent ce qu'il se passe.

On décèle à l'analyse de la retranscription conjugée à l'écoute, dans les deux corpus, une forte dynamique de groupe. Les jeunes réagissent vivement aux différents propos des uns et des autres, exigeant par moments l'intervention des enseignants, comme dans cet extrait d'un dialogue en contexte québécois lors duquel la vive réaction du groupe à l'égard d'une élève suscite l'intervention de l'enseignante (JDLM, Dialogue 3, #139) :

Moi je me pose la question si dans le groupe ici on a le droit de se tromper. En regardant votre réaction, t'sais on parle de performance puis de pression de performance, puis si quelqu'un dit de quoi puis que légèrement, y'a une erreur, y'a une réaction, à mon avis disproportionnée, faisant en sorte que si moi j'ai, c'est une hypothèse, si moi j'ai de la misère à prendre la parole, je crois pas que c'est le cas d'Andréanne nécessairement mais, quelqu'un d'autre, comment je peux avoir le courage de prendre la parole si moindrement je me trompe de mot en français, ou je me trompe dans l'explication de mon truc, puis que là on est en train de me huer comme si on vivait dans un stade... Fait que, moi je tiens à vous dire de, faire attention à ça. Ok ?

Ici, l'enseignante-animatrice souligne la forte réactivité du groupe et la précipitation avec laquelle les jeunes répondent à l'élève venant de s'exprimer. Elle prend le temps de souligner les conséquences de cette réaction de groupe sur la participation des élèves et les appelle à plus d'attention. Dans son entretien, elle revient sur ce manque avéré de confiance dans le groupe (#124), renforçant la compréhension du groupe classe comme un élément perturbateur inhibant la confiance entre les pairs.

Dès lors, une forme de **vulnérabilité relationnelle** se donne à voir, qu'il semble pertinent de mettre ici **en lien avec les enjeux de l'adolescence** identifiés en amont, à savoir une forme d'individualisation en même temps qu'un besoin d'affiliation.

Notamment, nous avons dégagé **différentes périodes de construction identitaire**, chacune ayant un enjeu particulier. Or, les deux groupes scolaires, constitués de jeunes âgés de 14-15 ans, se situent justement dans cette période où les pairs prennent une dimension très importante, amenant une grande peur du rejet et un besoin d'appartenance au groupe. Ces éléments pourraient expliquer pourquoi, chez les jeunes des terrains scolaires, le rapport aux pairs apparaît sous cette forme vulnérable, renvoyant notamment à une peur du jugement et des moqueries, spécifique aux groupes scolaires.

En outre, il est intéressant de souligner que dans les corpus scolaires, chacun composé de six entretiens comprenant trois filles et trois garçons, les jeunes qui évoquent ces difficultés en lien avec les moqueries et la peur du jugement sont quasi-exclusivement des filles²⁸⁹. Ces données n'ont pas de portée générale, rappelons-le, la taille de l'échantillon ne pouvant en aucun cas prétendre à la représentativité. Cela peut néanmoins être relevé et interrogé au terme de nos analyses.

Un contraste se dessine ainsi entre le contexte de soin et le contexte scolaire, le premier se démarquant des deux autres par l'absence de crainte du jugement ou de moquerie des pairs, cette crainte apparaissant, au contraire, déterminante de l'expérience des jeunes en contexte scolaire.

Trois formes de vulnérabilité révélées dans le dialogue philosophique

J'ai identifié différentes difficultés rencontrées par les jeunes dans le dialogue philosophique, qui apparaît ainsi comme un **lieu de manifestation des vulnérabilités**, précisément suscitées par le cadre qu'il met en place : **interactif, engageant, impliquant personnellement et mobilisant des compétences initiales**. Ces difficultés ont été comprises comme l'expression de vulnérabilités situées à différents degrés selon deux axes, l'un, capacitaire, renvoyant à une compréhension de la vulnérabilité comme diminution de la puissance d'agir, l'autre, relationnel, renvoyant à une compréhension de la vulnérabilité comme altération relationnelle.

Sur l'axe capacitaire, différentes vulnérabilités ont été identifiées, allant de la souffrance psychique à la vulnérabilité socio-scolaire.

L'axe relationnel s'étend sur deux versants : la relation à soi et la relation à l'autre. Les jeunes en souffrance psychique ont manifesté une forte altération de leur relation à eux-mêmes. Sur ce point, les jeunes des terrains scolaires sont, quant à eux, restés discrets. Sur le plan de la relation aux pairs, les jeunes des contextes scolaires ont en revanche manifesté une grande vulnérabilité, en lien avec la dimension dialoguée et incarnée de l'activité, ainsi qu'avec l'affirmation d'une pensée personnelle. La fragilité de la relation aux pairs caractérise ainsi particulièrement les terrains scolaires. Les jeunes en contexte de soin ont également

²⁸⁹ Sur toutes les occurrences en lien avec cette crainte des pairs, une seule émane d'un garçon, à savoir Olivier, élève au collège JDLM.

exprimé des difficultés sur ce versant relationnel, mais ces dernières semblent se rattacher aux difficultés intrapsychiques qu'ils rencontrent et qui les empêchent d'entrer en relations.

La figure 9.2.1. ci-dessous propose une **modélisation des vulnérabilités révélées dans le dialogue philosophique** à partir des analyses qui viennent d'être présentées. Elle situe les différentes vulnérabilités **identifiées sur les deux axes ricœurains** : un axe horizontal (axe capacitaire) étendu du pâtre (à gauche) à l'agir (à droite) et un axe vertical (axe relationnel) étendu entre soi (en haut) et autrui (en bas).

Sur cette représentation orthogonale, chacun des terrains de la recherche est représenté par un rectangle. On observe ainsi respectivement de gauche à droite : le contexte de soin dans un rectangle bleu, le collège Vercors dans un rectangle vert et le collège JDLM dans un rectangle orange.

Pour chaque terrain, les vulnérabilités sont représentées selon le versant sur lequel elles se situent : les diminutions capacitaires sont représentées dans des encadrés bleu, le long de l'axe capacitaire, et les diminutions relationnelles par des cercles jaune, le long de l'axe relationnel. Dans chacune de ces formes, les vulnérabilités sont nommées et suivies d'un chiffre entre parenthèses indiquant le nombre d'occurrences identifiées pour chacune d'elle (chiffre que l'on retrouve également dans le tableau 9.2-1).

À l'extrémité gauche de l'axe horizontal, degré de vulnérabilité le plus extrême, on trouve ainsi le contexte de soin, au sein duquel les jeunes sont apparus fortement diminués dans leurs capacités, suivi du contexte scolaire français, sur lequel la capacité de dire est apparue en difficulté, renvoyant à une vulnérabilité socio-scolaire. Sur le terrain scolaire québécois, aucune diminution capacitaire n'a été observée sur cet axe.

Sur l'axe vertical étendu entre soi et autrui, on observe également des vulnérabilités réparties proprement à chaque contexte : en haut du rectangle situant le contexte de soin, on observe une vulnérabilité intrapsychique qui altère la relation à soi. En haut des rectangles situant les contextes scolaires, on constate qu'aucune vulnérabilité se rapportant à la relation à soi n'a été rapportée. Au bas des rectangles, dans le champ de la relation à l'autre, en revanche, des vulnérabilités ont été rapportées sur tous les terrains. Les terrains scolaires affichent, en outre, une vulnérabilité propre se situant dans la peur du jugement et des moqueries.

Ce faisant, la modélisation élaborée à partir des travaux de Ricoeur éclaire notre compréhension des différentes vulnérabilités révélées en situation de dialogue philosophique et procure des axes pour les mettre en perspectives les unes par rapport aux autres.

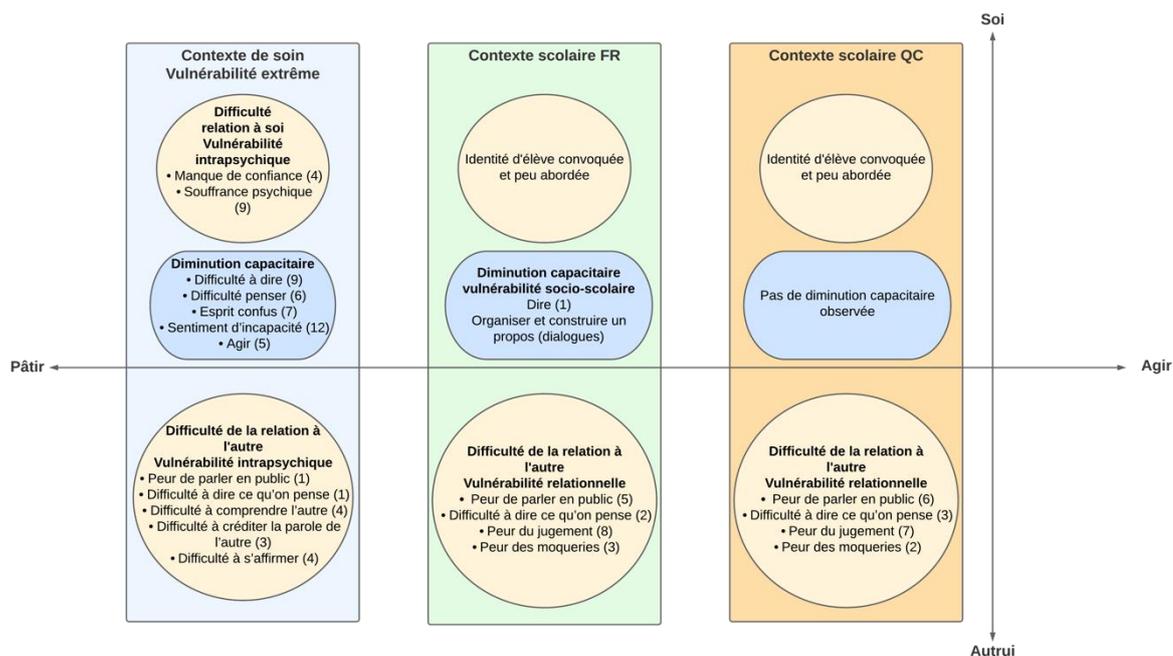


Figure 9.2-1 Modélisation des vulnérabilités révélées dans la PDP

Cette première étape nous amène dès lors à dégager **trois formes de vulnérabilité** révélée dans la PDP : une **vulnérabilité intrapsychique**, en lien avec la souffrance psychique des jeunes du contexte de soin, induisant des capacités diminuées et un rapporté à soi altéré, les deux se donnant comme obstacle à la relation à l'autre. Une **vulnérabilité socio-scolaire** a également été identifiée chez les élèves du collège Vercors à Grenoble, renvoyant aux difficultés langagières observées chez les élèves (et non explicitées par eux), qui ont été mises en lien avec le contexte de REP. Enfin, une **vulnérabilité relationnelle** a été identifiée sur tous les terrains scolaires, dont les élèves attestent d'une fragilité dans leur relation au groupe classe.

Il est toutefois intéressant de noter qu'à côté de cette vulnérabilité révélée, les jeunes témoignent d'une certaine montée en capacité et d'une ouverture relationnelle dans la pratique du dialogue philosophique. Des codes et catégories ont en effet émergé dans les différents contextes, rendant compte d'un mouvement capacitaire et relationnel déployé par les adolescents et les jeunes adultes dans la PDP.

9.3. Le cadre du dialogue philosophique : une mise en capacités et en relation

Dans cette partie, je montrerai comment il est possible de considérer le cadre du dialogue philosophique comme un **lieu de mise en capacité et en relation pour les jeunes** : à partir des difficultés rencontrées, il apparaît en effet que les adolescents construisent différentes capacités et dispositions pouvant, elles aussi, être situées sur les deux axes pâtir-agir et soi-autrui : des capacités langagières, de penser et d'agir, mais également un certain développement relationnel.

Le tableau 9.3.1 reprend les axes de Ricœur et y situe, pour chacun des terrains, les différentes capacités et les différents aspects relationnels que les jeunes interrogés identifient comme éléments acquis ou travaillés dans l'atelier de philosophie. Les chiffres indiquent le nombre d'occurrences relevées pour chaque catégorie.

Tableau 9.3-1 Le cadre du dialogue philosophie, lieu de mise en capacité pour les adolescents : occurrences sur les trois terrains

	Psychiatrie <i>n</i> = 4	Scolaire – FR <i>n</i> = 6	Scolaire – QC <i>n</i> = 6
Développement des capacités			
- Dire	16	26	13
<i>Dont argumenter</i>	1	13	3
- Construire sa pensée, réfléchir	17	22	32
- Travail métacognitif	19	6	27
- Compétences pour penser	3	2	17
- Capacité d'agir	6	0	2
- Confiance en sa capacité de penser	9	0	0
Développement relationnel			
<i>Soi</i>			
- Interlocuteur valable	11	21	9
- Confiance en soi	16	2	3
- Affirmation de soi	14	3	5
- Sentiment capacitaire	0	3	10
<i>Autre</i>			
- Découverte de l'autre	1	7	6
- Autre comme enrichissement	10	32	15
- Compréhension de l'autre	8	9	9
- Lien à l'autre	3	1	1
- Confiance en la bienveillance des autres	3	0	0

Dans les sections qui suivent, je montrerai ainsi comment cette mise en capacité multidimensionnelle se donne à voir, ainsi que les particularités identifiées dans chacun des contextes.

9.3.1. Un mouvement capacitaire à l'œuvre dans le dialogue philosophique

S'ils rencontrent des difficultés et les expriment parfois explicitement, les jeunes évoquent tous une forme de mouvement capacitaire trouvée dans l'atelier. En outre, si les difficultés identifiées étaient plutôt spécifiques au contexte, **une certaine homogénéité émerge dans le mouvement capacitaire et relationnel** dont les jeunes attestent à travers les contextes. Ainsi, s'ils ne partent pas tous du même endroit – s'ils rencontrent différentes vulnérabilités au sein de différents contextes de pratique, **les jeunes développent des capacités identiques et trouvent des caractères communs dans les différents cadres de pratiques investigués**. Des différences demeurent néanmoins, en lien avec les spécificités de chaque contexte, le chemin ne menant pas au même point selon l'endroit d'où l'on part.

La figure 9.3.1 ci-dessous présente le développement capacitaire dont je rendrai compte dans les sections qui suivent. Il s'agit d'un **diagramme permettant de comparer les différents terrains entre eux**, en situant les observations réalisées sur différents axes sur lesquels sont répartis les différentes capacités développées : dire, confiance en sa capacité de penser, capacité d'agir, compétences pour penser, métacognition et construire sa pensée.

Les cercles représentent les niveaux d'une graduation allant de 0 à 32 en procédant du centre vers l'extrémité : 0, 8, 16, 24 et 32. Ces chiffres renvoient au nombre d'occurrences relevées pour chaque capacité, présentés également au tableau 8.3.1.

Sur les axes, chaque terrain est situé par une aire colorée dessinée par le nombre d'occurrences se rapportant à chacune des capacités réparties sur les axes. Ces aires représentent ainsi les différentes capacités développées par les jeunes sur chacun des terrains : en bleu, le contexte de soin, en vert, le collège Vercors et en orange, le collège JDLM.

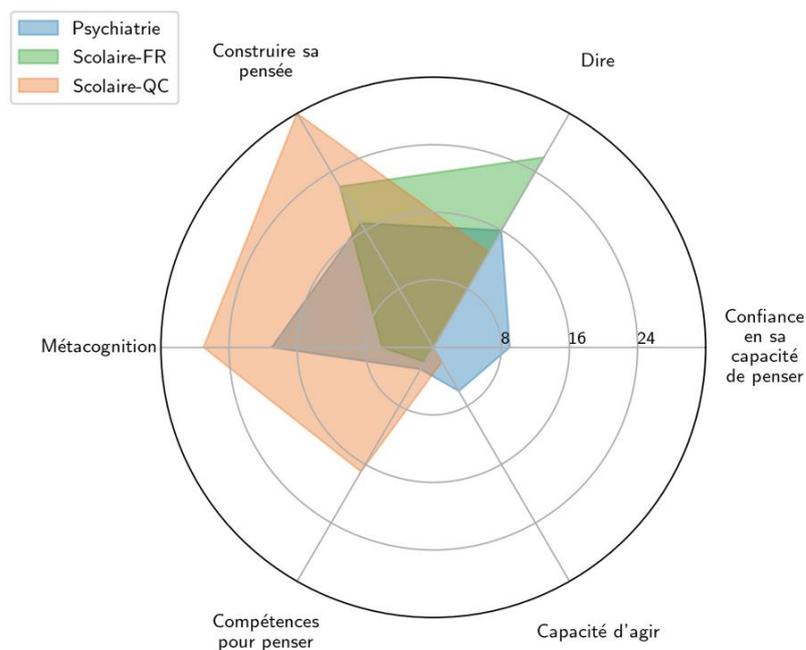


Figure 9.3-1 Développement des capacités observé sur les trois terrains

Cette figure représente donc visuellement les **spécificités observées sur chaque terrain**, chacun présentant **une aire et une forme propres** : les jeunes du contexte de soin se distinguent par leur prise de confiance en leur capacité de penser et dans les mentions d'une capacité d'agir légèrement plus marquée que les jeunes en contexte scolaire québécois (les jeunes du collège Vercors ne mentionnant pas cette capacité). On constate également la présence d'un travail métacognitif plus fortement évoqué en contexte scolaire québécois que sur les deux autres terrains ainsi qu'une gradation entre les trois terrains quant à l'évocation de cette capacité. Le terrain québécois se distingue encore par les compétences pour penser rapportées par les jeunes ainsi qu'un grand nombre d'occurrences se rapportant à la construction de la pensée. L'aire se

rapportant au terrain scolaire français se distingue quant à elle par le travail sur la capacité de dire, plus largement rapporté par les élèves. On constate également une aire partagée entre les trois terrains, attestant d'une forme de travail commun des capacités sur tous les terrains : la capacité de dire ainsi que la possibilité de construire sa pensée et un travail métacognitif. Ce travail commun se déploie toutefois à différents degrés qui apparaissent nettement dans le diagramme.

Les sections qui suivent détaillent les résultats présentés ci-dessus et les situent au sein d'un processus plus large de mise en capacité dans la PDP.

En contexte de soin, le travail des capacités de dire et de penser

Les jeunes du terrain psychiatrique, que nous venons de décrire comme particulièrement vulnérables, notamment au regard de difficultés à dire et à exprimer leur pensée, abordent ces aspects-là également d'un point de vue positif, renvoyant aux dimensions langagière et métacognitive de l'activité et exprimant l'idée de trouver dans l'atelier un cadre pour clarifier, construire et exprimer leur pensée.

S'exprimer et appréhender sa pensée

Octave affirme ainsi pouvoir **exprimer sa pensée dans l'atelier**, qui lui permet de « parler un peu plus à l'oral » et « peut-être de parler un peu mieux » (#56), « plus clairement » (#118). Il mentionne à plusieurs reprises trouver que cela l'aide à prendre la parole « en dehors de l'atelier », avec ses amis notamment (#52). Cette idée d'une confiance trouvée pour prendre la parole est aussi exprimée par Roman et par Émilie. Cette dernière exprime notamment s'être rendue compte qu'elle pouvait exprimer une opinion, ayant ainsi trouvé le « courage de parler » (#52), mais également le sentiment d'avoir retrouvé « (sa) voix au chapitre, au fait de (s)'exprimer » (#56). Elle souligne ainsi une forme de retour de capacité, une possibilité d'expression retrouvée dans le cadre de l'activité.

Ce retour de la parole se fait de concert avec un **travail de la pensée** que les jeunes semblent particulièrement apprécier – eux qui rencontrent pourtant des difficultés à cet endroit. A cet égard, Léo, qui témoigne de sa difficulté à participer, à exprimer et à construire sa pensée, affirme ainsi apprécier pouvoir se poser des « questions rationnelles » en atelier (#22-24) :

Léo : Bah moi franchement j'trouve que ça me stimule intellectuellement, ça me pousse à réfléchir, et à me poser des questions, mais surtout à me poser des questions qui sont, bah qui sont rationnelles en fait. Pour moi, c'est important de se poser des questions qui sont rationnelles justement, parce que...

Agathe : Ce serait quoi une question rationnelle pour toi ?

Léo : Bah, j'compare ça avec les questions que je pouvais me poser quand j'étais encore délirant par exemple, où je me posais des questions qui, certes me stimulaient intellectuellement, mais qui, en soi, n'étaient pas fondées sur quelque chose de réel ou de palpable. (...) Alors qu'en philosophie,

j'ai l'impression qu'on, on peut discuter de sujets moraux, auxquels il y a effectivement pas de réponse, comme dans mes délires, mais autour de quelque chose qui est palpable, qui est réel, et que les autres peuvent aussi comprendre en fait.

Léo exprime ici trouver dans la rationalité philosophique un certain cadre dans lequel la pensée peut être appréhendée, « palpée », éprouvée comme réelle.

Le cadre du dialogue philosophique procure ainsi aux jeunes, pour qui l'activité de penser est rendue difficile par les troubles psychopathologiques et psychotiques²⁹⁰, un lieu au sein duquel il est possible de **s'engager dans des questions et dans une activité cognitive inscrites dans le réel**. Cette dimension tangible de la pensée, son ancrage dans une réalité partagée, semble intéressante et importante à souligner en ce qu'elle renvoie à la dimension collective de l'activité. Nous reviendrons sur cette dimension, mais il est d'ores et déjà pertinent de relever le rôle accordé par Léo à autrui, à savoir celui de témoin d'une pensée communicable et compréhensible, à qui il devient alors possible de faire partager une pensée, partage qui induit simultanément l'ancrage de cette pensée dans le réel.

Prendre confiance en sa capacité de penser

Ce travail sur la pensée dans le cadre du dialogue philosophique semble alors rendre possible pour les jeunes une prise de **confiance en leur capacité de penser** : à mesure qu'ils réussissent à s'exprimer, un travail de la pensée est rendu possible, les amenant à faire l'expérience de leur capacité de penser. Roman évoque cette confiance retrouvée en leur « cerveau » (#106) :

(...) ça nous donne confiance en, en notre cerveau – rires. Parce que, on a tous eu des problèmes qui viennent, enfin qui étaient dans notre tête, au sens le plus littéral du terme, et du coup, le fait de réfléchir, de voir sa pensée validée par les autres, je pense que ça nous donne vraiment confiance en notre capacité de réflexion.

Ce jeune se représente ici la « tête » ou le « cerveau » comme le siège des troubles dont souffre le groupe et les associe à la maladie mentale²⁹¹. De cette association découle la perception de capacités amoindries, la maladie mentale étant alors vécue comme une entrave à l'activité du cerveau, incluant l'activité de penser. La représentation, chez les jeunes, d'un cerveau ou d'une tête « malade » pourrait ainsi entraver la confiance accordée aux capacités qui en dépendent. Pour autant, au sein d'un cadre dans lequel ils sont invités à appréhender leur pensée et à travailler son expression, **il devient possible pour eux de modifier cette représentation en faisant l'expérience nouvelle de leur capacité de penser**. L'atelier de philosophie se donne alors à voir comme un lieu favorisant le déploiement de la pensée et, ce faisant, la confiance en sa capacité de pensée.

²⁹⁰ Plus particulièrement, Léo a fait face à des états schizophréniques et souffre de troubles psychotiques. Il se pourrait que ces éléments concernent plus précisément les jeunes souffrant de troubles psychotiques, qui entravent davantage les fonctions cognitives et l'inscription de l'expérience dans le réel.

²⁹¹ Cette idée de « cerveau » est également utilisée par l'équipe soignante, soulevant la question d'une reprise par les jeunes du discours médical et de son influence possible sur la perception qu'ils se font d'eux-mêmes en tant que « patients ».

L'atelier de philosophie, cadre spécifique de construction d'une pensée personnelle

L'atelier de philosophie représente donc **un cadre spécifique pour penser**, un « cadre où on doit réfléchir par nous-mêmes » (#52), qui « permet de s'exprimer plus clairement » et d'avoir un « dialogue plus clair et plus net » (#118), affirme Octave. Émilie insiste également sur l'aspect de clarté qu'elle trouve à l'activité, exprimant qu'ils « débattent de manière vraiment très très claire, que ce n'est pas du tout embrouillé mais plutôt net comme débat » (#6). Léo a lui aussi abordé cet aspect de clarification de la pensée permis par le cadre de l'atelier, évoquant se sentir « plus au clair avec [lui]-même depuis qu'[il] participe » (#74). Il évoque également l'utilisation du tableau pour noter les idées exprimées dans le dialogue (#46) :

Ah oui, le support visuel, ouais j'en ai, j'pense que j'en ai besoin. (...) le tableau il me permet de pouvoir arrêter de prendre des notes, pouvoir participer, écouter les autres, et puis ensuite un petit peu plus tard, je peux revenir sur mon téléphone et reprendre des notes et voir ce qu'on a écrit en plus sur le tableau et ça me permet de mesurer là où j'en suis finalement.

On voit ici combien l'ensemble des éléments mobilisés en atelier peut être perçu comme une charge importante pour Léo : écouter, comprendre, saisir son idée, suivre l'évolution de la discussion, sont des tâches exigeantes face auxquelles l'utilisation du tableau constitue un réel appui lui permettant de suivre la discussion, mais aussi de construire sa pensée.

Ce rapport facilité à la pensée amène en définitive les jeunes à attester du sentiment de trouver un **lieu pour développer leur pensée**, réfléchir, se poser des questions et « développer leur intellect » (Émilie, #62). Octave précise que « cette activité plus particulièrement que les autres dans le service » (#90) les aide à construire leur pensée.

En outre, cette activité intellectuelle mobilise une **activité métacognitive** importante, qui pourrait contribuer à la sensation de clarté attestée par les jeunes. Roman explique ainsi avoir le sentiment de « réfléchir de manière beaucoup plus consciente » pendant l'activité, les amenant à « pointer ce qui ne va pas dans [leurs] raisonnements » (#72) et à « se rendre compte de [leurs] présupposés » (#36).

Les jeunes expriment finalement apprendre à **penser par eux-mêmes** en atelier : Octave et Émilie ont ainsi l'impression « d'apprendre à penser par (eux-mêmes) » (Octave, #108 ; Émilie, #20), tout comme Roman, qui souligne combien l'atelier lui semble permettre de « penser par soi-même » et « d'interroger les choses qu'on a déjà apprises » (#118).

Octave fait par ailleurs un lien entre le fait de parvenir à construire sa pensée en atelier et un sentiment de bien-être (#90) :

j'pense que cette activité plus particulièrement que d'autres parce que y'a des activités qui nous aident pas tellement à construire notre pensée, mais plus à nous sentir, enfin qui nous aident à nous sentir bien. Et je pense que cette activité elle nous permet les deux, de nous sentir bien, et en même temps de construire notre pensée.

Il semble donc que les jeunes reconnaissent dans l'atelier une certaine réponse à un **besoin, situé précisément dans l'activité de la pensée**. Émilie affirme de son côté que le groupe « avait besoin » de cet

atelier (#64). Roman exprimait également cette idée lorsqu'il soulignait que « par rapport aux autres activités, l'atelier leur donne confiance en leur cerveau » (#106).

Dès lors, ce qui semblait initialement difficile pour les jeunes se trouve mis au travail et est amené à se déployer dans un **mouvement capacitaire ascendant** : les jeunes expriment le sentiment de mieux comprendre leur pensée, de mieux l'exprimer, mais aussi de pouvoir penser plus clairement, d'accéder à leur « cheminement mental » (Octave, #18). Ce faisant, ils semblent de plus en plus *capables*, et de moins en moins diminués par leur souffrance.

Agir en atelier de philosophie

Enfin, une certaine forme de mise en activité, de **disposition à l'action**, peut être dégagée des propos des jeunes. En effet, Octave décrit l'activité comme un cadre dans lequel les jeunes sont actifs, où ce sont eux qui « trouvent les questions » (#14) et où « chacun apporte sa pierre à l'édifice » (#18). Léo affirme quant à lui éprouver plus de facilité pour se « lancer à l'eau » (#34), être « moins dans la retenue » en atelier (#40), mais également lorsqu'il est en cours, où il pense avoir « peut-être un blocage en moins » (#74), par exemple pour poser des questions à ses professeurs.

Une certaine construction de capacité à agir se donne ainsi à voir, les jeunes attestant d'un certain pouvoir d'action (ils trouvent les questions et apportent leur pierre) mais également une plus grande spontanéité dans l'action (un blocage en moins, une possibilité d'agir saisie).

Je viens de montrer le chemin parcouru par le groupe issu du contexte de soin et la manière dont les jeunes attestent d'une prise de confiance et de la construction de capacités de dire, de penser et d'agir dans l'atelier. Une certaine forme **d'estime d'eux-mêmes** pourrait également être supposée, au regard de la reconnaissance de ces capacités dont certains attestent. Voyons désormais ce qu'il en est chez les jeunes élèves.

La construction capacitaire des élèves du collège Vercors

Sur le terrain scolaire français, les jeunes n'avaient pas exprimé de difficultés particulières en lien avec l'axe *pâtir-agir*, mais les analyses avaient pourtant mis en lumière des difficultés langagières. Or, les adolescents interrogés témoignent, eux aussi, d'une certaine montée en capacité dans l'activité, notamment en lien avec le fait de mieux dire et de mieux argumenter.

S'exprimer et argumenter dans le dialogue philosophique

Si la difficulté à dire était restée plutôt implicite dans les entretiens, les élèves du collège Vercors attestent explicitement d'un **travail langagier en atelier de philosophie**.

D'abord, ils reconnaissent le cadre du dialogue comme un lieu au sein duquel ils peuvent « argumenter des choses, en parler, et échanger [leurs] opinions avec les autres » (Elsa #22). Awa rejoint cette idée :

« L'heure de philo c'est là qu'on change tous nos... qu'on a la parole » (#108). Celle qui avait formulé une difficulté à s'exprimer atteste ainsi du sentiment de pouvoir mieux s'exprimer dans l'activité, dans laquelle les autres peuvent l'aider à terminer ses phrases quand elle « bloque » (#72). Pour Simon, il s'agit de mieux expliquer « à leur façon » (#122), ou d'expliquer « avec leurs mots » (#128) pour finalement « mieux parler » (#134). Jalil souligne quant à lui le fait que l'atelier amène à « développer » leur réponse (#78), alors que dans d'autres contextes, ils diraient des choses sans développer.

Cette activité langagière est principalement **associée à l'argumentation** par les élèves, mais aussi au fait de **construire sa pensée**, notamment de « réfléchir » : quand ils parlent, « ça peut aider aussi à réfléchir, à argumenter » (Awa, #42), donc à « mieux argumenter » (Simon, #134). Amel, elle, atteste préférer la philo en troisième parce qu'ils peuvent « donner plus d'arguments » (#4). Elle affirme que l'activité leur permet de dire comment eux ils pensent, « avec des arguments » (#6), mais aussi de réfléchir avec plusieurs avis et arguments, « parce qu'il faut des arguments » (#20). Pour Elsa, en philo ils peuvent argumenter, parfois aussi argumenter « pourquoi on ne pense pas ça » (#78), les « autres arguments » les faisant « dire plus de choses » (#104).

Ainsi, les jeunes affirment pouvoir s'exprimer, apprendre à argumenter et être amenés à réfléchir à travers leurs différentes prises de parole dans l'activité. Cette attestation prend par ailleurs place en **contexte scolaire français**, ce qui semble donner une **coloration particulière** aux propos des élèves. Ces derniers évoquent en effet, majoritairement et bien davantage que les jeunes des autres terrains, apprendre à « argumenter », l'argumentation étant une compétence particulièrement ciblée par les programmes scolaires français²⁹².

Le travail métacognitif, présent mais moins avancé

L'activité **métacognitive est moins évoquée** par les jeunes du collège Vercors (6 occurrences totales dans le corpus, contre 19 en contexte psychiatrique et 27 en contexte québécois). L'idée de clarifier sa pensée est mentionnée par Elsa qui évoque le fait de devoir expliquer pourquoi ils pensent ce qu'ils pensent, ce qui les amène à penser à comment l'expliquer, et donc à prendre conscience de leur pensée (#60). Amel, de son côté, raconte que depuis la séance sur l'insulte, elle a pris le réflexe de réfléchir au sens de l'insulte dès qu'elle en entend une (#56), laissant penser une certaine prise de recul et une conscience de l'activité de sa pensée. Elle introduit une idée intéressante, qu'elle formule par l'expression de « combler les trous », désignant le fait qu'elle construit sa pensée en lien avec les autres :

Amel : Ben, (...) y'a des fois où peut-être que je me pose des questions mais je comprends pas trop forcément. Je comprends mais j'ai pas tout, enfin j'ai que mon avis personnel. Et donc, de faire de la philo, ça me fait du coup partager mes idées, et que les autres aussi partagent leurs idées, et du coup des fois ça me fait ouvrir les yeux sur certaines choses, des fois tout le monde est de mon

²⁹² A titre d'exemple, on pourra consulter le programme du cycle 4, qui dénombre 52 occurrences du terme « argument » :

https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/76/0/Programme_cycle_4_pour_B.O._1424760.pdf

avis, du coup bah juste ça, ça enlève peut-être les deux ou trois petits trous qu'il y avait sur ce sujet-là. Euh, voilà, après, ça le comble en fait. (...) (#64)

[Au sujet de ceux qui ne participent pas] je pense que ça peut, bah pareil, leur combler des trous à eux du cerveau²⁹³. Par exemple des questions qu'ils se posent, qu'ils posent pas forcément aux gens mais se posent dans leur tête, et que donc des fois, voilà, ça les comble. (#72)

Sans renvoyer à une compétence métacognitive particulière, Amel donne à voir ici une certaine représentation mentale de la pensée, qui pourrait s'assembler à celle des autres, se compléter, se « combler », dans le dialogue, témoignant d'une prise de recul sur la pensée en construction.

Cette différence observée quant à la moindre évocation de l'activité métacognitive par les jeunes de Grenoble pourrait bien témoigner de difficultés persistantes dans ce groupe, particulièrement vulnérable sur le plan socio-scolaire.

En effet, les jeunes du terrain psychiatrique semblent avoir davantage mobilisé et développé ces compétences qu'ils évoquent clairement, malgré leurs difficultés pour penser. Ils sont, certes, plus âgés, et donc peut-être davantage à l'aise avec le fait de penser sur leur pensée. Pour autant, et c'est ce que nous allons voir dans ce qui suit, cette différence est encore plus marquée lorsque l'on considère les propos des élèves québécois, qui ont le même âge que les élèves de Grenoble. Cette dernière remarque enjoint à considérer la vulnérabilité socio-scolaire des jeunes de Grenoble (plutôt que leur âge) comme explication possible de la moindre évocation de l'activité métacognitive.

Nous avons en effet mis en lumière des difficultés sur ce terrain qui pourraient bien faire obstacle à l'appropriation et la mobilisation des compétences métacognitives, dont les autres jeunes semblent pouvoir s'emparer.

Une dynamique d'action non mentionnée et peu observée

Enfin, les jeunes du collège **Vercors n'abordent pas l'idée d'une capacité d'action** développée. Une certaine représentation d'élèves en action émerge toutefois de leur propos : l'atelier est décrit comme une activité orale appréciée (Amel, #4), où le dialogue est construit avec « leurs mots » à eux (Simon, #128), où c'est eux qui parlent pour donner « leurs avis et dire ce qu'ils pensent » (Amel, #10). Cette représentation reste néanmoins implicite et peu présente.

Les adolescents interrogés en contexte scolaire français expriment donc, comme ceux du contexte de soin, le **sentiment de développer des capacités** dans l'activité de dialogue philosophique, notamment **langagières et argumentatives**. Ainsi, malgré les différentes vulnérabilités observées initialement, des éléments similaires au contexte psychiatrique sont nommés par les jeunes, se rattachant à un travail de la

²⁹³ Il est intéressant de souligner que la notion de « cerveau » et de « tête » est également présente chez les jeunes du collège Vercors, en dehors de toute considération de troubles psychopathologiques ou psychotiques. Je reviendrai sur ces éléments au chapitre 11.

parole et de la pensée et laissant penser une montée en capacité dans tous les contextes, bien qu'à des degrés différents.

Voyons maintenant ce qu'expriment les jeunes québécois quant aux différentes capacités développées dans le dialogue philosophique.

Un sentiment de compétence chez les élèves du collège Jean de la Mennais

Les élèves du contexte québécois n'avaient pas été observés en vulnérabilité sur l'axe pàtir-agir. Ils semblaient au contraire en capacité, témoignant d'une aisance langagière, manifeste notamment dans l'analyse quantitative descriptive des dialogues. Pour autant, ces jeunes-là attestent, eux aussi, du fait de développer des capacités, principalement en lien avec la **construction de leur pensée**. Ils évoquent également des compétences plus spécifiques, métacognitives mais aussi en lien avec une pensée dont l'exercice conduit à une certaine « productivité » : des jugements, des attitudes, un pouvoir effectif. Ainsi, on retrouve les mêmes types de capacités nommés par les autres groupes, mais à des degrés différents, le groupe d'élèves du collège JDLM semblant se situer davantage encore du côté de l'agir.

Raffiner sa capacité à dire

La **capacité de dire** est évoquée par les élèves québécois, bien que dans une moindre mesure que les deux autres groupes, notamment que les jeunes en contexte de soin. Ainsi, Andréanne décrit la CRP comme une activité qui aide à être capable de « parler, de s'exprimer » (#16), de « mettre ses idées en place », ou encore d'avoir « une discussion avec d'autres individus sur un sujet sérieux » (#18). Yohan raconte comment il utilise parfois l'humour pour susciter l'intérêt du groupe, donnant à penser une certaine maîtrise de son expression orale et la recherche d'un impact sur son interlocuteur (#70) :

Puis t'sais le monde y rit, ils sont plus intéressés là... le monde quand ils ont du fun, quand c'est amusant, ils veulent entendre... quand ce que tu racontes ça dure une heure puis que c'est plate puis que tu parles sur un ton... t'sais c'est pas intéressant là... (...) si c'est le fun, les gens vont plus être intéressés là... j'peux pas faire ça à chaque fois là, mais... t'sais si y'a l'occasion.

Marilou, quant à elle, évoque sa gêne et rapporte avoir été capable de parler en communauté de recherche, en soulignant que l'activité aide à parler pour « que ce soit constructif » et non pas juste « parler pour dire quelque chose » (#12).

La dimension d'expression langagière est ainsi abordée par les jeunes, qui évoquent à certains endroits un exercice de leur capacité à dire et à s'exprimer, à un niveau qui semble davantage de l'ordre d'une **sophistication de la capacité de dire** que de l'ordre d'un seul développement – la capacité étant préexistante.

Réfléchir et approfondir

Ces compétences langagières sont, dans le corpus québécois, également associées à la **construction de la pensée**, notamment au fait de réfléchir (15 occurrences) et d'approfondir (9 occurrences) Ainsi, l'activité « fait réfléchir », mais aide aussi à être « capable de plus réfléchir sur des situations puis capable de plus réfléchir », (Marilou, #64).

On trouve également dans les propos des élèves du collège JDLM l'idée **d'approfondir**, d'aller plus loin, de creuser leur pensée. Marilou mentionne ainsi sept fois dans son entretien un approfondissement de la pensée, lié à l'impression de ne plus rester en surface : « Je reste plus en surface, tu sais avant je faisais juste penser en surface puis dire ok ben là... on va le tasser sur le côté c'est fini c'est réglé... Mais comme maintenant c'est plus genre, profond... comment que je réfléchis (...). » (#40). Olivier exprime également cette idée d'aller chercher de la profondeur, affirmant que l'activité « permet de penser un peu plus en profondeur » et précisant que penser en profondeur, pour lui, c'est « quand y'a quelque chose de compliqué et qu'au lieu de regarder sommairement, qu'est-ce qui y'a, tu vas plus chercher chaque aspect pour, trouver la meilleure chose. » (#42-44)

Cette dernière notion d'approfondissement est **spécifique au terrain québécois** et pourrait témoigner d'un **acquis capacitaire du groupe**, l'approfondissement supposant une base préexistante à approfondir. Ces jeunes, qui ne manifestaient pas de difficulté langagière, semblent ainsi développer leur propos avec aisance, travaillant alors à l'approfondissement de leur pensée.

Mobiliser les outils de la pensée

Plus encore, la construction de la pensée est évoquée en des termes spécifiques par les élèves québécois. Ils expriment ainsi prendre du recul sur leur pensée et développent cette idée à l'aide d'exemples de discussions prenant place dans le cours d'ECR, mais également de situations personnelles. L'activité **métacognitive** est largement évoquée, notamment avec la désignation des **outils de pensée** par les jeunes : Noémie dit arriver à « trouver » les causes-conséquences et les pentes fatales (#84), Marilou parle des outils à « mettre » dans ses interventions, des « exemples et des contre-exemples, des définitions » (#58), qui, selon elle, l'aident. Andréanne évoque quant à elle le recours à une métaphore en CRP (#30), selon laquelle « la vie c'est comme un tapis roulant », discutée par les jeunes. Les différentes habiletés de pensée sont ainsi nommées et présentées comme une réserve d'outils à utiliser dans le dialogue pour construire sa pensée.

Un jeune affirme que l'activité ne vient pas « affecter ses moyens de penser » (Émile, #22), notamment quant à une prise de recul possible. Ce même jeune exprime néanmoins également avoir le sentiment que les CRP lui donnent « une idée plus claire », que « [les CRP] c'est quelque chose qui pourrait vraiment prendre une bonne place au niveau de [leur] jugement » (#12) et « affecter d'une certaine manière [son] jugement, [sa] manière de voir les choses » (#22).

De la confiance à la compétence : le travail des compétences de la pensée

Ce dernier élément nous amène à identifier une autre spécificité du contexte québécois, à savoir l'expression par les jeunes d'un **rapport efficient à leur pensée**, de *compétences* de la pensée, par la désignation d'opérations précises et productives : « analyser », produire un « jugement », exercer son « esprit critique », mettre en œuvre une vigilance intellectuelle en lien avec une conscience du temps requis pour penser, ou encore, avec Marilou, l'idée de faire « dégringoler » sa pensée (#42), renvoyant au déroulement de la pensée sur un sujet. Cette perspective de compétences pour penser situe le travail réalisé en contexte scolaire québécois un pas plus loin que celui de « construction de sa pensée » : les jeunes éprouvent leur savoir-penser et constatent le produit résultant de l'exercice de cette pensée compétente.

Cette catégorie « **compétences de la pensée** » émerge en contrepoint de la « **confiance en sa capacité de penser** » développée par les jeunes du contexte psychiatrique, dont la vulnérabilité a été située au niveau de leur pensée et de la confiance qu'ils y accordent. Cette vulnérabilité semble avoir été diminuée par le développement de la confiance et des capacités des jeunes, les menant un pas plus loin du côté de l'agir. Chez les jeunes du contexte scolaire québécois, décrits comme des jeunes sans diminution capacitaire caractérisée, le travail de construction capacitaire se fait au-delà du sentiment de confiance, au niveau de la construction d'un sentiment de compétence pour penser. Entre les deux, les jeunes du terrain scolaire de Grenoble semblent n'attester ni de ce manque de confiance, ni d'une confiance particulière quant à leurs compétences pour penser.

Une compétence agentive

Enfin, les élèves du collège JDLM, évoquent un **rapport à l'action** qui semble bien différent de celui des jeunes du contexte de soin : si ces derniers témoignaient à quelques reprises de la construction possible d'une certaine capacité à agir, chez les élèves du collège JDLM, l'intégration de la PDP dans le cadre du cours d'ECR semble induire un certain rapport à l'activité, teinté de jugement moral. Les trois occurrences relevées en lien avec une forme d'action paraissent ainsi davantage en lien avec une sensibilité éthique et évaluative. Andréanne raconte ainsi (#46) :

Comme, on va restau, t'sais, j'vais demander un verre en métal... pas en métal là mais en verre, à la place d'un verre en carton. Ou, je vais essayer de pas acheter... j'prends pas de bouteilles d'eau, on achète plus de bouteilles d'eau... Ou on essaie de réutiliser nos contenants t'sais. Des petites choses comme ça qui me font agir.

Les éléments qu'elle nomme renvoient directement à une CRP faite quelques semaines plus tôt au sujet de la surconsommation, lors de laquelle ces enjeux environnementaux avaient été évoqués. La

discussion pourrait avoir suscité chez elle, comme elle le dit, une certaine sensibilité aux conséquences de ses actions, l'amenant à choisir une action plutôt qu'une autre^{294,295}.

Olivier associe d'emblée, dans son entretien, la pratique de la philosophie avec une visée éthique : « ça peut te faire réaliser certaines choses, puis te rendre une meilleure personne pour toi-même et pour les autres aussi » (#18). Il exprime ainsi une certaine sensibilité éthique qu'il semble appliquer à la considération de ses actions :

(...) ça te permet de te questionner sur des choses que t'as faites auparavant, puis peut-être de te faire réaliser que t'aurais pu faire quelque chose d'autre puis de te corriger la prochaine fois que tu vas être dans une situation pareille. (#22)

Parmi les jeunes du collège JDLM, certains témoignent ainsi d'un rapport particulier à leurs actions individuelles, qui semblent passées au crible de considérations éthiques et peuvent être ré-évaluées lorsqu'elles sont passées, mais aussi orientées pour celles à venir. Une certaine **forme d'action se dégage dès lors de l'expérience des jeunes**, non pas au niveau d'une capacité en construction, mais plutôt d'une compétence au travail, menant à une agentivité effective.

Nous venons de voir que sur les trois terrains, les jeunes témoignent d'un sentiment de développer des capacités dans la PDP. Ils évoquent les mêmes catégories de capacités que celles nommées par les jeunes des deux autres terrains, à savoir, les capacités de dire, de penser et, moindrement, d'agir.

Toutefois, ce **mouvement capacitaire global** montre des **particularités dans chacun des contextes**, suivant une certaine progression : plus les jeunes sont initialement vulnérables, plus la construction capacitaire se montre fragile. Chez les jeunes en souffrance psychique, on observe ainsi une prise de confiance possible lorsque les jeunes font l'expérience de leur capacité dans le dialogue, dont la pratique amène un réel travail de la pensée. Au collège JDLM, les élèves apparaissent d'emblée capables, donnant à voir une sophistication des capacités et attestant d'un sentiment de compétence. Entre les deux, les élèves du collège Vercors évoquent également un travail capacitaire, se situant notamment au niveau de l'expression orale, en réponse aux observations d'une fragilité langagière laissant penser une forme de vulnérabilité scolaire.

Un rapport spécifique aux différentes capacités travaillées dans la PDP se donne ainsi à voir dans chacun des terrains investis : en contexte de soin, les jeunes semblent se situer au niveau d'une *confiance en sa*

²⁹⁴ Je précise ici qu'il s'agit d'une interprétation possible, tout en soulignant bien entendu les enjeux se rattachant à ce discours : Andréanne pourrait tout aussi bien dire ce qu'elle pense que j'attends qu'elle dise, notamment quant à la « bonne » compréhension des enjeux environnementaux et de certains comportements perçus comme attendus. Dans cette perspective, elle serait davantage en train de se donner à voir comme une « bonne élève », répondant aux attentes des adultes et de l'institution scolaire. En réalité, il semble difficile de s'en tenir à une lecture aussi binaire et il serait plus intéressant de considérer ensemble ces deux facettes de la situation, afin de nuancer les interprétations : Andréanne peut avoir été sensible aux considérations environnementales, elle peut également avoir reconsidéré ses actions à la lumière de cette discussion (ce qui l'amènerait à proposer les liens qu'elle propose dans l'entretien), tout en souhaitant en même temps me montrer qu'elle a bien compris « la leçon », pour le formuler de manière caricaturale. Cette remarque peut s'appliquer à l'ensemble des interprétations et sera développée dans la discussion des résultats.

²⁹⁵ Ces éléments sont par ailleurs intéressants à considérer au-delà de la question de la construction d'un pouvoir d'agir et seront donc repris dans les chapitres suivants. Ici, je m'attache seulement à l'aspect capacitaire de l'analyse.

capacité, « je suis capable », quand ceux du terrain scolaire québécois se situent au niveau *d'un sentiment de compétence*, « je sais faire », plus spécifique.

Le cadre du dialogue philosophique apparaît dès lors comme un **lieu de mise en capacité**, les capacités et compétences développées en son sein étant **fonction des contextes et de la vulnérabilité initiale** des adolescents et des jeunes adultes.

Cette mise en capacité porte à conséquence quant aux rapports des jeunes à eux-mêmes et aux autres en atelier. Dans les sections suivantes, je montrerai comment le deuxième axe de vulnérabilité dégagé ci-dessus, étendu entre soi et autrui, semble également travaillé par les adolescents et jeunes adultes engagés dans la PDP.

9.3.2. Un développement relationnel spécifique selon les contextes – axe soi-autrui

Le mouvement déployé par les jeunes s'observe également dans un **travail relationnel** dont ils rendent compte. Je montrerai dans cette partie comment la PDP semble développer le rapport de soi à soi ainsi que le rapport de soi à l'autre.

La figure 9.3.2 expose le même **diagramme en cercles concentriques** que celui présenté à la section 8.3.1, représentant cette fois-ci les **différentes formes de développement relationnel rapportés par les jeunes sur chaque terrain**. Le long des axes sont ainsi réparties les différentes formes de développement relationnel. Sur le plan de relation à soi, on trouve ainsi le développement d'un sentiment capacitaire, le fait de se sentir pris comme interlocuteur valable, l'affirmation de soi et la confiance en soi. Sur le plan de la relation à l'autre, on trouve la confiance en la bienveillance de l'autre, le lien à l'autre, la compréhension de l'autre, le fait de considérer l'autre comme un enrichissement et la découverte de l'autre.

Chacune des aires colorées dessinées sur le plan circulaire renvoie aux différentes occurrences relevées sur chaque terrain : en bleu, le contexte de soin, en vert, le collège Vercors et en orange, le collège JDLM.

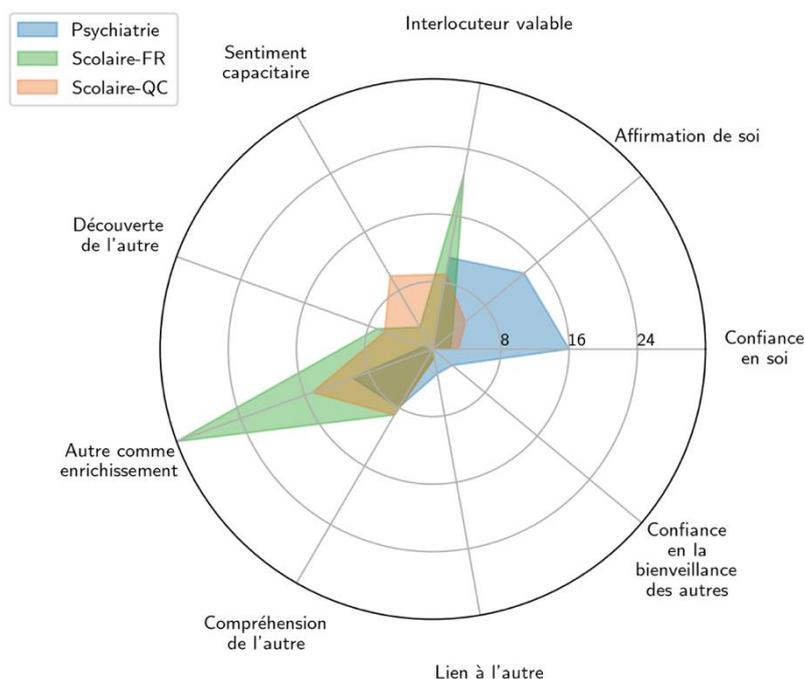


Figure 9.3-2 Développement relationnel observé sur les trois terrains

Sur cette figure, on observe que le contexte de soin se distingue nettement des contextes scolaires en ce que les jeunes y témoignent fortement d'un développement de la relation à soi (confiance et affirmation de soi). Les élèves du collège français se distinguent quant à eux par l'importance accordée à l'autre comme enrichissement et au fait d'être considérés comme des interlocuteurs valables. Les élèves québécois, enfin, témoignent davantage que les autres jeunes du développement d'un sentiment capacitaire. On observe également une **aire partagée entre les trois terrains**, attestant d'une certaine constance du travail relationnel effectué sur les trois terrains : sur tous les terrains, les jeunes attestent d'un travail de compréhension de l'autre amenant la considération de l'autre comme un enrichissement. Sur le plan de la relation à soi, tous les jeunes ont évoqué le fait de se sentir pris en compte (interlocuteur valable) et, bien que moins fortement sur les terrains scolaires, la possibilité d'une affirmation de soi a été évoquée sur les trois terrains.

Les sections qui suivent rendent compte du travail relationnel identifié dans les propos des jeunes, représenté ci-dessus. Chaque terrain apparaît ainsi dans sa spécificité, tout en donnant à voir certains éléments communs travaillés par les jeunes dans le dialogue philosophique.

Le travail de la relation à soi

La différence des contextes a déjà été évoquée comme un élément pouvant impacter le rapport des jeunes à la PDP, lorsqu'ils n'évoquaient pas de la même manière leurs difficultés personnelles dans l'activité. Ces observations m'ont amenée à distinguer **l'identité de patient** de **celle d'élève**, chacune étant

convoquée dans les entretiens et rattachée au contexte dans lequel s'inscrit la pratique²⁹⁶. La considération du travail de la relation à soi dans la PDP semble donner une certaine force explicative à cette distinction, qui conduit à la formulation d'une compréhension éclairante des différents témoignages des jeunes, que je présenterai dans cette section.

En contexte de soin, confiance et affirmation de soi

Sur le terrain psychiatrique, les jeunes ont insisté sur l'affirmation de soi rendue possible dans l'activité et ont souligné une certaine prise de confiance.

Ces deux aspects sont en effet les éléments les plus évoqués par les jeunes de ce contexte, d'une manière beaucoup plus importante que ceux en contexte scolaire. Ainsi, Roman explique comment selon lui, le questionnement philosophique pourrait les aider à **s'affirmer** en exprimant un désaccord (#118) :

On se conforme pas à une idée préconçue, on peut réfléchir par nous-mêmes, et au fur et à mesure qu'on fait de la philo, on exerce notre capacité de réflexion pour, si le cas se présente, ne pas être d'accord avec quelque chose, plutôt que d'accepter parce qu'on comprend pas.

Émilie fait également un lien entre l'activité et l'affirmation de soi possible (#40) :

J'ai toujours eu tendance à m'effacer devant les personnes qui ont une prestance ou une aura « plus forte » que la mienne entre guillemets ; qui ont tendance à plus s'imposer, j'ai tendance à m'effacer devant ces personnes et ça, l'atelier philo ça m'a permis de mieux m'affirmer sous cet angle-là.

Cette affirmation semble reliée à une **prise de confiance qui la rend possible**, ce qu'exprime de nouveau Émilie (#56) : « Ça m'a redonné ma voix. Ma voix au chapitre, ma voix au fait de m'exprimer sur des points de vue, ça m'a redonné, oui ça m'a redonné confiance en fait. » Octave souligne quant à lui comment cette confiance émerge dans un lieu où « toutes les pensées sont acceptées, ce qui permet de, de prendre confiance et de parler un peu plus à l'oral, peut-être parler mieux à l'oral. » (#56).

La PDP est donc décrite par les jeunes comme un **cadre assez sécurisant** pour encourager une prise de confiance, mais également un exercice de réflexion philosophique amenant la capacité de s'affirmer en exprimant une pensée divergente.

Les jeunes des terrains scolaires affirment également pouvoir **exprimer leur pensée** devant les gens (Awa, Grenoble, #81) et **affirmer leur désaccord** face à des choses qu'ils ne trouvent pas éthiques (Andréanne, La Prairie, #26). La confiance retirée de l'activité est mise en lien avec la **taille réduite du groupe** par les jeunes de Grenoble (Simon, #140), et de manière générale, avec la possibilité trouvée de pouvoir exprimer sa pensée dans un **contexte où elle est prise en compte**, voire d'avoir un **impact** sur la discussion (Marilou, #12).

²⁹⁶ Cette distinction vise à identifier une caractéristique déterminante de l'expérience des jeunes, mais n'entend pas réduire les jeunes à cette seule dimension.

Pour autant, ces mentions sont assez peu nombreuses dans les corpus scolaires et contrastent à cet égard avec le contexte de soin, au sein duquel les patients ont particulièrement témoigné de cette dimension en lien avec une confiance en soi et une affirmation de soi.

Cette observation fait écho aux témoignages des jeunes patients concernant leurs difficultés personnelles en lien avec leur souffrance psychique, ce dont n'avaient pas témoigné les élèves – en cohérence avec la particularité des contextes. Ainsi, il semble que les jeunes du contexte psychiatrique soient, d'une part, plus sensibles à cette dimension de la relation à soi, dans la mesure où cette dernière représente pour eux une difficulté²⁹⁷. D'autre part, il se pourrait que les contextes respectifs des entretiens aient influencé les dimensions évoquées par les élèves dans la restitution de leur expérience : comme cela a été évoqué plus haut, les élèves ont témoigné en tant qu'élèves, et les patients en tant que patients. Chacun se trouve ainsi pris dans la **dynamique institutionnelle du cadre dans lequel il se trouve**, parfois celle du soin, appelant une attention à son état psychique et une certaine introspection, d'autres fois celle de l'école, appelant une attention aux résultats scolaires et aux compétences développées. **L'identité de patient et l'identité d'élève ne semblent donc pas faire intervenir les mêmes dynamiques** dans l'expérience dont témoignent les jeunes, ces différences venant s'ajouter à une différence avérée de situation personnelle entre patients et élèves.

Ainsi, les jeunes du contexte de soin se distinguent par leur témoignage d'un travail important en lien avec une prise de confiance et une affirmation de soi rendue possible dans la PDP.

Être considéré comme un interlocuteur valable

La notion d'**interlocuteur valable** est évoquée dans tous les contextes. Elle renvoie au fait de trouver un endroit où sa parole est prise en compte et à l'expression du sentiment de pouvoir exprimer ses idées. Elle n'a pas été évoquée comme telle par les élèves, mais l'interprétation de leur propos m'a amenée à introduire cette notion pour en rendre compte. Elle renvoie aux travaux de Jacques Lévine, psychanalyste ayant œuvré en PPEA – évoqué en première partie de la thèse, dont le travail a notamment consisté à souligner l'importance de reconnaître les enfants comme des interlocuteurs valables et de leur accorder un droit de penser (Lévine et al., 2008). Elle se rattache à la relation à soi dans la mesure où elle fonde une certaine reconnaissance de soi comme être pensant, en lien avec l'estime que peut s'accorder un enfant lorsqu'il est reconnu comme un interlocuteur valable.

Ce sentiment d'être considéré comme un interlocuteur valable a été abordé de manière plus **importante en contexte scolaire français** : les jeunes expriment trouver d'abord la possibilité de dire, l'heure de philo étant le moment « où ils disent leurs idées » (Awa, #108), mais également de pouvoir s'exprimer et dire d'eux, leurs idées, leurs arguments, (Amel, #10). En outre, cette possibilité trouvée dans

²⁹⁷ Il ne s'agit pas ici de décrire les élèves comme des jeunes ne rencontrant aucune difficulté psychique, mais simplement de rappeler que le contexte de soin psychiatrique donne à penser de plus grandes difficultés psychiques chez ces jeunes, sans toutefois empêcher les jeunes élèves de souffrir également.

l'activité est mise en contraste avec les autres cours : en philosophie, ils sont invités à répondre (Elsa, #104), le professeur leur parle et leur pose des questions (Awa, #108).

Les élèves du collège Vercors expriment ainsi le sentiment d'être pris en considération et d'être invités à exprimer leurs idées dans la PDP, donnant à penser le sentiment d'être pris pour des interlocuteurs valables. En outre, ce sentiment correspond précisément à **l'objectif visé par le projet** de philosophie au collège Vercors rappelé par l'enseignant dans son entretien, qui entend considérer les élèves comme des interlocuteurs valables (#14).

La manière dont ces élèves rapportent ce sentiment dresse les traits d'un **contexte institutionnel qui dénote de l'heure de philosophie**, amenant les élèves à souligner cet aspect. En effet, c'est très souvent par contraste avec les autres cours que sont rapportés les éléments en lien avec cette possibilité de pouvoir dire, et notamment l'intérêt manifesté par l'enseignant pour entendre la parole des élèves, qui semble propre au cadre de la PDP.

Les élèves du **terrain québécois évoquent également cette dimension** mais dans une moindre mesure. Ils décrivent un cadre au sein duquel ils peuvent exprimer leur pensée, soulignant que « c'est le moment de le faire » (Yohan, #64), certains exprimant avoir été « content de pouvoir parler, exprimer ses idées devant toute la classe » (Émile, #10). L'aspect de l'interlocuteur valable évoqué sur le terrain scolaire québécois s'en tient ainsi davantage à la dimension expressive de l'activité, les jeunes exprimant apprécier cette possibilité qui leur est donnée de pouvoir exprimer leurs idées.

Ils soulignent toutefois moins que les élèves du collège Vercors l'aspect inédit de cette attention reçue à leur parole dans le contexte scolaire. Cette observation peut être rattachée à la confiance préalable observée chez les élèves québécois, qui pourrait les rendre moins sensibles à cette attention de l'enseignant à leur parole. Il se pourrait aussi que dans ce contexte scolaire, les jeunes soient habitués à s'exprimer à l'oral, ce qui pourrait influencer leur perception de l'oralité dans l'activité. Ces dernières remarques ouvrent sur la question de la relation enseignant-élève et les modalités d'enseignement, qui ne peuvent être considérées ici mais qui constitueront des points de discussion ultérieurement.

Enfin, en contexte de soin, les **patients ont également évoqué se sentir pris pour des interlocuteurs valables**. Roman exprime ainsi apprécier ce « rapport égalitaire » trouvé dans l'atelier, (#4), l'idée d'égalité revenant à de nombreuses reprises dans les propos des jeunes, par rapport aux questions et aux réponses (Émilie, #4) et dans les discussions de manière générale. L'idée de pouvoir s'exprimer librement dans l'atelier est également soulignée plusieurs fois. Ces éléments permettent ainsi l'identification d'un sentiment de considération trouvée dans l'atelier, au sein duquel les jeunes se sentent dans un rapport d'égalité et peuvent librement s'exprimer.

Une capacité d'impact éprouvée en contexte québécois

En contexte québécois, les jeunes évoquent un sentiment capacitaire, prenant majoritairement la forme d'une **capacité d'impact par leurs interventions** : sur le cours de la CRP, lorsque les autres rebondissent sur ce qu'ils apportent à la discussion (Noémie, #76), mais également sur autrui, par exemple,

en améliorant leur point de vue, (Émile, #76). Cette notion de sentiment capacitaire est spécifique au contexte scolaire québécois.

Ils expriment encore un sentiment capacitaire plus large, renvoyant à l'idée « d'être capable d'avoir une discussion avec d'autres individus sur un sujet sérieux » (Andréanne, #18), ou encore au sentiment d'avoir acquis un certain savoir-faire, parfois en comparaison avec des amis qui n'auraient pas fait de philosophie et qui « vont sauter droit à une conclusion », quand eux pourront aider la discussion en amenant d'autres éléments (Olivier, #66).

Ainsi, les jeunes attestent d'un sentiment capacitaire renvoyant à une forme **d'efficacité personnelle éprouvée** à travers leurs différentes interventions.

Les élèves du collège Vercors ont témoigné dans une moindre mesure de ce sentiment, dans le rapport à autrui : on trouve trois mentions d'une possibilité d'impacter les autres dans le dialogue dans leurs propos. Ils semblent donc moins confiants ou moins sensibles à cette dimension impactante de leurs interventions, qui se manifeste néanmoins dans l'activité.

Aucune occurrence de ce type de sentiment n'a été relevée dans les données issues du contexte de soin.

Un sentiment d'efficacité personnelle est ainsi apparu de manière caractéristique sur le terrain scolaire québécois.

Sur les différents terrains, un travail de la relation à soi semble ainsi en cours chez les jeunes, la PDP se donnant à voir comme un **cadre et une activité favorisant le développement d'un certain rapport à soi**, rapport que l'on pourrait qualifier de positif en ce qu'il se rapporte à des éléments facilitants et renforçant la relation à soi.

La relation avec autrui

La relation à autrui est également apparue en développement dans les témoignages des jeunes, sur les différents terrains, à travers différentes dimensions : la découverte de l'autre, qui peut alors devenir un enrichissement et rendant la relation à autrui particulièrement intéressante.

Découvrir l'autre

Les jeunes affirment pouvoir découvrir les autres dans la PDP, très majoritairement sur les terrains scolaires, français comme québécois.

Les élèves évoquent notamment le groupe classe, constitué d'élèves qui ne sont pas tous des amis. Ils décrivent ainsi la PDP comme le lieu d'un **échange possible** avec les élèves qu'ils ne fréquentent pas en dehors, soulignant avoir peu d'occasions de les entendre par ailleurs (Jalil, Grenoble, #64 ; Yohan, La prairie, #14). Entendre les élèves de la classe permet également de découvrir « les avis des autres » (Awa, Grenoble, #42), et d'identifier parfois des ressemblances (Marilou, La prairie, #48).

Cette dimension de découverte est moins présente dans les propos des jeunes en contexte de soin. La relation au groupe semble en effet différer dans ce contexte, les jeunes ne constituant pas un groupe classe, mais se retrouvant dans le service selon les besoins de chacun, et pouvant se retrouver dans d'autres activités de médiation. Ces éléments pourraient expliquer une connaissance préalable des jeunes entre eux.

S'enrichir au contact de l'autre

La découverte de l'autre rendue possible par l'expression de chacun dans le dialogue conduit à considérer les pairs comme un enrichissement possible. De nouveau, on trouve à cet égard des différences selon les terrains.

En contexte psychiatrique, les patients avaient témoigné de difficultés dans leurs relations à l'autre, également soulignées par les soignants. Pour autant, les jeunes évoquent également un **intérêt trouvé dans l'altérité** : l'idée de rencontrer l'autre précisément à l'endroit où il diffère apparaît enrichissant. Ainsi, Octave affirme que l'activité est très enrichissante dans la mesure où : « chacun apporte un point de vue différent la plupart du temps (...) même si on le contredit, enfin, ça nous apporte quand même quelque chose. Comment dire... une autre pensée que, quelqu'un d'autre » (#26).

Cette pensée différente s'avère ainsi enrichissante, **désamorçant ce faisant le mouvement de décrédibilisation de l'autre** dont ont témoigné les jeunes, notamment Octave et Léo. En effet, Octave affirme que l'activité l'aide beaucoup sur ce point, lorsqu'elle l'amène à donner raison aux autres (#66). Allant dans le même sens, Léo exprime le sentiment de juger moins négativement ce que les autres disent dans l'atelier (Léo, #40).

Dans les **contextes scolaires**, la considération de l'autre comme un **enrichissement est également exprimée** en référence à ce que l'autre a de différent.

Les jeunes du collèges Vercors sont, de tous les jeunes interrogés, ceux qui ont le plus abordé cette dimension. Ils soulignent ainsi comment le fait que « chacun a des idées différentes » (Simon, #76) peut aider à réfléchir et à construire sa pensée et expriment apprécier avoir accès à cette multiplicité de points de vue, qui permet de voir ce que les autres pensent, d'un point de vue qu'eux n'ont pas individuellement (Simon, #88). Ils évoquent à plusieurs reprises l'idée d'un partage des idées à l'œuvre dans la PDP, décrit comme un échange réciproque et aidant (Amel, #152).

Les jeunes du collèges JDLM ont moins évoqué cette dimension d'enrichissement, mais soulignent également combien « c'est le fun de savoir l'opinion des autres » (Noémie, #8), que les autres ajoutent des idées, qui « te font penser à d'autres choses » (Andréanne, #8), élargissant ainsi le champ de la recherche.

L'autre est ainsi considéré par les jeunes comme une **ressource**, une richesse au regard de sa **singularité**, et son apport dans la discussion est décrit comme important en ce qu'il peut aider à avancer dans la recherche en ouvrant de nouveaux horizons.

Ces éléments coïncident finalement avec l'expression du sentiment de mieux **comprendre les autres**, notamment leur pensée, leurs idées : « ça permet d'essayer de réfléchir sur pourquoi l'autre personne elle a,

en partant de la même question, elle est arrivée à un résultat différent », explique ainsi Roman (#78), en contexte de soin.

Sur les terrains scolaires, les jeunes du collège Vercors expriment également parvenir à mieux comprendre les idées des autres. Amel exprime ainsi parvenir à comprendre une idée exprimée par quelqu'un d'autre :

Moi ça m'est arrivé en philo que, par exemple j'ai une idée, j'suis d'accord avec mon idée, mais quand quelqu'un dit autre chose, j'suis toujours d'accord avec mon idée mais je comprends la sienne et heu, des fois je, je suis assez d'accord avec cette personne aussi. Je partage les deux, mon idée et son idée.

Une certaine ouverture à la pensée de l'autre se donne ainsi à voir à travers ce mouvement de compréhension de l'autre, qui a été très fortement souligné par les élèves de Grenoble.

Au collège JDLM, les jeunes expriment cette compréhension de l'autre, bien que dans une moindre mesure. Ils soulignent également l'effort qu'ils font pour adopter le point de vue des autres (Marilou, #30).

Ainsi, tous les jeunes témoignent d'une **ouverture à l'autre dans la PDP**, qui peut être découvert, qui enrichit et qui peut être mieux compris. Les jeunes du collège Vercors se distinguent particulièrement par l'importance accordée dans leurs propos à l'échange et au partage rendu possible dans le dialogue, au sein duquel l'autre est une aide pour avancer.

Du travail de la relation à l'autre à la confiance en la bienveillance des autres

L'ouverture à l'autre dont témoignent les jeunes est associée à une forme de travail relationnel : la PDP semble pouvoir **relier les jeunes**.

En contexte de soin, Léo évoque ainsi comment il se sent « en résonance avec les gens qui sont autour » de lui dans l'atelier de philosophie (#50), par rapport à une autre activité, et Octave évoque un travail délicat de la relation à l'autre dans le dialogue au sein duquel on peut « exprimer des désaccords en restant cordial » (#22).

En contexte scolaire, on trouve très peu l'expression de cette dimension. Sur chaque terrain apparaît une mention : à Grenoble, elle se rapporte à la possibilité de faire des liens avec les autres en écoutant ce qu'ils disent (Awa, #90) ; à La Prairie, elle se rapporte à la description de la philosophie comme « une chose qui nous relie, un peu, entre plusieurs personnes » (Émile, #16).

En outre, si tous les jeunes témoignent, nous venons de le voir, d'un développement de la relation à l'autre dans la PDP, une différence importante entre les témoignages des élèves – en France comme au Québec – et ceux des patients apparaît néanmoins dans la relation aux pairs.

En effet, il a été montré dans la partie précédente comment une nouvelle forme de vulnérabilité avait émergé sur les terrains scolaires, rattachée à une crainte des pairs – de leurs moqueries et de leur jugement, crainte que n'abordaient pas les jeunes patients.

Ce contraste se renforce davantage encore lorsque l'on considère la **bienveillance installée dans le groupe du contexte de soin exclusivement** : les jeunes patients évoquent une confiance trouvée en la bienveillance des autres dans l'atelier, ce dont ne témoignent pas les élèves.

Les jeunes patients témoignent en effet d'un **sentiment de confiance dans le groupe**, affirmant que « personne n'est dans le jugement » (Octave, #56), et avoir « tous pris confiance en la bienveillance des autres » (Roman, #90). La confiance trouvée en la bienveillance des pairs représente ainsi une spécificité du contexte de soin.

Sur l'axe soi-autrui, **deux types de vulnérabilités** ont été distingués plus haut, l'une, **intrapyschique**, dont témoignent davantage les jeunes du contexte de soin, l'autre, **relationnelle**, dont témoignent davantage les élèves. Cette distinction pourrait éclairer de nouveau l'observation qui vient d'être faite : les jeunes en souffrance psychique présentent une grande vulnérabilité intrapsychique (dans leur rapport à eux-mêmes), la confiance trouvée dans le cadre semble ainsi permettre un travail de la relation à l'autre menant à la construction d'une confiance en l'autre. Au contraire, les jeunes des terrains scolaires, présentant une vulnérabilité relationnelle, ne trouvent pas cette possibilité et témoignent davantage d'une crainte de leurs pairs, évoquant une dynamique de classe qui semble avoir un fort impact sur les relations sociales en atelier.

Au-delà d'une ouverture à l'autre, **la construction d'un lien de confiance en l'autre semble ainsi possible dans la PDP mais très largement rattachée au contexte de la pratique**, voire à l'institution dans laquelle elle s'insère.

Ainsi, les jeunes témoignent d'une **construction capacitaire : les capacités de dire, de penser et d'agir** – dans une moindre mesure – sont convoquées dans la PDP et semblent développées, à différents niveaux selon les contextes.

Ils attestent également de différentes dimensions d'un **travail relationnel dans la PDP**, se déclinant dans la relation à soi et à autrui. Une forme de développement de la relation à soi a en effet été observée sur tous les terrains et particulièrement en contexte de soin, mais également un travail de la relation à l'autre, à différents degrés selon le contexte de la pratique.

9.4. Une dialectique de vulnérabilité à l'œuvre dans le dialogue philosophique

Les éléments exposés dans les trois premières parties de ce chapitre conduisent à identifier une **dialectique de vulnérabilité à l'œuvre dans la PDP** : une tension se donne en effet à voir entre des vulnérabilités initiales éprouvées dans le cadre de l'activité et un mouvement d'expansion repoussant ces difficultés un pas plus loin. Dans cette partie, j'exposerai les composantes de cette dialectique de vulnérabilité et proposerai des éléments de contexte afin d'éclairer les différences observées sur les trois terrains.

9.4.1. Une dialectique de vulnérabilité dans le dialogue philosophique

Après avoir précisé notre compréhension de la vulnérabilité et de son lien avec l'autonomie à l'aide des travaux de Ricœur, j'ai montré comment le cadre de la PDP pouvait être appréhendé comme un lieu au sein duquel se révèlent différentes vulnérabilités préexistantes que l'activité convoque, à différents niveaux.

Trois types de vulnérabilité ont ainsi été dégagés : une **vulnérabilité extrême se faisant souffrance psychique** – en contexte de soin, renvoyant à une vulnérabilité intrapsychique, un rapport à soi altéré et une diminution capacitaire en lien avec cette souffrance ; une **vulnérabilité socio-scolaire** sur le terrain scolaire français, donnant lieu à une difficulté dans l'acquisition de capacités langagières notamment, en lien avec le parcours scolaire des élèves ; une **vulnérabilité relationnelle**, enfin, très majoritairement observée sur les terrains scolaires, dans lequel émerge une crainte entre les pairs au sein du groupe classe.

Ces vulnérabilités sont convoquées dans la PDP au regard de **différentes dimensions qui la composent**. D'une part, **l'oralité et l'intersubjectivité déployées** dans l'activité amènent les jeunes à devoir prendre la parole et exprimer une pensée devant les autres – personnelle qui plus est. Ces modalités de participation se sont révélées **exigeantes** pour eux au regard de leurs difficultés intrapsychiques, mais également relationnelles. A cet égard, il semble que la **dimension incarnée** de l'activité, éprouvée dans le face à face des visages et l'expression d'une voix singulière, représente une difficulté en tant que telle.

D'autre part, les **différentes capacités que sollicite la recherche philosophique** (langagières, cognitives et métacognitives notamment) se sont révélées diminuées ou inhibées dans l'activité, lorsque la **vulnérabilité** des jeunes, socio-scolaire ou intrapsychique, faisait **obstacle à la pleine maîtrise de ces capacités**.

Pour autant, une forme de dépassement de ces vulnérabilités initiales a également été observée, les jeunes, patients et élèves, attestant d'un **mouvement capacitaire et relationnel** dans l'atelier : j'ai montré en effet comment, selon les contextes, différentes formes de construction capacitaire et relationnelle se donnaient à voir, en rapport avec la vulnérabilité initialement observée.

Le cadre du dialogue philosophique apparaît dès lors comme un lieu de dépassement des diminutions et difficultés initiales, selon une dialectique de vulnérabilité menant vers la construction d'un sentiment capacitaire et d'un soi en relation.

Dans cette perspective, la vulnérabilité révélée en dialogue philosophique se présente à la fois comme un **obstacle à la pratique** et comme le **chemin vers plus de capacité**, puisque c'est à partir de cette vulnérabilité et dans cette épreuve que pourront se construire les capacités. Les jeunes du terrain psychiatrique ont relevé cet aspect éprouvant et capacitaire de l'activité. Léo évoque ainsi l'étape que représente chaque semaine l'atelier, dont il s'agit de « franchir » l'exigence de ses modalités, en choisissant de participer (#84) :

C'est un atelier pour moi, c'est une étape qu'on a chaque semaine à franchir, et, auquel on peut choisir de participer et de jouer le jeu ou bien au contraire, de pas y participer et, finalement, juste d'être observateur. Mais (...) c'est juste que je pense que y'a un palier à passer, un cap, qui est celui du moment où va commencer à participer finalement.

Émilie va dans le même sens lorsqu'elle souligne l'effort que requiert la participation à l'activité (#50) :

Faut un peu le vouloir aussi... c'est-à-dire que je me souviens aussi de quelques personnes dans l'atelier qui prenaient presque jamais la parole. Parce qu'ils avaient peur je pense, d'exprimer leurs opinions... ou alors qu'ils étaient trop dépassés par les thèmes qu'on abordait parce que ça pouvait parfois, aller très loin quand même.

La vulnérabilité initiale des jeunes s'engageant dans la PDP se comprend ainsi comme **point de départ d'une dialectique conduisant à la construction de capacités et de relations**, à condition toutefois que soit possible cet effort requis par le cadre de la PDP et ses exigences. Le cadre apparaît ainsi comme un élément déterminant de l'expérience des jeunes.

La figure 9.4.1 propose une **modélisation du développement capacitaire et relationnel** présenté dans les sections précédentes, poursuivant la première modélisation des vulnérabilités présentée en début de chapitre : à l'appui des travaux de Ricoeur, ce modèle situe, sur les deux axes de vulnérabilité dégagés, les vulnérabilités initiales identifiées ainsi que les constructions capacitaires et relationnelles observées, suivant une **dialectique de vulnérabilité**.

Sur la gauche de cet axe orthogonal sont situées les **différentes vulnérabilités** identifiées, **capacitaires et relationnelles** : les diminutions capacitaires sont représentées du côté du pâtir par les encadrés bleus ; sur le plan vertical, les altérations relationnelles de soi à soi sont situées en haut à gauche (contexte de soin) et celles de soi à autrui, en bas à gauche (tous terrains bien que sous différentes formes).

Du côté de l'agir, dans la partie droite de la figure, se trouve le **développement capacitaire et relationnel** observé sur chacun des terrains : le développement capacitaire dans l'encadré bleu et le développement relationnel dans les cercles jaunes, en haut, de soi à soi, en bas, de soi à autrui. Sur tous les terrains, un même mouvement se donne ainsi à voir, bien que sous des formes spécifiques, fonction des vulnérabilités initiales.

Dans chacune des formes représentant un type de vulnérabilité diminuée ou développée sont indiquées les occurrences se rapportant à la vulnérabilité relevée sur chaque terrain, selon le code couleur décliné tout au long du chapitre : en bleu, le contexte de soin, en vert, le collège Vercors et en orange, le collège JDLM.

On voit ainsi comment la pensée de Ricoeur a permis d'intégrer les interprétations au sein d'un modèle compréhensif de développement capacitaire et relationnel.

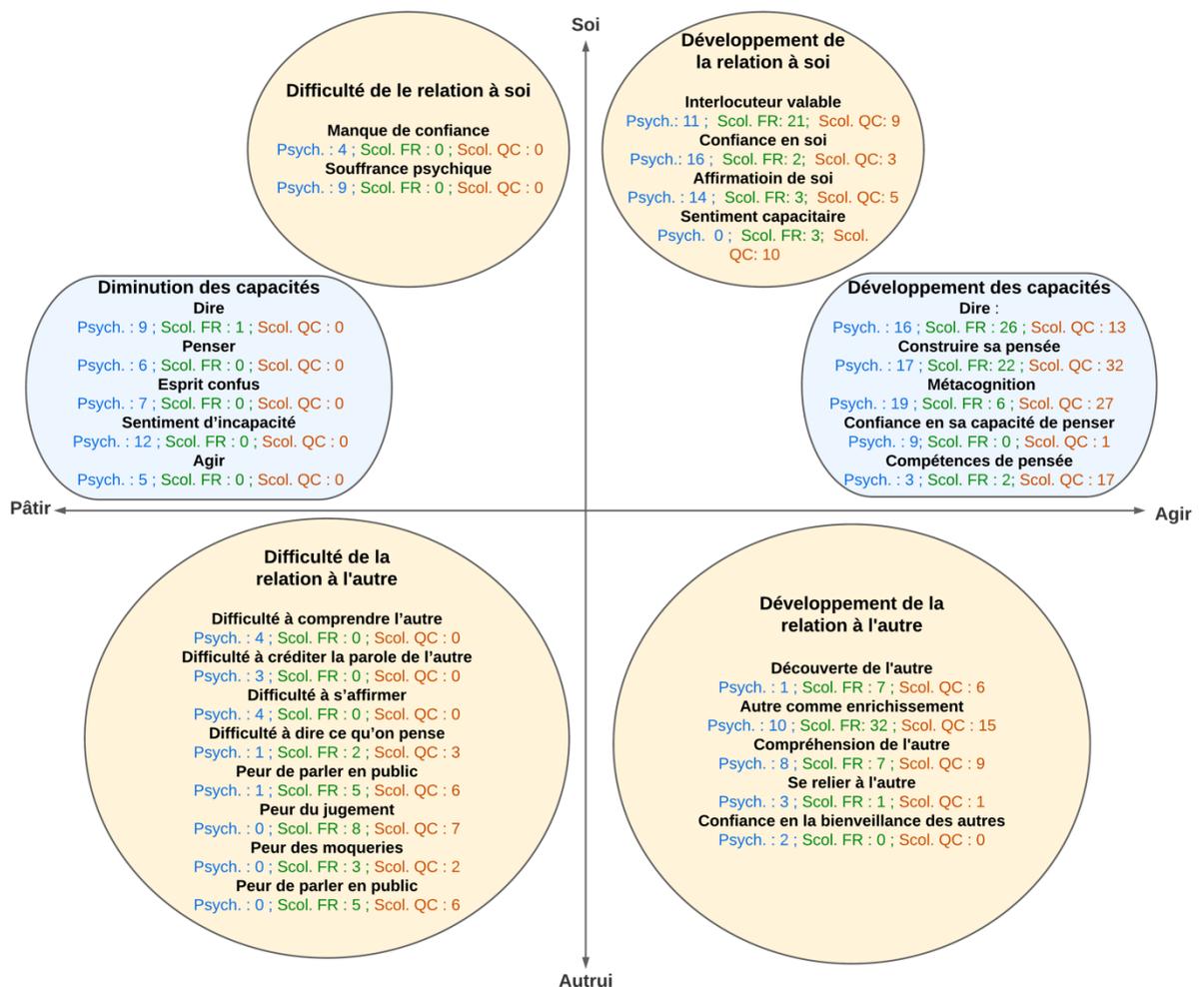


Figure 9.4-1 Modélisation de la dialectique de vulnérabilité à l'œuvre dans le dialogue philosophique

L'analyse approfondie des enjeux de vulnérabilité sur les terrains investigués permet ainsi de mettre en lumière un **mouvement capacitaire transversal** : sur chacun des terrains, les mêmes éléments sont évoqués par les jeunes, qui témoignent d'une montée en capacité et en compétence en lien avec les dimensions langagière, cognitive et relationnelle de l'activité.

Pour autant, les **spécificités des contextes** induisent différentes formes de construction pour les jeunes : le développement observé se fait en partant d'une **vulnérabilité initiale** qui détermine le travail effectué dans le dialogue.

En outre, au-delà de cette vulnérabilité initiale, les contextes induisent également un **rapport spécifique à l'activité**, dont l'effet semble se conjuguer au travail capacitaire et relationnel qui vient d'être établi. J'exposerai dans la section qui suit les éléments contextuels qu'il semble important de souligner à ce stade.

9.4.2. La perception du cadre, élément déterminant de l'expérience des jeunes

Les analyses ont permis de caractériser **la perception d'un cadre affectif, social et cognitif spécifique relié à l'atelier**, rapportée par les élèves, ainsi que des **conditions de possibilité** de ce cadre, rapportées par les enseignants sur les terrains scolaires et par les soignants en contexte de soin. Ce faisant, les trois situations d'enquête se trouvent précisées dans leurs spécificités. Cette précision peut aider à mettre en perspective la première proposition théorique qui vient d'être déployée dans ce chapitre, qui sera reprise à différents niveaux dans les chapitres ultérieurs.

Il ne s'agit pas d'entreprendre une description détaillée de chaque cadre de pratique, de nombreux éléments ayant déjà été rapportés. Il s'agit davantage d'identifier les éléments pertinents sur chaque terrain afin de dégager des **propriétés spécifiques pour chaque contexte**. Le tableau 9.4.1 ci-dessous synthétise les différents éléments développés dans cette partie en présentant le nombre d'occurrences relevées par catégories.

Tableau 9.4-1 Les différentes perceptions du cadre de la PDP selon les contextes, au regard du nombre d'occurrences identifiées

	Psychiatrie <i>n = 4</i>	Scolaire – FR <i>n = 6</i>	Scolaire – QC <i>n = 6</i>
Perception du cadre par les élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Cadre d'échange et de partage (9) - Cadre sécurisant (8) - Dialogisme (8) - Interlocuteur valable (11) - Liberté d'expression (1) - Trouver un cadre pour penser (6) - Jeu (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadre d'échange et de partage (23) - Cadre sécurisant (16) - Dialogisme (17) - Interlocuteur valable (21) - Liberté d'expression (3) - Trouver un cadre pour penser (4) - Cadre stressant (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadre d'échange et de partage (5) - Cadre sécurisant (1) - Dialogisme (19) - Interlocuteur valable (9) - Liberté d'expression (3) - Trouver un cadre pour penser (1) - Cadre stressant (7)
Conditions du cadre identifiées par les enseignants/soignants	<ul style="list-style-type: none"> - Espace transitionnel 	<ul style="list-style-type: none"> - Régularité de la pratique - Temps - Confiance 	<ul style="list-style-type: none"> - Posture - Confiance

En contexte de soin, un espace transitionnel

Les jeunes du contexte de soin ont décrit l'espace de l'atelier comme un **lieu sécurisant** où il était possible de prendre confiance et de « trouver du courage pour parler » (Émilie, #52). Sur ce terrain, les jeunes ont ainsi souligné une certaine bienveillance ressentie et ont témoigné de la possibilité trouvée de prendre confiance dans le groupe. Ils soulignent également l'appui que représente le cadre de l'atelier pour construire leur pensée, tâche qui est parfois mise en difficulté par les troubles psychopathologiques et psychotiques.

Les soignants ont identifié, dans leur entretien, une condition importante de l'expression des jeunes dans l'atelier et du possible déploiement de leur pensée, à savoir le fait de **pouvoir se reposer sur un cadre contenant**, propre à l'**espace transitionnel** qu'il s'agit de mettre en place dans les médiations proposées dans le service.

J'ai déjà évoqué cette notion d'espace transitionnel, qui semble représenter ici une **propriété intrinsèque du cadre déployé dans l'atelier**, reconnue par les soignants. Le principe d'une médiation est de créer, par le biais d'une activité groupale, un espace intermédiaire – transitionnel – entre la réalité interne et la réalité externe (Winnicott, 1983). Ces notions de psychanalyse désignent, pour le dire simplement, ce qu'il se passe à l'intérieur du sujet, la perception de son état intérieur, et ce qu'il se passe à l'extérieur, ce que le sujet perçoit de la réalité qui l'entoure. Les médiations visent donc à mettre en lien ces deux mondes, interne et externe, dans l'idée que cette communication aidera le patient à réorganiser sa réalité interne, à travers l'engagement dans une activité partagée. La condition de cet engagement, pour le jeune, est alors la fiabilité du cadre, c'est-à-dire la confiance qu'il accorde au dispositif et la possibilité qu'il y trouve de se sentir contenu, porté.

Cette qualification par les soignants est intéressante car si elle leur a semblée évidente, elle m'était étrangère : en installant l'atelier dans le service, je n'avais ni la notion d'espace transitionnel en tête, ni l'intention de créer un tel espace. Il semblerait donc que le cadre instauré par la PDP puisse par lui-même permettre la création d'une aire transitionnelle.

La **sécurisation affective que met en place l'animateur**, à travers différentes règles d'atelier mais aussi à travers sa posture d'attention active, semble de première importance pour la création d'un cadre de confiance et de fiabilité caractéristique de l'espace transitionnel. La notion d'interlocuteur valable, déjà évoquée, est éclairante à cet égard : la sécurisation passe par la reconnaissance des jeunes comme des interlocuteurs valables, c'est-à-dire par la reconnaissance d'un droit de penser et de la capacité à contribuer à la recherche. Les jeunes sont ainsi reconnus comme pouvant apporter une contribution singulière, dans un espace en dehors de toute menace. Selon Lévine, cette reconnaissance donne accès aux jeunes à une représentation positive de leur moi (2008).

L'espace transitionnel semble également opérant au regard de **la modalité intersubjective** dans laquelle se déroule l'atelier, propice à une rencontre entre les subjectivités dans un processus d'objectivation. Le « travail » entre l'interne et l'externe est ainsi, de fait, sollicité par la nature intersubjective de l'activité dans laquelle les jeunes sont engagés – et rendu possible par la contenance du cadre. L'intersubjectivité apparaît ainsi comme un élément essentiel du travail groupal effectué par les jeunes en contexte de soin, ce qui pourrait éclairer les différences identifiées entre contexte de soin et contexte scolaire quant à la relation entre pairs.

Le cadre posé en atelier semble ainsi permettre la formation d'un espace transitionnel et constituer une activité de médiation pour les jeunes.

Cette idée, exprimée par les soignants, peut enfin être mise en lien avec l'évocation par Léo de l'activité en termes de jeu, ce dernier témoignant en effet d'avoir l'impression de jouer avec la pensée des autres dans l'atelier (#50-52), et comparant l'activité de la recherche philosophique en communauté à un jeu

collaboratif. En effet, l'espace transitionnel a la propriété d'ouvrir pour le jeune une aire de jeu (Winnicott, 1975), ce dont Léo semble ici faire l'expérience.

Ainsi, l'atelier de philosophie en contexte de soin initie la **mise en place d'un espace transitionnel** au sein duquel les jeunes se sentent sécurisés et portés, trouvant ce faisant un appui pour construire leur pensée et développer des liens constructifs avec leurs pairs.

En contexte scolaire français, un espace d'expression inédit pour construire sa pensée

Les élèves du collège Vercors insistent, dans leurs entretiens, sur **l'aspect inédit du cours de philosophie dans le contexte scolaire**. Ils soulignent que le cours est un endroit d'échange et de partage où ils peuvent entendre les autres, s'exprimer et construire leur pensée, et où le professeur leur pose des questions pour lesquelles il n'y a pas une réponse attendue. Ils témoignent ainsi, cela a déjà été dit, du sentiment d'être pris en compte en tant qu'interlocuteurs valables, pouvant dire leurs idées. Ce contraste avec le reste des matières scolaires peut expliquer en partie l'attachement des élèves à souligner ces aspects qui dénotent avec le reste de leur expérience de l'école.

Une élève qualifie l'activité de stressante car elle amène à prendre la parole devant les autres (Awa, #80), relevant ainsi l'implication sociale qu'elle induit. L'aspect stressant est donc ici rattaché à la crainte des pairs, évoquée plus haut.

L'enseignant a identifié, au fil de l'entretien **trois conditions pour que le cadre** souhaité de dialogue collectif se mette en place. Selon lui, la **régularité de la pratique** et son inscription sur la durée, sur le **temps long**, sont des paramètres organisationnels de première importance pour permettre l'installation d'un climat propice à la recherche, et notamment pour la mise en place d'une **confiance** entre les jeunes, mais aussi entre les élèves et l'enseignant (#22). A cet égard, des élèves de ce groupe témoignent d'une confiance en leur enseignant (Amel, #24).

L'enseignant semble conscient de la problématique du groupe classe, qu'il évoque comme un élément déterminant pour la mise en place d'un cadre spécifique en philosophie (#18). Pour autant, il insiste sur l'importance, pour ces élèves, de trouver un lieu où ils peuvent s'exprimer, être écoutés et sentir leur parole respectée ainsi qu'échanger avec leurs pairs (#14).

Au collège Vercors, l'objectif poursuivi par l'enseignant semble ainsi rejoindre la perception exprimée par les élèves, à savoir la création d'un **espace d'expression** où la parole des élèves est écoutée et respectée, où chacun peut accéder au point de vue des autres, permettant ainsi de construire une pensée dans **le partage des idées**.

En contexte scolaire québécois, un espace d'apprentissage et d'évaluation

Les jeunes du collège JDLM évoquent peu la dimension sécurisante du cadre trouvée en philosophie, et soulignent dans une moindre mesure que les élèves du collèges Vercors la dimension d'échange et de partage et le sentiment d'être un interlocuteur valable.

En revanche, **l'aspect stressant de l'activité est évoqué**, en lien avec deux éléments : d'abord, l'aspect social de l'activité, prendre la **parole en public** étant source de stress pour les jeunes (Noémie, #6) ; mais aussi, un stress lié à l'évaluation, que les élèves ne séparent pas de l'activité (Marilou, #48). Ainsi, la PDP dans le cadre du cours d'ECR induit un tout autre rapport à l'activité, les jeunes y rencontrant une **dimension évaluative** générant du stress et pouvant aussi, parfois, influencer les interventions dans les CRP (Noémie, #8).

Les élèves du collège JDLM évoquent également le contraste de la PDP avec le reste des pratiques scolaires, mais dans une moindre mesure que les élèves du collège Vercors.

Enfin, d'autres éléments que la perception du cadre pourraient être pris en compte pour comprendre le rapport des élèves québécois à l'activité, comme leur forte mobilisation du contenu des CRP et les nombreuses références aux outils de pensée dans les entretiens, donnant à penser que ce rapport scolaire à l'activité induit également un rapport d'apprentissage et une mobilisation plus aisée de la matière abordée en cours. Cette mobilisation peut toutefois également être rapportée aux profils des élèves, qui ont été caractérisés comme plutôt performants scolairement et issus de classes sociales moyennes à favorisées, nuanciant ainsi la **dimension d'apprentissage** que pourrait induire le cours d'ECR. Pour autant, les jeunes de ce terrain expriment, nous l'avons vu, un sentiment capacitaire et témoignent de compétences acquises dans l'activité.

Le cadre de la PDP des élèves du collège JDLM se caractérise donc par son **ancrage dans le cours d'ECR, induisant évaluation et compétences à acquérir**, les élèves relevant la dimension évaluative et témoignant de l'acquisition de compétences spécifiques.

En outre, l'enseignante identifie dans son entretien **deux conditions** pour que puisse se déployer une réflexion réellement dialogique dans l'activité, à savoir la posture des participants, une **posture d'ouverture** à l'autre, et la **confiance** entre les élèves. Elle précise qu'elle n'a pas accès à l'intériorité des élèves et que cette posture d'ouverture est donc difficile à percevoir. Elle témoigne d'une bonne connaissance du groupe en affirmant que selon elle il n'y a pas de confiance dans le groupe (#124), ce dont les élèves témoignent également. La **dynamique de groupe** est donc également identifiée sur ce terrain comme une **limite à l'engagement des jeunes** dans l'activité et à la qualité des échanges.

J'ai, dans cette section, ajouté quelques éléments de contexte pour chacun des terrains, permettant de caractériser un peu plus précisément l'influence du contexte de la pratique. Ces éléments semblent en effet déterminants pour les prochains chapitres, dans lesquels il s'agira d'explorer plus spécifiquement les ressources trouvées par les jeunes dans l'activité pour construire leur identité.

Avant d'initier l'exploration plus profonde de cette question, je terminerai ce chapitre par un retour à la pensée de Ricœur, afin de resituer la question de la construction de l'identité dans le développement qui a été mené jusque-là.

9.5. Les capacités, conditions de possibilité de la construction d'une identité réflexive (dans le dialogue philosophique)

Je terminerai ce chapitre en recentrant mon propos sur la construction de l'identité. En effet, la question première qui occupe ce travail concerne la contribution possible de la PDP à la construction de l'identité des adolescents et jeunes adultes qui s'y engagent. Néanmoins, la confrontation aux terrains et l'analyse des données m'ont conduite à intégrer une nouvelle dimension fondamentale, celle de la vulnérabilité des adolescents, au détour de la souffrance psychique rencontrée sur le terrain psychiatrique.

Ce travail, fondé sur la vulnérabilité des jeunes révélée dans la PDP, peut paraître de prime abord éloigné de la construction de l'identité. J'aimerais montrer ici comment, au contraire, cette considération renouvelée de la vulnérabilité et de l'autonomie est en réalité **adossée à la question de la construction de l'identité** des adolescents et des jeunes adultes.

En effet, les différents éléments constituant la dialectique de vulnérabilité, renvoyant au travail capacitaire et relationnel qui vient d'être mis à jour, ne représentent rien de moins que des **conditions de possibilité d'une construction identitaire** dans le dialogue philosophique. C'est ce que les sections ci-dessous s'attachent à établir.

9.5.1. La manifestation des capacités, une forme d'attestation de soi

Des capacités ont été identifiées, à l'aide des travaux de Ricœur, comme différentes déclinaisons d'une puissance d'agir fondant l'autonomie de l'être humain, toujours fragile et à reconstruire. La pensée de Ricœur procure de nouveau ici des points d'appui pour **relier la vulnérabilité observée à la question de la construction de l'identité**, notamment son article *Autonomie et Vulnérabilité*, (2019) déjà cité en début de chapitre, dans lequel il s'attarde sur le lien entre identité personnelle et autonomie.

Les capacités de dire, agir et raconter amènent le sujet à se manifester à travers les différents actes qu'il est capable d'entreprendre. Les trois capacités distinguées ci-dessus sont donc, plus fondamentalement, des **formes d'attestation de soi** par lesquelles le sujet peut attester de lui-même et témoigner de sa capacité effective. Cette attestation de soi-même permet donc au sujet de se reconnaître lui-même, mais également de se faire reconnaître.

Les capacités représentent ainsi des puissances sortant le sujet de la vulnérabilité, c'est-à-dire du régime de l'impuissance. Précisons brièvement de quoi relèvent ces capacités – dont les signes de privation ont été décrits en début de chapitre, mais non les capacités en tant que telles.

La **puissance de dire** ancre le sujet dans la communauté des humains en même temps qu'elle lui donne accès à cette communauté à travers l'acte langagier (Ricœur, 2019). Pour autant, il existe une **inégalité**

des hommes quant à la maîtrise de la parole. C'est pourquoi « une des toutes premières modalités de l'égalité des chances concerne l'égalité au plan du pouvoir parler, du pouvoir dire, expliquer, argumenter, débattre » (Ricœur, 2019, p. 8)

La **capacité de se raconter** – elle-même dépendante de la capacité de dire dont elle découle, c'est-à-dire d'insérer des événements et des actes dans une cohérence narrative, est une condition de l'identité narrative. Nous avons vu en effet que la fonction narrative permet, au-delà de la maîtrise du langage, l'accès à sa dimension symbolique et l'inscription de l'existence dans une temporalité subjectivée. Compte-tenu de la fragilité de la structure temporelle de l'identité, **l'identité narrative demeure fragile.** En cela, l'identité narrative est une forme d'attestation de soi et constitue une marque de puissance, d'où l'appel de Ricœur à une « éducation à la cohérence narrative » (Ricœur, 2019, p.13).

Enfin, la **puissance d'agir** permet au soi de se situer dans un cours d'action et de l'influencer, de saisir sa puissance d'impact sur le monde.

Toutes ces capacités constituent ainsi des puissances qui sont à considérer tant au niveau personnel que politique et social. Les inégalités de puissances sont en effet en partie liées aux hiérarchies sociales induites par les sociétés d'efficacité et de compétition (Ricœur, 2019). **Favoriser l'acquisition des capacités par les adolescents revêt dès lors un enjeu politique et social :** c'est les aider à s'inscrire dans la communauté et favoriser l'égalité participation de tous à cette communauté. C'est encore leur donner la possibilité d'attester d'eux-mêmes, et, ce faisant, de construire leur identité.

Ainsi, les capacités sont opérantes tant dans le rapport du sujet à lui-même que dans celui aux autres et à la société dans son ensemble. En cela, elles sont directement rattachées à la construction de l'identité du sujet.

9.5.2. L'attestation de soi, une condition de possibilité de la construction de l'identité

Cette approche de l'autonomie par les capacités et à partir de la vulnérabilité est en effet d'autant plus intéressante qu'elle **se rattache directement à la question de l'identité personnelle** : plus le sujet est capable, plus il dispose de moyens d'affirmer une singularité. En effet, si, chez Ricœur, l'identité narrative répond à la question de l'identité du point de vue de la temporalité, la question de l'identité personnelle ne saurait se limiter à cette dimension.

Ricœur met ainsi en lumière l'importance de l'ipséité dans la question de l'identité personnelle, cette singularité du *qui*, qui spécifie chacun d'entre nous et le marque de sa différence propre, faisant de chaque sujet un être insubstituable (Ricœur, 2019). Du point de vue de l'insubstituabilité, c'est donc **l'ipséité du soi** qui est à prendre en compte et qui amène de nouvelles considérations sur l'identité personnelle et sa construction par les adolescents : l'identité personnelle se construit à travers **les possibilités que trouve le sujet d'attester de lui-même**, c'est-à-dire à travers la manifestation de ses capacités.

La prise de conscience par le sujet de sa capacité propre trouve sa source dans le retour qu'il opère sur lui-même, c'est-à-dire dans **la réflexivité** : « C'est ainsi que nous pouvons redoubler réflexivement l'attestation de tous nos pouvoir faire et nous désigner comme celui qui peut. » (Ricoeur, 2019, p.16). Cette

reconnaissance de soi comme être capable est précisément le fondement de l'estime de soi, que Ricœur définit comme « la forme éthique que revêt la revendication de singularité. »²⁹⁸ C'est donc **dans la reconnaissance d'une capacité et d'une singularité propres** que se construit l'identité personnelle du sujet – son ipséité. Dès lors, construire ses capacités en dialogue philosophique, c'est aussi attester de soi et prendre conscience de qui l'on est, puisque dès lors que je peux *dire, raconter*, ou encore poser une *action* dans le dialogue, je me manifeste en même temps, et ce faisant, atteste de qui je suis.

C'est également, nous l'avons vu, se construire en relation avec les autres, au sein d'un certain jeu de pouvoir au sein d'un groupe. La construction de l'identité personnelle est donc au cœur d'une **tension entre l'altérité et la réflexivité**, tension que Ricœur rattache à la tâche de l'éducation (2019, p.17) :

Nous avons bien nommé les deux pôles : effort pour penser par soi-même — et domination ou règne de l'autre. L'identité de chacun, et donc son autonomie, se construit entre ces deux pôles. C'est toute la tâche de l'éducation de conduire une interminable négociation entre la requête de singularité et une pression sociale toujours susceptible de reconstituer les conditions de ce que la philosophie des Lumières a appelé état de minorité.

La construction de l'identité, comme celle de l'autonomie, sont donc à considérer dans la perspective d'une **émancipation passant par les capacités** mais visant également un certain **affranchissement de l'autre**, dont la domination potentielle constitue une donnée de la vie politique et sociale.

La construction de l'identité se trouve dès lors adossée à la construction de l'autonomie, entendue comme traversée de l'épreuve de la vulnérabilité – comme passage de l'incapacité à la capacité, à travers le **développement de la réflexivité et dans la rencontre de l'altérité**.

Le cadre conceptuel de l'identité personnelle ricœurien ainsi resitué au sein d'une ontologie de la vulnérabilité nous permet donc de mettre en avant le lien intrinsèque entre la construction de l'autonomie et celle de l'identité personnelle, qui en serait le corollaire. La dialectique de vulnérabilité identifiée dans la PDP se donne dès lors comme condition de possibilité de construction d'une identité personnelle.

Ce dernier moment permet ainsi de dégager les liens étroits qui unissent la dialectique de vulnérabilité à l'œuvre dans la PDP avec la construction de l'identité, à l'appui des travaux de Ricœur (2019). Les capacités ont été définies comme des **formes d'attestation de soi** par lesquelles le sujet peut **se reconnaître lui-même** comme être capable, dans un retour réflexif sur lui-même.

Ces capacités sont, en outre, ancrées dans **les dimensions sociale et politique** de l'existence humaine et opèrent donc également dans les rapports de pouvoir et l'inscription du sujet dans la société. La relation à soi et au groupe se conjuguent ainsi à la construction des capacités, auxquelles elles sont intrinsèquement liées.

²⁹⁸ Cette estime de soi est, en outre, liée à la capacité d'imputabilité du sujet, comprise comme capacité à être tenu pour responsable de ses actions et à en être l'auteur véritable (2019, p. 16-17). L'imputabilité ouvre ainsi sur une forme d'agir éthique. Je ne développerai pas davantage ce point ici, la référence à Ricœur étant utilisée pour éclairer le lien entre construction des capacités et construction de l'identité.

La construction des capacités et le travail relationnel déployé dans la PDP se comprennent dès lors comme des modalités de la construction identitaire, corollaire de la construction capacitaire et relationnelle du sujet.

9.6. Résumé du chapitre

Cette première étape a permis de **(1) intégrer l'apport de la fréquentation du terrain psychiatrique** pour penser l'expérience des adolescents et des jeunes adultes s'engageant dans une PDP. Cette intégration a conjugué l'analyse des données empiriques aux travaux de Ricœur, qui ont fourni des appuis pour penser la souffrance observée chez les jeunes en contexte de soin. La souffrance a ainsi été définie comme une diminution de la puissance de dire, d'agir et de raconter, située sur un axe capacitaire, et une altération de la relation à soi et à autrui, située sur un axe relationnel.

Cette analyse conduit à **resituer plus largement l'expérience des jeunes dans un prisme de vulnérabilité**, à l'extrémité duquel se situe la souffrance psychique des jeunes en contexte de soin, aux côtés d'autres formes de vulnérabilité identifiées chez les élèves des deux terrains scolaires. L'attention à la souffrance des jeunes a ainsi mené à prendre activement en compte la vulnérabilité dans l'analyse des données empiriques, au regard d'une compréhension renouvelée faisant de la vulnérabilité une donnée essentielle de l'existence humaine, particulièrement saillante à l'adolescence.

(2) La considération rapprochée de la vulnérabilité des adolescents a permis d'identifier le dialogue philosophique comme **un lieu au sein duquel se révèlent différentes vulnérabilités des adolescents interrogés** : une vulnérabilité extrême se rattachant à la souffrance psychique des jeunes en contexte de soin, mais aussi une vulnérabilité socio-scolaire en contexte scolaire français et une vulnérabilité relationnelle en lien avec la dynamique de groupe chez tous les élèves des contextes scolaires.

(3) Le dialogue philosophique est également apparu comme **un cadre de mise en capacité et en relation**, l'épreuve capacitaire et relationnelle pouvant être dépassée par les jeunes au fil de la pratique. Ce faisant, des capacités sont construites dans la PDP, sur tous les terrains bien qu'à différents degrés. Un travail relationnel a également été souligné, le rapport à soi se trouvant particulièrement travaillé chez les jeunes en contexte de soin, et le rapport à l'autre apparaissant travaillé sur tous les terrains. Pour autant, en contexte scolaire, la dynamique de groupe est apparue comme un obstacle à la prise de confiance des élèves dans le groupe.

(4) Ces deux derniers points ont permis d'identifier **une dialectique de vulnérabilité déployée dans le cadre du dialogue philosophique**, les différentes vulnérabilités des jeunes se trouvant à la fois révélées et travaillées, parfois dépassées, dans la PDP. Dans l'épreuve de la vulnérabilité au sein de la PDP, les jeunes sont donc amenés à construire leurs capacités et leurs relations, se rendant de plus en plus capables et, partant, moins vulnérables.

(5) Cette dialectique a enfin été comprise comme **une condition de possibilité de la construction d'une identité personnelle dans le dialogue philosophique**. En effet, avec Ricœur de nouveau, la construction des capacités se présente comme possibilité pour chacun d'attester de lui-même et d'entrer en relation, deux éléments nécessaires pour la construction de l'identité personnelle. La construction capacitaire et relationnelle des jeunes dans la PDP se donne alors comme voie d'accès et condition de possibilité de leur construction identitaire.

Dans les prochains chapitres, je montrerai comment cette construction identitaire se déploie en trois mouvements : d'abord, je montrerai comment une émergence du soi apparaît dans la PDP, donnant à voir un processus d'individuation (chapitre 10) ; ensuite, je m'attacherai à dégager la rencontre de l'altérité en jeu dans la PDP, dans laquelle le sujet se construit dans son rapport à l'autre (chapitre 11) ; enfin, je soulignerai l'inscription possible du sujet dans la société par la PDP, au regard du développement d'un certain rapport au monde dans l'activité (chapitre 12).

Chapitre 10. Le dialogue philosophique, espace de vie intérieure et d'exploration de soi

Ce chapitre expose une nouvelle étape du travail théorique réalisé à partir de l'analyse descriptive : de la dialectique de vulnérabilité identifiée dans le chapitre précédent découle la possibilité pour les jeunes d'attester d'eux-mêmes dans l'atelier tout en développant une activité silencieuse et intérieure. Le cadre du dialogue philosophique apparaît alors comme un lieu dans lequel les adolescents et les jeunes adultes peuvent trouver la possibilité d'enrichir leur vie intérieure et de se réapproprier leur expérience personnelle, voire, de recomposer le récit qu'ils se font d'eux-mêmes. Cette exploration intérieure se poursuit dans le dialogue extériorisé et s'en nourrit, les jeunes témoignant encore de la possibilité d'élucider leur pensée et de construire une conscience réflexive d'eux-mêmes.

Cette exploration à deux voies, intérieure et extérieure, se déploie dans une étroite collaboration entre travail interprétatif, travail conceptuel et réflexivité dans le dialogue philosophique.

« Quand ils se questionnent, (...) et parfois, en expliquant leur raisonnement, il y en a qui ont dit bah finalement attends, cette idée je me rends compte qu'elle est un peu plaquée, est-ce qu'elle vient de moi ou pas finalement ? »

Entretien avec l'équipe soignante (EqS, #59)

Ce chapitre met en lumière un **processus d'individuation à l'œuvre dans la PDP**, faisant du cadre du dialogue philosophique **un lieu de vie intérieure, d'exploration et de prise de conscience de soi**. Il poursuit l'amorce du chapitre précédent quant au développement d'une relation à soi dans la PDP, en proposant différents axes par lesquels se construit cette relation.

Il s'agira dans un premier temps d'identifier les paramètres de l'activité par lesquels une telle relation peut être initiée : nous verrons comment la **posture faillibiliste** et la considération des élèves comme des **interlocuteurs valables** constituent une situation éducative particulière, au sein de laquelle **différents types de participation** sont rendus possibles, l'une, silencieuse et intérieure, l'autre, extériorisée dans la prise de parole.

Je montrerai dès lors comment dans le silence, les jeunes semblent pouvoir **engager une pensée intérieure** et construire, par moment, un certain récit d'eux-mêmes, enrichi de la dimension philosophique du dialogue. Cette construction intérieure procède d'un **travail interprétatif** s'appuyant lui-même sur l'exercice **conceptuel et réflexif** déployé dans la PDP. Ce faisant, les jeunes pourraient, au sein d'une activité interprétative toujours en cours dans la PDP, **développer et enrichir le récit qu'ils se font d'eux-mêmes**.

Nous verrons ensuite comment ce travail intérieur se poursuit dans le dialogue extériorisé, dans lequel chacun peut **se manifester par l'expression d'une pensée propre**. La participation extériorisée au dialogue philosophique semble alors procurer aux jeunes la possibilité de **s'explorer eux-mêmes à travers l'expression, l'élucidation et la prise de conscience de leur pensée**. Ce travail exploratoire réflexif conduit les jeunes à une saisie réflexive d'eux-mêmes et semble les aider à **construire une connaissance réflexive d'eux-mêmes dans la PDP**. Ce second développement théorique permettra ainsi de **souligner le rôle de quatre caractéristiques essentielles de la PDP** dans l'accompagnement de la construction de l'identité, à savoir la **posture faillibiliste** qui la gouverne, qui favorise la participation et l'exploration individuelle des jeunes, la **dimension conceptuelle** et générique des discussions qu'elle déploie, ainsi que les **modalités réflexive et interprétative** par lesquelles elle procède. Ces quatre caractéristiques de la pratique représentent en effet, au terme de l'analyse, des conditions de possibilité du mouvement d'individuation dont je formule la possibilité dans la PDP.

Je clôturerai ce chapitre en synthétisant les avancées de la recherche à l'appui de représentations visuelles : les éléments présentés dans ce chapitre conduisent à la production d'une modélisation illustrant les différents processus de construction de soi identifiés dans les analyses. Ce modèle est abstrait et théorique et doit toutefois être nuancé au regard des différences observées entre les terrains. Une deuxième figure illustre ainsi les différences propres à chaque terrain, procurant une synthèse des résultats et ouvrant sur la considération des capacités et du contexte institutionnel comme modérateurs de la construction identitaire dans le dialogue philosophique.

10.1. Le dialogue philosophique, une situation éducative engageante

Les éléments se rapportant au travail de la relation à soi, évoqués au chapitre précédent, semblent se rattacher à **la possibilité trouvée de s'engager** dans la discussion. Or, cet engagement n'est pas inné et apparaît parfois comme un élément difficile à mettre en place dans les propos des enseignants. Pour autant, des éléments apparaissent, de manière récurrente et sur tous les terrains, permettant d'identifier **trois leviers principaux d'engagement des jeunes** dans la discussion.

Nous verrons dans un premier temps comment la considération des jeunes comme des interlocuteurs valables implique, au niveau affectif, une sécurisation des jeunes, facilitant la parole et la libre expression.

A cette dimension affective s'ajoute une dimension épistémique, renvoyant à la posture de faillibilité adoptée dans la PDP. Cette dernière semble en effet également pouvoir contribuer à la sécurisation des jeunes, sur certains terrains (psychiatrique et scolaire français).

Enfin, l'engagement des jeunes semble également se rattacher aux sujets évoqués, qui ont la capacité de générer plus ou moins d'intérêt et de curiosité, soulevant une dimension conative en jeu dans l'activité.

10.1.1. Former un groupe d'interlocuteurs valables

Les élèves et les patients ont exprimé de différentes manières le sentiment d'être pris en compte dans l'activité, donnant à voir une forme **de reconnaissance en tant qu'interlocuteurs valables**. Ce sentiment a été rattaché à différents éléments émergeant dans les propos des jeunes et exposé au chapitre 9 ([section 9.3.2](#)). Il apparaît comme un **levier important d'engagement** des jeunes au regard de sa dimension psychoaffective.

Sur le terrain psychiatrique, ce sentiment a été identifié **en lien avec une prise de confiance** exprimée par les jeunes, notamment au niveau de leur capacité de penser : ces jeunes, rencontrant des difficultés cognitives et affectives propres concernant leur pensée, ont témoigné d'un regain de confiance et d'une forme d'affirmation de soi rendue possible par cette prise de confiance. Ces jeunes ont également témoigné d'un sentiment de confiance trouvé dans le cadre de l'atelier, au sein duquel « toutes les pensées sont acceptées » (Octave, #56) et dans lequel ils identifient une certaine liberté d'expression (Octave, #22).

Les soignants ont quant à eux identifié **l'espace transitionnel** que représentait l'atelier de philosophie, cette transitionnalité dans l'atelier se donnant selon eux comme condition de possibilité de déploiement de la pensée des jeunes dans l'atelier (#44).

Ainsi, sur le terrain psychiatrique, les patients et les soignants témoignent d'un lieu au sein duquel il est possible **d'exprimer une pensée librement, dans un cadre bienveillant et contenant** facilitant l'adhésion des jeunes à l'activité.

Au collège Vercors, la notion d'interlocuteur valable transparaît davantage dans l'évocation par les élèves d'une matière dans laquelle ils peuvent exprimer leurs idées *à eux*, et dans laquelle l'enseignant leur pose des questions, respecte leur parole et est perçu comme bienveillant. Ces éléments amènent à identifier chez les élèves **le sentiment que leurs idées et leur parole sont prises en compte**. Les élèves attestent également de la possibilité trouvée de pouvoir dire « leurs idées sans bonne ou mauvais réponse » (Amel, #6), ce qui semble renforcer le sentiment d'être considéré comme un interlocuteur valable, chacun se trouvant alors **légitime pour exprimer sa pensée** : « le fait de pas avoir de bonnes ou de mauvaises réponses, ben les gens je pense qu'ils disent plus ce qu'ils pensent eux » (Jalil, #54).

Le sentiment d'interlocuteur valable chez les élèves du collège Vercors apparaît ainsi **ancré dans leur expérience scolaire**. Ils semblent distinguer ce statut dont ils font l'expérience en philosophie du statut d'élève en d'autres circonstances.

Au collège JDLM, les élèves ont **moins évoqué la dimension sécurisante de l'activité**. Pour autant, comme cela a déjà été souligné, le fait que ces élèves – qui semblent en possession de certaines capacités et d'une certaine confiance déjà acquises – n'aient pas relevé spontanément la dimension sécurisante de la PDP n'implique pas nécessairement que cette dimension ne soit pas présente. Ils pourraient y être simplement **moins sensibles**. Ainsi, si la **dimension évaluative colore l'expérience** dont les élèves rendent compte (ce que j'ai exposé au [chapitre 9, section 4](#)), ces derniers témoignent également du sentiment de pouvoir s'exprimer dans l'atelier, notamment par rapport aux autres cours (Yohan, #14). Une élève

évoque par ailleurs une relation bienveillante à l'enseignante (Marilou, #24), donnant à voir la possibilité d'une relation de confiance envers l'enseignant malgré la dimension évaluative rapportée par les jeunes.

L'enseignante manifeste de son côté **un important travail de valorisation des élèves et de leurs capacités durant l'activité**, et témoigne dans son entretien de la volonté de faire sentir les élèves comme des interlocuteurs valables (#64). **En contexte scolaire québécois, la notion d'interlocuteur valable est donc également mise en application**, bien qu'elle soit peut-être ressentie moins spécifiquement par les élèves dans ce cadre-là.

Le sentiment d'être pris en compte et de pouvoir contribuer à la recherche par ses idées propres donne à penser une **motivation intrinsèque** possiblement trouvée par les élèves s'engageant dans le dialogue (mais non systématique), au sein duquel ils trouvent un lieu où leur parole est entendue et prise en compte. Au collège JDLM, les élèves évoquent également une **motivation extrinsèque, liée à l'évaluation**, qui les astreint à un certain nombre d'interventions et à certains types d'interventions.

Dès lors, le cadre mis en place par la PDP invite à **constituer un groupe d'interlocuteurs valables** au sein duquel chacun est reconnu dans sa capacité à contribuer à la recherche. Ce postulat porte ainsi à **conséquence sur le plan psychoaffectif, facilitant la confiance et l'engagement** des jeunes dans l'activité, notamment lorsqu'ils sont vulnérables sur ce plan.

10.1.2. La posture de faillibilité épistémique, source de sécurisation

D'autres éléments sont apparus en lien avec la sécurisation et le sentiment de confiance évoqués par les jeunes, se rapportant à la **posture épistémique adoptée en atelier** de philosophie. Cette posture se rattache au paradigme faillibiliste qui gouverne la PDP, amenant **la possibilité pour chacun de se tromper** en atelier ou d'amener un **point de vue incomplet**.

Ce **droit à l'erreur** est parfois apparu comme un **élément sécurisant** dans les propos des jeunes, qui semblent trouver une certaine confiance dans le statut incertain et faillible accordé aux différentes interventions. Le **statut provisoire** des éléments avancés dans la recherche **facilite ainsi la participation**. Un rapport faillible à ses propres idées est exprimé par les jeunes sur les trois terrains. Toutefois, le rapport établi entre faillibilité et sécurisation n'est pas observé sur le terrain québécois et est évoqué seulement par l'enseignant en contexte grenoblois.

Sur le terrain psychiatrique, Octave l'exprime clairement : « le fait d'avoir tort, et que y'a un groupe autour, qui te dise que t'as tort et que, tu t'en rends compte » (#72) est « l'une des choses les plus enrichissantes de l'activité » (#74). L'enrichissement évoqué par Octave se loge en partie dans la possibilité de pouvoir se tromper, faire erreur. Cette possibilité en effet est associée à une forme d'apaisement et de sécurisation, se rattachant au fait que l'atelier « n'est pas dans le jugement » (#80). La « peur d'avoir tort » (Roman, #90) se trouve ainsi amoindrie par la possibilité reconnue de pouvoir se tromper.

En contexte de soin, **le droit à l'erreur est ainsi associé à un sentiment de confiance**, contribuant à un rapport apaisé à soi-même et à la prise de parole, qui se présente dès lors moins risquée.

À Grenoble, les élèves attestent de **la possibilité de changer d'avis** (Simon, #94 ; Amel, #12 ; Jalil, #24 ; Elsa, #78 ; Djael, #39) et de pouvoir **corriger leur pensée** (Awa, #130 ; Simon, #122 ; Amel, #20), sans toutefois associer explicitement cette possibilité à un sentiment de confiance. La possibilité de pouvoir réviser son jugement et douter, conjuguée à l'absence d'une seule réponse possible, pourrait néanmoins favoriser la confiance des élèves dans leur prise de parole.

A cet égard, l'enseignant revient sur l'absence de « bonne réponse attendue » (#14) au sein d'une situation où les élèves se retrouvent à « pouvoir dire ce qu'ils pensent » et où « ils ont **le droit de changer ce qu'ils pensent, ils ont le droit de livrer une pensée en cours d'élaboration** » (#14), dans un moment exempt de la « pression de réussite » qui peut être présente par ailleurs à l'école (#14). Il désigne ainsi le cadre du dialogue philosophique comme un élément important pour les jeunes au regard de cette **possibilité d'une pensée non définitive** et en cours de construction.

Sur le terrain scolaire québécois, une **faillibilité épistémique est également exprimée**, les élèves attestant mettre en doute leur propres idées et modifier leurs points de vue dans la discussion (Noémie, #26 ; Andréanne, #36, #56 ; Yohan, #30 ; Olivier, #68, #74 ; Émile #52). Pour autant, elle n'est **pas rapprochée d'un sentiment de sécurisation**. Les jeunes pourraient être moins vulnérables sur cet aspect-là, compte-tenu de la confiance installée que nous avons déjà observée au chapitre 10, qui pourrait induire une sensibilité amoindrie aux facteurs de sécurisation dans l'activité. De plus, la **dynamique de groupe pourrait faire obstacle à la possibilité d'une erreur accueillie avec bienveillance**²⁹⁹.

Le fait de pouvoir avoir tort est donc, sur le terrain scolaire québécois, davantage rattaché à l'idée de pouvoir **améliorer son point de vue**, de trouver la « meilleure chose » (Olivier, #44) qu'à l'idée d'une sécurisation affective.

La posture faillibiliste adoptée par l'animateur et partagée avec le groupe peut ainsi **faciliter la participation et la confiance des jeunes**, donnant à voir une certaine **sécurisation cognitivo-affective**, à condition que la dynamique de groupe ne fasse pas barrage à cette confiance instaurée par le cadre du dialogue philosophique.

10.1.3. Des sujets qui touchent les jeunes

Les jeunes ont par ailleurs indiqué un **intérêt pour les sujets abordés**, qui apparaissent également comme un facteur d'engagement.

En contexte de soin, les jeunes ont ainsi décrit des **sujets « importants »** (Roman, #8), des « questions que tout le monde se pose » et qui parcourent la vie (Roman, #20), **qui les concernent** et les touchent (Émilie, #6).

²⁹⁹ Rappelons pour exemple ici les mots de Marilou (#22) : « tu sais, les gars-là, ils sont toujours genre en train de rire ou de dire des petits commentaires genre « pourquoi elle a dit ça ».

À Grenoble, les élèves évoquent également des **sujets proches de leur expérience** (Amel #6) et **intéressants** (Elsa, #70). Djael évoque un lien entre son intérêt pour le sujet discuté et sa participation dans l'atelier : si ça ne l'intéresse pas, il ne participe pas (#48).

Au collège JDLM, les jeunes mentionnent, eux aussi, des **sujets intéressants**, (Noémie, #18, Yohan #74) qui peuvent **venir les « chercher »** (Émile, #30).

Sur les deux terrains scolaires, les jeunes évoquent un aspect inédit de **découverte dans les questions posées en philosophie**, qu'ils « n'abordent pas tous les jours » (à JDLM : Andréanne, #16 ; à Grenoble : Jalil, #108).

Les sujets abordés avec les adolescents et les jeunes adultes contribuent ainsi à leur **engagement dans la PDP** en suscitant **intérêt** et **ouverture intellectuelle**. Ils se présentent comme un troisième **facteur facilitant la motivation des jeunes dans l'activité**, et, dès lors, leur participation³⁰⁰.

Les éléments qui viennent d'être avancés permettent d'identifier **trois facteurs d'engagement dans la PDP**, à savoir la considération des jeunes comme des **interlocuteurs valables**, la posture de **faillibilité épistémique** et des **sujets** qui suscitent un intérêt et qui peuvent être rattachés à leur expérience. Ces facteurs décelés dans les propos des jeunes semblent les impacter à différents niveaux, affectif, cognitif et conatif. Lorsqu'ils ne sont pas entravés par une crainte des pairs, ces facteurs apparaissent comme des déterminants importants de l'engagement des jeunes dans l'activité, facilitant prise de parole et libre expression et pouvant, pour les plus vulnérables, agir comme élément de sécurisation affective.

De cet engagement possible découlent **deux formes de participation**, l'une, intérieure, l'autre, extérieure, chacune ouvrant sur une voie spécifique de relation à soi dans le dialogue philosophique. Les deux parties suivantes examinent plus en détail ces modes de participation.

10.2. Dans le silence, développer sa vie intérieure

Certains jeunes ne s'expriment pas (ou presque pas) en atelier. Est-ce à dire qu'ils ne participent pas ? Pour *participer* à un atelier de philosophie, faut-il nécessairement y contribuer oralement ? Quel rôle jouent les regards, les gestes et attitudes qui se déploient dans le silence ? Quelle place accorder aux flux de pensée intérieure des participants ? Je ne répondrai pas directement à ces questions mais m'attacherai, dans cette partie, à montrer de quelle manière la présence des jeunes dans l'atelier peut se faire silencieuse mais bien active, intérieure mais non moins animée.

La situation de dialogue initie en effet un **mouvement intérieur chez les jeunes**, qu'il est intéressant de considérer au sein de la question de la construction identitaire. Il se rattache à la **vie intérieure** des jeunes et ancre leur expérience dans une nouvelle configuration, susceptible de **contribuer au récit qu'ils se font d'eux-mêmes**.

³⁰⁰ Cette question des sujets sera approfondie dans la partie suivante, en rapport avec l'activité intérieure des jeunes pendant le dialogue.

Le tableau 10.2.1 ci-dessous présente les différentes formes de vie intérieure relevées dans les entretiens, et rapporte leurs occurrences à travers les trois terrains investis. À gauche sont ainsi mentionnés les différentes formes de vie intérieure relevées dans les verbatims. Les trois colonnes de droite indiquent, pour chaque terrain, le nombre d'occurrences se rapportant à chacune de ces formes.

Tableau 10.2-1 Les différentes formes de vie intérieure développées dans le dialogue philosophique

	Soin <i>n</i> = 4	Scol -FR <i>n</i> = 6	Scol – QC <i>n</i> = 6
Un mouvement intérieur			
« dans la tête »	2	10	2
À l'intérieur	1	1	1
Enrichissement de la vie intérieure	7	0	2
Somme	10	11	5
Vers une interprétation de soi			
Lien avec l'expérience personnelle	10	6	10
Refiguration du récit de soi	8	1	1
Somme	18	7	12

10.2.1. Un mouvement intérieur

Dans les entretiens, les jeunes ont évoqué une forme d'activité intérieure dans le dialogue philosophique, donnant à penser le déploiement d'un mouvement intérieur. Je montrerai comment les jeunes attestent d'une certaine connexion à leur intériorité dans le dialogue philosophique, conduisant à l'enrichissement de leur vie intérieure.

Dans la tête, à l'intérieur, une présence à soi

Les jeunes témoignent d'une présence à leur intériorité dans l'activité, se logeant dans la part silencieuse du dialogue. La participation au dialogue philosophique induirait donc un certain mouvement intérieur, sollicitant une forme **d'écoute de soi**, le déploiement d'une **voix intérieure** et un enrichissement possible de la **vie intérieure**.

Sur le terrain psychiatrique, des jeunes ont évoqué une activité se déroulant « dans la tête » en atelier : Roman explique la difficulté rencontrée pour « mettre en mots les idées [qu'ils ont] en tête » (#12), lorsque Léo évoque les questions qui lui « viennent en tête » dans le dialogue (#52). Émilie revient sur ceux qui ne parlent pas en atelier, affirmant qu'ils « réfléchissent à l'intérieur à la question posée ». On peut aussi rappeler ici le lien établi par Roman entre le lieu des troubles psychiques, à savoir la tête ou le cerveau, et l'activité, qu'il situe également dans la tête (#106). La PDP est ainsi décrite comme une **activité située dans la tête**, « à l'intérieur ».

À Grenoble, les élèves mobilisent davantage encore l'association entre le dialogue philosophique et une **activité se déroulant dans leur tête** : l'atelier est décrit comme un lieu de questionnement amenant chacun à analyser « dans [sa] tête » (Awa, #126), à « réfléchir dans [sa] tête » (Simon, #134), tête dans laquelle ils peuvent trouver des réponses (Elsa, #70). Amel évoque également les élèves qui ne parlent pas : selon elle, « beaucoup de choses se passent dans leur tête, qu'ils ne disent pas forcément. » (#72). Elle exprime également s'écouter (#20) pendant l'activité, donnant à penser une activité intérieure, éventuellement articulée dans une voix intérieure. La **participation silencieuse** à la PDP semble donc déployer une activité intérieure logée dans la tête des participants.

Des élèves du terrain scolaire québécois reviennent également sur cet aspect intérieur de l'activité. Selon Yohan, la philosophie est « quelque chose comme la pensée, les émotions, la centration » (#16), témoignant d'une certaine **activité intérieure**, bien qu'il ne la situe pas exclusivement dans la tête. Andréanne décrit d'emblée l'activité en rapport avec une activité intérieure, affirmant que la philosophie, « c'est ce qui se passe dans [leur] tête » (#14). Elle évoque une « **petite voix** » dans sa tête, qu'elle rattache à l'exercice d'un esprit critique : « t'apprends à avoir, disons, une petite voix qui te parle puis qui te dit "ah peut-être que ça c'est pas bon, peut-être que ce que tu vois dans la vraie vie c'est pas nécessairement bien", à avoir un esprit critique en fait » (#14). Ce même genre de voix intérieure est décrit par Marilou, lorsqu'elle raconte comment elle a pris l'habitude d'envisager différentes perspectives lorsqu'elle se pose une question : « Mais là, vu que je connais plus d'outils j'suis comme, ok ben là ça peut être elle mais en même temps ça peut être elle. Puis là après ça je continue sur elle, puis je trouve d'autres exemples... » (#66). Marilou semble ici se référer à une forme de **dialogue intérieur** mis en place lorsqu'elle réfléchit intérieurement à une question.

L'activité intellectuelle à l'œuvre dans la PDP initie ainsi un mouvement, se manifestant dans une petite voix qui se fait entendre – et qui semble par ailleurs se rattacher à une forme de **vigilance intellectuelle**, lorsqu'elle est associée à l'esprit critique.

Les propos des jeunes conduisent dès lors à identifier dans la PDP la possibilité de trouver un certain **accès à l'intériorité**, une « centration » sur ce qui se passe à l'intérieur, dans la tête, au niveau de la pensée (les questions, la réflexion), voire des émotions. Cette présence à soi se fait dans un mouvement déployant une pensée et une voix intérieure³⁰¹.

Ce mouvement interne, mobilisant pensée et voix intérieures, semble **articuler la pensée intérieure en langage interne, lorsqu'elle se trouve exprimée dans une voix intérieure**. La PDP pourrait dès lors accompagner l'émergence du sujet pensant et favoriser l'écoute d'une voix intérieure en développement.

³⁰¹ Cette notion de voix intérieure est reprise en des termes similaires sur le terrain psychiatrique par Émilie, qui témoigne du sentiment d'avoir « retrouvé sa voix », attestant d'une extériorisation possible de cette voix intérieure. Nous y reviendrons dans la troisième partie de ce chapitre.

Un enrichissement de la vie intérieure

Le mouvement intérieur initié dans le dialogue philosophique amène certains jeunes à témoigner d'un **enrichissement de leur vie intérieure dans la PDP**. Ainsi, les jeunes patients évoquent une forme d'enrichissement personnel en lien avec l'activité intérieure décrite. Chez les élèves, on trouve, sur le terrain québécois, une évocation implicite et discrète d'un certain enrichissement. Sur le terrain grenoblois, les élèves n'abordent pas cet aspect-là.

En contexte de soin, Léo explique que l'activité peut « faire partie d'un chemin personnel intérieur » (#82), reprenant l'idée de mouvement évoquée ci-dessus et ajoutant une dimension d'**évolution personnelle possible** à travers cette mise en mouvement. Roman exprime, allant dans le même sens, comment l'atelier lui a permis « d'enrichir [sa] vie intérieure » (#97), mentionnant alors explicitement un lien entre l'activité déployée dans le dialogue et la vie intérieure, qui s'en trouve enrichie.

Cet enrichissement n'est cependant **pas exprimé explicitement sur les terrains scolaires**. Au collège JDLM, on trouve une évocation implicite dans les propos d'Olivier, qui suggère un certain enrichissement personnel possible lorsqu'il affirme que le dialogue lui donne accès à « des nouveaux trucs » et apporte un « un peu d'expérience dans sa vie » (#28).

Au collège Vercors, les élèves ne mentionnent pas d'enrichissement possible en lien avec l'activité intérieure qu'ils décrivent par ailleurs. Ces jeunes avaient été caractérisés par une certaine **vulnérabilité socio-scolaire** dans le chapitre précédent. Cette vulnérabilité pourrait **faire obstacle à l'appropriation de cette activité** sous une forme plus personnelle.

On constate ainsi une différence dans le rapport des jeunes à l'activité sur les différents terrains, les patients mentionnant davantage une appropriation personnelle de l'activité intérieure en cours pendant le dialogue.

Le **rapport scolaire** à l'activité pourrait donc représenter une **barrière** à la considération de la PDP comme une activité susceptible d'un enrichissement intérieur, renvoyant de nouveau ici au statut d'élève, qui apparaît parfois **coupé de la vie personnelle** des jeunes. Je reviendrai sur ce point dans la section suivante.

Au contraire, les patients, dont la prise en charge relève d'un accompagnement thérapeutique, semblent davantage mettre en relation l'activité et leur vie personnelle, les activités proposées dans le service visant à soutenir une reconstruction personnelle.

La **part silencieuse de la PDP se révèle ainsi active et animée**, les jeunes attestant d'une activité intérieure en déploiement. Cette activité silencieuse se développe en lien avec la manifestation d'une voix intérieure et peut mener à un enrichissement de la vie intérieure.

Ce mouvement interne et cet enrichissement possible pourraient trouver leur source dans un travail interprétatif déployé intérieurement. C'est ce que la section qui suit s'attache à explorer.

10.2.2. Vers une interprétation de soi dans le dialogue philosophique

Les jeunes témoignent d'une certaine continuité entre leur expérience et les discussions auxquelles ils prennent part. Je montrerai dans cette section comment s'exprime cette continuité dans leur propos, mais également comment ce lien avec l'expérience personnelle amène la considération d'une refiguration possible du récit que les jeunes se font d'eux-mêmes, donnant à voir un travail interprétatif, à différents degrés selon les terrains.

Une continuité avec l'expérience

Les jeunes attestent d'une continuité, possible par moments, entre leur expérience personnelle et les discussions philosophiques. Cette continuité s'applique tant de l'extérieur (leur vie personnelle) vers l'intérieur (la situation de dialogue) que dans le sens inverse. Ils affirment ainsi mobiliser leur expérience dans le dialogue, mais aussi parfois réinvestir les discussions philosophiques dans la vie quotidienne, donnant à voir une certaine continuité entre ces deux aires d'expérience. Pour autant, cette continuité n'est pas toujours présente. Voyons comment celle-ci se manifeste ou ne se manifeste pas.

L'expérience considérée dans le dialogue philosophique

Les sujets abordés dans les dialogues suscitent un intérêt chez les jeunes, notamment en ce qu'ils rejoignent leur expérience.

Sur le terrain psychiatrique, Roman décrit l'activité comme « un atelier de réflexion autour de questions qui [les] concernent » (#8), dans lequel ils abordent « des problématiques auxquelles [ils font] face tous les jours (#20). Émilie évoque « des questions un peu par rapport à [eux] » (#4), des « sujets assez recherchés sur la vie de tous les jours, sur les actualités ou ce genre de choses, mais aussi des choses qui [les] touchent » (#6). Les sujets abordés dans l'activité font ainsi écho à l'expérience personnelle des patients. C'est d'ailleurs ce que souligne la psychomotricienne de l'équipe dans l'entretien collectif (#72) :

Y'en a certains j'ai trouvé qu'on, voilà, ça résonnait, qu'ils se sont dit « ah ouais », voilà, ça... ils ont continué à méditer ça un peu de leur côté et... voilà, parfois des thématiques comme ça qui ont des effets, ça les fait réfléchir, ils nous en reparlent sur des moments de repas, des choses comme ça.

En contexte de soin, on décèle donc une circulation entre **l'expérience personnelle et les sujets abordés** dans le dialogue philosophique.

Sur les terrains scolaires, les élèves ont quant à eux témoigné d'une certaine **rupture entre leur expérience de la PDP dans le cadre scolaire et leur vie personnelle**, situant la première en dehors de la seconde. À Grenoble, Djael répond ainsi « pas du tout » (#71) à la question de savoir s'il fait parfois des liens avec ce qu'il se passe dans sa vie de tous les jours pendant les discussions philosophiques. Elsa distingue le langage utilisé en philosophie pour débattre et le fait de parler de choses qui viennent d'eux (#38). Au

collège JDLM, Andréanne rappelle qu'elle ne discute pas des sujets de CRP dans la cour de récréation (#16). Il est donc parfois difficile pour les élèves de rattacher la discussion philosophique à leur expérience personnelle, dans le cadre du cours de philosophie comme dans celui d'ECR.

Ces éléments amènent à **questionner le rapport à l'école des élèves** et la place de la vie personnelle dans ce cadre. Plus encore, dans le cadre d'une réflexion sur la contribution possible d'une pratique éducative à la construction de l'identité, cette remarque soulève un enjeu important : comment contribuer à la construction personnelle des élèves si le cadre institutionnel dans lequel ils s'insèrent ne leur permet pas de trouver une résonance personnelle dans les apprentissages ? Comment s'approprier un savoir sans pouvoir le rattacher à son expérience ? Je n'approfondirai pas ici ces questions qui s'écartent de mon propos. J'y reviendrai en revanche dans la discussion des résultats.

En outre, d'autres éléments permettent de nuancer cette première impression : à côté de la rupture observée avec l'expérience personnelle, une certaine continuité se donne néanmoins à voir dans les propos des élèves, qui manifestent ainsi une certaine ambivalence. Cette ambivalence pourrait révéler la manière dont les élèves considèrent a priori les activités scolaires, qu'ils situent d'emblée en dehors de leur expérience personnelle. Pour autant, la PDP dénote de leur expérience de l'école, comme je l'ai montré dans le chapitre précédent – les élèves décrivant la PDP comme un moment particulier par rapport aux autres cours de l'emploi du temps. Dans ce cadre institutionnel scolaire au sein duquel les élèves séparent leur vie personnelle de leur métier d'élève, **une brèche pourrait donc s'ouvrir dans une situation éducative inédite – celle de la PDP**, ouvrant la possibilité de **s'engager différemment dans l'activité scolaire**.

Ainsi, malgré des éléments donnant à penser l'appréhension de l'activité dans le cadre scolaire comme un obstacle à la continuité entre l'expérience personnelle des élèves et le contenu des dialogues philosophiques, les élèves décrivent parfois spontanément les questions abordées en philosophie comme des questions se rapportant à leur vie de tous les jours, des questions qui les concernent.

A Grenoble, Amel évoque « des sujets qui [les] concernent tous » (#6) et raconte que « parfois il y a choses dont ils parlent en philo qui [lui arrivent] aussi » (#48). Elsa explique que son expérience peut l'aider à argumenter parce que « leurs expériences enrichissent leur réponse » (#86). Awa, quant à elle, exprime qu'elle aimerait parler des comportements des élèves et des professeurs qu'ils voient à l'école, qui ne sont parfois « pas très corrects » (#104). Elle aimerait ainsi pouvoir discuter de son expérience personnelle de l'école dans le cadre d'une discussion philosophique, **témoignant d'une mise en relation possible entre le personnel et le scolaire**.

Au collège JDLM, Marilou explique que pour elle les CRP ne représentent pas un travail « juste pour avoir une note... (...) ça [l]'a faite vraiment réfléchir à comme... [sa] vie » (#30), et « même sur des relations avec des amis... » (#40), témoignant d'une mise en relation entre son expérience personnelle et la PDP. Olivier exprime que l'activité permet de se « requestionner sur des choses [qu'il] a faites auparavant » (#22), mais aussi « peut-être de se poser des questions philosophiques que tu te serais pas posées personnellement parce que selon toi ça a pas rapport à ta vie, mais ça peut quand même avoir une influence » (#26).

Ainsi, si le cadre du dialogue philosophique semble, de prime abord, séparé de l'expérience personnelle, **les questions philosophiques se révèlent parfois significatives et peuvent rejoindre l'expérience des élèves**, voire les toucher personnellement.

Constituer un filtre d'expérience dans le dialogue philosophique

Cette circulation entre les deux aires d'expérience peut conduire au **débordement du dialogue philosophique dans la sphère personnelle**, certains jeunes témoignant de la mobilisation de leur expérience du dialogue philosophique dans leur vie quotidienne.

En contexte de soin, les soignants reviennent sur la manière dont les jeunes **s'approprient les discussions pour penser leur expérience**. L'éducateur souligne ainsi comment Léo « apprend à réfléchir comme ça et qui analyse même ses propres comportements, et ça fait totalement écho à comment il peut verbaliser ça en café philo » (#4). La psychomotricienne revient sur un atelier lors duquel le support inducteur mettait en scène un crocodile comme métaphore des troubles psychopathologiques et raconte comment les jeunes ont gardé cette image pour penser leur expérience à la suite de l'atelier : « y'a des expressions qui sont devenues des expressions de groupe, qu'ils se sont appropriées dans le service... » (#18).

Au collègue Vercors, Asma évoque l'atelier sur l'insulte et explique que depuis, « si [elle] entend quelqu'un dire un gros mot ou une insulte, [elle] réfléchit. Même si c'est pour rigoler, après, peut-être [elle va] rigoler avec lui, mais dans [sa] tête [elle va] penser à sa signification » (#56). Elle se réfère ainsi à la discussion philosophique au-delà du moment de la discussion.

Au collègue JDLM, Noémie revient sur des moments où elle relève les présupposés contenus dans les phrases de sa sœur (#82). Andréanne raconte son sentiment d'avoir pu régler un conflit personnel, une « chicane de fille », en s'appuyant sur son expérience du dialogue et de l'écoute, se sentant ainsi « plus capable de se parler » et non pas « de juste se bitcher comme on dit dans son dos puis pas essayer de régler nos problèmes » (#32).

Les jeunes **remobilisent ainsi par moments leur expérience de PDP dans d'autres contextes, plus personnels**. En ce sens, l'activité pourrait contribuer à la manière dont les jeunes perçoivent et interprètent leur expérience personnelle.

Nous venons de voir que les sujets abordés entrent en résonance avec l'expérience des jeunes, ouvrant la possibilité d'une rencontre entre deux aires d'expérience, celle de la PDP, s'inscrivant dans un cadre institutionnel précis, de soin ou scolaire, et celle de la sphère personnelle. Cette rencontre semble pouvoir par moments initier un travail interprétatif intéressant pour les jeunes. C'est ce qu'il nous faut approfondir à présent.

La PDP, une mise au travail du récit de soi

La continuité possible entre les différentes expériences des jeunes, en dialogue et dans leur vie personnelle, donne à voir la possibilité d'un **travail interprétatif** sur leur expérience, effectué à la lumière

de ce qui se dit dans la discussion philosophique. Certains jeunes témoignent ainsi d'une forme d'appropriation de la discussion les amenant à **refigurer la compréhension qu'ils se font de leur expérience**, et, partant, le récit qu'ils se font d'eux-mêmes.

Je présenterai dans cette partie un cas paradigmatique de ce travail interprétatif possible dans la PDP, apparu dans les données issues du contexte de soin. Nous verrons ensuite comment le processus mis à jour peut s'observer, dans une moindre mesure, sur les terrains scolaires.

Un cas paradigmatique en contexte de soin : repenser l'expérience singulière de la maladie à partir du concept de maladie

A mon arrivée dans le service, les jeunes, que j'avais interrogés sur les thèmes dont ils souhaiteraient discuter, ont exprimé **le souhait de parler de la maladie mentale**. Deux ateliers ont donc porté sur ce thème, que j'avais alors introduit à l'aide du court-métrage *In Between* (Bissonnet et al., 2012), qui met en scène une jeune femme se débattant avec un crocodile, image métaphorique de la difficulté psychique qu'elle éprouve.

Les jeunes ont posé la question « à partir de quand on a un crocodile ? » lors de la première séance. Le groupe s'étant entendu sur le fait que le crocodile représentait la maladie mentale, nous nous sommes engagés dans une **recherche épistémologique**, nous demandant comment savoir que l'on a un crocodile, (qu'est-ce qui nous indique la présence du crocodile ? Comment peut-on voir ces indices ?), qui peut l'affirmer (est-ce le médecin ? la personne qui a le crocodile ? que faire si on me dit que j'ai un crocodile mais que je ne le vois pas ? etc.). La discussion a été très riche. À la fin de la séance, j'ai proposé de formuler de nouvelles questions pour poursuivre la discussion la semaine suivante.

Lors du deuxième atelier, la question retenue parmi les celles posées à la fin de la séance précédente était « est-ce qu'on a vraiment envie qu'il parte (le crocodile) ? ». Cette question me paraissait *a priori* difficile car quelque peu psychologisante, amenant un risque de discussion peu philosophique. Pour l'aborder, j'ai donc invité le groupe à identifier les présupposés de leur question : « on » a envie qu'il parte, mais « on » pourrait ne pas vouloir qu'il parte, le crocodile pourrait ne pas être là. Ces présupposés relevés par les jeunes ont ainsi servi de départ à la discussion, qui fut de nouveau très riche. Les jeunes ont **problématisé leur rapport à la maladie et à leurs symptômes**, se demandant notamment si la maladie faisait partie de la personne malade ou si, comme le crocodile, elle lui était extérieure. Progressivement, ils ont **conceptualisé la notion de la maladie mentale**.

Ce retour sur l'expérience de la PDP des jeunes permet de mettre en contexte les témoignages de deux jeunes présents à ces ateliers ayant également réalisé un entretien pour la recherche. Ces jeunes ont en effet attesté d'une **reconsidération de leur expérience de la maladie** lors de ces ateliers, invitant à approfondir notre compréhension du rapport particulier à l'expérience personnelle dans le dialogue philosophique. Ces témoignages procurent alors un cas paradigmatique de la manière dont **l'expérience personnelle peut se trouver revisitée** et réinterprétée au **prisme de la discussion philosophique, conceptuelle, générique et réflexive**.

Dans cet exemple, **les supports** apparaissent d'abord comme une source d'images fécondes pouvant **étayer les jeunes dans leur travail d'élaboration** psychique et intellectuelle, ce que souligne la psychomotricienne dans l'entretien collectif (#93) :

(...) pour se raconter soi, parfois c'est le mot qui manque (...) y'avait eu [en atelier] l'expérience de, de mots partagés, d'idées partagées, et de supports sur lesquels, j'ai trouvé qu'ils ont pu s'appuyer pour exprimer, après, ce qu'ils pensaient, ou ce qu'ils sentaient d'eux. Par exemple comme le crocodile, cette image-là, elle vient condenser plein de choses pour eux, quand ils le racontent, bah, peut-être qu'ils auraient pas trouvé la manière de l'exprimer.

Les supports, lorsqu'ils sont mobilisés sur des aires d'expériences personnelles, peuvent donc se donner comme **supports de compréhension et d'expression de soi**. Ce faisant, ils contribuent et enrichissent le travail interprétatif à l'œuvre dans l'atelier, notamment à propos de l'expérience personnelle. L'image du crocodile a ainsi pu condenser une expérience difficile et importante pour ces jeunes – et dont ils voulaient parler, celle de la maladie mentale, que la discussion initiée à partir de cette image a permis d'envisager d'une nouvelle manière.

Au-delà de l'image, **l'accession à un niveau conceptuel de la discussion** induit une expérience intéressante pour les jeunes. Émilie distingue ainsi l'atelier de philosophie du groupe de parole (activité groupale dans laquelle les jeunes partagent leurs difficultés et discutent de leur expérience) (#16) :

(...) le groupe de parole, il est surtout là pour... pour évoquer des choses vraiment, des mal-être très profonds, liés à notre maladie et à notre vie intime, comment elle impacte sur notre vie intime et notre vie de tous les jours. Alors que l'atelier sur le crocodile, hum, ça nous fait... ça évoque pas forcément des sujets intimes, mais ça effleure la surface de qu'est-ce que c'est qu'une maladie, est-ce que, on est vraiment défini par elle, on parle pas de ça en groupe de parole. On parle du fait d'être malade, mais on parle pas de qu'est-ce que ça nous fait d'être malade en fait... est-ce que ça nous définit, comment ça nous définit, on parle pas de ça en groupe de parole.

Émilie souligne ici la dimension conceptuelle de la recherche philosophique, par laquelle œuvre le travail définitionnel auquel elle se réfère. Ce niveau de discussion est décrit comme **déchargé de l'intime, déplaçant alors le propos du niveau de l'intime vers celui du générique**, d'une maladie singulière à la maladie en général.

Cette dimension conceptuelle, donc générique, du dialogue, semble **enrichir la relation des jeunes** à leur propre maladie. Ainsi, Émilie atteste du **recul** qu'elle a pu prendre sur sa maladie lors de ces ateliers « ça m'a beaucoup aidée, parce que je voyais pas les choses comme ça au début, et du coup ça m'a fait prendre du recul sur ma propre maladie, et hum... et ça m'a permis de rentrer un peu plus en paix avec elle » (#12). Roman revient également spontanément sur ces séances dans son entretien, témoignant avoir beaucoup fait « le lien avec la maladie, avec qu'est-ce que c'est de vivre avec des troubles et comment est-ce qu'on peut s'en sortir malgré le fait qu'on ait un... un inconvénient supplémentaire à porter » (#22).

Le niveau conceptuel de la discussion semble donc avoir conduit les jeunes vers une nouvelle approche de leur expérience, très nourrissante pour eux : ils ont pu penser des choses très personnelles, à savoir leur expérience intime de la maladie, sans pour autant rester pris dans la charge affective de l'intime. La réflexion philosophique pourrait donc donner l'occasion de penser un **intime-générique**, c'est-à-dire

une expérience qui relève de l'intime mais qui est envisagée de manière générique, à travers la réflexion conceptuelle. Dès lors qu'il est envisagé ainsi, il devient possible de l'exprimer. Il ne s'agit alors plus de la maladie d'untel et de ses symptômes, mais de la maladie comme concept, et des différentes manifestations possibles de la maladie, opérant un passage du particulier au général.

Cette nouvelle manière d'envisager l'expérience **peut conduire à une réinterprétation**, comme le suggère Émilie en attestant d'un nouveau regard sur sa maladie et d'une nouvelle manière de la vivre, plus apaisée. On peut donc ici formuler l'hypothèse d'une **réinterprétation de l'expérience personnelle** en cours, **au prisme du travail conceptuel** autour de la notion de maladie, aboutissant à une refiguration de l'expérience. Ce faisant, c'est bien le **récit de soi qui se trouve réagencé**, au fil de la discussion philosophique, qui apparaît dès lors comme un lieu de rencontre entre l'intime et le générique, le concret du particulier se trouvant éclairé à la lumière du concept.

Cette hypothèse trouve encore des appuis dans la suite du propos d'Émilie, qui raconte comment elle s'est approprié cette expression pour se raconter (#64) :

J'en parle même presque de cette manière-là en fait, de ma maladie, quand... j'appelle pas le crocodile, mais, je l'appelle un peu, « la bête », « le monstre », ce genre de choses qui tapit à l'intérieur de moi. Et heu, et je l'utilise pour en parler dans les choses que j'écris et hum, ça m'a permis de, oui de développer une nouvelle façon de penser par rapport à ça. Et du coup ça m'a aidée là-dessus.

Cette nouvelle considération de l'expérience intime conduit donc Émilie à une réappropriation de son expérience, qu'elle exprime désormais dans un **nouveau récit d'elle-même**.

En outre, la dimension philosophique colore également le récit de soi en construction, qui semble empreint d'une **sensibilité philosophique** (#16) :

Et du coup, l'évoquer en philo, c'est très intéressant parce que, parce qu'on se rend compte que... non la maladie elle nous définit pas en fait. On est au-dessus de ça parce qu'on a vécu sans elle, et après on va devoir vivre avec, et peut-être parfois, peut-être en guérir pour certains, et du coup, il faut qu'on soit plus que ça, obligatoirement je pense.

Émilie exprime ici une position sur la maladie (elle ne nous définit pas) qui se rattache à une réflexion philosophique plus large, dans laquelle elle enracine en partie l'interprétation de son expérience.

Un dernier élément est intéressant à souligner dans cet exemple : **le travail conceptuel semble pouvoir se « traduire » en récit ainsi refiguré au moyen de la réflexivité déployée dans le dialogue.** La conscience et l'explicitation des processus de pensée empruntés, des différentes étapes et des changements opérés au fil de la discussion, apparaissent en effet comme des facteurs importants de la réinterprétation possible de l'expérience : la refiguration de l'expérience découle du travail conceptuel sur la notion de maladie, dont la définition explicitée et conscientisée implique une réinterprétation de l'expérience (puisque la maladie ne me définit pas, je suis plus que ma maladie).

Ce dernier élément invite à considérer **les modalités métacognitive et réflexive du dialogue philosophique comme des éléments déterminants de sa contribution possible au récit de soi qui s'y construit.** La réappropriation du récit de soi se fait donc à travers la réflexion conceptuelle mais aussi

par l'explicitation et la conscience des processus de pensée, donnant à voir une certaine effectivité du discours conceptuel lorsqu'il est explicité.

En contexte de soin, j'ai donc identifié un exemple emblématique d'une réappropriation possible de l'expérience dans le dialogue philosophique, donnant à voir un travail interprétatif déployé dans les dimensions conceptuelle et réflexive de l'activité.

La PDP apparaît alors capable de contribuer à la construction du récit de soi, au niveau du contenu, par la **mise en perspective conceptuelle de l'expérience personnelle**, mais aussi de la forme, par **l'explicitation et l'élucidation de la pensée**.

Voyons désormais si les élèves des contextes scolaires témoignent d'une telle activité.

Sur les terrains scolaires, intégrer des questionnements philosophiques dans la compréhension de son expérience quotidienne

Sur les terrains scolaires, le processus interprétatif identifié dans les propos d'Émilie en contexte de soin ne se retrouve pas attesté aussi explicitement. Pour autant, on trouve quelques éléments permettant de penser, dans une moindre mesure, que **les élèves interrogent et interprètent leur expérience à la lumière des discussions philosophiques**.

Sur le terrain grenoblois, on pourrait déceler un processus similaire à celui décrit par Émilie, bien qu'à un niveau différent. Amel revient en effet sur une CRP portant sur l'insulte, lors de laquelle elle avait distingué l'insulte du gros mot. Elle explique comment cette discussion l'a conduite à développer un nouveau rapport à l'insulte, au regard de cette distinction (conceptuelle) (#56) :

(...) j'avais dit ça, et en fait ça m'a fait aussi réfléchir parce que après, maintenant, à chaque fois que j'entends des gros mots, bah, à chaque fois, et maintenant c'est devenu un réflexe, à chaque fois je réfléchis à son sens. Je sais pas, si j'entends quelqu'un dire un gros mot ou une insulte, je réfléchis. Même si c'est pour rigoler, après, peut-être je vais rigoler avec lui, mais dans ma tête je vais penser à sa signification... je sais pas, je vais chercher qu'est-ce que ça veut dire exactement, pourquoi on dit ça, c'est devenu un réflexe.

Amel témoigne de la manière dont les réflexions déployées dans la discussion philosophique – ici, un travail de conceptualisation de la notion d'insulte – la conduisent à **adopter une nouvelle perspective sur son expérience, prenant appui sur ce travail conceptuel**. Ce faisant, elle adopte un point de vue générique sur son expérience singulière, susceptible d'influencer son interprétation de la situation. En effet, elle mobilise le prisme du générique afin de qualifier la situation qu'elle est en train de vivre, et donc le récit qu'elle s'en fera.

On retrouve dans cet exemple des éléments similaires au témoignage d'Émilie. Pour autant, le processus n'est pas explicitement rapporté par Amel, qui n'exprime pas avoir changé de point de vue sur son expérience. **Le travail générique ne semble pas intégré dans un processus réflexif permettant une reprise explicite du travail interprétatif**. Le travail philosophique semble toutefois contribuer, dans

une certaine mesure, à la compréhension qu'Amel se fait de son expérience quotidienne, lorsqu'elle peut être rattachée à des discussions passées.

Au collège JDLM, Marilou revient sur la manière dont elle utilise les outils de pensée pour penser son expérience personnelle et exprime comment la CRP l'amène à douter davantage, y compris dans l'intimité (#46) :

Ben j'ai beaucoup plus de doutes. Exemple pour mes relations avec des personnes, comme, je suis vraiment... des fois je fais vraiment genre... Exemple je suis couchée dans mon lit le soir puis je pense juste aux pour puis aux contre que cette personne-là m'apporte, puis des fois ça me met dans le doute parce que je suis comme, ok ben cette relation-là elle est-tu bonne ou elle est mauvaise ?

Marilou témoigne ici d'une **remobilisation des questionnements et outils de recherche** issus de la PDP pour **penser sa vie personnelle**, notamment ses relations personnelles (chercher le pour et le contre renvoyant à l'un des outils mobilisés en recherche philosophique). Elle **réinterroge son expérience** à la lumière des critères de bon et de mauvais, manifestant un travail interprétatif en cours, passant non plus spécifiquement par le conceptuel et le générique, mais davantage par une **perspective évaluative** – cette dernière se rattachant néanmoins aux concepts de bien et de mal.

On voit ainsi comment le questionnement et la réflexion philosophiques peuvent se mêler à **la constitution du récit de soi** en **déplaçant les représentations au fondement de la construction de ce récit**.

Noémie revient sur une CRP portant sur la performance scolaire, lors de laquelle les hauts standards de la société et l'exigence de performance avaient été évoqués : « Mais, j'ai pris un peu de recul aussi sur, parce qu'on avait parlé des notes, ben dans les hauts standards que comme les gens ils exigeaient des hautes notes pis tout, fait que là maintenant, comme les notes je trouve ça, pas moins important mais je vois plus que c'est pas la fin du monde là » (#34). Ici, la réflexion déployée dans le dialogue semble avoir modifié la perspective de Noémie, qui exprime une **modification de son rapport à l'objet discuté**, à savoir la pression de performance scolaire. À un niveau différent, Noémie pourrait donc se refigurer le récit qu'elle se fait de son expérience, à la lumière du cheminement opéré dans le dialogue, dans lequel elle a **déplacé son point de vue et fait bouger ses représentations, remodelant ainsi l'horizon de signification** à partir duquel s'édifie le récit de soi.

Sur les terrains scolaires, **le processus de refiguration de l'expérience est donc moins avéré que sur le terrain psychiatrique**, bien que l'on retrouve des éléments similaires. Cette différence peut se rattacher une fois de plus à la différence entre le statut de patient et celui d'élève, donnant à penser une facilité amoindrie à s'approprier les activités scolaires pour les élèves. Aussi, compte-tenu de la mobilisation de compétences réflexives et métacognitives dans ce processus interprétatif, il est possible que l'âge plus ou moins avancé des jeunes d'une part, et le niveau scolaire des élèves d'autre part, influencent la facilité avec laquelle les jeunes s'approprient les discussions et les intègrent dans un travail narratif intérieur³⁰².

³⁰² On trouve ainsi moins d'exemples de prise de recul des élèves sur eux-mêmes en terrain grenoblois, où les élèves sont vulnérables sur le plan socio-scolaire, que sur le terrain québécois, où les élèves sont performant scolairement. Ce point sera présenté dans la partie qui suit.

En outre, les enseignants soulignent, sur les deux terrains, un **lien entre la confiance dans le groupe et la possibilité d'investir la discussion d'un point de vue plus personnel**. Ainsi, la **dimension socioaffective** de l'expérience des jeunes, qui distingue nettement les groupes scolaires du groupe hospitalier, pourrait influencer la capacité des jeunes à rattacher les discussions philosophiques à leur expérience personnelle.

À Grenoble, l'enseignant évoque comment lorsqu'ils sont en confiance, les élèves peuvent se référer à des exemples tirés de leur vie personnelle (#18) :

(...) au bout d'un certain temps, quand les élèves ils sont en confiance et tout, bah, je pense qu'il y a quand même un truc dans la régularité de la pratique, t'as quand même certains élèves où tu vois que, malgré le groupe et tout ça, ils livrent vraiment ce qu'ils pensent en fait. Et qu'ils sont vraiment en recherche, et qu'ils, et en fait ils donnent des exemples assez, assez intimes.

De son côté, l'enseignante québécoise témoigne de la **confiance difficile à installer** dans le groupe observé et relie également ce paramètre à **la manière dont les élèves pourront s'y engager dans l'activité** : « Y'a pas de sentiment de confiance dans ce groupe-là. C'est clair. Ce groupe-là, y'a quelque chose qui empêche de créer quelque chose de plus personnel, un investissement où j'ai pas peur de me faire juger » (#124). Elle compare cette situation avec un autre groupe, dans lequel un jeune souffrant de trouble de déficit de l'attention avait retenu son attention lors d'une discussion sur l'apprentissage à l'école : « la question il l'avait posée par rapport à sa problématique, puis, t'avais des jeunes qui avaient des problématiques puis qui se disaient devant les autres. T'sais, ils racontaient, ils parlaient d'eux. Puis de comment ils jugeaient que l'école devrait être, à partir d'eux » (#124). Dans cette perspective, il semble qu'un investissement plus personnel dans l'activité soit possible lorsque les jeunes sont en confiance dans le groupe.

Ainsi, les propos des enseignants permettent de préciser la compréhension du rapport plus ou moins personnel des élèves dans l'activité, faisant du **climat socioaffectif un facteur déterminant de la possibilité d'un engagement personnel dans l'activité**. Pour autant, la participation silencieuse n'étant pas synonyme d'inactivité dans le dialogue, les jeunes peuvent, en écoutant, développer et enrichir une pensée intérieure sans l'exprimer oralement, faute de confiance dans le groupe.

Ces quelques exemples ne peuvent être pris pour autre chose que des interprétations proposées à la suite d'un effort de compréhension des témoignages des jeunes. Ils présentent néanmoins une force explicative, menant à la considération d'un **travail générique, conceptuel et réflexif dans la PDP, se développant en résonance avec les expériences personnelles singulières**, qui s'en trouvent dès lors **réinterprétées dans un récit de soi refiguré**.

Dans cette partie, j'ai montré comment la PDP invite les adolescents et les jeunes adultes à se rendre présents à eux-mêmes en leur for intérieur, donnant à voir le déploiement possible d'une voix intérieure. Cette activité peut ainsi, selon les contextes, **enrichir la vie intérieure des jeunes**.

Une certaine continuité entre l'expérience personnelle des jeunes et l'activité a également été identifiée, amenant à formuler l'hypothèse d'une **réappropriation de l'expérience personnelle dans la PDP**. Ce travail d'interprétation de l'expérience personnelle se fait à travers les **modalités réflexive et conceptuelle** de la recherche philosophique.

Dans cette perspective, la PDP **contribue à la construction du récit de soi à deux niveaux**, celui du **contenu**, amenant la possibilité d'une réappropriation de l'expérience, mais également au niveau de la **forme**, favorisant les modalités réflexives et conceptuelles qui conduisent à une réinterprétation de l'expérience. Les jeunes pourraient ainsi refigurer leur expérience dans le dialogue philosophique en recomposant un récit d'eux-mêmes, parfois empreint d'une dimension philosophique. Un **travail interprétatif** en lien avec la configuration du récit de soi se donne donc à voir, invitant à penser que **la PDP peut soutenir et enrichir la construction de l'identité narrative, dans une étroite collaboration entre interprétation et réflexivité**.

Cette exploration intérieure se déploie en relation avec le dialogue extériorisé, composé des interventions des jeunes et d'interactions, qui nourrissent et soutiennent la réflexivité de cette exploration.

10.3. Se manifester dans le dialogue philosophique, un pont pour l'exploration de soi

Je viens de mettre en lumière l'activité intérieure mise en œuvre par les jeunes engagés dans la PDP, celle-ci nourrissant la vie intérieure et pouvant contribuer à la construction du récit de soi. Cette activité se conjugue à l'activité extériorisée des participants dans le dialogue et s'en enrichit. Les jeunes en effet, en **s'exprimant dans le dialogue, trouvent en même temps une occasion d'attester d'eux-mêmes tout en explorant leur pensée et leurs positions**. Certains jeunes témoignent ainsi parvenir dans le dialogue à une **distance réflexive** qui semble les conduire vers une plus grande **conscience d'eux-mêmes**.

La possibilité d'attester de soi et d'explorer sa pensée et ses positions dans le dialogue se manifeste pour autant différemment selon les terrains. Cette dimension de la pratique se déroulant en effet dans l'interaction et à travers les prises de paroles des élèves, les différences entre les terrains relevées dans le chapitre précédent s'expriment de nouveau ici : **la possibilité trouvée par les jeunes de s'explorer eux-mêmes apparaît à des degrés différents** et semble notamment moins présente pour les jeunes en difficulté scolaire.

Je montrerai d'abord comment la **capacité à exprimer sa pensée dans le dialogue** se donne à voir comme **seuil à partir duquel les jeunes parviennent à dérouler le fil d'une exploration personnelle**. La participation orale à l'atelier apparaît ainsi comme un enjeu important de la contribution possible de la PDP à l'accompagnement des jeunes dans l'exploration d'eux-mêmes.

Les propos des jeunes donnent également à voir une **élucidation de la pensée** opérée en atelier, qui semble leur permettre de **poursuivre et de nourrir leur exploration intérieure dans le dialogue**. En

formulant et en clarifiant leur pensée, les jeunes pourraient ainsi parvenir à une **plus grande conscience d’eux-mêmes**.

Les témoignages des jeunes ont encore indiqué que les **thèmes abordés** dans les discussions ainsi que la **situation d’interaction** dans laquelle ils se trouvent peuvent se donner comme occasion de parcourir leurs positions personnelles et de mettre en perspective leurs comportements, suggérant la possibilité d’une **certaine (re)connaissance de soi** dans l’activité.

Avant d’avancer mon propos, je souhaite avertir le lecteur : cette exploration dans le dialogue se trouve sans cesse **enrichie des interventions des pairs**, qui y contribuent largement. C’est pourquoi le rôle de l’altérité dans le processus de construction de soi sera **considéré spécifiquement dans le chapitre suivant**. Les analyses proposées dans **le présent chapitre s’attachent ainsi à considérer exclusivement l’aspect individuel** de l’exploration de soi dans le dialogue philosophique, se concentrant sur **le rapport de soi à soi**.

Le tableau 10.3.1 ci-dessous expose les différentes formes d’exploration de soi dans le dialogue, indiquées dans la colonne de gauche. Les trois colonnes de droite rapportent le nombre d’occurrences relevées pour chacune de ces formes. Les éléments présentés dans ce tableau sont explicités dans les sections qui suivent.

Tableau 10.3-1 Les différentes formes d’exploration de soi extériorisées dans le dialogue philosophique

	Soin <i>n</i> = 4	Scol – FR <i>n</i> = 6	Scol – QC <i>n</i> = 6
Exprimer sa pensée			
Donner ses idées, s’exprimer	5	13	8
Expliciter sa pensée			
Prendre conscience de sa pensée	6	2	1
Clarifier sa pensée	5	0	2
Somme	11	2	3
Explorer ses positions et ses actions			
Explorer ses positions	3	2	7
Recul réflexif sur soi	5	1	3
Somme	8	3	10

10.3.1. Exprimer sa pensée

Les jeunes trouvent, dans le dialogue philosophique, un **espace d’expression** : ils peuvent y prendre la parole et y verbaliser leurs idées et opinions. Nous avons vu combien cette expression peut se révéler difficile pour certains, mais également comment elle se trouve facilitée dans le cadre de la PDP.

Je ne reviendrai pas sur la présentation en détail des résultats des analyses concernant ce point, car j'ai montré au chapitre 9, [sections 3](#), comment **les jeunes attestaient d'une prise de parole possible et du sentiment de pouvoir s'exprimer dans l'atelier de philosophie**. En revanche, je rapporterai ici ce résultat à la question qui nous occupe, à savoir celle de l'exploration de soi possible en dialogue philosophique.

Les jeunes, en développant leurs capacités, trouvent également un moyen de se manifester par ces capacités, notamment à travers leurs capacités de dire et de penser. Le cadre du dialogue philosophique se présente ainsi comme **un lieu où chacun peut se manifester, et, ce faisant, attester de lui-même dans cette apparition** : en s'exprimant dans le dialogue, les jeunes déclarent leurs idées, prennent position, **donnent une forme tangible à leur pensée**. En s'exprimant dans le dialogue, les jeunes trouvent donc également une **occasion de s'explorer eux-mêmes** et, ce faisant, de se construire comme sujets.

Ce point conduit à en considérer un autre : plus les jeunes ont de capacités, plus ils sont en mesure de se manifester, et donc, d'attester d'eux-mêmes – dans des interventions plus ou moins construites, longues, nombreuses. Dès lors, **la vulnérabilité des jeunes**, lorsqu'elle est associée à une diminution capacitaire, **représente un obstacle à l'exploration possible de soi** dans le dialogue philosophique. Ainsi, **la participation des jeunes au dialogue** philosophique apparaît comme un élément à considérer au sein de la question de la construction identitaire des jeunes dans la PDP. Dans cette perspective, le **travail d'étayage de l'animateur** semble déterminant : en accompagnant les élèves dans la formulation de leur pensée, il accompagne également le processus d'exploration déployé par les jeunes engagés dans l'activité.

Les analyses quantitatives des dialogues en milieu scolaire ont mis en lumière une **participation laborieuse chez les élèves du collège Vercors**, qui s'expriment par des interventions en moyenne beaucoup plus courtes que les élèves du collège JDLM. Le temps de parole de l'animateur est apparu de son côté plus important au collège Vercors qu'en contexte québécois. Ces éléments semblent illustrer le **travail d'étayage langagier et de soutien à la construction de la pensée effectué par l'enseignant**, qui aide les élèves à exprimer progressivement leur pensée. L'extrait suivant illustre ainsi le travail fourni par l'enseignant pour accompagner la formulation de l'idée d'Awa, élève particulièrement en difficulté langagière (Bd3, #185-192) :

Enseignant : Ok. Donc mentir ce serait dire quelque chose de faux. Est-ce que vous êtes tous d'accord avec cette définition ? Awa ?

Awa : Ben c'est quelque chose, enfin, quelqu'un, d'avoir fait quelque chose qu'il a pas fait.

Enseignant : C'est-à-dire, tu peux donner un exemple ?

Awa : Ben c'est comme, ce qu'on vient de lire là, l'histoire qu'on vient de lire.

Enseignant : Ouais...

Awa : Bah comme Rousseau avec l'autre là, c'est pas ça mais... par exemple moi j'accuse Elsa, elle a une punition alors qu'elle l'a pas pris.

Enseignant : Hmm. Donc toi tu veux dire que dans le fait de mentir, il y a dire quelque chose de faux et du coup de mettre la faute sur quelqu'un d'autre. C'est ça que tu es en train de dire ?

Awa fait oui avec la tête.

Ici, l'enseignant souligne chaque intervention de l'élève. Il l'invite à préciser son propos par un exemple, il manifeste une écoute active, puis propose une reformulation longue, qui explicite l'idée exprimée initialement en quelques mots seulement. Ce faisant, il invite Awa à clarifier son propos, en lui donnant un **appui langagier** l'aidant à mettre sa pensée en mots.

Ce processus de reformulation-étayage est présent tout au long des dialogues issus du terrain de Grenoble. Il montre la difficulté d'expression des jeunes et **le soutien à l'expression des élèves en lequel consiste alors le travail d'animation, à un premier niveau de formulation de la pensée, dont l'expression constitue la première étape d'une exploration de soi dans l'interaction.**

En contexte scolaire québécois, les jeunes s'expriment aisément. L'étayage de l'enseignante-animatrice se situe ainsi à un autre niveau, davantage axé sur l'approfondissement et l'explicitation de la pensée – nous y reviendrons en fin de chapitre. Toutefois, l'enseignante se montre **sensible aux élèves** qu'elle sait en difficulté pour s'exprimer et tente de les aider à exprimer leur point de vue (A_d2, #67-71) :

Enseignante : (...) Heu, Marilou qu'est-ce que tu en penses ? Un truc pour le président quand quelqu'un pose une question, c'est peut-être un bon moment pour passer le relais à ceux qui ont pas parlé encore. De poursuivre pour prendre le relais. Mais tu en penses quoi toi, tu penses qu'on pourrait laisser les gens libres d'apporter leurs solutions quand ils sont prêts ou est-ce qu'on devrait leur imposer ? Je sais pas est-ce que tu penses qu'on est capable de faire la bonne chose au bon moment par nous-mêmes ?

Marilou : Heu... (hésitation)

Enseignante : Est-ce que tu veux tenter quelque chose ?

Marilou : Je sais pas là. C'est parce que genre déjà tout a été dit là.

Enseignante : J'aimerais ça t'entendre toi. Qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que tu penses que l'être humain il est capable par lui-même de peut-être poser les bons gestes ?

A la suite de cette invitation, Marilou exprime un point de vue sur trois interventions à la suite, pour lesquelles l'enseignante la remercie en soulignant que l'idée proposée lui plaît (devenir influenceur pour inciter les gens à agir pour l'environnement) : « J'aime ça. Merci Marilou. On poursuit » (#77). Ainsi, bien que les élèves soient performants scolairement sur le terrain québécois, certains rencontrent des **difficultés affectives** liées, nous l'avons vu, à la crainte du jugement et des moqueries de leurs pairs. L'animatrice peut **favoriser l'expression** en agissant alors au niveau non pas langagier mais affectif, en interpellant les élèves individuellement et en valorisant leur parole singulière.

10.3.2. Élucider sa pensée dans le dialogue : comprendre d'où viennent les idées et clarifier sa pensée

En s'exprimant dans la PDP, les jeunes font davantage que verbaliser leur pensée. Ils s'engagent dans un **travail de clarification et d'élucidation qui semble contribuer en lui-même à une exploration de soi** plus personnelle.

Les jeunes sont en effet revenus sur la **dimension métacognitive** de l'activité dans leurs entretiens, notamment sur la manière dont le recul pris en atelier pouvait leur permettre de **prendre conscience de leur pensée et de la clarifier**. Des différences apparaissent de nouveau dans les propos des élèves selon les terrains.

Prendre conscience de sa pensée

C'est en contexte de soin que l'on trouve le plus de mentions de l'activité métacognitive en lien avec une forme d'exploration de soi. Roman notamment développe cette idée dans son entretien, dans lequel il décrit l'atelier comme « quelque chose de plus conscient » (#72). Il explique ainsi (#64) :

Ça permet de... enfin, comme j'ai déjà dit, de repérer les présupposés qu'on avait au début de l'atelier, et au fur et à mesure de l'atelier de réfléchir à pourquoi est-ce qu'on pense comme ça, est-ce que c'est basé sur des expériences qu'on a eues, est-ce que c'est basé sur l'éducation, et, de réfléchir avec les autres ça permet de se rendre compte de comment est-ce qu'on est arrivé à former ce raisonnement.

Roman souligne la **composante métacognitive** du dialogue, qui leur permet de prendre conscience de la manière dont ils forment leurs raisonnements. Ce faisant, ils peuvent repérer certains « mécanismes de pensée » et ainsi « comprendre pourquoi est-ce [qu'ils] les [avaient], et si [ils étaient] toujours d'accord avec eux à la fin de la réflexion ou pas » (#66). Léo mentionne également cet aspect, lorsqu'il raconte que les désaccords rencontrés dans l'atelier l'amènent à « se poser les questions de pourquoi il est en désaccord et pourquoi il pense de cette manière » (#52). Le travail métacognitif, par lequel les jeunes sont amenés à prendre leur propre pensée comme objet de pensée, les conduit ainsi à une **prise de conscience de leur pensée**, qu'ils peuvent alors **ajuster** et **clarifier**, au fil de la discussion.

La dimension métacognitive a été moins évoquée par les jeunes du terrain scolaire.

Sur le terrain de Grenoble, on trouve une mention renvoyant à une prise de conscience de sa propre pensée chez Elsa, lorsqu'elle raconte le processus qu'elle déploie quand elle doit argumenter : « là, je vais me demander à moi-même, alors pourquoi je pense ça, et comment je peux l'expliquer ? » (#60), soulignant ainsi comment elle peut « indirectement » (#58) réfléchir à pourquoi elle pense ce qu'elle pense. Jalil exprime également l'idée d'une prise de conscience de sa pensée lorsqu'il affirme que l'activité peut lui montrer comment il pense (#112). Les autres élèves du groupe évoquent beaucoup l'aspect argumentatif de l'activité, attestant rechercher et donner des arguments dans le dialogue. Pour autant, ils ne mentionnent **pas explicitement prendre du recul** sur les raisons des arguments qu'ils fournissent.

Au collègue JDLM, Marilou revient sur la manière dont elle s'engage par moments dans la recherche d'une réponse à propos d'une question qu'elle s'est déjà posée (#68), afin de voir si elle trouve toujours la même réponse – ce qu'elle dit ne pas être toujours le cas, ne trouvant finalement « jamais la même affaire » (#68) quand elle le refait. Elle témoigne là d'un travail de mise à l'épreuve de ces raisonnements, **corollaire d'une prise de conscience de sa pensée**. La méthode de recherche acquise en CRP peut donc **contribuer à un travail réflexif sur sa propre pensée**. Pour autant, ni elle ni les autres élèves du groupe n'expriment explicitement une prise de conscience des mécanismes de leur pensée, comme cela peut être le cas en contexte de soin.

Les jeunes trouvent ainsi, dans le dialogue philosophique et au moyen de la méthode qu'ils y acquièrent, l'occasion de prendre conscience de leur pensée. Le travail métacognitif déploie un **processus de conscientisation de la pensée personnelle** qui semble pousser un pas plus loin l'exploration de soi initiée par l'expression de la pensée : en prenant conscience des raisons de ce qu'ils pensent, les jeunes éprouvent leur pensée et peuvent s'en saisir.

Clarifier sa pensée

Au fil des interventions dans lesquelles ils prennent conscience de leur pensée, les jeunes travaillent encore à la **clarification de leurs idées et à l'ajustement de leurs positions**. Ce faisant, ils construisent une **pensée personnelle, consciente et explicite**.

C'est de nouveau sur le terrain psychiatrique que les jeunes reviennent le plus sur cette dimension de clarification. Ils expriment comment la prise de conscience de leur présupposés et des raisons pour lesquelles ils détiennent leurs idées les amènent à **se questionner et à s'approprier leur pensée**, dans un mouvement suggérant un processus d'individuation.

Roman explique dans son entretien que la prise de conscience de ses présupposés lui a permis de prendre du recul, amenant la formulation de questions de plus en plus claires et précises. Selon lui, ce travail de clarification leur permet d'affiner ce qu'ils veulent exprimer au fil de la recherche (#36). Ainsi, cette « réflexion organisée » permet de « se rendre compte de choses » (#126). Léo évoque également cet aspect clarifiant lorsqu'il exprime se sentir « plus au clair » avec lui-même depuis qu'il participe (#74). En utilisant cette expression d'être au clair *avec lui-même*, Léo met en lien la clarification de sa pensée avec le rapport qu'il entretient avec lui-même. Roman exprime le même type de lien personnel à la construction de sa pensée dans son entretien (#126) :

(...) le fait de pouvoir remettre des choses en question, des choses qu'on considérait comme acquises, comme le fait que j'ai remis en question mon genre de naissance, ou, des trucs comme ça, ça... le fait d'avoir une réflexion organisée, qu'elle soit en groupe ou pas, ça permet de se rendre compte de choses sur, de choses à propos de nous-mêmes, auxquelles on aurait pas forcément prêté attention avant.

Il évoque plus précisément ici la remise en question de son genre de naissance, déjà effectuée avant les ateliers de philosophie. Pour autant, il relie l'aspect réflexif de la pratique à des **prises de conscience**

possibles relevant du plan personnel. Ce rapport personnel trouvé dans l'élucidation de sa pensée semble se rattacher à un **mouvement d'individuation**.

L'équipe soignante évoque cette dimension dans son entretien, revenant sur la possibilité trouvée pour certains de questionner leurs idées et leurs croyances personnelles. La psychomotricienne exprime ainsi que « parfois, en expliquant leur raisonnement, il y en a qui ont dit bah finalement attends, cette idée je me rends compte qu'elle est un peu plaquée, est-ce qu'elle vient de moi ou pas finalement ? » (#58).

Si j'utilise le terme d'individuation pour désigner le mouvement de caractérisation explicite de soi dont rendent compte les jeunes en contexte de soin, les soignants décrivent ce mouvement en des termes plus psychanalytiques, utilisant la notion de **subjectivation** – entendu comme un processus par lequel le sujet prend conscience de lui-même. En réponse à la question de savoir ce qu'ils entendent lorsqu'ils affirment que l'atelier de philosophie « développe la pensée », la psychomotricienne répond : « Pour moi ça voudrait dire la subjectivation. C'est à dire... en tant que sujet. Hum, quelque chose de, c'est pas, ma pensée, c'est pas les parents, c'est pas les copains, c'est pas la société, c'est pas la maladie, et même si c'est la maladie après tout... peu importe. (...) je suis sujet, je dis je » (#46).

Le **travail de clarification et d'explicitation** opéré en atelier semble ainsi pouvoir contribuer au **processus de subjectivation** des jeunes, participant ce faisant à une forme d'individuation.

Dans les entretiens avec les élèves du collège Vercors, on ne trouve pas de mention particulière concernant une clarification de la pensée. Comme indiqué dans la section précédente, les jeunes semblent en effet se référer à une activité argumentative, mais le travail évoqué **n'est pas présenté sous l'angle de la réflexivité qu'il déploie**. Ce contraste apparaît par ailleurs en symétrie des occurrences relevées concernant l'expression de la pensée en atelier, évoqué dans la section 11.3.1. En effet, les jeunes de Grenoble sont ceux ayant le plus souligné la possibilité trouvée de pouvoir s'exprimer, et également ceux ayant été identifiés comme **les plus vulnérables sur le plan langagier**. Il semble ainsi que le travail effectué sur ce terrain relève davantage de l'expression de la pensée, première étape d'une attestation de soi et condition d'un travail ultérieur d'explicitation et de clarification. En contexte de vulnérabilité socio-scolaire, le travail d'exploration de soi se déploie alors davantage **au niveau de la manifestation et de l'attestation de soi**, par un travail de **formulation et d'expression de la pensée**.

Au collège JDLM, les élèves font **quelques mentions d'un travail d'élucidation** de la pensée. Émile affirme ainsi que les CRP lui donnent « une idée plus claire » de son point de vue. Il témoigne également d'un effort d'authenticité envers lui-même lorsqu'il évoque essayer « de voir ce qui est plus loyal à [lui]-même » (#54). Pour autant, les autres jeunes du groupe n'évoquent pas ce travail sur leur propre pensée. Nous verrons dans la section suivante qu'ils témoignent toutefois d'un recul réflexif sur eux-mêmes, situé davantage au niveau de leurs comportements qu'à celui de leurs processus de pensée.

Sur les terrains scolaires, on trouve ainsi moins d'occurrences se rapportant à la dimension métacognitive de la PDP, qui soutient un processus de prise de conscience de soi. Ce constat peut de nouveau être **compris au sein des différences de contextes** qui caractérisent chaque groupe, le contexte institutionnel scolaire pouvant faire obstacle à un investissement personnel des discussions philosophiques

– au regard d'un climat socioaffectif difficile, nous l'avons vu, mais sûrement aussi d'autres facteurs sur lesquels il s'agira de revenir dans la discussion.

Ainsi, la **modalité métacognitive** de la PDP semble par endroits **aider les jeunes à identifier la source de leurs idées et croyances**, les amenant à pouvoir réviser ou affiner leurs jugements dans un **mouvement d'individuation**. En outre, si tous les jeunes ne rendent pas explicitement compte d'un travail de construction d'une pensée personnelle dans l'activité, beaucoup témoignent, nous allons le voir, d'une certaine exploration d'eux-mêmes à travers les contenus explorés dans les discussions philosophiques, favorisant un processus de connaissance de soi.

10.3.3. Se (re)connaître dans le dialogue

Au-delà de l'accent mis sur la forme de la discussion, qui procède par élucidation et explicitation, les propos des jeunes donnent à penser un mouvement de conscientisation à l'œuvre dans le dialogue philosophique. Je montrerai dans cette section comment se révèle, dans les propos des jeunes, l'idée de pouvoir **explorer ses positions personnelles**, mais aussi celle de **se penser soi-même** dans la **réflexivité**.

Explorer ses positions

Les jeunes expriment dans leurs entretiens l'idée de pouvoir **identifier et explorer leurs positions** dans la PDP.

Sur le terrain psychiatrique, on peut identifier une **dimension exploratoire** dans l'expérience de la PDP dont témoignent les jeunes. Octave explique ainsi que selon lui, l'atelier est « fait pour » que chacun puisse « déterminer s'il est d'accord ou non avec les idées proposées » (#10). Chacun peut ainsi dire « oui ou non », ce qui permet de **savoir si on est d'accord**.

Léo n'aborde pas cet aspect par lui-même, mais il explique que l'activité « permet de verbaliser ses opinions, ce qui est pas une chose qu'on fait régulièrement et des fois quand on verbalise une opinion on peut se dire que finalement, elle est bête » (#90). La **possibilité de changer d'avis** en atelier apparaît ainsi comme un **facteur d'exploration des positions personnelles** – au-delà de la confiance qu'elle peut induire pour prendre la parole, comme cela a déjà évoqué en début de ce chapitre.

Roman, dont les propos ont déjà été rapportés dans la section précédente, exprime également l'idée d'une **exploration de ses positions personnelles** lorsqu'il évoque le travail métacognitif effectué en atelier, affirmant pouvoir réaliser des « choses à propos [d'eux-mêmes], auxquelles [ils auraient] pas forcément prêté attention avant » (#126.)

La psychomotricienne, dans l'entretien collectif avec l'équipe soignante, souligne que les jeunes peuvent trouver, dans l'atelier, **le moyen d'exprimer et d'explorer des enjeux personnels liés à leurs problématiques psychiques** : « ça vient aussi souvent prendre, résonner avec leur problématique du

moment. Éline, ce qu'elle, à chaque fois, y'a plusieurs fois où elle a axé, mais c'est inconscient hein... en posant des questions, les problématiques qui étaient abordées, bah, c'est venu résonner. (#158)

En contexte de soin, les jeunes semblent donc trouver l'occasion d'**explorer et d'exprimer, dans le contenu de la discussion, des éléments se rattachant à leur vie personnelle**. Ce point se rattache certainement au processus d'interprétation de l'expérience mis en lumière dans la partie précédente de ce chapitre, à la différence près qu'il s'agit ici de considérer la part extériorisée de l'exploration de soi. Ainsi, **l'exploration intérieure et l'exploration extérieure se répondent et se nourrissent l'une et l'autre**.

Au collège Vercors, les jeunes témoignent à certains égards d'une forme d'exploration d'eux-mêmes dans l'activité. Amel raconte comment parfois, sa réflexion pendant l'atelier la fait « tourner », évoquant un changement de position possible, qui peut la mener à un autre avis « qui est peut-être mieux » (#20). Ici aussi, on peut identifier **la possibilité de changer d'avis comme un moteur de l'exploration** des positions personnelles.

Jalil répond, lorsque je lui demande quel pourrait être l'intérêt de faire de la philosophie en classe de troisième, que l'atelier permet de « savoir comment on pense soi-même » (#104). Il souligne par ailleurs que la philosophie l'amène à savoir comment il pense sur des questions qu'il ne se serait pas posées tout seul (#106). Il évoque ainsi une certaine **ouverture trouvée dans la PDP**, dans laquelle il peut savoir comment il pense et ainsi **connaître ses positions sur des questions inédites** – le « comment » renvoyant également à un certain travail métacognitif possible.

Au collège JDLM, les élèves expriment plus largement que sur les autres terrains une forme d'exploration de leurs positions personnelles dans la PDP.

Marilou raconte comment « des fois quand [elle] pense à un sujet, [elle] essaie que ça dégringole » (#42), cherchant ainsi à explorer les différentes alternatives auxquelles mènent ses raisonnements (#66) :

Parce que je suis plus capable d'analyser la situation, puis vu que je connais tous les outils, je suis capable de plus me donner de choix, puis d'exemples puis tout... justement, ça dégringole. Tu sais avant, je le redis je restais juste en surface parce que je connaissais pas vraiment les outils comme les exemples et les contre-exemples, les définitions... Fait que dès que dès qu'il y avait une réponse qui me venait en tête, je me disais ok c'est la bonne... mais là justement vu qu'il y a plein d'outils, comme, je suis capable de plus réfléchir puis passer plus de temps là-dessus... pour trouver la vraie réponse, pour moi là...

La « dégringolade » évoquée ici par Marilou semble référer à **la déclinaison possible de différentes alternatives** qu'elle parvient à explorer par la pensée, accédant ainsi à **davantage de choix** quant aux réponses qu'elle donne à ses questions.

Olivier affirme que le fait de pouvoir dire ce qu'il pense dans la discussion lui permet de s'attacher « à un parti plus qu'un autre », ce qui l'amène à voir ce à quoi il « s'attache le plus » (#82). Il témoigne ainsi du fait de pouvoir, au fil des discussions, **déterminer différentes positions et choses auxquelles il tient**.

Émile décrit de son côté l'activité comme une « manière de se requestionner sur [eux]-mêmes » (#16). Plus loin, il évoque la possibilité de **se découvrir dans la PDP** (#60) : « des fois c'est difficile pour moi, d'essayer de comprendre, comment, qu'est-ce qui se passe dans ma vie... essayer de trouver vraiment mes

valeurs... j'pense que les CRP aussi, avec le temps, c'est beaucoup plus facile de se découvrir soi-même.. », ce qu'il reformulera encore en répondant à la question de savoir ce qu'il aime le plus dans l'activité : « d'après moi la CRP ce que j'aime le plus c'est vraiment de... libérer ce que je pense, libérer mes valeurs » (#76). Il donne donc à voir une représentation de l'activité comme un **espace de découverte de soi** propice à une certaine « libération » de la pensée et des valeurs personnelles.

On voit ainsi se dégager des propos des jeunes un **processus d'exploration de soi possible** pour certains, à différents degrés. Les jeunes du contexte de soin évoquent davantage l'exploration d'eux-mêmes **en lien avec le travail métacognitif** effectué en atelier. Les jeunes du collège JDLM semblent quant à eux trouver des sources d'exploration et de connaissance de soi **dans les discussions et les sujets abordés**, à travers lesquels ils peuvent **déterminer leur position**. Au collège Vercors, les jeunes témoignent également d'un certain travail exploratoire, bien que dans une moindre mesure que les élèves québécois. Cette exploration se poursuit pour les jeunes dans la prise de recul sur eux-mêmes dont ils témoignent.

Se penser dans la réflexivité, source de connaissance de soi ?

Dans ce chapitre, j'ai souligné à plusieurs reprises le **rôle joué par la réflexivité dans le travail d'exploration** dont les jeunes témoignent, tant intériorisé qu'extériorisé dans le dialogue. Leurs témoignages suggèrent que ce travail réflexif peut accompagner les jeunes dans la construction d'une certaine **connaissance d'eux-mêmes**.

Prendre du recul sur soi dans le dialogue

Sur le terrain psychiatrique, les jeunes évoquent une prise de recul possible dans l'activité. Octave évoque cette prise de recul et affirme trouver dans la PDP une source de connaissance de soi (#66) :

(...) j'pense que ça peut m'aider à me connaître, parce que, on apprend comment on réfléchit, en prenant du recul sur les situations et en disant oui ou non à une idée. On apprend à comprendre comment on réfléchit, et même comment on est, parce que moi je sais que j'ai tendance à, à, comment dire décrédibiliser les pensées des autres et je sais que cet exercice il m'aide beaucoup parce que... parce que, enfin, y'a des gens qui ont raison, et d'autres qui ont tort, et souvent c'est pas moi qui ai raison et les autres ont tort, enfin, du coup non (rires), c'est pas moi qui ai raison et les autres ont raison, et, enfin, ça m'aide à me rendre compte de ça aussi.

Octave témoigne ici d'un travail important effectué durant l'activité, souligné à de nombreuses reprises par les soignants y compris dans leur entretien (#47 ; #60), par lequel ses positions, initialement rigides et fermées, ont pu s'assouplir. Ainsi, selon lui, le recul pris en atelier peut aider à **comprendre la manière dont se construit notre pensée**, mais également la **manière d'être adoptée dans le dialogue**.

Roman explique encore comment selon lui, la réflexion dans l'atelier permet de « s'interroger sur pourquoi est-ce qu'on pense quelque chose, plus que pourquoi ce quelque chose » #66. Il souligne encore la dimension métacognitive de l'activité, mettant la **réflexivité sur soi** – que nous avons déjà évoquée dans les sections précédentes – au cœur de la pratique. Émilie évoque également cette dimension réflexive qu'elle

rapproche d'une certaine **compréhension de soi** : « Je pense, que ça m'aide aussi à mieux me comprendre. A mieux... à, oui, parce que comme je suis obligée de réfléchir par moi-même je me rends compte, et d'écouter les autres, je me rends compte, qu'il y a des, des choses sur moi que je voyais pas » (#32).

Au collège Vercors, certains élèves témoignent également d'une prise de recul favorisant la connaissance de soi. Lorsque je demande à Simon s'il pense que cette activité peut aider à se connaître un peu mieux, il répond (#150-152) :

Simon : Nan, pas trop. Après ça aide ouais, à savoir ce qu'on fait. A connaitre ce qu'on est capable de faire.

Agathe : C'est à-dire connaitre ce qu'on est capable de faire ?

Simon : Bah, je veux dire, ce qu'on est capable de connaître dans notre tête, qu'on sait certaines choses, et pas d'autres. Des trucs qu'on sait, pour dire... oh je sais pas trop comment expliquer c'est compliqué quoi.

La réponse automatique qui vient à Simon est non : l'activité ne peut pas aider à se connaître. Pour autant, il poursuit sa réponse, donnant à voir un certain **retour réflexif** possible sur soi, et notamment, **sur ses capacités** : connaître ce qu'on est capable de faire, ce que l'on sait, pour le dire. En outre, la manière d'agir se trouve évoquée ici (« ce qu'on est capable de faire ») – et pourrait faire écho au précédent témoignage d'Octave dans lequel il évoque une conscience de la manière d'être – donnant à penser une autre forme de connaissance de soi possible dans la PDP, au regard de l'aspect *agi* de l'activité, par lequel **chacun peut se voir en action dans le groupe**.

Sur le terrain québécois, les élèves reviennent également, et davantage, sur la distance réflexive prise en CRP. Noémie évoque ainsi comment la PDP peut les faire **réfléchir à leurs comportements** (#18) :

(...) une autre CRP qu'on avait fait c'était euh... est-il normal j'pense, de se faire du mal physiquement psychologiquement pour se conformer aux standards de la société. Ça fait aussi réfléchir nous-mêmes sur, comme, comment on perçoit les autres là, parce qu'on parlait beaucoup de... que c'était soit nous-mêmes qui se mettait nos objectifs ou comme les jugements des autres. Parce que, ben ouais on est dans une école là, puis tout le monde comme, juge un peu. Fait que là ça fait aussi réfléchir à qu'est-ce que nous on fait, comme les actions qu'on fait.

La discussion semble procurer à Noémie une **mise en perspective de ses propres comportements**, qu'elle inscrit dans les comportements du groupe en tant qu'élèves de JDLM. Elle témoigne ainsi d'un recul réflexif par lequel elle peut réfléchir sur ses propres actions. Plus loin dans son entretien, elle revient sur une autre discussion et raconte comment elle lui a permis de prendre un peu de recul. Ainsi, elle trouve maintenant les notes « moins importantes », et les met davantage à distance, considérant que « c'est juste une note » (#34). Dans cet exemple, Noémie témoigne d'une autre forme d'exploration de soi, opérant dans la **prise de conscience de ses comportements et leur mise à distance**. Cet exemple renvoie également au processus de refiguration de l'expérience personnelle, l'expérience se trouvant réinterprétée à la lumière du recul réflexif, ce qui témoigne de nouveau de **l'intrication entre exploration intérieure et exploration extériorisée** dans le dialogue.

Andréanne témoigne du même genre de mise à distance à propos de la CRP portant sur la performance. Dans cette discussion, la métaphore de la vie, considérée comme un tapis roulant allant de plus en plus vite, avait été développée par les élèves. En revenant sur cette discussion, Andréanne explique avoir trouvé ça bien d'en parler : « en en parlant j'trouve que c'est bien puis ça nous fait réaliser qu'on se met beaucoup de pression puis, on... on va vite là » (#30). Elle exprime ainsi une prise **de conscience à l'issue d'une CRP** l'ayant amenée à **reconsidérer sa propre manière de vivre**.

On voit ainsi se dessiner la possibilité, pour les jeunes engagés dans la PDP, de prendre du **recul sur eux-mêmes à travers les différents thèmes parcourus dans les discussions**. Ce recul semble pouvoir soutenir la construction d'une certaine **connaissance de soi**, entendue comme une **prise de conscience de soi**. Pour autant, on trouve de nouveau sur ce point des contrastes entre les terrains, notamment concernant le terrain scolaire français, sur lequel les élèves ont très peu évoqué cet aspect, en comparaison avec les jeunes des autres terrains.

L'étayage de l'enseignant, un levier d'accompagnement important

J'ai évoqué, au début de ce chapitre, **l'importante fonction d'étayage** de l'animateur, notamment dans l'accompagnement à l'expression orale des jeunes vulnérables sur ce plan, dans le contexte scolaire grenoblois. Ce travail se retrouve également dans les dimensions plus approfondies de l'exploration de soi dont témoignent les jeunes, à savoir dans l'explicitation et l'approfondissement de leur pensée.

Sur le terrain québécois, on constate ainsi un **soutien actif** de l'animatrice dans le travail réalisé par les élèves (A_d3, #17-19) :

Émile : Bah moi je pense que, en fait, la performance, c'est tout ce qui fait avancer une société, donc ça définit comment qu'une société fonctionne, donc, par conséquent la performance ça peut inclure les avancements technologiques, dans la science, dans l'éducation, donc, pas mal toute une société, c'est plein de performances.

Enseignante : Donne-moi des exemples ?

Émile : Ben par exemple, quand on a inventé les nouveaux satellites dans l'espace, ou, les iPhones, chaque fois le dernier il est de plus en plus technologique, plus en plus complexe, donc on est en train de, d'avancer... donc ça c'est de la performance.

Enseignante : Fait que tu présupposes que la performance c'est bien ?

Émile : Bah, c'est l'évolution.

Dans cette séquence, l'enseignante accompagne Émile dans l'approfondissement de sa pensée, l'amenant à **trouver des exemples** pour l'illustrer, mais également en l'invitant à **examiner les présupposés** que contiennent ses affirmations. On voit ainsi comment, auprès d'élèves déjà à l'aise dans l'expression orale et la formulation de leur pensée (première étape de l'exploration extériorisée de soi dans le dialogue, identifiée en début de chapitre), **l'étayage de l'animateur peut favoriser la prise de**

conscience des processus de pensée et des positions des élèves, notamment à l'aide des outils de pensée (ici, des exemples et l'identification de présupposés).

Dans son entretien, l'enseignante du collège JDLM évoque la notion intéressante de **singularisation des élèves dans le dialogue**. Elle explique comment, selon elle, chaque élève exprime sa « couleur » dans ses interventions en CRP, et comment elle tente de les amener à prendre conscience de cette couleur singulière³⁰³. Elle conjugue ainsi **valorisation des élèves et étayage réflexif** afin d'accompagner les élèves dans leur appropriation des outils de pensée (#64) :

(...) c'est une intuition, j'ai pas sondé chez Jason, mais j'sais que le fait de valoriser en lui « wow Jason quand tu poses une question elles sont tellement bien posées, au bon moment », t'sais j'ai l'impression qu'il saisit, lui il a saisi à quel moment poser une question. Et je pense qu'il a un plaisir à poser des questions, puis j'pense c'est un outil qu'il est en train de s'approprier puis qui lui donne une couleur. Mais je remarque que pour arriver à faire ça faut avoir une pratique plus continue.

L'enseignante manifeste ainsi le souci de favoriser l'estime personnelle chez ses élèves ainsi que leur conscience réflexive, qu'elle met en lien avec une dimension affective et la construction de l'identité (#64) :

Mais t'sais moi j'ai beaucoup d'élèves là, fait que t'sais d'arriver à cerner, toi Agathe là, c'est quoi ta couleur à toi, t'sais ton outil de pensée que je revois revenir, constamment t'sais. Puis y'en a que c'est plus diffus hein. Mais j'pense que quand on arrive des fois à mettre sur le doigt, « toi t'es bon t'as tout le temps des bons exemples » t'sais, « t'es vraiment une machine à exemples » et ainsi de suite, j'pense que là on contribue, à une, à quelque chose de plus socioaffectif, plus affectif au niveau de l'estime puis de l'identité...

On trouve ainsi, tout au long des dialogues observés, des retours valorisants de la part de l'enseignante à la suite des interventions des élèves : « c'est super pertinent Olivier, bravo » (A_d2, #98), « c'est un super bon exemple » (A_d3, #14). Ce faisant, l'étayage enseignant semble contribuer non seulement à l'apprentissage des outils de pensée, mais également à la prise de conscience par les élèves de **leurs forces** et de **leurs singularités dans le groupe**.

Ainsi, la **fonction d'étayage de l'animateur joue un rôle important dans la construction d'une conscience réflexive de soi dans la PDP**. L'animateur peut, selon les jeunes avec qui il se trouve, **accompagner à différents niveaux de l'exploration extériorisée de soi**, dans l'expression, la formulation et l'explicitation de la pensée, mais aussi par des retours réflexifs sur leurs interventions et leurs comportements dans le dialogue.

10.4. Modèle théorique de la construction de l'identité dans le dialogue philosophique

Dans ce chapitre, j'ai mis en avant deux formes d'exploration de soi dans le dialogue philosophique : une exploration intérieure et une exploration dans le dialogue. J'ai également identifié des facteurs facilitant

³⁰³ Cette perspective pourrait par ailleurs rejoindre l'idée exprimée dans la section précédente par les jeunes, concernant la possibilité de prendre conscience de leur manière d'agir dans le groupe.

le déploiement de ces explorations. Au terme cette étape, je m'appuierai sur des représentations visuelles pour synthétiser les résultats présentés.

10.4.1. Un modèle théorique de construction de l'identité dans le dialogue philosophique

Les éléments d'analyse présentés dans le chapitre ont conduit à l'élaboration d'une **représentation visuelle de la construction de l'identité** dans le dialogue philosophique, procurant une **modélisation théorique** des processus rapportés. La figure 10.4.1 ci-dessous présente la modélisation élaborée.

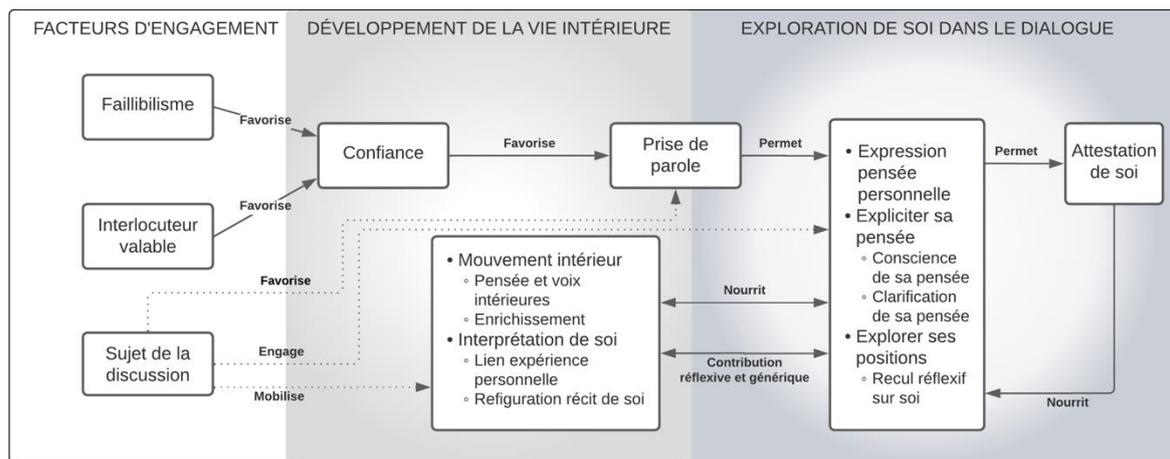


Figure 10.4-1 Modélisation des processus de construction de l'identité dans le dialogue philosophique

Cette figure est composée de trois rectangles indiqués par des couleurs (blanc, gris clair et gris foncé), chacun représentant une partie des processus mis en lumière. De gauche à droite on observe ainsi : les facteurs d'engagement dans l'activité, les formes de vie intérieure, et enfin les formes d'exploration de soi dans le dialogue.

Les éléments constituant les processus rapportés sont indiqués dans les encadrés blanc, et les relations qu'ils entretiennent entre eux identifiées et caractérisées par des flèches accompagnées d'un mot descriptif.

A gauche de la figure, on observe donc **les facteurs d'engagement dans le dialogue** mis en lumière dans la première partie de ce chapitre : l'adoption d'une posture de faillibilisme, la prise en compte des jeunes comme des interlocuteurs valables ainsi que les sujets de la discussion. Ces trois éléments favorisent l'implication des jeunes dans l'activité. L'influence du sujet de la discussion a été indiquée par des flèches en pointillés dans la mesure où elle s'inscrit dans une dynamique externe à l'individu. Les sujets peuvent ainsi, en plus de favoriser la prise de parole, engager l'exploration de soi en amenant les jeunes à développer leurs positions et les mobiliser intérieurement. Ces éléments favorisent une confiance qui engage les jeunes et favorise la prise de parole dans le dialogue. La prise de parole permet quant à elle l'exploration de soi à travers le dialogue avec les pairs.

Au centre de la figure, dans le carré gris clair, sont représentées **les processus internes impliqués dans les différentes formes de vie intérieure** déployées dans le dialogue, mis en lumière dans la deuxième partie de chapitre : un mouvement intérieur mobilisant pensée et voix intérieures ainsi qu'un travail continu d'interprétation.

Le carré de droite représente **la partie extériorisée de l'exploration de soi**, faisant intervenir différentes strates possibles d'exploration, chacune contribuant à l'attestation de soi. L'attestation de soi dans le dialogue nourrit en retour l'exploration, dans un processus réflexif de prise de conscience de soi. La participation au dialogue philosophique semble ainsi conduire les jeunes le long d'un processus d'exploration par lequel ils peuvent se saisir réflexivement au sein d'un mouvement d'individuation.

La représentation visuelle des avancées de ce chapitre dans un modèle théorique permet ainsi de dégager **une dynamique globale d'exploration de soi et de vie intérieure dans la PDP**. Il s'agit d'une **représentation abstraite et générale** permettant de forger une compréhension du processus de construction de l'identité chez les adolescents en situation de dialogue philosophique. Toutefois, ce processus a été élaboré à partir des variations identifiées sur les différents terrains qu'il est important de prendre en compte dans la mesure où elles modèrent le déploiement des processus identifiés.

10.4.2. Représentation synthétique et comparative des résultats sur les différents terrains

Dans ce chapitre, j'ai également identifié différentes formes du processus mis en lumière, qui s'observe de manière distincte au sein de chaque contexte de pratique, amenant la considération spécifique des terrains investigués.

La figure 10.4.2 ci-dessous propose un autre type de synthèse de ce chapitre, non plus axé sur le processus mais davantage sur la **comparaison des différentes explorations identifiées sur les terrains**. Il s'agit d'un diagramme circulaire, déjà utilisé au chapitre précédent, qui permet de présenter visuellement les différentes occurrences identifiées dans les verbatims. Sur ce diagramme, on observe ainsi les occurrences en lien avec les processus de construction identitaire, rapportées pour chaque terrain.

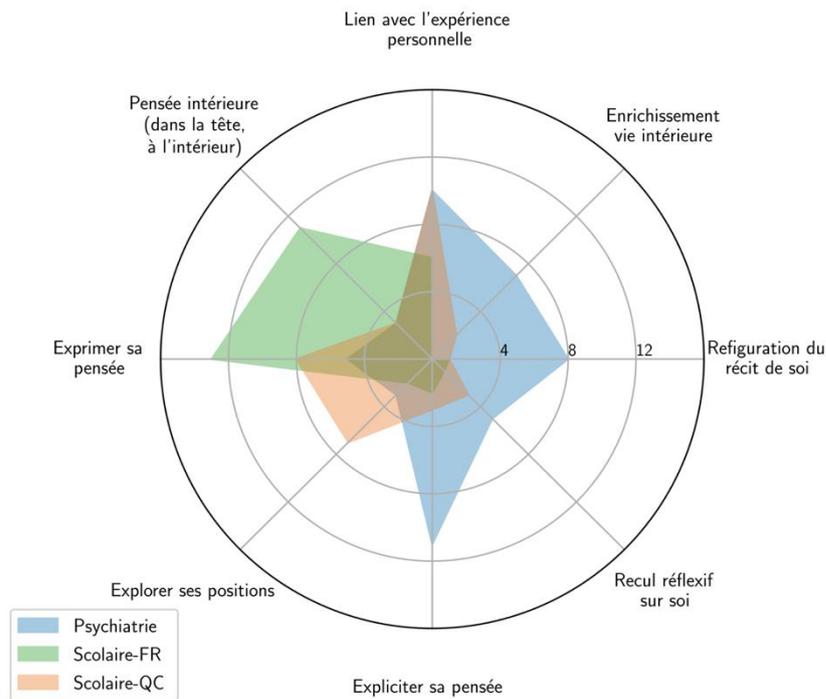


Figure 10.4-2 Exploration de soi à deux voies dans la PDP, comparaison entre terrains

La représentation visuelle des occurrences donne à voir les **aires propres à chaque terrain** : en contexte de soin, le processus exploratoire extériorisé dans le dialogue se déploie davantage au niveau de l'explicitation de la pensée et par une prise de recul réflexif sur soi. Sur le plan de la vie intérieure, les jeunes évoquent davantage une refiguration du récit de soi, en lien avec l'expérience personnelle et l'enrichissement de la vie intérieure. Sur les contextes scolaires, on observe davantage de travail en lien avec l'exploration des positions au Québec et avec l'expression de la pensée en France. Le déploiement d'une pensée intérieure est fortement mentionné par les élèves de Grenoble, tandis que les élèves québécois expriment davantage faire du lien avec leur expérience personnelle dans la PDP. On constate encore une **aire commune aux trois terrains**, attestant de processus communs bien que spécifiquement déployés en fonction des contextes : à l'exception de l'enrichissement de la vie intérieure, qui n'est pas mentionné dans les verbatims du collège Vercors, toutes les formes d'exploration sont nommées sur les trois terrains, et en particulier, un travail d'expression de la pensée ainsi qu'une continuité possible avec l'expérience personnelle.

Ces différences observées ont permis de dégager différents **éléments susceptibles de modérer le travail de construction identitaire réalisé par les jeunes dans le dialogue philosophique**. D'une part, les difficultés observées chez les élèves du collège Vercors donnent à penser **les capacités comme conditions de possibilité de l'expression de soi dans le dialogue et de l'exploration qui en découle**. Les jeunes du collège Vercors montrent en effet une exploration majoritairement déployée au niveau de l'expression de soi, les aspects plus avancés du processus exploratoire demeurant très discrets dans leurs propos. Dès lors, au terme de l'analyse et au regard du travail de construction de soi opéré dans le processus exploratoire dont rendent compte les jeunes, on peut **considérer que la vulnérabilité socio-scolaire,**

identifiée chez les jeunes du collège Vercors, **se présente comme un obstacle à la construction de soi** des élèves dans la PDP.

D'autre part, des différences sont apparues quant à la relation des jeunes à l'activité, qui diffère selon les contextes. Ainsi, en contexte de soin, les jeunes rapportent l'activité à leur expérience personnelle, lorsque cela semble moins évident pour les élèves des terrains scolaires, qui ont manifesté une ambiguïté dans leur relation à l'activité. En contexte scolaire, le rapport personnel à l'activité est donc plus difficile. **Le contexte institutionnel apparaît donc également comme un élément important** à prendre en compte dans le déploiement du processus de construction identitaire à l'œuvre dans le dialogue philosophique.

10.5. Résumé du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons (1) **identifié trois leviers d'engagement des jeunes** dans l'activité. Ainsi, la considération des élèves comme des **interlocuteurs valables**, la posture de **faillibilité épistémique** et la discussion de **sujets** qui peuvent interpeller les élèves apparaissent comme des conditions pour une adhésion à l'activité et la possibilité d'un investissement personnel des jeunes. Nous avons ensuite **distingué deux modes de participation** à l'atelier, chacun représentant une voie d'accès à l'exploration de soi dans la PDP.

Nous avons alors (2) **procédé à l'examen de l'expérience intérieure et silencieuse** des jeunes engagés dans la PDP, donnant à voir le développement d'une **pensée intérieure** dans l'activité, pouvant parfois s'articuler dans une **voix intérieure** et être source d'enrichissement pour les jeunes. Cet examen s'est prolongé dans l'identification d'une **continuité** possible entre l'expérience personnelle et l'expérience du dialogue philosophique, à condition que les jeunes parviennent à une appropriation personnelle de l'activité, ce qui semble plus difficile pour les jeunes en contexte scolaire. Pour autant, sur tous les terrains, on trouve les **traces d'une circulation entre les différentes aires d'expérience**, privée et institutionnelle. Dans cette perspective, la PDP apparaît comme **le lieu d'une recomposition possible du récit de soi**, à la lumière du travail philosophique effectué dans le dialogue. Ce travail a été qualifié d'**interprétatif** en ce qu'il consiste à octroyer un sens nouveau à l'expérience. Nous avons mis en lumière la collaboration étroite qu'il opère avec le **travail conceptuel, réflexif et métacognitif** déployé dans le dialogue philosophique. Les jeunes semblent ainsi pouvoir, sous certaines conditions, enrichir leur vie intérieure et refigurer leur expérience, travaillant ce faisant au développement de leur identité narrative.

Nous avons vu ensuite comment (3) **l'exploration de soi dans le dialogue philosophique** se déroule également à un **niveau extérieur**, la manifestation de soi dans le dialogue représentant un **pont pour l'exploration de soi**. Différentes **strates d'exploration** ont ainsi été dégagées des propos des jeunes, chacune se rattachant à un degré d'approfondissement déterminé en partie par le contexte socioaffectif et les capacités des élèves. **L'expression de sa pensée** dans le dialogue apparaît ainsi comme **le seuil de l'exploration de soi qui y est possible**. Ce degré d'exploration a été illustré par la situation grenobloise, dans laquelle les jeunes, se trouvant en difficulté socioscolaire et langagière, témoignent principalement d'un travail sur l'expression de leur pensée. Pour autant, l'exploration de soi se poursuit dans **l'explicitation et la clarification de sa pensée personnelle** ainsi que dans **la prise de conscience de soi**, qui peut amener les jeunes à se connaître eux-mêmes dans le dialogue. Ainsi, plus les jeunes présentent des capacités à dire – et à se dire – plus ils peuvent, **soutenus par l'animateur**, approfondir leur pensée et développer une conscience réflexive d'eux-mêmes.

Dans un dernier temps (4) **un modèle théorique de construction de l'identité** a été dégagé des éléments présentés dans le chapitre, procurant une représentation visuelle et élaborant une compréhension abstraite et générale des processus mis en lumière. Ce processus global a enfin été mis en perspective à l'aide d'une représentation synthétique des observations rapportées dans le chapitre, permettant de dégager des différences propres à chaque terrain. Ces différences renvoient aux capacités initiales des jeunes et au

contexte institutionnel, qui pourraient modérer les processus de construction de soi observés dans le dialogue.

Ce chapitre a donc mis en lumière **deux voies possibles d'exploration de soi** décelées dans les propos des jeunes, l'une, **intérieure et silencieuse**, l'autre, **extériorisée et incarnée**. Ces deux voies se nourrissent et se soutiennent l'une l'autre, **conjuguant interprétation, conceptualisation et réflexivité philosophique**.

Dans le chapitre suivant, je montrerai comment l'exploration à deux voies qui vient d'être mise en avant se trouve amplifiée dans les interactions entre pairs, donnant à voir une construction de soi en réseau et en résonance dans le dialogue philosophique.

Chapitre 11. Se construire dans l'altérité : le dialogue philosophique, lieu de construction de soi en relation avec les autres

Ce chapitre expose de quelle manière l'exploration à deux voies mise en lumière au chapitre précédent se trouve amplifiée dans la rencontre de l'autre dans la PDP. Le pair, interlocuteur valable et faillible, est ainsi intégré dans une co-construction dialogique et réflexive par laquelle chacun se conçoit en relation avec les autres, au sein d'un groupe constitué auquel il est possible de s'identifier. Ce faisant, la dynamique soi-autrui se présente comme cadre de déploiement de l'exploration personnelle dans le dialogue philosophique, la relation à l'autre se donnant comme vecteur de compréhension et d'exploration de soi. La PDP apparaît dès lors comme un espace de construction de soi en relation et en résonance.

« (...) j'trouve qu'on fait plus corps dans ce genre d'activité... (...) j'me sens plus en résonance avec les gens qui sont autour de moi au café philo que si je faisais de la poterie par exemple. »

Léo (Contexte de soin, #50)

« (...) faire de la philo, ça me fait du coup partager mes idées, et que les autres aussi partagent leurs idées, et du coup des fois ça me fait ouvrir les yeux sur certaines choses. »

Amel (Collège Vercors, #64).

« La seule manière de voir plus clair c'est en se parlant, en faisant des arguments avec les autres... donc j pense que la philosophie c'est juste une chose qui nous relie, un peu, entre plusieurs personnes. »

Émile (Collège JDLM, #16)

Dans ce chapitre, je montrerai de quelle manière le processus d'exploration de soi identifié au chapitre précédent doit être encore considéré au sein de la **dynamique relationnelle** en jeu dans la PDP.

La situation de dialogue philosophique induit en effet un mouvement d'ouverture à autrui déjà évoqué au chapitre 9, [section. 3.2](#). A cet endroit, j'ai montré comment les jeunes témoignaient, à différents niveaux selon les contextes, d'une possibilité trouvée dans le dialogue de découvrir l'autre, de s'enrichir de l'altérité et de se relier aux autres, ce dernier point s'observant principalement en contexte de soin. Un mouvement d'ouverture à l'autre a ainsi été identifié, que nous considérerons de nouveau dans ce chapitre en regard du processus exploratoire mis en lumière au chapitre précédent.

Ainsi, ce chapitre prolonge le précédent et s'y rattache, en examinant comment **l'ouverture à l'autre dans le dialogue philosophique recoupe le processus d'exploration de soi** en agissant comme

amplificateur : le processus d'exploration à deux voies, intérieure et extérieure, semble se faire **en lien avec les pairs**, parmi lesquels il s'agit également pour les jeunes de **se situer**. Ce faisant, ils témoignent d'une certaine conscience d'eux-mêmes **en relation avec les autres**, donnant à voir la PDP comme un **espace de construction de soi en relation et en résonance**.

Dans un premier temps, je soulignerai **trois conditions** par lesquelles l'ouverture à l'autre se réalise dans le dialogue philosophique, permettant aux jeunes d'entrer en relation avec leurs pairs. Nous verrons ainsi comment, en considérant leurs pairs comme des **interlocuteurs valables et faillibles**, les jeunes sont amenés à s'ouvrir à leur pensée et à prêter attention à leur parole. La modalité collaborative du dialogue amène ainsi une co-construction par laquelle **chacun se conçoit en relation avec tous**, au sein d'un **groupe d'appartenance** auquel il est possible de s'identifier. Cette analyse nous amènera à souligner le **rôle déterminant des modalités collaborative, réflexive et dialogique** dans la rencontre de l'altérité opérée dans la PDP.

L'ouverture à l'autre rendue possible dans la PDP amène dès lors la considération de la dynamique soi-autrui comme cadre de déploiement de l'exploration de soi. **Les pairs** en effet, **par leur contribution au dialogue**, apparaissent dans leur **similitude** autant que dans leur **altérité**, enrichissant ainsi l'exploration personnelle des jeunes : dans un mouvement d'identification/différenciation, ils trouvent la possibilité de se découvrir eux-mêmes, d'envisager de nouvelles alternatives pour construire leurs idées et de se singulariser au sein du groupe. La PDP apparaît dans cette perspective comme le **lieu d'une rencontre possible de soi à travers celle de l'autre**.

Un troisième moment sera consacré à l'examen approfondi du **travail relationnel** à l'œuvre dans le dialogue. En contexte de soin, les jeunes évoquent la possibilité d'**entrer en résonance avec les autres** dans le dialogue philosophique, qui semble par ailleurs procurer un espace au sein duquel la pensée peut être saisie dans une certaine matérialité, et, ce faisant, reconnue par les autres. En contexte scolaire, une telle résonance entre pairs n'est pas identifiée, mais d'autres formes de travail relationnel ont émergé. Les élèves attestent d'un travail de la relation à l'autre passant par la **présence face aux pairs** et l'expérience d'un **impact de l'interaction avec l'autre**. Ce travail relationnel rend enfin possible, dans certaines conditions, un **entrelacement des expériences** rapportées dans le dialogue et, partant, l'intégration de l'expérience d'autrui dans la considération de sa propre expérience, soit une **réinterprétation possible de l'expérience personnelle au contact de celle de l'autre**.

Un dernier moment s'attachera à **intégrer les apports de ce chapitre dans le modèle théorique de construction de l'identité** élaboré au chapitre précédent ainsi qu'à nuancer sa généralité au regard des disparités observées à travers les terrains, amenant à modérer la contribution possible de la PDP à la construction de soi.

De manière similaire aux chapitres précédents, le propos développé dans ce chapitre se fonde sur les analyses descriptives présentées au chapitre 8, approfondies au cours de la théorisation. Le tableau ci-dessous expose les éléments qui seront développés et explicités dans le chapitre et indique les occurrences s'y rapportant pour chaque terrain.

Tableau 10.5-1 Synthèse des occurrences en lien avec le développement d'un soi relationnel

	Psychiatrie <i>n</i> = 4	Scol.– FR <i>n</i> = 6	Scol.– QC <i>n</i> = 6
Les conditions d'une rencontre			
Écouter	2	8	5
Réfléchir en relation	6	4	6
Appartenance au groupe	5	2	3
Se rencontrer dans l'altérité			
Comprendre l'autre	8	7	9
Se reconnaître dans l'autre	2	1	2
Identifier des différences	4	2	7
Se relier à l'autre			
Reliance	3	0	0
Éprouver la relation à l'autre	0	4	3
Intégrer autrui	1	0	3

11.1. Les conditions d'une rencontre dans le dialogue

Je reviendrai dans cette partie sur le mouvement d'ouverture à l'altérité à l'œuvre dans la PDP. Il s'agira ainsi de considérer **Pouverture à l'autre dans le dialogue**, déjà observée au chapitre 9. Je montrerai comment les propos des jeunes et l'observation des dialogues permettent de dégager **trois conditions** par lesquelles peut se réaliser une **rencontre de l'altérité** dans la PDP : la considération des pairs comme des interlocuteurs valables et faillibles, la représentation de soi en relation avec les autres ainsi qu'un sentiment d'appartenance au groupe.

11.1.1. Écouter autrui, cet interlocuteur valable et faillible

Un premier mouvement d'ouverture à l'autre se donne à voir dans l'écoute active des jeunes pendant le dialogue, témoignant d'un intérêt pour la pensée de leurs pairs. Nous verrons que cet intérêt semble s'enraciner dans le cadre social, affectif et cognitif de l'activité, qui amène les jeunes à considérer leurs interlocuteurs comme valables et faillibles.

Écouter ses pairs, dans le silence

L'intérêt pour la pensée d'autrui nourrit dans un premier temps l'exploration intérieure dont j'ai rendu compte au chapitre précédent. En effet, dans le dialogue philosophique, l'interaction avec les pairs apparaît comme un élément important du développement de la vie intérieure dont les jeunes rendent compte. Ce mouvement intérieur en cours dans l'activité se nourrit notamment d'une **écoute active des autres**.

Les jeunes évoquent ainsi une écoute active dans leurs entretiens : en contexte de soin, Émilie évoque comment elle écoute le point de vue des autres dans l'atelier (#10, #32), de même que Roman et Léo, dont

les propos mentionnent l'intérêt d'écouter les autres dans l'atelier (Roman, #56 ; Léo, #46). Les soignants expriment et insistent quant à eux sur le fait que tous les jeunes trouvent un **intérêt à écouter les autres** dans l'atelier, même s'ils n'ont pas « persévéré dans leur participation » (#13).

Au collège Vercors, les jeunes reviennent encore davantage sur cette dimension, indiquant écouter les autres, leurs pensées, leurs arguments, leurs raisonnements (Amel, #18, #20, #70 ; Jalil, #24, #48 ; Elsa, #48, #92). L'enseignant évoque de son côté des moments de silence lors desquels se conjuguent écoute et regards concentrés sur la personne qui parle. Ces moments témoignent, selon lui, d'une **écoute active et attentive** et d'un **intérêt** des élèves à écouter celui ou celle qui parle (#42-44).

Au collège JDLM, les jeunes affirment également écouter leurs pairs en ateliers avec intérêt et attention (Noémie, #18, #68 ; Andréanne, #60 ; Olivier, #26 ; Émile, #62).

Les jeunes témoignent donc d'une **écoute active**, qui représente un **premier mouvement d'ouverture à l'autre**. Ainsi, même lorsqu'ils ne participent pas par une parole extériorisée et active, les jeunes peuvent **nourrir un lien** avec leurs pairs. Ce faisant, ils trouvent la possibilité d'inclure la pensée des autres dans la construction de leur propre pensée. Ce point nous amène à considérer les **modalités de la recherche**, qui semblent permettre la rencontre de l'autre dans le dialogue.

La posture des jeunes en dialogue

Dans les chapitres précédents, j'ai montré comment les élèves étaient, dans les différents cadres investigués, considérés par les adultes comme des **interlocuteurs valables**. J'ai notamment souligné combien cette considération se montrait **sécurisante et valorisante** pour les jeunes, impactant ainsi leur expérience individuelle de l'activité et favorisant leur contribution au dialogue. Cette notion d'interlocuteurs valables semble également **opérante entre les jeunes** : l'ouverture à l'autre dont j'ai rendu compte antérieurement, mais également l'écoute active et attentive dont témoignent les jeunes, invitent à penser une considération possible des pairs comme des **interlocuteurs valables, dignes d'écoute et d'intérêt**.

La **posture de faillibilité épistémique** a elle aussi été identifiée comme un facteur de sécurisation et une aide à la parole pour les jeunes. Or, le droit à l'erreur dans le dialogue pourrait également agir comme **un facteur d'ouverture à l'autre** : en faisant l'expérience du droit à l'erreur et à livrer une pensée en cours de construction, les jeunes sont invités à considérer également les interventions de leurs pairs comme des propositions à examiner, dont l'incomplétude n'apparaît pas comme un manque mais comme une invitation à approfondir et à améliorer la pensée en cours de construction. Les jeunes semblent ainsi, en prenant conscience de leur faillibilité, accorder davantage de **crédit à la pensée des autres** et **valoriser leur contribution** au dialogue.

En contexte de soin, Octave explique qu'il « y'a un groupe autour, qui te [dit] que t'as tort et que, tu t'en rends compte après, et, ça t'aide à construire ta pensée » (#72), témoignant d'une posture de faillibilité

l'aidant à prendre en compte la parole de l'autre³⁰⁴. Au collègue Vercors, Jalil évoque aussi sa faillibilité et souligne l'aide trouvée dans la parole de l'autre : « j'ai pas forcément juste, mais par exemple de base, pour moi le bon raisonnement c'est ce que je pense, après c'est justement en écoutant les gens qu'on voit que, on a peut-être pas le bon raisonnement » (#48). Au collègue JDLM, Marilou revient sur la manière dont elle s'est ouverte au point de vue des autres en prenant conscience que le sien n'était pas toujours juste : « avant j'avais l'impression que, toujours mon point de vue, c'était le bon, justement, tu sais je reviens toujours sur celle-là mais comme, à cause de ça, chaque fois que quelqu'un donne un point de vue, j'analyse » (#30).

Ainsi, le **droit à l'erreur encourage la considération des autres** dans le dialogue, la faillibilité étant à la fois une source de sécurisation facilitant la contribution au dialogue et un **pont dans la relation à l'autre**, ce dernier apparaissant alors comme une possibilité d'enrichissement. Le droit à l'erreur ouvre dès lors une dynamique de **réciprocité dialogique**.

L'observation de l'écoute active des jeunes en dialogue invite donc à considérer de nouveau le **cadre social, affectif et cognitif** au sein duquel se déploie la recherche. Cet examen nous conduit à penser qu'au-delà de faciliter l'adhésion des jeunes dans le dialogue, la notion **d'interlocuteur valable considérée dans son application horizontale** et la **posture de faillibilité** adoptée dans la PDP soutiennent **l'ouverture aux pairs** et le déploiement de la **modalité dialogique** de la recherche.

11.1.2. Rechercher avec les autres, ou concevoir sa pensée dans un réseau de relations

Le cadre affectif, social et cognitif mis en place, reconnaissant à chacun un droit de contribuer en même temps qu'un droit de se tromper, amène ainsi les jeunes, dont les propos ont été rapportés au chapitre 9, à valoriser la pensée de leurs pairs. Ce cadre induit un processus de **collaboration intellectuelle** qui fait de la **contribution d'autrui une source d'enrichissement**³⁰⁵. Ce faisant, les jeunes témoignent d'une mise en perspective d'eux-mêmes dans le dialogue avec les autres, les amenant à **se représenter leur pensée en lien avec celle des autres**.

Les jeunes expriment en effet l'idée d'avoir besoin des autres pour avancer et décrivent le sentiment de **réfléchir en lien avec les autres**, dans un mode collaboratif.

En contexte de soin, Léo revient sur le processus de discussion, dans lequel « on cherche à apporter quelque chose par rapport à ce qui a déjà été dit » (#12), se référant ainsi à la modalité collaborative de la

³⁰⁴ Octave expliquait précédemment comment l'activité avait pu l'aider à considérer la pensée des autres : « moi je sais que j'ai tendance à, à, comment dire décrédibiliser les pensées des autres et je sais que cet exercice il m'aide beaucoup parce que... parce que, enfin, y'a des gens qui ont raison, et d'autres qui ont tort, et souvent c'est pas moi qui ai raison et les autres ont tort, enfin, du coup non (rires), c'est pas moi qui ai raison et les autres ont raison, et, enfin, ça m'aide à me rendre compte de ça aussi. » (#66).

³⁰⁵ Pour rappel, à titre d'exemple, on peut citer les paroles suivantes : en contexte psychiatrique, les mots d'Octave : « [c'est enrichissant de parler avec les autres] parce que chacun apporte un point de vue différent la plupart du temps. Même si on est, même si on le contredit, enfin, ça nous apporte quand même quelque chose. Comment dire... une autre pensée de quelqu'un d'autre » (#24) ; au collègue Vercors, ceux de Djael : « j'aborde le sujet avec les autres élèves, enfin, les camarades et tout, et, peut-être qu'ils ont pas le même avis. Et c'est ça qui fait que c'est important. » (#31) ; au collègue JDLM, ceux de Yohan : « j'm'attendais pas à apprendre des autres, des autres élèves là... de leur pensée, de leur parole. Puis finalement.. ben plus que ce que je pense là » (#58).

recherche. Dans cette perspective, les idées des autres constituent une occasion de « penser les choses différemment » (Roman, #97) et de prendre du recul (Émilie, #10). Il s'agit ainsi de comparer, d'agencer et de coordonner **les différentes idées entre elles** en s'appuyant sur les uns sur les autres, dans un « cheminement mental » **commun à tous**, selon Octave (#18).

Au collège Vercors, on trouve ancrée l'idée d'avoir besoin des autres pour avancer, au risque de se retrouver seul avec ses idées : « si on est toujours dans ses idées tout ça, bah, comment dire, bah on avance pas », affirme ainsi Jalil (#32). Amel témoigne, allant dans le même sens : « c'est important [de parler avec les autres], parce qu'on peut échanger, et chacun donner son idée, pour pas être, enfin, pour pas avoir sa propre idée et être tout seul » (#20). Dans cette perspective les idées des autres peuvent alors « combler des trous du cerveau », explique encore Amel (#64), témoignant d'une certaine **représentation de sa pensée en relation avec celle des autres**.

Au collège JDLM, Émile décrit la CRP comme « un moyen de connecter un peu [leurs] idées, entre les élèves » (#10). Dans les dialogues, on observe chez les élèves une forte mise en relation de leur propos avec celui des autres, donnant à voir une vision globale de la recherche dans laquelle les jeunes se perçoivent en lien avec les autres. En début d'intervention, ils annoncent ainsi souvent le contexte de leur prise de parole, comme dans cette intervention dans laquelle l'élève rattache son propos à trois interventions antérieures (A_d3, #95) :

Ben, je suis vraiment d'accord avec Andréanne, mais, pour revenir sur ce que Vincent t'as dit tantôt, tu disais, ben c'est pas parce que tu coules en géographie que tu vas être un mauvais médecin... ben, c'est pour ça que, ben... le système scolaire il a des défauts, mais, c'est quand même bien fait sur ce point-là (...). Puis, Eve tantôt t'as dit « si tu coules ton examen mais tu la connaissais ta matière mais c'est juste parce que t'étais stressée », ben, en même temps... (...).

Yohan évoque encore la possibilité d'apprendre en CRP des choses relevant de « la manière d'agir entouré d'autres puis entouré de différentes opinions » (#80), témoignant d'une certaine représentation de l'activité en lien avec les autres.

Ainsi, l'ouverture à autrui dans la PDP semble initier la **constitution d'un réseau de relation entre les jeunes**, chacun apparaissant comme un enrichissement possible de la pensée de l'autre et se trouvant intégré dans une représentation relationnelle de la pensée en construction.

Cette conception relationnelle de la construction de la pensée semble au moins en partie rattachée à la dimension métacognitive de l'activité : **le recul métacognitif** apparaît en effet à l'arrière-plan des témoignages rapportés ci-dessus en ce qu'il permet la pensée sur la pensée et la conscience des procédures mises en œuvre pour parvenir à une idée. Ainsi, **la métacognition se donne ici à voir comme une composante essentielle** de la relation à l'autre construite dans le dialogue philosophique.

L'ouverture à autrui rapportée au chapitre 10 induit donc également une **représentation de soi en relation avec les autres**, invitant les jeunes à se situer au sein d'un groupe et à **envisager leurs idées en relation avec celles des autres**. Ce faisant, l'exploration individuelle initiée dans le dialogue se fait dans la rencontre de l'autre. Avant d'approfondir ce point, un dernier élément reste à souligner concernant la relation au groupe dont témoignent les jeunes.

11.1.3. En dialogue avec les pairs

L'enrichissement retiré de la parole des autres dans le dialogue est particulier pour les jeunes, dans la mesure où il s'agit de la parole d'un pair, au sein d'un groupe constitué. On décèle ainsi dans les propos des jeunes un rapport spécifique au groupe, donnant à voir un **sentiment d'appartenance** et une **identification aux pairs**.

En contexte de soin, les jeunes utilisent dans leurs entretiens la première personne du pluriel, se désignant collectivement comme **un nous** : pour Octave, c'est « nous » qui trouvons les questions (#14) et l'atelier « nous » aide à construire notre pensée (#90). Roman rappelle le point commun de tous les jeunes du groupe, à savoir les troubles psychopathologiques et psychotiques, et situe l'apport de l'atelier pour « eux » (#106) :

Ça nous donne confiance en, en notre cerveau – rires. Parce que, on a tous eu des problèmes qui viennent, enfin qui étaient dans notre tête, au sens le plus littéral du terme, et du coup, le fait de réfléchir, de voir sa pensée validée par les autres, je pense que ça nous donne vraiment confiance en notre capacité de réflexion. Et toutes les activités qu'on fait, la plupart elles sont pour nous donner confiance en nous, mais pas forcément sur cet aspect-là.

Allant dans le même sens, Émilie affirme : « on en avait besoin » (#64), expliquant que ce genre d'activité les aide à se reconstruire d'une autre manière que l'aide apportée par les soignants, axée sur la reconstruction émotionnelle (#64). On observe ainsi la **représentation d'un groupe constitué** et l'existence d'un sentiment d'**appartenance au groupe** chez les jeunes, qui se reconnaissent dans des **besoins communs**.

Au collège Vercors, Amel évoque l'âge du groupe comme une raison possible de sa peur du jugement des autres élèves (#24-26) :

[le prof] va pas me juger vu que pour lui c'est normal d'avoir un avis, alors pour les autres élèves, hum, et je pense que c'est normal à cet âge-là, mais ils sont plutôt dans le jugement, donc, peu importe la réponse que je dis, enfin, je peux pas... (...) je crois qu'à cet âge-là on est pas, on réfléchit pas trop à ce que peut penser l'autre etc., on a sa propre pensée, après aussi on juge beaucoup, je le vois beaucoup, de jugement ».

D'une manière différente, on décèle dans les propos d'Amel une certaine **appartenance** au groupe en **référence à un âge** auquel « on » juge beaucoup.

Cette idée d'appartenance au groupe est également présente dans les dialogues. On observe ainsi la désignation du groupe par Jalil dans un « nous » inclusif : « Des fois y'en a, ils insultent mais pas de la même façon que nous, par exemple, nous on va dire des trucs grossiers, et eux, quand ils vont s'énerver ils vont dire des insultes, mais c'est rien, genre, pas des grosses insultes. » (B_d2, #127). Une **affiliation au groupe de pairs** se donne ainsi à voir dans les propos de Jalil.

Au collège JDLM, Noémie (#18) et Marilou (#8) expliquent que « le monde juge » dans l'école. On trouve également des références à un groupe d'appartenance, notamment chez Andréanne qui décrit le groupe classe : « nous, j'pense qu'on est un groupe, t'sais des québécois, pas mal, bien placés, qui ont... t'sais

on a pas vu la misère dans la vie, puis en même temps on est au collège privé donc on va pas... » (#38). Cette même idée est exprimée par un élève lors d'une CRP : « Je parle pas nécessairement à Jean de la Mennais parce qu'on est tous, tout le monde ici est quand même bien chez eux puis avec une belle vie là » (A_d3, #130). Les élèves témoignent ainsi d'un sentiment **d'appartenance au groupe classe**, suggérant une identification possible aux autres.

Ainsi, la parole de l'autre dans les contextes investigués apparaît comme **la parole d'un pair, au sein d'un groupe d'appartenance**. Les jeunes semblent donc pouvoir s'identifier aux pairs avec qui ils dialoguent.

Une autre facette de cette identification apparaît sur les **terrains scolaires**, au regard d'une **caractéristique commune** rapportée par les jeunes : **le jugement (redouté) des autres**. Cette observation apparaît en cohérence avec les précédentes, les élèves ayant évoqué une peur du jugement des autres dans le dialogue. Elle annonce également un obstacle possible à la construction d'un lien de confiance, impactant ainsi le travail relationnel dans le dialogue philosophique. Nous reviendrons sur ce point dans la dernière partie de ce chapitre.

J'ai identifié **trois conditions** opérant une **rencontre de l'altérité** dans le dialogue philosophique : d'abord, la considération des pairs comme des **interlocuteurs valables et faillibles** opère une ouverture à la pensée des autres et assoit la modalité dialogique de la recherche philosophique. Ce faisant, les jeunes sont invités à considérer leur pensée en relation avec celle des autres, s'inscrivant ainsi dans **un réseau de relations avec leurs pairs**. Enfin, les jeunes témoignent d'un **sentiment d'appartenance** à leur groupe, donnant à penser la possibilité d'une **identification entre pairs**.

La rencontre de l'altérité ainsi mise en lumière nous amène à considérer l'exploration de soi dans le dialogue philosophique en relation avec l'autre, faisant de la dynamique soi-autrui le **cadre de déploiement du processus exploratoire** présenté au chapitre 10. Dans cette perspective, **la recherche dialogique** constitue **la modalité de l'exploration de soi** possible dans le dialogue philosophique.

11.2. Se rencontrer dans l'altérité

J'ai montré comment les modalités de la recherche philosophique rendent possible une ouverture à l'autre dans le dialogue philosophique. Dès lors, l'exploration de soi possible dans la PDP s'inscrit au sein même de cette dynamique relationnelle. Dans cette partie, il s'agira d'éclairer, à l'appui des données analysées, de quelle manière ce processus exploratoire s'étend entre soi et autrui. Ainsi, dans le cadre du dialogue philosophique, la **relation soi-autrui pourrait constituer un vecteur** par lequel les jeunes accèdent à une certaine **compréhension de leur expérience ainsi qu'à une saisie réflexive d'eux-mêmes**. Ce faisant, l'autre se donne comme relais de l'exploration de soi dans le dialogue extériorisé entre pairs. La construction de l'identité dans la PDP se déploie ainsi dans un mode dialogique.

11.2.1. Le pair, cet autre moi

Dans cette section, je montrerai comment, dans le dialogue, un travail de compréhension opère, initiant un mouvement de réciprocité. Les interventions des uns peuvent ainsi se révéler vraies pour d'autres, les amenant à identifier leurs positions et à s'appropriier les idées de leurs pairs. L'exploration dont nous avons rendu compte au chapitre précédent se trouve alors amplifiée dans la rencontre de l'autre.

Comprendre l'autre

Les jeunes témoignent d'un effort mené dans l'activité pour adopter le point de vue d'autrui et se mettre à sa place. Sur tous les terrains, un **travail de compréhension de l'autre** est ainsi décrit par les jeunes.

En contexte de soin, on trouve l'idée de parvenir à une **meilleure compréhension des idées des autres**. Octave explique ainsi comment « à travers les réflexions de chacun, on peut déceler les pensées d'autres personnes, et de voir un peu leur construction mentale » (#40), c'est-à-dire comment la personne construit sa pensée (#44). Roman exprime également comment le fait de réfléchir sur les mêmes sujets l'aide à comprendre les autres (#56).

Au collègue Vercors, Awa affirme parvenir à **mieux comprendre les autres dans la PDP**, expliquant que « quand on pose des questions, y'a différentes personnes qui vont donner... enfin, des réponses différentes, et toi tu vas analyser et voir... comment chacun il réfléchit » (#126). Jalil explique également que sans forcément changer d'avis, il arrive à comprendre ce que les autres pensent dans l'atelier (#28), étant donné que la discussion permet de voir leurs avis (#18). Il dit comprendre comment les autres et lui-même pensent, ce qu'il trouve important (#112). Amel de son côté atteste parvenir à comprendre les autres, en soulignant que parfois, comme ils ont peur de dire ce qu'ils pensent, ils n'ont pas forcément accès à ce qu'ils pensent vraiment (#22).

Au collègue JDLM, Yohan raconte comment il est « capable de comprendre le point de vue des autres », ce qu'il ne faisait pas avant (#36). Dans cet extrait déjà cité dans la section précédente, Marilou souligne encore le souci qu'elle a développé pour **comprendre le point de vue des autres** (#30) :

Justement, comme, avant j'avais l'impression que, toujours mon point de vue, c'était le bon, justement, tu sais je reviens toujours sur celle-là mais comme, à cause de ça, chaque fois que quelqu'un donne un point de vue, j'analyse puis, tu sais je pense, j'essaie de me mettre à la place de la personne pour comprendre son point de vue. Tu sais avant c'est des choses que je faisais pas.

L'ouverture à l'autre semble donc conduire les jeunes à un **souci de compréhension** leur permettant de mieux comprendre leurs pairs. Ils semblent parvenir, dans le dialogue et par les modalités spécifiques qu'il met en œuvre, **au développement d'une certaine empathie intellectuelle**, comprenant davantage les idées des autres et se souciant d'adopter leur point de vue.

Les jeunes attestent ainsi d'un travail de compréhension de l'autre dans la PDP, rendu possible par l'ouverture à l'autre dans le dialogue. Cette compréhension initie un mouvement de réciprocité au sein duquel les jeunes semblent se reconnaître dans la parole de l'autre.

La parole de l'autre, un autre soi

Au-delà de la compréhension de l'autre, sa parole semble pouvoir procurer aux jeunes des occasions de se découvrir eux-mêmes. Ainsi, on trouve dans les propos des jeunes l'idée – bien que discrète, que **les interventions des uns peuvent se révéler vraies pour d'autres, faisant du pair un autre soi**.

En contexte de soin, la compréhension du point de vue des autres, bien que difficile, est travaillée dans l'activité. Roman l'associe au fait de parvenir à une meilleure compréhension de lui-même : « se mettre à la place des autres c'est, c'est un bon moyen de mieux comprendre ce qui nous arrive en fait » explique-t-il ainsi (#26). Émilie exprime quant à elle l'idée d'une découverte possible d'elle-même à travers les interventions des autres dans le dialogue. Elle exprime l'idée d'une meilleure compréhension d'elle-même, qu'elle semble pousser un pas plus loin (#32) :

Je pense, que ça m'aide aussi à mieux me comprendre. A mieux... à, oui, parce que comme je suis obligée de réfléchir par moi-même je me rends compte, et d'écouter les autres, je me rends compte, qu'il y a des, des choses sur moi que je voyais pas, et heu... et des choses auxquelles j'aurais pas pensé, que les autres vont dire, et qui sont vraies pour moi en fait.

L'ouverture à l'autre est ainsi également **une ouverture à leurs idées**, qui peuvent se révéler **vraies pour ceux qui écoutent**.

Au collège Vercors, Awa évoque l'atelier comme une activité l'aidant à « la compréhension », expression qu'elle précise comme « compréhension des autres et [d'elle]-même » (#118-120). Elle explique qu'il arrive souvent que d'autres disent des choses qu'elle trouve vraies (# 88). Cette jeune, qui rencontre de grandes difficultés d'expression, raconte également comment les autres peuvent l'aider à terminer ses phrases lorsqu'elle « bloque » (#72) : « quand je donne mon avis, et je bloque un peu, y'a les autres qui m'aident, qui essaient de m'aider à terminer mes phrases. » Ainsi, l'aide des autres pourrait l'aider à construire sa propre pensée. Elle raconte encore comment elle partage des idées avec certaines filles de la classe (#94), témoignant de la **découverte d'affinités de pensée** avec certains membres du groupe. Awa évoque ainsi un **travail de compréhension réciproque** durant l'activité, pouvant aider les jeunes à **se connaître et se comprendre à travers les autres**.

Au collège JDLM, on trouve également dans les propos de jeunes l'idée de trouver chez l'autre une pensée valable pour soi, mais aussi l'idée de pouvoir se reconnaître dans les gestes des pairs. Ainsi, Noémie explique comment écouter les autres lui permet de **découvrir des alternatives valables pour elle** : « les gens ils parlent puis comme, j'trouve que leur explication est bonne, puis là j'suis comme, ah ouais c'est vrai j'avais pas pensé à ça » (#28). Elle explique ainsi comment en écoutant les autres, elle construit sa propre opinion à partir de ce qu'ils apportent dans le dialogue (#68) :

Fait que là j'ai plus comme porté attention à qu'est-ce que les autres ils pensaient. Fait que là il faut comme avoir un autre opinion, à cause que j'écoutais qu'est-ce que les autres pensent et puis que je prenais comme les éléments que j'étais d'accord avec et ça me faisait comme un opinion en écoutant.

Marilou, revient de son côté sur les fois où un élève dit « exactement ce [qu'elle s'en allait] dire » (#50), ainsi que sur les moments où, lorsqu'elle observe une CRP, elle voit d'autres élèves avoir des gestes gênés et **se reconnaît dans leurs gestes** (#48).

Ainsi, dialoguer avec les pairs semble permettre aux jeunes d'accéder à une certaine **compréhension d'autrui, de se reconnaître en lui et de découvrir des affinités, de pensée ou de gestes**. L'autre apparaît ainsi comme un **autre soi** duquel il est possible d'apprendre sur soi dans le dialogue. Cet aspect est renforcé par la considération de l'autre dans sa différence.

11.2.2. Le pair, un contraste éclairant

Si les pairs se présentent ainsi dans leur similitude dans le dialogue philosophique, donnant à penser une possible découverte d'eux-mêmes dans leur identification à l'autre, il semble également que la **rencontre de l'autre en tant qu'autre amène les jeunes à se situer les uns par rapport aux autres et ainsi à se distinguer des autres**.

Je montrerai dans cette section comment dans le dialogue, l'écoute entre pairs alimente l'exploration de soi menée par chacun tout en lui permettant de **se singulariser dans le négatif de l'autre**.

Multiplier les alternatives

La considération de la parole de l'autre semble également intéressante pour les jeunes **en tant qu'elle diffère**, ouvrant de **nouvelles perspectives** pour construire leur pensée et nourrissant ainsi l'exploration de leurs positions.

En contexte de soin, Roman explique qu'ils ne réfléchissent pas tous de la même manière, soulignant comment ces différences lui donnent la possibilité de **considérer de nouvelles alternatives** : « on réfléchit pas tous pareil, on a pas les mêmes attentes par rapport à certains mots ou par rapport à certains documents, du coup on posera pas les mêmes questions (...), ça permet de développer la réflexion, d'avoir d'autres pistes » (#16). Allant dans le même sens, Léo raconte comment, même sur des sujets auxquels il a déjà beaucoup réfléchi, « de nouvelles questions [lui] viennent en tête en écoutant les autres » (#52). Émilie exprime également comment la **différence des autres peut l'aider à prendre du recul sur elle-même**, par exemple en considérant des positions que peuvent tenir les autres dans la discussion, auxquelles elle n'a jamais été confrontée, comme le végétarisme (#10).

Au collège Vercors, Simon revient sur le partage d'idées possible dans le dialogue, affirmant que ce partage aide les membres du groupe à avoir « un meilleur point de vue d'une chose » (#84), enrichi de points

de vue qu'ils ne peuvent pas avoir individuellement (#88), soulignant que certains savent des choses que d'autres ne savent pas (#152). Amel explique de son côté que « faire de la philo, ça [lui] fait du coup partager [ses] idées, et que les autres aussi partagent leurs idées, et du coup des fois ça [lui] fait ouvrir les yeux sur certaines choses » (#64). Elsa souligne également que le fait d'avoir une pensée différente les aide (#110), mais aussi le fait que les autres, lorsqu'ils expriment un avis différent du sien, l'amènent à « dire plus de choses » (#104). La parole d'autrui peut ainsi susciter celle de celui qui l'écoute. Dans le dialogue, les élèves grenoblois semblent donc **percevoir leurs pairs dans leurs différences, trouvant alors des occasions pour élargir leur pensée** et construire de nouvelles pistes pour eux.

Au collège JDLM, les jeunes témoignent également de cet **enrichissement de la différence des autres**. Noémie revient sur les différences de points de vue exprimées dans le dialogue, soulignant l'intérêt qu'elle y trouve (#62). Elle exprime également comment lorsque les autres répondent à ses interventions, cela lui donne envie de continuer (#78), suggérant (comme Elsa au collège Vercors) la possibilité que **l'autre agisse comme un déclencheur de la parole**. Andréanne raconte que les gens ajoutent des idées dans la discussion, lui permettant de **penser à d'autres choses** (#8) et l'amenant ainsi un pas plus loin dans sa réflexion.

Émile et Yohan témoignent de la possibilité trouvée pour eux **d'apprendre des autres**, les autres apportant des choses qu'ils ne savent pas (Émile, #62 ; Yohan #64). Yohan souligne également que les autres peuvent permettre de **prendre du recul sur ce que lui pense** (#26), rejoignant ainsi les propos d'Émilie en contexte de soin.

Les paroles des jeunes décrivent ainsi le cadre du dialogue philosophique comme un **lieu où la rencontre de l'autre en tant qu'autre nourrit une certaine exploration de soi, enrichie des apports de tous**. L'autre alimente ainsi l'exploration de soi en même temps qu'il la suscite, lorsque ses interventions convoquent une réponse. Cette considération de différentes alternatives peut également amener les jeunes à se singulariser dans le dialogue.

Se singulariser

L'exploration personnelle déployée dans la PDP, ainsi resituée au sein de la dynamique soi-autrui constitutive du dialogue, peut amener les **jeunes à se distinguer les uns des autres, dans un mouvement de singularisation au sein du groupe**. Cette idée se retrouve dans les propos des jeunes en contexte de soin et au collège JDLM mais n'a pas été identifiée dans les propos des élèves du collège Vercors.

En contexte de soin, Roman explique ainsi comment le fait de discuter avec des jeunes qui pouvaient vivre une **expérience similaire à la sienne** (i.e. les troubles de santé mentale) l'avait aidé à comprendre son expérience, notamment « en identifiant les similitudes et les différences qu'il pouvait y avoir entre [sa] perception et la perception des autres » (#24). Cette compréhension lui permet ainsi de **se situer singulièrement** au sein d'une expérience commune.

Au collège JDLM, Marilou explique que ce n'est « pas toujours tout le monde qui est d'accord avec tout ce que tu dis » (#14), et qu'il arrive qu'aucun point de vue ne rejoigne le sien dans la communauté de

recherche (#50), identifiant ainsi **des points sur lesquels elle se distingue**. Olivier atteste être amené parfois à se situer par rapport au groupe (#78) et a constaté être attaché à un parti plus qu'un autre (#102), évoquant ainsi la possibilité **d'identifier certaines positions personnelles au contact des autres dans le dialogue**. Émile (#44) et Yohan (#64) rejoignent les propos d'Olivier lorsqu'ils expliquent que la CRP les aide à voir la manière dont ils diffèrent des autres dans le groupe.

L'enseignante exprime également cette possibilité dans son entretien, où elle décrit le cadre de la PDP comme un **lieu d'une singularisation possible au contact des autres et au sein du groupe** (#8) :

on prend un sujet puis je te demande qu'est-ce que toi tu penses sur ce sujet-là, y'a pas de mauvaise réponse, déjà là ça c'est, c'est important, puis surtout d'être exposé à des perspectives qui peuvent être complètement différentes de la tienne, je pense que ça peut venir renforcer, t'sais un peu, ta perspective en voyant qui pense comme toi, qui ne pense pas comme toi, je pense ça peut permettre bah moi je suis qui, je peux m'allier, ça se dit ça... ? Je peux m'allier avec qui, ou je me distingue de qui.

Ainsi, les jeunes en situation de dialogue philosophique sont exposés à différentes manières de penser et différentes visions du monde, qui diffèrent des leurs. Le pair apparaît alors comme **un contraste pouvant mettre en lumière des singularités propres** apparaissant dans le négatif de l'autre.

Dans cette section, j'ai identifié l'**apport que représente l'autre en tant qu'autre dans le processus d'exploration de soi** déployé dans le dialogue philosophique. Sa différence représente ainsi une richesse pour la construction de la pensée de chacun en ce qu'elle nourrit l'exploration de soi en multipliant les alternatives à considérer. Elle permet encore aux jeunes de se singulariser au contact des autres et au sein du groupe dans lequel se construit le dialogue.

Dès lors, le dialogue philosophique se donne à voir comme un lieu où il est possible de **se rencontrer soi-même dans la rencontre de l'altérité**, le pair apparaissant à la fois comme un **autre soi** et comme un **autre que soi**, nourrissant ainsi une exploration de soi en cours, au sein d'une **dynamique d'identification/différenciation**.

L'ouverture à l'autre semble encore rendre possible un mode de relation particulier dans le dialogue, poussant un pas plus loin la dynamique relationnelle identifiée en ouvrant la possibilité d'une appropriation de la pensée et de l'expérience des autres.

11.3. Se relier dans le dialogue philosophique ?

Nous venons de voir comment l'ouverture à l'autre nourrit et amplifie l'exploration de soi en cours dans le dialogue philosophique, procurant aux jeunes la possibilité de se rencontrer eux-mêmes dans la rencontre de l'autre. Dans cette rencontre, il semble encore qu'un **travail relationnel soit à l'œuvre, susceptible de relier les jeunes les uns aux autres** sous différents aspects évoqués par les jeunes : une certaine mise en résonance, le sentiment éprouvé de son interaction avec les autres ainsi qu'un entrelacement

possible des expériences considérées dans le dialogue pouvant mener à une réinterprétation de l'expérience personnelle. Ce faisant, un **travail intérieur et interprétatif** pourrait alimenter l'exploration de soi des jeunes en situation de dialogue philosophique.

Je procéderai en distinguant les observations et interprétations selon les terrains. Les modalités de la rencontre de l'autre et le travail relationnel qui en découle diffèrent en effet selon que l'on se situe en contexte de soin ou en contexte scolaire. Il apparaît donc pertinent de les présenter séparément.

11.3.1. En contexte de soin, se relier à l'autre et entrer en résonance

En contexte de soin, on décèle dans les propos de certains jeunes l'idée d'une **reliance**³⁰⁶ **possible entre les pairs dans l'activité**. Le développement de la relation avec les pairs semble rendu possible par différents éléments se rattachant à la nature philosophique de l'activité et au cadre instauré par le dialogue philosophique, mais également à la relation bienveillante aux pairs, qui semble facilitée en contexte de soin – par rapport aux contextes scolaires.

Se rapprocher

Sur le terrain psychiatrique, Octave évoque le sentiment d'une certaine proximité avec les pairs dans l'atelier. Il revient sur les fois où, dans l'atelier, il s'est trouvé en accord avec d'autres, témoignant du « baume au cœur » que cette situation lui aurait procuré ou, à tout le moins, d'un sentiment positif s'y rattachant (#78) :

(...) quand on est tous du même avis ça permet aussi de comprendre les autres un petit peu, et de se rendre compte qu'on est pas le seul à avoir cette idée, et ça, ça met du baume au cœur. J'veux dire pas ça met du baume au cœur mais... mais ça me conforte dans mon idée, enfin dans certaines de mes idées, enfin, ce qui est positif aussi.

Le fait de pouvoir **retrouver les autres autour d'idées partagées** a donc un aspect « positif », procurant le sentiment de ne pas être seul. Le partage d'idées peut donc engendrer une certaine **proximité entre les participants, dans la mesure toutefois où « cet atelier n'est pas dans le jugement »**, précise Octave (#80). Dans cet atelier en effet, les jeunes ont pu prendre « confiance en la bienveillance des autres » (Roman, #90), ce qui semble faciliter une certaine proximité affective et intellectuelle avec leurs pairs. Cette proximité n'est pas la seule manifestation du travail relationnel évoqué par les jeunes en contexte de soin.

³⁰⁶ Terme utilisé ici dans une acception non spécifique, référant à un état d'être relié ou à l'action de se relier, c'est-à-dire d'être en lien ou de créer des liens. Il existe une littérature scientifique sur cette notion dont on trouve une analyse intéressante chez Marcel de Bolle de Bal (2009).

Une relation intensifiée

Léo évoque de son côté une **intensité ressentie dans l'activité**, dans laquelle il dit se sentir « plus en résonance » avec les gens autour de lui (#50). Il compare l'atelier de philosophie à un atelier de poterie, affirmant **se sentir plus en résonance** dans le premier que dans le second. Dans un atelier de poterie, on imagine chacun engagé dans sa propre activité, produisant une création individuelle. Dans l'atelier de philosophie, la pensée constitue la matière première d'une **co-construction à laquelle chacun contribue et dont tous les participants sont les co-auteurs**. Dans cette perspective, la résonance évoquée par Léo semble se déployer entre les participants engagés à mettre leurs idées en relation, se trouvant ce faisant relier à leurs pairs dans l'exercice dialogique. L'atelier de philosophie ainsi compris ouvre un **espace de résonance entre les participants**.

La dimension collective de l'activité semble particulièrement interpeller Léo. Il poursuit son témoignage en évoquant son expérience de jeux vidéo en compétition, soulignant l'effervescence ressentie lors d'une « bonne partie » où tous les joueurs arrivaient à se coordonner et à bien jouer. Il dit avoir le sentiment qu'en philosophie « c'est un peu pareil », que l'activité est un peu comme un jeu (#50). Ainsi, dans l'activité, une certaine relation entre les jeunes pourrait se déployer, impliquant une **forme particulière de lien à l'autre**, ressenti intensément.

Cette intensité semble se rattacher plus précisément à la **nature collaborative de l'activité** : « Quand quelqu'un apporte un élément, que l'autre en apporte un autre, puis, ainsi de suite, moi je trouve ça, j'trouve que c'est, c'est un moment très convivial, qui est, assez intense je trouve, pour nous » (Léo, #48). Une forme de **convivialité** peut donc s'installer dans le groupe, produisant une certaine **intensité relationnelle**.

La relation particulière à l'autre évoquée par Léo est aussi rattachée à **l'aspect ludique** qu'il trouve à l'activité, qui résulte de la co-construction de la pensée et qui lui procure le sentiment que les autres jouent avec sa pensée (#52). Ce dernier point n'est pas sans lien avec la notion d'**espace transitionnel** utilisée par les soignants, que j'ai déjà évoquée. En effet, selon Winnicott, l'espace transitionnel a la propriété d'**ouvrir une aire de jeu**, dans un espace intermédiaire : « Cette aire où l'on joue n'est pas la réalité psychique interne. Elle est en dehors de l'individu, mais elle n'appartient pas non plus au monde extérieur » (Winnicott, 1975, Chap 3. b). En amenant ainsi l'idée d'une forme de jeu dans l'atelier, Léo semble manifester la possibilité pour lui de se laisser aller au jeu dans l'atelier, se trouvant suffisamment porté et en confiance pour rencontrer ses pairs et s'engager dans une **activité transitionnelle** dans laquelle les mondes internes singuliers peuvent se rencontrer – dans la mesure où c'est en tant que l'espace est contenant et fiable que le jeune peut s'y laisser aller au jeu (Lego, 2015 ; Winnicott, D. W., 1975).

La **collaboration intellectuelle** dans la PDP semble ainsi pouvoir **s'apparenter à un jeu, au sein d'une aire transitionnelle** procurant un mode **relation à l'autre intensifié, chacun pouvant alors entrer dans une résonance avec les autres**.

Cette relation à l'autre semble également soutenue par le travail de la pensée produit par les jeunes.

Faire partager des idées matérialisées dans le dialogue

Certains jeunes du contexte de soin évoquent un **bienfait retiré de la relation concrète aux idées** qu'ils trouvent dans l'atelier, au sein duquel **la pensée devient tangible** et saisissable – comme cela a été présenté au chapitre 9, [section 9.3.1](#). Rappelons ainsi les mots de Léo lorsqu'il revient précisément sur cet aspect de l'activité (#26) :

Bah, j'compare ça avec les questions que je pouvais me poser quand j'étais encore délirant par exemple, où je me posais des questions qui, certes me stimulaient intellectuellement, mais qui, en soit, n'étaient pas fondées sur quelque chose de réel ou de palpable. (...) Alors qu'en philosophie, j'ai l'impression qu'on, on peut discuter de sujets moraux, auxquels il y a effectivement pas de réponse, comme dans mes délires, mais autour de quelque chose qui est palpable, qui est réel, et que les autres peuvent aussi comprendre en fait.

Ainsi, la convivialité évoquée par Léo semble également se construire dans le partage possible d'idées qui, considérées dans le cadre du dialogue, trouvent **une forme de matérialité**. En effet, en exprimant sa pensée à un groupe qui s'en empare et s'attache à la comprendre, **chacun voit ses idées reconnues par les autres**, au sens premier d'une identification. Elles peuvent dès lors être reprises par les autres et intégrées dans une construction commune.

Le **partage d'idées** dans le dialogue crée donc du lien et relie, alimentant une **relation particulière entre pairs** dans le dialogue philosophique en même temps qu'il procure une **existence concrète aux idées de chacun**.

Il est intéressant de souligner que ce partage matérialisé renvoie de nouveau à la **dimension métacognitive de l'activité** : c'est dans la mesure où les jeunes prennent leur pensée comme objet de pensée qu'une telle matérialisation de la pensée devient possible. Le travail métacognitif d'identification des raisons qui soutiennent nos idées, de leurs conséquences, de leurs présupposés, etc., aboutit à la **construction d'un cadre commun de compréhension des idées** de tous, et, partant, rend leur partage et leur reconnaissance possible. Ce cadre rend aussi possible la collaboration intellectuelle, qui procède par et dans la dimension métacognitive de l'activité. Or, c'est précisément de ce partage, de cette collaboration et de cette intercompréhension que découle l'intensification de la relation entre les participants évoquée par Léo. Ainsi, la **modalité métacognitive de l'activité** – au sens d'une réflexivité sur la pensée – joue un **rôle important dans l'intensification possible de la relation entre pairs**.

Rappelons enfin que les propos des jeunes du contexte de soin ont permis d'identifier différentes vulnérabilités leur étant propres. Une première vulnérabilité se situe au niveau de l'activité de pensée, en lien avec les troubles psychopathologiques et psychotiques, qui impactent les capacités cognitives et métacognitives des jeunes. Nous avons vu qu'à ce niveau, la PDP les aide à construire leur pensée et à trouver un cadre pour l'appréhender, malgré les pensées délirantes qui font effraction, en lien avec leurs troubles. **Ce travail de la pensée semble donc se faire également dans la rencontre de l'autre**, notamment lorsque celui-ci peut reconnaître la pensée partagée dans le groupe, contribuant ainsi à la rendre palpable.

En outre, les jeunes patients avaient été identifiés en difficulté dans leur lien à l'autre au regard d'une difficulté intrapsychique induisant une perception menaçante de l'autre (chapitre 9, [section 9.2.1](#)). La **modalité dialogique** de ce travail de la pensée opéré entre les pairs semble ainsi **contribuer à la construction de la relation** à l'autre.

En contexte de soin émerge donc l'idée de pouvoir rendre la pensée palpable et partageable. **La réflexivité philosophique** apparaît dès lors comme **une modalité contribuant à la relation à l'autre**, favorisant une **matérialisation de la pensée** ainsi qu'une **reconnaissance partagée** des idées de chacun.

Ainsi, en contexte de soin semble opérer la **création d'un espace transitionnel** dans lequel les **jeunes se sentent en confiance avec leurs pairs**. Cette confiance, conjuguée à la réflexivité philosophique et à la collaboration intellectuelle dans le dialogue, procure à certains jeunes un **sentiment de résonance** avec leurs pairs et rend possible un **partage d'idées**, nourrissant une proximité et **intensifiant le lien** à l'autre. **L'exploration de soi** semble dès lors **soutenue par la construction du lien à l'autre**, qui contribue à **faire exister la pensée de chacun** et à le **reconnaître**.

11.3.2. En contexte scolaire, le sentiment éprouvé de son interaction avec les autres

Sur les terrains scolaires, le travail relationnel déployé dans l'activité se manifeste sous des formes différentes de celles observées en contexte de soin.

Relier plusieurs personnes dans le dialogue

Sur les deux terrains scolaires, l'idée d'un rapprochement avec les pairs n'est pas présente. On trouve, uniquement au collège JDLM et de manière très discrète, une seule mention d'une certaine connexion dans le dialogue, qui n'est cependant pas vraiment développée et n'est pas associée à un sentiment de relation intensifié ou bienveillant.

Cette représentation du dialogue philosophique comme lieu de mise en relation est exprimée par Émile, cité plus haut lorsqu'il décrit la philosophie comme un moyen de « connecter » les idées (#10). Émile reprend cette idée et l'associe à un certain travail de compréhension : « la seule manière de voir plus clair c'est en se parlant, en faisant des arguments avec les autres... donc j' pense que la philosophie c'est juste une chose qui nous relie, un peu, entre plusieurs personnes » (#16). L'activité est ainsi associée à un travail de compréhension permettant de **mettre en relation plusieurs personnes**, dans le dialogue. Les aspects réflexif et dialogique de la PDP pourraient être à l'arrière-plan de cette remarque, qui souligne une **mise à distance possible** dans la discussion avec les autres. En outre, selon Émile, la PDP relie les participants entre eux. Le dialogue pourrait, dans cette perspective, mettre en œuvre un travail de mise à distance de ses idées et de discussion permettant aux jeunes de se sentir en relation aux autres.

Pour autant, dans ce cadre, c'est **davantage le contexte de dialogue et de partage d'idées** qui est souligné qu'une relation avec les pairs en tant que telle. Cette dernière remarque s'inscrit en cohérence avec

les observations émises jusqu'ici, d'après lesquelles la **dynamique de groupe en milieu scolaire ne semble pas permettre la construction d'une relation bienveillante** entre les élèves, ni d'une confiance dans le groupe. Nous avons également vu plus haut dans ce chapitre comment les jeunes attestaient d'une représentation d'un **groupe de pairs jugeant**. Cette représentation n'a pas été identifiée dans le groupe de jeunes en contexte de soin et pourrait contribuer à l'absence de bienveillance ressentie dans les groupes en milieu scolaire.

Ainsi, les jeunes du contexte scolaire ne semblent pas faire l'expérience d'une résonance ou d'une intensification relationnelle possibles dans l'activité. Ils pourraient néanmoins, dans le cadre d'échange et de partage que représente le dialogue philosophique, mettre à distance leurs idées et construire des liens avec les idées des autres.

Éprouver sa capacité d'impacter autrui

Si la dynamique du groupe semble faire obstacle à l'émergence d'une résonance entre pairs en contexte scolaire, d'autres formes d'un travail relationnel émergent sur ces terrains : les élèves pourraient trouver, dans ce contexte interactionnel, l'occasion de tester et d'éprouver les impacts possibles de la relation à l'autre.

La situation de dialogue philosophique semble se donner comme possibilité de **s'éprouver en relation dans le groupe**. La dynamique de groupe classe, et peut-être aussi la période dans laquelle se situent les élèves – âgés de 14 à 15 ans³⁰⁷, pourraient ainsi amener un autre type de ralliement à l'autre, davantage tourné vers les interactions et attentif à la manière dont le propos personnel est accueilli par le groupe. Ce faisant, le travail relationnel à l'œuvre dans le dialogue procurerait la possibilité de s'éprouver en interaction, au sens propre : de **faire l'épreuve de la relation comme acte**.

Les propos des jeunes du collège Vercors donnent à voir le **sentiment d'un impact possible de l'interaction avec autrui**. Awa raconte comment, lorsqu'elle bloque et ne parvient pas à terminer une phrase, les autres l'aident à la terminer (#72). Elle évoque ainsi une situation interactionnelle au sein de laquelle c'est par la relation à l'autre qu'elle parvient à exprimer sa pensée. Elle explique encore comment « quand tu donnes ton avis et que tu penses que c'est correct, les autres te corrigent » (#52), témoignant de l'apport possible des autres, mais également de la manière dont cet apport se manifeste, à savoir dans **l'éprouvé de la relation**, dans laquelle elle se trouve corrigée par l'autre.

Awa exprime encore pouvoir parfois **faire changer d'avis les autres** (#58). Simon semble aller en ce sens lorsqu'il exprime trouver utile que chacun puisse apporter son point de vue au groupe car cela permet de dire aux autres « bah, tu peux voir ça, et ça... et lui expliquer » (#80). On pourrait identifier dans le propos de Simon la **présupposition d'un impact sur l'autre possible** dans la recherche. Elsa témoigne

³⁰⁷ Je fais référence ici aux différentes périodes de l'âge adolescent présenté dans la première partie de la thèse, ([chapitre 2.2.3](#)). La période 14-16 ans se comprend ainsi comme un moment où les pairs prennent une place prépondérante dans la vie des adolescents, qui ressentent alors un très fort besoin d'appartenance et d'affiliation au groupe.

également de cet impact possible lorsqu'elle évoque les cas de divergence dans la discussion où il est possible d'**interpeler l'autre** et de lui dire : « regarde, ça, j'ai peut-être raison ! » (#56).

Au collège JDLM, on trouve également dans les propos de certains élèves l'idée d'un **impact possible dans les interactions**. Noémie revient sur l'une de ses interventions durant une communauté de recherche, en soulignant son impact : « j'ai pas beaucoup parlé j'ai juste posé une question puis il y a quand même plusieurs personnes qui ont comme répondu à ma question (...) Fait que là, ben là ça j'étais quand même contente là, j'étais comme ok au moins ça l'a comme pas passé dans le vide là » (#76). Marilou exprime de manière similaire comment sa contribution peut « apporter quelque chose de positif à la communauté », témoignant du **sentiment de pouvoir impacter** – positivement – la recherche. Olivier exprime aimer adopter une position opposée à celle adoptée par le groupe pour « apporter différents points de vue à des discussions, puis, faire réfléchir aussi » (#8), témoignant ce faisant d'une **certaine confiance en sa capacité à impacter le point de vue de ses pairs** et le déroulé de la recherche. Yohan – ces propos et la capacité d'impact s'y rattachant ont déjà été évoqués au chapitre 9, [section 3.2.1](#) – explique de son côté la manière dont il essaie, lorsqu'il le peut, d'utiliser l'humour pour avoir l'attention du groupe, témoignant d'une **capacité consciente à adapter son comportement pour obtenir l'attention des autres** (#70-72) :

t'sais c'est drôle parfois là quand tu parles (...). Puis t'sais le monde y rit ils sont plus intéressés là... le monde quand ils ont du fun, quand c'est amusant, ils veulent entendre... quand ce que tu racontes ça dure une heure puis que c'est plate puis que tu parles sur un ton... t'sais c'est pas intéressant là... (...) si c'est le fun, les gens vont plus être intéressés là... j'peux pas faire ça à chaque fois là, mais... t'sais si y'a l'occasion, vas-y puis au pire c'est pas drôle, puis tu pleures dans ton coin... Qu'est ce qui arrive...

Yohan semble ici, comme Olivier, en mesure d'adapter son comportement selon l'effet recherché sur le groupe, témoignant d'une certaine confiance en sa **capacité à impacter ses pairs**.

Les propos de certains jeunes conduisent donc à identifier **la possibilité de développer sa présence face à l'autre** dans le dialogue philosophique, tout en prenant conscience de la **possibilité de l'atteindre dans le dialogue**. En outre, la conscience de cette possibilité semble plus affirmée dans les propos des jeunes du collège JDLM que dans ceux de Grenoble. Ce point sera repris dans le chapitre suivant.

J'ai montré dans cette partie comment un **certain travail relationnel entre pairs** semble possible dans le dialogue philosophique, bien que cette dimension soit plutôt discrète dans les propos des jeunes. Sa considération amène néanmoins la formulation d'hypothèses intéressantes sur le travail relationnel à l'œuvre dans la PDP.

En contexte de soin, on décèle ainsi une **relation intensifiée par la collaboration intellectuelle**, dans un cadre ressenti comme bienveillant et dans lequel la **réflexivité** philosophique permet aux jeunes de **saisir leur pensée et de la faire reconnaître par les autres**. Dans ce contexte, la PDP pourrait ouvrir un espace de **résonance entre pairs**.

Sur les terrains scolaires, le travail relationnel se donne à voir sous des aspects différents. Ainsi, la **dynamique de groupe** pourrait être un **obstacle à la mise en place d'une confiance** permettant une

relation à l'autre apaisée³⁰⁸. A tout le moins, les jeunes n'expriment pas, en contexte scolaire, la forme de résonance et le non-jugement que soulignent les jeunes en contexte de soin. Cette différence **observée** entre les différents contextes **est cohérente avec les observations antérieures** et permet d'en préciser la modalité et les conséquences, à savoir **un rapport aux pairs contraint par la peur du jugement** ayant pour conséquence l'absence de travail relationnel pouvant relier les jeunes entre eux – dans une résonance ou une convivialité évoquée par les jeunes du contexte de soin.

Les élèves des contextes scolaires semblent davantage **travailler leur présence face aux pairs** et **l'impact possible de leur manifestation dans la discussion**. Un travail relationnel semble donc également à l'œuvre sur les terrains scolaires bien que sur un autre versant, la PDP pouvant donner l'occasion aux élèves **de s'éprouver en relation avec leurs pairs, travaillant ainsi leur présence et leur capacité d'action face à l'autre**.

11.3.3. Intégrer autrui dans l'interprétation de son expérience

Le travail relationnel qui vient d'être rapporté semble conduire certains jeunes à **intégrer les propos de leurs pairs** dans la considération de leur expérience, donnant à penser la possibilité d'un **entrelacement des expériences singulières** et d'une **transformation réciproque** à travers la rencontre opérée dans le dialogue. Ainsi, au-delà d'une dynamique d'identification/distinction mise en avant dans la partie précédente de ce chapitre, le **travail dialogique de compréhension mutuelle** pourrait mener les jeunes à **intégrer les éléments des autres dans leur propre construction**, dans un **mouvement d'assimilation-appropriation**. Cette idée s'appuie sur les propos issus du contexte de soin et du contexte scolaire québécois. Elle n'a en revanche pas été observé au collège Vercors.

En contexte de soin, des propos de Roman, déjà rapportés plus haut, illustrent la manière dont les jeunes peuvent **enrichir la compréhension de leur propre expérience en considérant celle des autres**. En évoquant un atelier sur la maladie mentale, Roman revient ainsi sur la discussion pour souligner l'intérêt trouvé à voir « comment les autres pouvaient vivre une expérience similaire à la [sienne]. Les différences qu'il pouvait y avoir entre [sa] perception et la perception des autres. » (#24) Et il conclut : « se mettre à la place des autres c'est, c'est un bon moyen de mieux comprendre ce qui nous arrive en fait » (#26). Ainsi lorsqu'ils échangent sur des sujets qui les concernent tous, la considération et l'écoute de l'expérience des autres peut amener les jeunes à modifier leur rapport à leur propre expérience. Ce partage possible au sein de l'atelier est d'ailleurs évoqué par la psychomotricienne lors de l'entretien avec l'équipe soignante, évoquant notamment ce même atelier autour de la maladie mentale (#93) :

(...) y'avait eu [en atelier] l'expérience de, de mots partagés, d'idées partagées, et de supports sur lesquels, j'ai trouvé qu'ils ont pu s'appuyer pour exprimer, après, ce qu'ils pensaient, ou ce qu'ils

³⁰⁸ D'autres éléments sont à considérer pour identifier les obstacles à l'instauration d'une confiance entre pairs, se rattachant notamment au contexte institutionnel propre à chaque pratique observée en contexte scolaire. Ces éléments excèdent cependant les données recueillies et seront considérés dans la discussion des résultats.

sentaient d'eux. Par exemple comme le crocodile, cette image-là, elle vient condenser plein de choses pour eux, quand ils le racontent, bah, peut-être qu'ils auraient pas trouvé la manière de l'exprimer, et que ce crocodile il fait référence à une référence commune qui est du coup partageable et compréhensible aussi pour se raconter soi.

Ces mots invitent à revenir sur la possibilité trouvée par les jeunes **de réinterpréter leur expérience personnelle** dans le dialogue philosophique, considérée au chapitre précédent, **en y ajoutant le cadre relationnel du dialogue philosophique** que je viens de décrire. Ainsi, les jeunes en contexte de soin, en plus de trouver un étayage d'expression et de compréhension personnelle dans l'atelier, accèdent au partage de ces éléments avec un groupe de pairs, ouvrant la possibilité d'un échange réciproque au sein duquel **l'expérience de l'autre peut venir rejoindre celle de celui qui écoute** et, éventuellement, renouveler son interprétation.

Dans une autre tonalité, les élèves du collège JDLM témoignent d'une certaine **appropriation de la parole de leurs pairs.**

Noémie témoigne de la manière dont les arguments apportés par les autres ont pu parfois influencer son comportement en lien avec la question de l'environnement, « pas de façon majeure », mais tout de même un peu (#44). Andréanne revient quant à elle sur la manière dont les expériences partagées par les autres ont pu **impacter sa vision des choses** (#58) : « ça me fait apprendre des expériences des autres. Que, t'sais, juste aussi banal qu'un divorce, ça peut jouer sur toi, ça peut venir, jouer sur tes émotions, puis ton mode de vie, puis comment tu agis envers les autres ». Olivier exprime également pouvoir « écouter les expériences d'autres personnes » (#26) dans le dialogue philosophique, et poursuit en expliquant : « moi personnellement ça me permet d'aller chercher des nouveaux trucs puis d'apporter un peu d'expérience dans ma vie » (#28). Ainsi, le dialogue et **le partage des expériences** de chacun peut enrichir et intégrer le bagage expérientiel des autres, dans un **entrelacement des explorations personnelles.**

La dynamique soi-autrui à l'œuvre dans le dialogue, en plus de nourrir l'exploration personnelle, se donne donc à voir comme **cadre au sein duquel l'autre peut contribuer à l'interprétation de l'expérience personnelle**, dans un mouvement de réciprocité dialogique.

Il nous faut ici nous étonner de **l'absence d'évocation de cette possibilité sur le terrain grenoblois** et émettre différentes hypothèses pour expliquer ce contraste. Ainsi, il se pourrait d'abord que les capacités, notamment langagières, observées en difficulté sur ce terrain, restreignent l'expression des expériences personnelles des jeunes. Leurs interventions dans le dialogue sont en effet souvent brèves et peu développées. Ensuite, on pourrait convoquer de nouveau le contexte scolaire français, au sein duquel il se peut que l'identité d'élève laisse peu de place pour l'expérience personnelle en classe – peut-être moins qu'en contexte québécois. Enfin, le poids de la dynamique de groupe pourrait, en contexte québécois, être contrebalancé par la contrainte de l'évaluation, qui contraint les élèves à participer et à préparer leur CRP, leur donnant ainsi l'occasion de rattacher la question à leur contexte personnel.

11.4. Intégration de la dynamique soi-autrui dans le modèle de construction de l'identité en dialogue philosophique

Dans ce chapitre, j'ai montré comment le processus d'exploration de soi à deux voies qui se déploie dans la PDP s'inscrit au sein de la dynamique relationnelle qui caractérise cette pratique dialogique.

Ainsi, le cadre social, affectif et cognitif de la PDP rend possible une rencontre de l'autre. De cette rencontre découle différents processus faisant du pair un amplificateur de l'exploration de soi possible dans la PDP, mais aussi un travail relationnel qui conduit les jeunes à exercer leur lien à l'autre, sous différents aspects en fonction des contextes.

11.4.1. Intégration des résultats du chapitre dans le modèle de construction de l'identité dans le dialogue philosophique

Ces éléments conduisent à augmenter notre modèle théorique de la construction de l'identité dans le dialogue philosophique de la dynamique relationnelle mise en lumière. La figure 11.4.1 poursuit la modélisation exposée au chapitre précédent et y situe, en rouge, les éléments présentés dans ce chapitre, faisant de la dynamique soi-autrui le cadre d'exploration de soi dans le dialogue philosophique.

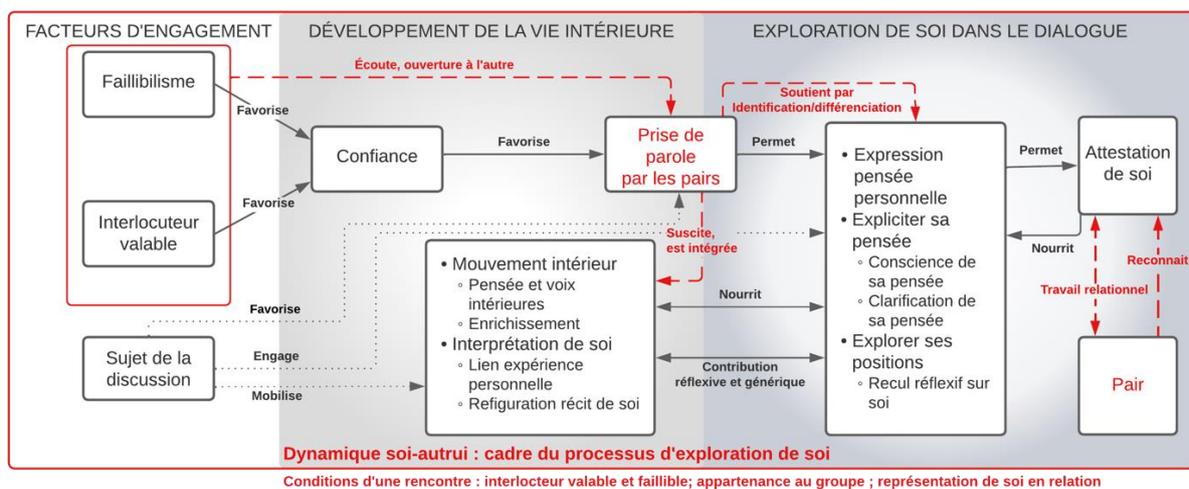


Figure 11.4-1 Processus de construction de l'identité en dialogue philosophique resitué dans le cadre de la dynamique soi-autrui

Dans cette figure, on retrouve ainsi la structure du modèle présenté au chapitre 10, composée de trois rectangles blanc, gris clair et gris foncé, chacun intégrant des processus en lien avec la construction identitaire dans le dialogue philosophique.

Parmi les facteurs d'engagement, la **posture de faillibilisme et la considération comme interlocuteur valable sont apparus comme des facteurs d'ouverture à l'autre** dans le dialogue, selon une application horizontale par laquelle les jeunes se considèrent les uns les autres comme faillibles et

valables. Cette application horizontale a été identifiée comme une condition de la rencontre entre pairs, aux côtés de l'appartenance au groupe et de la représentation de soi en relation.

La **prise de parole par les pairs est apparue efficiente à différents niveaux de la construction de soi dans le dialogue : sur le plan de la vie intérieure**, écouter l'autre met en mouvement et son expérience peut être intégrée à une interprétation personnelle, dans un entrelacement des récits. Sur le plan de l'exploration extériorisée dans le dialogue, **l'intervention des autres soutient l'exploration personnelle dans un mouvement d'identification et de différenciation**.

Enfin, un travail relationnel a été identifié dans le dialogue philosophique, dans lequel chacun est reconnu par tous et peut s'éprouver en relation.

11.4.2. Représentation synthétique et comparative des résultats par terrain

Tout comme au chapitre précédent, ce processus global doit être nuancé au regard des disparités observées sur les différents terrains.

La figure 11.4.2 ci-dessous propose une **représentation visuelle des éléments développés dans ce chapitre à l'aide d'un diagramme circulaire** : les différentes formes de travail relationnel concourant à la construction de soi dans le dialogue sont rapportés tout autour des axes. La graduation de ces axes renvoie au nombre d'occurrences s'y rapportant, identifiées dans les verbatims issus des différents terrains. Le nombre d'occurrences pour chaque item dessine les aires colorées propres à chaque terrain. Dans la lignée des diagrammes exposés aux chapitres précédents, cette figure met ainsi en lumière les spécificités qui caractérisent chaque terrain.

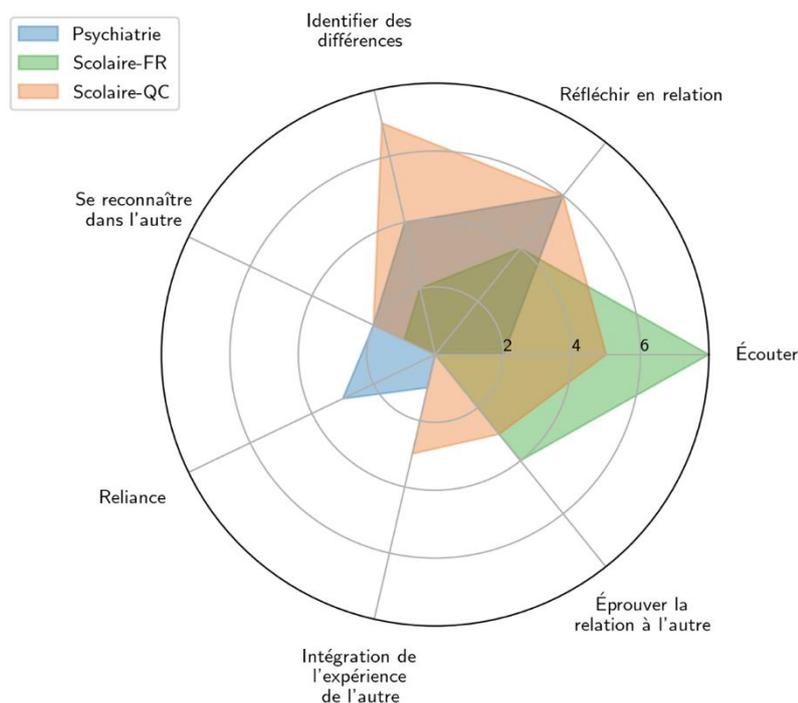


Figure 11.4-2 Exploration de soi en relation dans le dialogue philosophique

L'aire verte se rapportant au collège Vercors indique la présence importante de mentions relatives à l'écoute chez ces élèves, qui sont également les plus nombreux à évoquer la possibilité d'éprouver la relation à l'autre dans l'activité. L'aire orange renvoie aux données issues du collège JDLM et donne à voir un travail plus important d'exploration par identification/différenciation avec les pairs. Les élèves y évoquent également la possibilité d'intégrer l'expérience de l'autre à leur propre compréhension des choses. Enfin, l'aire dessinée par les données issues du contexte de soin apparaît en bleu, mettant lumière la possibilité de réfléchir en relation, au même degré que les élèves du collège JDLM, mais à un degré plus important que les élèves du collège Vercors. En contexte de soin, on observe encore la mention d'une reliance entre pairs. En outre, **des chevauchements entre chacune des aires indiquent un travail relationnel commun aux différents terrains** : sur tous les terrains, les élèves rapportent une écoute, le fait de réfléchir en relation, une exploration par identification et différenciation et la possibilité de se reconnaître dans l'autre.

Au terme de ce chapitre, on constate ainsi que les éléments identifiés au chapitre 9 retentissent sur les possibilités trouvées par les jeunes pour se construire dans la PDP : **les capacités**, notamment de dire et de penser réflexivement, mais aussi **la relation à l'autre, apparaissent comme des modérateurs du travail de construction de soi** dans le dialogue philosophique et de **la possibilité pour les pairs de contribuer à ce processus**. En fonction des contextes et des vulnérabilités qui s'y rattachent, le processus de construction de soi et le travail relationnel opèrent donc plus ou moins profondément et selon différentes modalités exposées dans ce chapitre.

11.5. Résumé du chapitre

Dans ce chapitre, j'ai **(1) identifié trois conditions** par lesquelles opère la **rencontre de l'altérité** dans le dialogue philosophique. Ainsi, la reconnaissance mutuelle des pairs comme des interlocuteurs valables, conjuguée à la posture de faillibilité épistémique qui préside à la PDP, amène une ouverture à l'autre, qui devient dès lors un **interlocuteur valable et faillible** dont la parole représente une source d'enrichissement. La modalité collaborative de la PDP amène quant à elle les jeunes à **se concevoir en relation** avec leurs pairs et à se représenter leur pensée au sein d'un réseau de relations déployées dans le dialogue. Enfin, j'ai identifié un **sentiment d'appartenance** au sein de chaque groupe, donnant à penser une **identification** au groupe constitué dans chacun des contextes investigués.

Le dialogue philosophique apparaît dès lors comme un **lieu essentiellement dialogique et réflexif** au sein duquel j'ai **(2) identifié une importante dynamique relationnelle**. La **relation soi-autrui constitue ainsi un vecteur** par lequel les jeunes accèdent à une certaine **compréhension de leur expérience** à travers l'écoute et le dialogue avec leurs pairs. L'autre apparaît également dans **sa différence**, procurant de nouvelles alternatives pour alimenter le travail d'exploration personnelle mis en œuvre dans la PDP. Les différences donnent aussi l'occasion aux jeunes d'apparaître dans **leur singularité** et de se situer ainsi au sein du groupe. La **rencontre de l'altérité permet ainsi une rencontre de soi** dans le dialogue.

Ce chapitre met enfin en lumière **(3) la possibilité pour les jeunes de se relier dans le dialogue philosophique**, de différentes manières selon les contextes. Ainsi, en contexte de soin, une relation apaisée entre pairs amène certains à témoigner d'un **sentiment de résonance avec les autres dans l'atelier**. La relation y est décrite comme intensifiée, au regard d'une proximité possible avec les autres et d'un partage d'idées, qui se trouvent matérialisées dans le dialogue entre pairs. Ce partage est rendu possible par le **cadre réflexif et métacognitif** du dialogue philosophique. En contexte scolaire, les jeunes évoquent un **travail interactionnel** au sein duquel ils peuvent éprouver l'impact de leur interaction avec les autres. Un **travail relationnel** se donne donc à voir dans la PDP, dont nous avons souligné la capacité à **initier une réciprocité dialogique**, l'autre pouvant être intégré à l'exploration personnelle autour d'expériences partagées. Néanmoins, cet entrelacement des expériences individuelles n'a pas été observé en contexte scolaire français.

Au terme de chapitre, j'ai **(4) intégré l'apport de ce chapitre au modèle de construction de l'identité dans le dialogue philosophique**. Ainsi, le **travail relationnel** déployé dans la PDP **soutient et enrichit la construction individuelle**. Un regard synthétique sur les résultats permet toutefois de constater de nouveau des disparités entre les terrains. L'apport possible de l'autre dans la construction de soi doit ainsi être nuancé et considéré en lien avec les contextes de pratiques, notamment les vulnérabilités s'y rattachant.

Chapitre 12. Développer son rapport au monde et s'inscrire dans la société : se construire comme personne dans le dialogue philosophique

Ce chapitre expose comment la situation de dialogue philosophique, en amenant les jeunes à développer leurs capacités et à s'explorer eux-mêmes en lien avec les autres, les accompagne finalement dans leur construction en tant que personne, au sein d'une société donnée. Ainsi, à côté des processus dégagés dans les chapitres précédents axés sur l'individualité en construction, se donne à voir une dynamique d'ouverture au monde et d'inscription dans la société. Les jeunes, en pratiquant le dialogue philosophique, développent un regard singulier sur le monde qui les entoure. Ils sont considérés avec sérieux et intérêt et se voient faire partager des questions importantes qui traversent la société et l'existence humaine. Ce faisant, ils trouvent un cadre pour se construire en tant que personne pensante et agissante dans la société qui est la leur. La PDP relève dès lors d'un geste politique.

« j'me suis rendue compte que, bah que j'avais des convictions en fait. Comme je disais j'ai toujours cru que je pensais par les autres, et, j'me suis rendue compte que j'avais ma propre voix. »

Émilie, (Contexte de soin, #36).

« je pense que la philo aussi ça peut nous aider, à nous faire réfléchir, à voir le monde extérieur, à parler ensemble, calmement »

Amel, (Collège Vercors, #36).

« (...) je trouve que ça nous pousse à penser, à nous-même, puis à dire ok... à avoir des vraies questions, à nous pousser pis à nous dire, ben là, ça c'est la réalité, pis de... rentrer dans le sujet de la réalité en fait. »

Andréanne, (Collège JDLM, #22).

Ce chapitre constitue le dernier moment de notre exploration de la contribution possible de la PDP à la construction de l'identité personnelle des adolescents et des jeunes adultes. Les précédents chapitres ont permis de formuler des éléments de compréhension de l'expérience des jeunes engagés dans une telle pratique, dans différents contextes. Aussi ai-je d'abord identifié une dialectique de vulnérabilité à l'œuvre dans la PDP, les jeunes y éprouvant leur vulnérabilité en même temps qu'ils y trouvent des ressources pour la traverser. Les capacités agentives et relationnelles ont été identifiées comme des conditions de possibilité du travail de construction de soi dans la PDP, au niveau individuel mais aussi collectif. J'ai ainsi mis en lumière différents processus d'individuation à l'œuvre dans le dialogue philosophique, en montrant

comment ces processus individuels s'inscrivent dans une dynamique relationnelle constitutive du travail engagé par les jeunes dans la PDP.

Au-delà de ces processus relationnels et individuels concourant à l'exploration de soi, à la connaissance de soi et à la construction d'un soi en relation, **un processus d'ouverture au monde se donne à voir dans la PDP**, à travers les questions qu'elle partage avec les jeunes et la volonté qu'elle porte de les inclure dans la discussion de ces questions. Dans cette perspective, la PDP contribue également à la **construction des jeunes comme personnes, habitants du monde et citoyens d'une société donnée**. Dès lors, la PDP revêt une **dimension politique**, œuvrant à inclure et à impliquer les adolescents et les jeunes adultes dans la construction de la société. La construction individuelle des jeunes dans la PDP se trouve ainsi enrichie de la considération de la dimension sociale et politique de leur existence par les adultes.

La première partie de ce chapitre s'attache à rendre compte du **mouvement d'ouverture au monde** dont témoignent les jeunes : la PDP, en leur amenant des questions inédites, les invite à embrasser une perspective plus large sur le monde qui les entoure. Cet aspect est nettement plus présent en contexte scolaire, où les élèves évoquent explicitement une découverte et une compréhension du monde en construction dans l'activité. Sur tous les terrains en revanche, les discussions philosophiques semblent conduire les jeunes au **développement d'une relation singulière au monde**.

La deuxième partie du chapitre éclaire la **dimension politique de la PDP** en lien avec la question de la construction des jeunes : en les invitant à discuter et à s'appropriier des questions importantes qui concernent tous les êtres humains et qui traversent notre société, les jeunes se trouvent impliqués dans la construction de la société qui est la leur. La PDP pose ainsi un geste politique de première importance, reconnaissant aux jeunes **un droit de contribuer à la discussion** des grandes questions souvent réservées aux adultes, leur donnant **un espace pour exprimer leurs voix singulières**. Ce faisant, la PDP contribue à inclure les jeunes dans la société, en les sollicitant sur des questions de première importance à la discussion desquelles ils peuvent dès lors **prendre part**.

Dans une troisième partie, ce chapitre expose de quelle manière l'ouverture au monde et la dimension politique à l'œuvre dans la PDP, conjuguées aux processus de construction de soi déjà exposés, amènent la considération d'une construction de soi comme **personne pensante et agissante au sein d'une société donnée** à laquelle il est possible de prendre part. Les jeunes attestent en effet d'une affirmation de soi possible dans la PDP, en lien avec des **prises de position** et le **développement de convictions personnelles**. Ce faisant, ils trouvent également la possibilité de se reconnaître agissant et capables dans la PDP, pouvant ainsi fonder une **estime d'eux-mêmes**. Dans cette perspective, la PDP procure aux jeunes un endroit dans lequel un **apprentissage social** se déploie, amenant les jeunes à témoigner du sentiment de pouvoir grandir et évoluer dans l'atelier. Cette partie se terminera par l'examen du cadre spécifique de la pratique observée au collège JDLM, qui convoque la considération d'une dimension éthique dans la construction de soi comme personne, en lien avec le cours d'ECR dans lequel elle s'inscrit.

Un dernier moment permet d'adopter un regard d'ensemble sur les éléments développés dans le chapitre en proposant une représentation visuelle, comparative et synthétique.

Ce chapitre met ainsi en lumière l'enjeu **politique** que soulève l'engagement des adolescents et des jeunes adultes dans la PDP et souligne les conséquences de l'approche capacitaire déployée en amont : les différences de capacités observées, en lien avec les différentes situations de vulnérabilité identifiées, influencent les possibilités d'accompagnement que peuvent trouver les jeunes engagés dans la PDP. Les capacités constituent donc des **conditions de possibilité d'une construction de soi** dans la PDP sur le plan personnel, mais aussi **social et politique**.

Les interprétations développées dans ce chapitre se fondent de nouveau sur l'analyse descriptive présentée au chapitre 8. Le tableau 12.1 ci-dessous expose les différents éléments qui seront explicités dans les sections qui suivent et indique le nombre d'occurrences s'y rattachant, par terrain.

Tableau 11.5-1 Synthèse des données présentées concernant le développement d'une relation au monde – données issues des entretiens avec les jeunes uniquement

	Psychiatrie <i>n = 4</i>	Scol. – FR <i>n = 6</i>	Scol. – QC <i>n = 6</i>
Développer sa relation au monde			
Découverte du monde	0	3	3
Construire un regard sur le monde	8	4	9
Prendre part			
Être inclus en tant que sujet	3	0	0
Accéder à des questions importantes	7	7	3
Être pris en considération par les adultes	1	8	1
Se construire comme personne			
Affirmer un point de vue et des convictions	14	0	3
Développer une estime personnelle :			
- <i>Se reconnaître capable</i>	4	Non explicite	4
- <i>Se sentir valorisés</i>		1	
Grandir	4	11	11
Développer une relation éthique au monde			
<i>Développer une sensibilité éthique</i>			5
<i>Avoir des considérations éthiques</i>			13
<i>Devenir une meilleure personne</i>			6

12.1. Développer sa relation au monde dans le dialogue philosophique

Les jeunes témoignent dans leurs entretiens du **développement d'un certain rapport au monde**. Cette dimension se manifeste sous différentes formes selon les terrains. On constate ainsi, dans les propos des élèves, l'expression du sentiment de **découvrir le monde**, notamment chez les élèves du collège Vercors, et d'une certaine manière d'**entrer en relation** avec le monde qui les entoure, notamment chez les élèves du collège JDLM. En contexte de soin, les jeunes n'évoquent pas explicitement de sentiment de découverte, mais attestent d'un certain rapport au monde développé dans le cadre du dialogue philosophique, en lien notamment avec la dimension générique qui le constitue.

Je montrerai dans cette partie comment les propos des jeunes en contexte scolaire permettent d'identifier un **sentiment de découverte du monde** dans la PDP. Nous verrons ensuite dans quelle mesure

un certain travail de compréhension et d'appréhension du monde se donne à voir, suggérant le **développement possible de la relation des jeunes au monde qui les entoure**, au-delà d'une seule découverte : par la construction d'un regard personnel, par l'intégration de la complexité dans leur compréhension du réel, ou encore par la considération de la dimension générique de leur expérience. Ce faisant, la PDP se présente comme une invitation pour les jeunes à **développer leur relation au monde qui les entoure**.

12.1.1. Découvrir le monde

Les jeunes en contexte scolaire témoignent d'un sentiment **de découverte du monde** au cours des discussions philosophiques. La PDP pourrait ainsi les conduire vers une certaine **ouverture au monde**, celui-ci pouvant se dévoiler en partie dans l'activité à travers les **sujets abordés**, auxquels les jeunes disent ne pas réfléchir par eux-mêmes.

Au collège Vercors, Awa décrit l'heure de philosophie comme le moment qui « [leur] permet de poser encore plus de questions et de découvrir des choses. » (#108). Elle revient par exemple sur la manière dont la PDP l'aide à expliquer certaines choses : « quand on parle avec des copines y'a des choses qu'on sait pas, et quand on en parle en philo, et ben, moi ça me permet d'expliquer comment ça marche, comment... on fait tout ça » (#132). Ainsi, des choses pourraient **s'éclairer et se dégager** dans les discussions philosophiques, amenant les jeunes à mieux comprendre « comment ça marche ». Amel semble partager cette vision de la PDP lorsqu'elle décrit l'activité comme le lieu « où [ils] se posent des questions, où [ils] réfléchissent au sens des choses » (#10) et explique que « ça peut [les] aider, à [les] faire réfléchir, à **voir le monde extérieur** » (#36).

On peut ici interroger ce qu'Amel entend en évoquant ce « monde extérieur » révélé dans l'activité : monde extérieur à l'école, l'atelier permettant d'aborder des sujets qui ne sont pas compris au sein d'un programme à respecter ? Monde extérieur à leur expérience d'adolescents, ouvrant sur des choses encore étrangères à leur considération ? Ce dernier point renvoie à un aspect de l'activité décrit par les jeunes, référant au fait que les **questions explorées** dans le dialogue philosophique ne sont pas des questions que les jeunes ont l'habitude de se poser. Des élèves soulignent en effet cet aspect en lien avec un certain **dévoilement du monde**. Jalil revient ainsi sur les thèmes abordés : « des sujets par exemple j'en ai jamais parlé, j'me suis jamais posé la question et en philo j'en ai parlé, bah ça m'a montré que je pensais comme ça » (#108) ; de même, Elsa explique que l'activité lui apporte « des réponses à des questions qu'[elle] ne s'est jamais posées », précisant que pour elle, « c'est plus ça la philo » (#66).

Les jeunes du collège Vercors témoignent ainsi d'une certaine **ouverture au monde** possible dans l'atelier. Ils attestent de la possibilité que le **monde extérieur se révèle** à travers la discussion avec leurs pairs et les sujets abordés, auxquels ils ne réfléchissent pas spontanément par eux-mêmes.

Les élèves du collège JDLM témoignent également d'un mouvement d'ouverture, bien que sous une forme différente.

Andréanne témoigne d'un **rapport particulier avec la réalité dans l'activité**. Elle évoque en effet la possibilité de pouvoir « entrer en contact avec la réalité » (#24), soulignant également un lien entre cette réalité appréhendée dans la PDP et l'accès à des questions inédites (#22) :

(...) je vais pas nécessairement penser naturellement à si la publicité... parce qu'on a parlé de la publicité, donc si les publicités sont éthiques ou pas, ou si c'est mieux en fait. (...) Fait que j'aime ça puis je trouve que ça nous pousse à penser, à nous-mêmes, puis à dire ok... à avoir des vraies questions, à nous pousser pis à nous dire, ben là, ça c'est la réalité, pis de... rentrer dans le sujet de la réalité en fait.

Andréanne témoigne ici d'une possibilité trouvée de considérer le réel sous un nouvel angle, qu'elle n'aurait pas adopté par elle-même. Elle exprime encore comment l'activité lui fait « voir une autre partie de la vie » (#42), témoignant d'un certain **dévoilement du réel** possible dans les CRP.

Olivier mentionne lui aussi l'idée de pouvoir « se poser des questions philosophiques que tu te serais pas posées personnellement parce que selon toi ça a pas rapport à ta vie » (#26). Il explique que la PDP lui « permet de toucher des sujets qui [le] concernent peut-être pas tant, comme la pauvreté, ou juste l'environnement », et qu'en cela les CRP lui permettent « d'aller chercher des nouveaux trucs » (#28). Il manifeste ainsi le sentiment d'accéder à des **nouvelles questions** en philosophie et d'appréhender des sujets pour lesquels il ne se sentait pas concerné. Il semble ainsi pouvoir découvrir de **nouvelles facettes du monde** dans lequel il vit.

Les jeunes témoignent ainsi d'un **mouvement d'ouverture au monde dans la PDP**, qui leur donne accès à des sujets inédits tout en leur permettant de découvrir de nouvelles facettes du monde dans lequel ils vivent.

Avant d'aller plus loin, il nous faut souligner l'absence d'évocation de cet aspect par les jeunes du **contexte de soin**. Cette absence peut se rattacher, d'une part, aux éléments qui caractérisent le contexte dans lequel ils se situent : les jeunes de ce contexte sont plus âgés que les élèves interrogés, ce qui donne à penser qu'ils ont peut-être une plus grande expérience du monde, qu'ils peuvent avoir davantage exploré. Dans ce contexte, la souffrance psychique, qui a été définie par la **rupture relationnelle** qu'elle induit, pourrait également opérer une rupture entre les jeunes et le monde. D'autre part, la découverte du monde dans la PDP pourrait se loger à l'arrière-plan de la découverte des autres, l'autre représentant un monde en lui-même, auquel les pairs ont accès lorsqu'il s'ouvre dans le dialogue. A cet égard, on peut citer l'exemple d'Émilie, qui, en évoquant le recul pris lors des discussions philosophiques, évoque avoir été exposée pour la première fois à des personnes végétariennes et aux idées qu'elles portent. Ainsi, l'autre constituant un monde en lui-même, la découverte du monde se fait **également par la découverte de l'autre** présentée dans les chapitres précédents.

Il semble donc qu'en plus de pouvoir découvrir leurs pairs, les jeunes sont amenés dans l'activité à **voir le monde extérieur**. Voyons désormais comment la découverte du monde se prolonge dans la construction de sens et une relation au monde renouvelée.

12.1.2. Construire un regard sur le monde

Nous verrons dans cette section de quelle manière les jeunes semblent pouvoir, dans la PDP, construire leur regard sur le monde, mais aussi parfois accéder à un rapport spécifique à leur expérience du monde, teinté du générique philosophique et prenant en compte la complexité. Dans cette perspective, le dialogue philosophique apparaît comme un **lieu de construction de sens**.

A Grenoble, les jeunes témoignent d'un travail de compréhension les amenant à porter un **nouveau regard sur le monde et la réalité** qui les entoure. Awa explique ainsi qu'elle aimerait discuter des « comportements » en philosophie, « parce qu'à l'école ils voient beaucoup de comportements, des élèves et des professeurs », des comportements qu'elle n'estime pas très corrects et dont elle aimerait donc parler (#100-104). Awa se saisit ici du cadre procuré par le dialogue philosophique pour tenter de **donner du sens** à son expérience et de mieux la comprendre, notamment à l'endroit où elle dérange. Simon affirme de son côté que l'activité leur permet de comprendre mieux et plus facilement ce qu'ils lisent et ce qu'ils voient (#118), attestant ce faisant d'une **capacité à comprendre et interpréter le monde, construite dans la PDP**.

Au collège JDLM, on retrouve cette idée de pouvoir réaliser des choses et **construire une nouvelle manière de voir le monde**, exprimée par Émile : « J pense que ça change le jugement, de notre manière de voir le monde » (#12). Il illustre cette idée en prenant l'exemple des CRP sur l'environnement, affirmant que « ça a clairement changé [sa] manière de voir le monde » (#50).

On décèle ainsi une possibilité pour les jeunes de **saisir l'espace et le moment du dialogue philosophique pour explorer des aspects inconsidérés** de leur expérience personnelle et du monde qui les entoure. Au-delà d'une simple découverte, ils peuvent alors **construire un regard sur le monde**, développant ainsi leur compréhension de la réalité qui les entoure.

Intégrer la complexité

La construction d'un regard sur le monde, attestée par certains jeunes, comporte parfois la caractéristique d'intégrer la complexité, notamment en contexte scolaire québécois mais non exclusivement.

Si, en contexte de soin, l'idée d'une découverte du monde n'est pas présente explicitement dans les propos des jeunes, on trouve dans leurs témoignages l'idée de compréhension rattachée à celle de complexité. Émilie témoigne ainsi : « on se rend compte que la question de départ elle est beaucoup plus complexe qu'elle le paraît » (#6), et raconte comment elle a pu se rendre compte au fil des discussions que « les choses sont pas forcément tout noir ou tout blanc » (#10). Cette idée se trouve également dans les propos de Léo qui exprime le sentiment d'avoir pu nuancer ses opinions durant l'activité (#58). Il semblerait ainsi qu'un certain regard sur le monde soit en cours de construction également en contexte de soin, intégrant **la complexité et la nuance**.

Au collègue Vercors, l'idée de complexité est mentionnée par Simon, qui souligne que pour répondre aux questions dans l'activité, « il faut mieux réfléchir », parce que « c'est plus complexe » (#70), exprimant ainsi une certaine sensibilité à la complexité en lien avec l'activité.

Au collègue JDLM, Noémie exprime le sentiment de mieux comprendre les publicités, notamment « comment elles sont faites » (#22), manifestant de la sorte une habileté à déceler, dans certains éléments de son environnement, des intentions cachées et des leviers d'action implicites. Andréanne témoigne d'une impression d'avoir pu découvrir « un autre sens » et d'accéder à une compréhension approfondie et renouvelée de la réalité, découlant de la découverte mise en lumière dans la section précédente (#56) :

bah oui ça m'a, j'ai l'impression que ça m'a fait vivre heu, ça m'a fait découvrir un autre... sens...
(...) t'sais y'a des personnes qui sont pauvres, puis t'sais, avant j'avais l'impression... j'avais comme, disons l'idée que... disons, les pauvres, c'était, par choix (accentué), donc t'étais pauvre c'était que t'étais lâche puis que tu voulais pas travailler, puis que toi, tes études tu les as lâchées puis tu voulais pas continuer puis t'as juste dit « regarde, au pire les gens vont me donner un peu d'argent puis c'est comme ça que j'vais pouvoir manger ». Ça laissait cette impression là mais là, j'réalise que t'sais c'est pas nécessairement ça, t'sais, tu peux tomber malade, il peut arriver plein d'autres choses, (...) Ouais, ça m'a fait réaliser ça. Puis réaliser un, c'est, réaliser un peu d'autres modes de vie puis comment les autres gens peuvent vivre...

Le sujet abordé de la pauvreté semble ainsi avoir procuré à Andréanne l'occasion de former un jugement personnel, par lequel elle revient sur une position initiale peut-être peu questionnée antérieurement et inscrite dans un schéma de compréhension du monde. En se documentant et en écoutant ses pairs, elle a pu accéder à un nouveau regard sur les personnes en situation de pauvreté, au sein d'une compréhension complexifiée intégrant davantage d'éléments. Ce faisant, elle témoigne d'une **forme de compréhension personnelle du réel**, dépassant une compréhension spontanée non questionnée. Cette compréhension réfléchie du réel instaure un nouveau rapport avec lui, intégrant notamment **la complexité et l'ouverture à d'autres manières de vivre**.

Yohan témoigne du même mouvement compréhensif au sujet de la pauvreté : « t'sais la pauvreté c'est pas juste du monde qui sont dehors dans la rue puis qui ont pas de maison là. C'est plein de choses différentes comme le bien-être social, puis le chômage... fait que c'est ça, ça nous permet d'en apprendre un peu plus » (#26). Il semble qu'au-delà de la découverte d'un sujet éloigné de lui comme la pauvreté³⁰⁹, Yohan ait aussi construit une **représentation nouvelle de cette réalité**, davantage comprise dans sa complexité. Il souligne encore, en prenant l'exemple de l'environnement, comment l'activité l'a amené à **réaliser des choses** au sujet de la pollution (#52), affirmant que l'activité les aide à comprendre des sujets qu'ils ne comprenaient pas forcément avant (#52).

Les jeunes semblent donc trouver l'occasion d'intégrer de la complexité dans leur compréhension du monde et ainsi d'en former une représentation nouvelle.

³⁰⁹ Ce sujet a été désigné par Olivier comme éloigné du groupe d'élèves. Rappelons que le groupe se désigne et s'identifie à un groupe de jeunes québécois « bien placés » n'ayant « pas vu la misère ». Il se peut donc que leur expérience de la pauvreté soit construite à travers les médias et les discours hérités de leur environnement social.

Accéder à une vision générique du réel

La **dimension philosophique**, notamment **générique**, du discours développé dans le dialogue par les jeunes pourrait également contribuer au développement d'un nouveau rapport au monde. Ce rapport à l'expérience, induit par le niveau générique de la discussion, a déjà été évoqué dans les deux précédents chapitres. Il semble opportun de le considérer de nouveau au sein de la question d'une transformation possible du rapport au monde.

En contexte de soin, rappelons ainsi les paroles d'Émilie (#16) :

(...) L'évoquer en philo [la maladie mentale], c'est très intéressant parce que, parce qu'on se rend compte que... non la maladie elle nous définit pas en fait. On est au-dessus de ça parce qu'on a vécu sans elle, et après on va devoir vivre avec, et peut-être parfois, peut-être en guérir pour certains, et du coup, il faut qu'on soit plus que ça, obligatoirement je pense.

Dans son témoignage, Émilie partage plus qu'une réinterprétation de son expérience, évoquée au chapitre 10. Elle exprime ici **une vision du monde** et une compréhension du concept de maladie qui fondent une posture existentielle : « il faut qu'on soit plus que ça ». Cette posture est construite sur la considération du réel (l'expérience singulière de la maladie mentale) d'un point de vue générique et conceptuel (une définition de la maladie mentale), manifestant le **développement d'une sensibilité philosophique** pour comprendre l'expérience et l'inscrire dans **un cadre qui excède l'expérience individuelle**.

Cette dimension générique est évoquée par Léo, lorsqu'il explique comment dans l'atelier de philosophie « c'est [l'animatrice qui apporte] une autre problématique, mais qui est pas centrée sur [eux] en particulier » (#102). Il poursuit, précisant la différence entre l'atelier et le groupe de parole : « j'ai l'impression que vous rajoutez un cadre par rapport au groupe de parole, qui permet de pas parler de sujets qui sont, négatifs ou qui nous correspondent trop en fait. » (#104). Ce dernier point est également souligné par les soignants dans leur entretien, lorsqu'ils évoquent l'intérêt pour les jeunes d'accéder à un espace de parole « qui n'est pas le lieu où on va attaquer sur pourquoi je suis là » (#22). La dimension générique du dialogue philosophique permet ainsi aux jeunes de **considérer leur expérience du monde dans un cadre excédant leur seule individualité**, les invitant de la sorte au développement d'une **relation au monde renouvelée et enrichie du générique**.

Le **décentrement de soi dans la discussion** et l'adoption **d'un point de vue générique sur les expériences** considérées peuvent ainsi procurer un accès à une vision du monde nouvelle, sensible à la dimension philosophique de l'expérience.

Ce **travail interprétatif** opéré à partir de la considération de l'expérience personnelle d'un point de vue générique a été observé quasi-exclusivement en contexte de soin. J'avais néanmoins souligné – toujours au chapitre 10 – la possibilité d'un travail similaire à l'arrière-plan du témoignage d'Amel, au collège Vercors, lorsqu'elle évoque un dialogue sur le thème de l'insulte (#56) :

(...) maintenant, à chaque fois que j'entends des gros mots, bah, à chaque fois, et maintenant c'est devenu un réflexe, à chaque fois je réfléchis à son sens. Je sais pas, si j'entends quelqu'un dire un gros mot ou une insulte, je réfléchis. Même si c'est pour rigoler, après, peut-être je vais rigoler avec lui, mais dans ma tête je vais penser à sa signification.

Ce témoignage a déjà été évoqué pour montrer comment il était possible qu'Amel atteste dans cette remarque d'une certaine réinterprétation de son expérience personnelle à la lumière d'un travail conceptuel sur la notion d'insulte. Au-delà d'une réinterprétation de l'expérience personnelle, ces propos pourraient également **témoigner d'un rapport au monde augmenté d'une certaine sensibilité philosophique**, amenant Amel à se situer à un autre niveau, en essayant de catégoriser le type de réalité à laquelle elle a affaire, se situant ainsi à un niveau générique.

Enfin, au collège, JDLM, un travail spécifique se donne à voir en lien avec le développement du jugement moral, qui semble induire un rapport différent à l'expérience. Ce point sera considéré spécifiquement à la fin de ce chapitre.

Dans cette première partie, j'ai montré comment la PDP semble procurer aux jeunes l'occasion de **découvrir le monde** en ouvrant leur regard sur des éléments inconsiderés de leur expérience. Cette ouverture se prolonge dans un **travail compréhensif et interprétatif** par lequel les jeunes semblent **construire un regard propre** et **développer leur relation au monde**, notamment en y intégrant une certaine complexité et un point de vue générique, issus de la dimension philosophique de l'activité.

La mise en lumière du travail compréhensif engagé par les jeunes dans l'activité conduit également à souligner une fois de plus l'importance de la **dimension interprétative** du travail philosophique.

Au-delà du développement de leur relation au monde, les jeunes donnent à voir une possibilité trouvée de prendre part à la société dans laquelle ils s'insèrent. C'est ce que la partie suivante s'attache à exposer.

12.2. Prendre part

Dans cette partie, nous nous intéresserons aux manifestations, dans les données, d'une **dimension inclusive** de la PDP et de la manière dont elle pourrait procurer aux jeunes l'occasion de s'emparer des **questions et des normes sociétales**, parfois au prix d'une certaine déstabilisation.

Je mettrai d'abord en lumière **l'enjeu d'inclusion et de reconnaissance** qui sous-tend la PDP avec des adolescents et des jeunes adultes, élèves et patients. J'identifierai ensuite la possibilité pour les jeunes de **se confronter à certains usages et certaines représentations sociétales**, et de les discuter dans le dialogue. Ce faisant, la PDP peut être pensée comme une pratique invitant les adolescents et les jeunes adultes à **prendre part à la société** dans laquelle ils s'inscrivent.

12.2.1. Se sentir inclus et pris en compte

La PDP, en considérant les jeunes comme des interlocuteurs valables et en partageant avec eux des questions importantes, déploie simultanément un **geste inclusif** : en invitant les jeunes à s'engager dans un dialogue philosophique, on les invite avec sérieux à faire entendre leur voix sur des questions importantes, qu'elles soient existentielles, sociales ou politiques.

Je présenterai mon propos en distinguant le contexte de soin du contexte scolaire, chacun d'eux soulevant des enjeux différents au regard de leur visée, soignante d'une part, éducative d'autre part.

En contexte de soin, considérer les jeunes comme des sujets

Les jeunes patients attestent du sentiment d'être **pris en considération**, dans la situation de dialogue philosophique mais aussi au-delà, dans la **démarche globale** par laquelle ils sont invités à s'engager dans une telle pratique, qui leur donne à partager des questions importantes et les invite à s'exprimer. Les jeunes décrivent en effet les questions philosophiques comme des questions importantes qui concernent tous les êtres humains. On identifie ainsi, à l'appui des témoignages des jeunes et des propos des soignants, un **enjeu d'inclusion** se rattachant à la **considération des jeunes comme des sujets et non pas seulement comme des patients**.

Pour les jeunes en effet, les sujets discutés en atelier sont « des vrais sujets qui peuvent intéresser plus de monde », c'est-à-dire également les gens de « dehors » (i.e. en dehors du service) (Octave, #118). Roman exprime aussi cette idée lorsqu'il explique que les questions discutées sont « importantes » et « les concernent tous dans le sens où ça concerne tout le monde en général, pas seulement le groupe dans le service » (#8). Il s'agit selon lui de « sujets profonds » et de « thèmes qui parcourent toute la vie », de questions que tout le monde finira par se poser (#20). Les questions philosophiques concernent en effet tous les êtres humains. Elles soulèvent des problèmes universels et mobilisent des concepts impliquant un niveau de considération générique. Ainsi, **partager des questions philosophiques** avec ces jeunes, c'est également **les inclure dans le monde, au-delà de l'hôpital**, en les engageant sur des thèmes qui ne se rattachent pas uniquement à leur statut de patient et au soin mais qui concernent tous les humains.

Les soignants témoignent d'une volonté allant en ce sens et détaillent dans leur entretien les éléments concourant à cette démarche humanisante dans la mise en place de l'atelier. Ainsi, le fait que « ce soit un intervenant extérieur » est considéré comme un élément important du dispositif, « parce que ça donne une ouverture aux jeunes au-delà des soins », l'extériorité impliquant ici une absence de lien avec la prise en charge médicale (#16). Cette **extériorité** participe ainsi à situer l'atelier **à la marge du soin procuré dans le service**.

Cette position est encore renforcée par la place de l'atelier dans la semaine, le lundi matin, qui constitue aux yeux de l'équipe soignante un **moment de transition** entre la vie en dehors de l'hôpital et l'entrée dans le service : les jeunes, à l'extérieur du service durant le week-end, reviennent à l'intérieur pour

la semaine le lundi. L'atelier, ne se situant pas directement au niveau du soin, propose ainsi une **étape intermédiaire entre l'extérieur et l'intérieur**.

Ce moment en dehors du soin s'attache plus particulièrement à considérer les jeunes en tant que sujets, et non pas seulement comme des patients. Pour la psychomotricienne, il s'agit ainsi de soutenir un **travail de subjectivation**, en les accompagnant dans la construction d'une **posture de sujet** (#46) :

(...) ma pensée, c'est pas les parents, c'est pas les copains, c'est pas la société, c'est pas la maladie, et même si c'est la maladie après tout... peu importe. (...) vous êtes pas qu'un patient, vous êtes untel, et je suis sujet, je dis je. Et ça, c'est, vraiment important, c'est ce qu'on essaie de faire aussi beaucoup ici. Et pas, objet de ma maladie, objet de la société, objet de, bah des conditions sociales (...).

En contexte de soin, une **dimension inclusive** sous-tend ainsi l'introduction de l'atelier dans le service, soulignée par les patients et explicitée par les soignants. Elle se rattache à la **considération des jeunes au-delà de leur statut de patient** : le dialogue philosophique partage avec eux des questions philosophiques importantes qui concernent tous les humains et les invitent à faire entendre leur voix face à ces interrogations.

En contexte scolaire, être pris en compte et accéder aux discussions d'adultes

En contexte scolaire, l'idée d'inclusion se présente également mais s'exprime sous d'autres formes. On décèle ainsi dans les propos des jeunes l'idée d'accéder à des **questions et des discussions d'adultes**, étant considérés comme des interlocuteurs valables. On observe également une importance accordée à l'activité.

Au collège Vercors, les jeunes évoquent une certaine **importance de l'activité**, se rattachant aux sujets abordés (Simon, #62), au fait qu'ils les concernent tous (Amel#6), à la possibilité trouvée d'entendre les avis des autres et de pouvoir changer son propre avis (Awa, #51 ; Djael, #31) ainsi qu'au fait de dialoguer (Amel, #20).

Les jeunes invités de la sorte à s'exprimer témoignent du sentiment d'être pris en considération. Awa exprime ainsi **percevoir un intérêt des adultes** en philosophie et témoigne du sentiment d'être prise en compte (#108) :

L'heure de philo c'est là qu'on change tous nos... qu'on a la parole, en se disant nos idées, il y a un adulte, y'a vous, y'a le prof, quand vous nous parlez, vous nous posez des questions et comment dire, dans la classe y'a pas tous les profs qui font ça³¹⁰.

La situation de dialogue philosophique constitue ainsi un **espace particulier dans le paysage scolaire**, dans lequel les jeunes se voient poser des questions les invitant à s'exprimer, à donner leurs idées et leurs arguments, ces éléments se rattachant à la considération des élèves comme **interlocuteurs valables**, que j'ai exposée dans les chapitres précédents. À cet égard, l'enseignant en question rappelle dans son

³¹⁰ Notons qu'ici, Awa m'inclut dans le groupe des adultes, parmi les professeurs.

entretien l'objectif initial du projet de philosophie au collège Vercors, consistant précisément à « considérer les élèves comme des interlocuteurs variables », ce qui implique de quitter le mode question-réponse et d'être prêt à entendre véritablement les réponses des élèves (#14). Il exprime également le sentiment que certains élèves se sentent beaucoup plus pris en compte dans ce cadre (#30), recoupant ainsi les témoignages des élèves.

On décèle également une **perception positive de l'adulte** dans le témoignage d'Amel, qui atteste d'une **confiance** envers l'enseignant-animateur : « si j'étais toute seule avec le prof j'pense que je dirais vraiment tout le fond de ma pensée, (...) parce que je sais que le prof il sera.... Bah, il sera ouvert d'esprit et que, peu importe ce que je dis, il va pas me juger » (#24). Amel exprime ainsi un sentiment de confiance en lien avec la posture de l'adulte perçue comme ouverte et exempte de jugement.

La considération des jeunes comme interlocuteurs valables peut donc faciliter la **confiance envers l'adulte** dans le cadre du dialogue philosophique et procurer aux jeunes le sentiment d'être pris en compte. Ce faisant, les jeunes semblent accéder à un **dialogue possible avec les adultes** au-delà de la situation de dialogue philosophique.

Des élèves évoquent en effet la façon dont leur expérience de la philosophie peut parfois s'inviter dans leurs **relations avec les adultes**, notamment les parents. Amel explique ainsi que chez elle « [ils ont] tendance à faire beaucoup de débats (...), ce qui fait que ça [l]'aide, avec les arguments » (#48). La PDP semble donc l'aider à argumenter en famille. Jalil évoque de manière similaire comment les discussions philosophiques peuvent ouvrir sur des discussions chez lui, notamment avec sa mère, lorsqu'elle lui dit ce qu'elle pense des discussions qu'il lui rapporte. Ce genre de situations lui permet de voir « ce que quelqu'un de plus grand pense aussi » (#120), c'est-à-dire quelqu'un « qui connaît un peu plus la vie qu'[eux] » (#122). Jalil ajoute enfin qu'il n'aurait peut-être pas eu certaines discussions avec sa mère car cela ne lui aurait « pas traversé l'esprit » (#126), soulignant la possibilité procurée par l'activité d'ouvrir la discussion sur des sujets inédits pour les jeunes.

Certains élèves du collège Vercors semblent ainsi trouver l'occasion **d'échanger avec leurs parents** sur des sujets qu'ils n'auraient peut-être pas abordés autrement. Ils semblent se sentir parfois plus **armés pour entrer en dialogue** dans ce contexte, munis d'arguments, pour réfléchir à des questions importantes, avec des adultes.

J'ai montré, aux chapitres 9 et 10, que les élèves du collège JDLM évoquent moins fortement le sentiment d'être pris pour des interlocuteurs valables que ceux du collège Vercors. Pour autant, la notion d'interlocuteur valable s'exprime également au collège JDLM, notamment à travers l'attestation par les élèves d'une représentation de la CRP comme un moment de parole où ils sont invités à dire leur propre opinion (Yohan, #14, Marilou, #14), pour la partager avec la classe (Yohan, #64, Émile #10). L'enseignante souligne de son côté la démarche même de la CRP consistant à demander aux jeunes d'exprimer leurs opinions (#8).

On trouve aussi quelques mentions, dans les propos des jeunes, d'une certaine importance accordée à l'activité. Andréanne explique ainsi que les CRP sont importantes parce qu'il « faut en parler » et « faire réaliser que des fois les choses c'est pas nécessairement bien comme c'est », mais aussi voir « c'est quoi les solutions » (#16). La compréhension du monde à l'œuvre dans l'activité pourrait ainsi permettre aux jeunes

de réaliser certaines difficultés se rattachant au monde dans lequel ils vivent. Pour Marilou, la PDP est « importante » et l'aide notamment à avoir un discours constructif et qui a du sens (#12). On observe donc également, au collègue JDLM le sentiment d'une certaine **importance rattachée à l'activité**, en lien avec la possibilité de réaliser des choses mais aussi de s'impliquer dans la discussion par l'apport de solutions et de points constructifs.

Dans son entretien, Olivier explique de son côté comment les CRP servent selon lui à pouvoir **discuter avec des adultes**, en l'occurrence les parents : « admettons que j' parle avec mes parents de, des problèmes d'éducation des choses comme ça, vraiment, j'vais essayer de trouver le plus de réponses possibles, de réfléchir plus puis j'pense que ça sert à ça aussi la philosophie un peu, puis les communautés de recherche » (#54).

Ainsi, on trouve au collègue JDLM, bien que dans une moindre mesure, une certaine importance accordée par les élèves à l'activité, qui peut également aider à **engager un dialogue avec les adultes**.

En contexte scolaire, on observe donc également une certaine **propriété inclusive** de l'activité, logée dans la reconnaissance des jeunes comme des interlocuteurs valables, dans le fait de les engager sur des questions importantes et dans le fait de faciliter les discussions avec les parents autour de sujets inédits.

Pour les jeunes en contexte scolaire et ceux souffrant de troubles psychopathologiques et psychotiques, les éléments qui viennent d'être exposés sont importants. Ils se rattachent en effet à la **dimension d'ouverture et d'insertion en jeu dans le passage de l'enfance à l'âge adulte** et mettent en lumière la **dimension politique et sociale** que revêt la notion d'interlocuteur valable, au-delà de sa dimension psychoaffective : considérer les adolescents et les jeunes adultes – notamment ceux en vulnérabilité psychique et socio-scolaire – comme des interlocuteurs valables (partager avec eux des questions importantes qui les concernent et leur donner la possibilité de s'en emparer et de construire un jugement s'y rattachant), c'est, d'une part, **les inclure dans la discussion** de ces questions qui concernent tous les êtres humains ainsi que la société dans laquelle ces jeunes s'insèrent, et leur donner une voix pour y prendre part. C'est donc aussi, d'autre part, **accompagner l'insertion des jeunes dans la société et leur permettre de prendre une place active en son sein**, au-delà d'un accompagnement de la construction d'une identité et d'une estime personnelle.

Dans cette section, j'ai dégagé un **enjeu d'inclusion sociale et politique des jeunes** dans la PDP, en lien avec le sentiment attesté de se voir partager des questions importantes qui concernent tous les êtres humains et d'être considéré comme un interlocuteur valable. Ce faisant, certains jeunes évoquent une relation positive à l'adulte en situation de dialogue philosophique et la possibilité de discuter avec leurs parents sur des sujets inédits.

Cet enjeu ainsi identifié, la PDP semble **amener les jeunes à prendre part** à la discussion des questions importantes abordées dans le dialogue philosophique. Il nous faut donc approfondir à présent la manière dont les jeunes pourraient s'emparer des questions philosophiques pour comprendre leur société.

12.2.2. Questionner et comprendre la société

Les dialogues philosophiques observés présentent des situations dans lesquelles les jeunes s'engagent dans le questionnement et la compréhension de thèmes sociaux, sociétaux et éthico-politiques. Ces observations dans les dialogues rejoignent par endroits les propos tenus par les jeunes dans leurs entretiens. Cette section s'attache à explorer l'activité d'appropriation et de questionnement des normes sociales, éthiques et sociétales par les jeunes en situation de dialogue philosophique. La construction d'un regard sur le monde dont j'ai rendu compte en première partie de ce chapitre s'allie ainsi à la dimension politique et sociale mise en lumière ci-dessus.

Dans la mesure où seuls les dialogues en contexte scolaire ont pu être enregistrés, mon propos portera principalement sur les deux terrains scolaires.

Au collège Vercors, une déstabilisante confrontation aux interdits

Au collège Vercors, un phénomène intéressant s'observe chez les jeunes durant l'un des ateliers de philosophie filmés et retranscrits : dans ce dialogue portant sur l'insulte, **les jeunes manifestent un embarras saisissant**, dont je proposerai dans les lignes qui suivent une interprétation en lien avec le propos développé jusqu'ici.

Dans les dialogues observés et filmés au collège Vercors, la dynamique de groupe semble généralement stable, intégrant rires et regards complices entre certains jeunes, moments d'écoute attentive et de dialogue, mais aussi commentaires et rires moqueurs, plus difficiles à déceler à l'observation ; on remarque encore, chez certains élèves, une certaine nonchalance et des regards dans le vide, suggérant une forme de désinvestissement de la discussion. Une tension se donne ainsi à voir, la dynamique du dialogue oscillant entre camaraderie et moquerie, entre engagement dans la discussion et retrait nonchalant.

Pour engager la discussion sur l'insulte, l'enseignant raconte aux élèves un passage de *Illiade* dans lequel Achille profère un certain nombre d'insultes à l'égard d'Agamemnon. Après avoir raconté l'histoire et énoncé les insultes en question, l'enseignant invite d'abord les jeunes à comprendre les termes utilisés (de quoi s'agit-il, pourquoi Achille utilise-t-il ces termes, qu'est-ce qu'une insulte, etc.). La discussion se construit ensuite en deux moments, un premier dans lequel les jeunes sont appelés à comprendre, à définir et à contextualiser l'insulte, puis un second, dans lequel ils réfléchissent aux conséquences de l'insulte, en particulier pour celui qui est insulté.

Durant l'atelier, et surtout lors des deux premiers moments de la discussion (formulation des insultes et compréhension de l'insulte), **les jeunes manifestent un malaise** qu'il semble pertinent d'examiner et d'interroger ici. Ce malaise pourrait en effet traduire la surprise que représente pour les jeunes le fait d'être invités à **considérer librement une chose qui leur est habituellement interdite**.

À la première énonciation des insultes lors de la lecture du texte, tous les jeunes se mettent à rire, certains visages exprimant un air surpris et interrogateur. L'enseignant répète alors à trois reprises la triade d'insulte proférée en questionnant le groupe sur la signification de ces termes. Face à cette interrogation et

à la répétition des insultes, les jeunes expriment une gêne allant *crescendo*, certains mettant leur tête dans leurs mains, d'autres se regardant, d'autres encore éclatant de rire, tous affichant un sourire embarrassé. Durant toute la première partie de l'activité, cet embarras se manifeste à chaque mention d'une insulte, amenant l'enseignant à intervenir à plusieurs reprises : pour expliquer que ce n'est « pas la peine d'éclater de rire à chaque fois » (B_d2, #27), que « c'est un peu bloquant en fait si [les élèves éclatent] de rire à chaque fois » (B_d2, #158), mais aussi pour formuler explicitement le malaise et banaliser la tâche demandée en rappelant que « le thème c'est l'insulte, donc forcément il faut qu'on en dise un petit peu » (B_d2, #95).

Dans ce contexte de discussion organisée avec leur professeur, les élèves manifestent ainsi une grande difficulté à tolérer la formulation d'insultes, qui semble les confronter à quelque chose d'interdit, de tabou, et susciter chez eux un malaise. Ce malaise renvoie ainsi à la **déstabilisation** que provoque chez les élèves l'invitation par le professeur à dire des insultes d'une part, puis à interroger la notion même d'insulte pour la comprendre, d'autre part. Cette invitation contraste en effet avec l'expérience habituelle des élèves, et plus particulièrement encore avec leur **expérience des discussions avec des adultes**, lesquels s'efforcent souvent de leur rappeler les bons usages langagiers. Il pourrait donc être rare, pour les élèves, de pouvoir toucher aux interdits et aux tabous aussi librement que dans le contexte qui leur est proposé par le dialogue philosophique.

Les jeunes observés semblent ainsi déstabilisés par une **situation paradoxale**, dans laquelle ils sont invités à réfléchir et à s'exprimer sur un point qui leur a été professé et interdit, le langage grossier et les insultes, notamment dans un **cadre scolaire**. En effet, le cadre scolaire renvoie au lieu où cet interdit est en partie construit : à l'école, il est attendu des élèves de parler correctement et de bien se tenir. Dans la situation observée, les élèves se trouvent ainsi invités à **transgresser la règle et à y réfléchir**, étant autorisés à la questionner.

L'analyse de l'expression non verbale des jeunes dans cette discussion permet ainsi d'identifier un **enjeu d'appropriation des règles** dans la PDP, les élèves se trouvant, dans cette situation, confrontés à un interdit et invités à s'en emparer. Cette situation semble si inhabituelle que les jeunes ont beaucoup de difficulté à dépasser leur malaise et à reprendre leurs esprits. Ils parviendront à se calmer dans le dialogue par différents facteurs : après un certain temps, après l'intervention de l'enseignant, après une répétition des insultes participant à leur banalisation et suite à l'engagement de la discussion dans un aspect moins tabou de la question, à savoir les conséquences de l'insulte, notamment relationnelles. Ainsi, une fois l'émotion dissipée, les jeunes s'engagent dans la discussion et donnent du sens à leur expérience de l'insulte, formulant des hypothèses sur les raisons pour lesquelles des insultes peuvent être formulées.

Cet exemple permet de souligner la capacité de la PDP à procurer des situations inhabituelles pour les jeunes, dans lesquelles se fraie **un chemin pour questionner les règles**, accompagnés, encouragés et **écoutés par un adulte**.

Interroger le système, donner du sens à ses représentations

Si la séquence présentée ci-dessus donne à voir des élèves déstabilisés, d'autres dialogues issus des données du collège Vercors montrent des élèves à l'aise pour discuter des règles et usages dans la société. La dynamique de groupe décrite dans la section précédente s'observe ainsi dans les deux autres dialogues observés et filmés, dans lesquels les jeunes paraissent plus apaisés. Je m'attarderai dans cette section sur un atelier lors duquel les jeunes sont invités à réfléchir sur le travail et ainsi à interpréter et comprendre leurs propres représentations du travail et des règles qui s'y rattachent.

En s'interrogeant sur le travail, les élèves en viennent à questionner la possibilité de choisir ou non de travailler ou de choisir son emploi ainsi que la définition d'un métier. Ils explorent ce faisant leur représentation du travail et tentent d'y donner du sens (B_d1, #180, #248-258) et interrogent leur propre travail à l'école (B_d1, #182-189) :

- 180 Amel Bah [un travail] c'est pour avoir de l'argent et aussi rendre des services parce que dans tous les métiers on travaille pour quelqu'un. Par exemple médecin on travaille pour un patient, au supermarché on travaille pour des clients, pour heu, à la mairie on travaille pour les citoyens, en fait on travaille toujours pour quelque chose donc c'est pour l'argent et pour juste pour un service.
- 181 Enseignant D'accord. Donc on rajoute du coup à la définition, donc c'est faire des tâches à effectuer sur un temps donné pour avoir de l'argent et aussi donc au service de quelqu'un, c'est forcément au service de quelqu'un. Hum, est-ce que quelqu'un veut rajouter quelque chose à cette définition ou c'est bon ? Dans ce cas-là, par exemple, est-ce que, comment dire, est-ce que vous pouvez dire la différence entre un travail et un métier ?
- 182 Djael Bah, déjà un travail, par exemple là maintenant on travaille, un métier c'est les gens qui travaillent à carrefour et tout ça.
- 183 Enseignant D'accord. *Rires d'Amel et de quelques autres.*
- 184 Djael Enfin, un métier c'est un emploi.
- 185 Enseignant C'est un emploi. Et quand tu dis Djael, là par exemple, on travaille, du coup, si je suis ce que vous avez dit, c'est une tâche à effectuer sur un temps donné pour avoir des sous et pour rendre service ?
- 186 Amel En fait le travail c'est ce qu'on doit faire et le métier c'est le nom du truc qu'on va faire, je sais pas comment dire
- 187 Djael Bah on travaille, nan. On doit travailler pour, avoir un métier.
- 188 Enseignant Donc toi tu relies le travail qui est fait à l'école au but d'avoir un métier ?
- 189 Djael Bah ouais.
(...)

- 248 Enseignant Ok. Autres réactions ? Et du coup, est-ce que vous pensez qu'on a le choix de travailler ? De travailler ou de pas travailler. Ouais
- 249 Karim Oui on a le choix
- 250 Enseignant Est-ce que tu peux expliquer Karim
- 251 Karim Ben, si tu as envie de travailler tu travailles, si t'as pas envie tu travailles pas.
- 252 Enseignant Chut (*quelqu'un commence à parler*) attendez, stop. Donc Karim a dit ce qu'il pensait, peut-être qu'il y a des réactions dessus. Awa
- 253 Awa Par exemple, t'as une famille à nourrir, bah, tu travailles pas, bah... (...) Si tu travailles pas tu vas pas nourrir ta famille.
- 254 Enseignant Ouais, donc, t'as pas le choix de travailler, t'es obligé de travailler.
- 255 Awa Oui.
(...)
- 258 Amel Bah en fait on a le choix de travailler, qu'on ait une famille ou pas. En fait on a le choix, on le fait si on a envie, et si on a pas envie, on est obligé, enfin on est pas obligé, on a le choix de travailler – *rires*. En gros, je disais qu'on a le choix de travailler qu'on ait une famille ou pas, mais si on travaille pas, ben on aura pas de quoi se nourrir, de quoi vivre et si on travaille, ben on pourra, en fait si on travaille pas on finit dans la rue et si on travaille et ben on peut se donner un chez soi même si on aime pas son travail. Mais on a le choix de travailler.

Les jeunes, en explorant la question du travail, s'attachent à **questionner le sens des mots** qu'ils entendent quotidiennement et parcourent les différentes significations s'y rattachant. Ce faisant, ils peuvent se confronter aux différentes injonctions et règles implicites de la vie en société, comme dans cet exemple où la contrainte du travail est interrogée, où les jeunes peuvent **questionner le sens du travail** (pour avoir des sous, pour rendre service, pour nourrir sa famille, etc.) et **exprimer des positionnements**.

Dans le même ordre d'idées, Awa exprime dans son entretien qu'elle aimerait parler, dans les discussions philosophiques, des comportements des élèves et des professeurs à l'école, qui ne sont parfois « pas très corrects » (#104). Son propos témoigne de la possibilité perçue de pouvoir **questionner l'adéquation de certains comportements en philosophie**, conférant à l'activité une dimension sinon éthique, à tout le moins en lien avec la question de ce qu'il est ou non correct de faire.

Au collège Vercors, la PDP pourrait donc bien procurer aux élèves, à travers les sujets discutés, l'occasion d'explorer leurs comportements, comme cela a été évoqué au chapitre 11, de découvrir le monde comme je l'ai exposé dans la première partie de ce chapitre, mais également de **se confronter aux différents interdits et règles sociales**.

Au collège JDLM, questionner le système

Au collège JDLM, une dynamique similaire s'observe, les jeunes étant amenés, dans les CRP, à **explorer différents éléments structurant de leur expérience** pour les interroger et se positionner. Cette exploration semble toutefois menée plus en profondeur et avec plus de facilité au collège JDLM, où les élèves sont performants scolairement et apparaissent en pleine capacité de dire.

Je m'appuierai sur deux extraits de discussion pour montrer comment les élèves du collège JDLM semblent s'emparer, en situation de dialogue philosophique, des règles du système dans lequel ils évoluent, qu'il s'agisse du système scolaire ou de la société de consommation.

Lors d'une CRP portant sur la question « est-ce que le système scolaire basé sur la performance est bien fait ? », les jeunes parcourent et approfondissent leur représentation et leur compréhension du système scolaire dans lequel ils évoluent depuis l'enfance. Ce faisant, ils témoignent d'une possibilité trouvée de **questionner le système établi**, auquel ils ont appris à se conformer. Dans l'extrait ci-dessous, les jeunes en viennent à interroger la légitimité du système de notation de l'école québécoise, cherchant les raisons de ce système et en explorant les effets (A_d3, #27-62) :

- 27 Noah Avec le désir de performer, y'a la pression qui monte, la pression elle donne un stress comme Émile disait, oui c'est vrai que, si y'avait pas cette pression-là de performer on avancerait moins vite mais moi je pense qu'elle est de plus en plus grosse, trop de stress, un moment donné... un peu de stress ça peut t'aider à te motiver, mais trop de stress ça te pète ton rythme, tu fais moins bien. T'sais, toute la société elle vous dit bah on a besoin de performer, si on prend l'école par exemple, on est noté sur des pourcentages, c'est... pourquoi c'est pas juste tu passes ou tu passes pas, qu'est-ce que ça change entre le 75 puis le 85 ? On est noté au pourcentage près sur ça...
- (..)
- 38 Emma Ben je suis d'accord avec Noah sur le point que il faut avoir un entre deux sur la performance, mais en même temps, je comprends ton exemple que comme, on est noté sur des pourcentages précis puis c'est pas tant bien mais t'sais admettons, on veut pas que ça peut créer de l'anxiété, ou ben, si on le faisait pas, en même temps y'a certains qui sont pas, dans la vie qui ont besoin de plus que 75% fait que t'sais si tu te dis que tout le monde, ok t'as passé mais, si tu passes à 61 ou à 95, ben t'es pas la même personne pour, admettons, rentrer en médecine où est-ce que à un moment donné dans ta vie tu vas devoir sauver la vie de quelqu'un. Fait que comme, la pression que ça t'a évité pendant toute ton école, bah, à un moment donné, ça va avoir un impact plus précis sur la vie de quelqu'un d'autre.
- (...)
- 46 Samuel Hum, moi je suis pas d'accord avec Emma qui dit que y'a des métiers qui, faut que t'aies plus que 75 parce que c'est plus important, comme, être médecin, admettons, tu dois avoir 90, je crois pas que quelqu'un est meilleur pour sauver la vie de quelqu'un si il a 95, puis l'autre il a 90 y va être moins bon, je crois pas que toute ta vie tu vas vivre sur tes examens papiers.
- (...)
- 58 Samuel Ben, tu peux être bon dans plein d'examens de ta vie puis apprendre des choses dans un cahier, pouvoir le réécrire dans un examen, mais t'es peut-être pas bon à parler avec les gens puis savoir les calmer, quand ils vont avoir une grosse émotion mettons.
- 59 Enseignante Ok, merci. On va y aller avec Alice qui a pas parlé encore.
- 60 Alice Heu, ben moi je suis d'accord avec Noah, parce que, ben, je pense pas que tu devrais juger une personne par rapport à ses résultats scolaires mais aussi un peu, comme Emma elle disait, comme un examen en médecine et tout on demande sur les capacités, mais en même temps une personne qui est pas bonne, par exemple en français, est-ce que t'as besoin de CRP pour sauver une personne ? J'suis pas sûre t'sais... c'est comme, on juge toujours quelqu'un par rapport à ses performances scolaires, mais comme, peut-être ils savent juste pas dans quoi ils s'en vont, puis, si ils ont de la misère à faire plus, c'est

pas grave. Je pense pas que tu devrais priver une personne de ses capacités parce que, avant dans sa vie elle était pas bonne dans d'autres trucs...

61 Enseignante Olivier ?

62 Olivier Ben moi c'est pour réagir à l'idée que Alice a dit, puisque, admettons un médecin il a pas beau avoir des bonnes notes ça veut pas dire qu'il est compétent pour parler à des gens, mais justement je pense que c'est ça qui faudrait là, pour avoir la société parfaite, que chacun a ses forces puis chacun exploite les forces pour aider la communauté au complet, puis, justement, l'école, pourquoi on dit que c'est mauvais d'avoir des notes, c'est que ça évalue pas exactement, toutes les facultés que quelqu'un peut avoir, mais aussi ça peut évaluer qu'est-ce qui lui manque, puis que, il a pas besoin d'exploiter ça dans sa vie là pour, réussir...

Dans cet exemple, les jeunes se saisissent du système de notation de l'école pour en questionner la légitimité et la pertinence, en examinant les tenants et les aboutissants d'un tel système. Ce faisant, ils se trouvent **en situation de responsabilité**, pouvant comprendre et questionner ce système mais aussi le critiquer et envisager des alternatives.

On trouve beaucoup d'exemples similaires dans les dialogues du collège JDLM, qui touchent à des questions éthiques, sociales et politiques. Voici un autre exemple lors duquel les jeunes se confrontent à une difficulté en lien avec la surconsommation et la crise climatique et s'attachent à trouver des solutions (A_d2, #34-36) :

Guillaume Moi je voulais revenir avec ce que Alice avait dit que les gens ils doivent faire une différence avec leurs actions tout seul. Je suis d'accord ça se peut que c'est mieux si les gens ils prennent des actions par eux-mêmes, mais je crois que quand même la meilleure solution c'est si des gens qui ont plus comme d'autorité ou de pouvoir mettent des choses en place ou nous forcent. Comme mettons si les pailles en plastique sont juste plus en vente ben là on est sûr que personne va en acheter parce que si juste, comme, quelques personnes se disent "ah c'est mauvais pour les tortues je vais pas en acheter" c'est sûr que ça fait une différence mais c'est pas à grande échelle.

Enseignante Fait que ce que tu es en train de dire, et puis peut-être que faudrait voir là les, les deux niveaux, les deux types de solutions qu'on pourrait mettre en catégorie. Tu sembles dire Guillaume qu'il y a des solutions d'un point de vue individuel, t'sais moi je décide d'arrêter de prendre des pailles. Mais il devrait y avoir des solutions qui soient plus collectives où dans les lois on interdit les pailles par exemple. Puis tu sembles dire que les actions collectives où le Gouvernement impose des choses c'est plus efficace que des actions individuelles ?

Guillaume C'est ce que je pense parce que même si toi tu aimes ça les pailles en plastique et que tu continues d'en acheter, puis si y'en a juste plus ben t'es forcé d'arrêter, et tu vas devoir prendre des pailles en carton.

Au collège JDLM, les élèves s'emparent ainsi de questions importantes, prennent position et proposent des solutions pour améliorer leur système, scolaire comme politique. Ce faisant, ils s'engagent activement sur des questions qui les concernent directement, bien qu'ils soient rarement invités à s'exprimer à leur sujet. Or, qu'il s'agisse du système scolaire ou du système politique, ces systèmes sont bien établis et

déterminent en grande partie leur avenir. La PDP procure ainsi aux jeunes une occasion de **prendre part à la mise en discussion du système dans lequel ils s'insèrent**.

Cette capacité semble directement rattachée aux sujets abordés ainsi qu'aux principes de la pédagogie déployée dans le dialogue philosophique, reposant sur la prise en considération des jeunes comme des interlocuteurs valables et faillibles. Les jeunes soulignent en effet ces éléments dans leurs entretiens, évoquant le sentiment d'être pris en compte avec sérieux et de pouvoir aborder des questions importantes.

Une précision est indiquée ici concernant les questions abordées dans les dialogues au collège JDLM, qui **se rattachent au programme du cours d'ECR**. Les élèves abordent ainsi des thèmes en lien avec les compétences visées par le cours, notamment celle visant à « réfléchir sur des questions éthiques ». Le cours d'ECR poursuit en effet deux principales finalités, à savoir la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, et intègre des grands thèmes à aborder : la tolérance, l'avenir de l'humanité, la justice et l'ambivalence de l'être humain³¹¹. Les CRP observées au collège JDLM s'inscrivent donc dans un cadre spécifiquement pensé autour d'objectifs en lien avec la construction active d'un regard sur le monde.

Toutefois, nous venons de voir que même lorsqu'il est déployé en dehors du contexte du cours d'ECR, le dialogue philosophique peut amener les jeunes à s'engager dans une recherche sur des questions importantes, philosophiques mais aussi en lien avec leur compréhension du monde et de la société dans laquelle ils s'insèrent.

Les dialogues menés avec les jeunes du contexte de soin n'ont pas pu être enregistrés. Néanmoins, on remarque, au regard des questions discutées durant l'année avec le groupe, que les dialogues dans ce contexte abordent également d'importants enjeux éthiques, sociaux et politiques (comme l'indique le Tableau 6.4-1 synthétique des séances menées avec le groupe), notamment en lien avec les droits des animaux, le respect de la vie et la déontologie médicale, la liberté politique, l'action politique et la tolérance.

Il semble important de formuler une dernière remarque au terme de cette partie : sur les terrains scolaires, les jeunes montrent, une fois de plus, des **différences dans les degrés d'exploration et d'approfondissement** engagés dans la recherche philosophique – observée dans cette section à travers la manière dont les jeunes s'approprient les questions posées et approfondissent leurs réflexions. En effet, en contexte scolaire québécois, les élèves, identifiés comme performants et majoritairement issus de milieux favorisés, apparaissent en mesure de s'appropriier explicitement et consciemment les normes et les usages au sein desquels ils évoluent. Ils parviennent à une réflexion critique à leur sujet et proposent des alternatives. Ce faisant, ils témoignent d'une capacité d'impact sur le monde et d'un sentiment capacitaire qui sera mis en lumière dans les sections qui suivent. **Les capacités des jeunes représentent ainsi une puissance d'agir mise en acte dans le dialogue philosophique**.

Cette puissance d'agir ne semble pas aussi aisément mobilisée et développée par les jeunes du collège Vercors, qui ont été observés en situation de vulnérabilité scolaire et qui sont majoritairement issus de milieux sociaux défavorisés. En effet, les élèves du collège Vercors ne prennent pas position de manière

³¹¹ Il s'agit ici des thèmes se rattachant au programme du deuxième cycle du secondaire, dans lequel se situe les élèves du groupe observé.

affirmée et soutenue par une réponse développée. Leurs interventions sont courtes et le travail d'étayage de l'animateur, plus important qu'en contexte québécois. **Les différentes vulnérabilités identifiées au chapitre 9 impactent donc également la possibilité effective que trouvent les jeunes dans la PDP de questionner et de s'approprier les questions philosophiques** – pourtant reconnues comme importantes par les élèves. Or, ces questions les concernent et c'est en s'y engageant et en construisant un regard propre à leur sujet que les jeunes pourront s'engager activement et prendre réellement part à la construction de la société qui est la leur.

Les **enjeux politiques de l'approche capacitaire** déployée, qui ont été soulignés au chapitre 9, s'expriment dès lors à travers nos dernières observations : en situation de vulnérabilité socio-scolaire, les élèves – dont les capacités apparaissent diminuées – se trouvent d'une part, **restreints dans l'exploration identitaire** que rendent possible de telles capacités (cela a été exposé au chapitre 10), mais aussi, d'autre part, **restreints dans l'appropriation de leur environnement et la construction de leur puissance d'impact sur le monde**. Je reviendrai sur ce point dans la partie qui suit.

Dans cette partie, j'ai mis en lumière la **dimension inclusive** qui sous-tend la PDP, s'exprimant sous différentes formes selon les contextes. En contexte de soin, les jeunes se voient ainsi considérés comme des sujets au-delà de leur statut de patient, notamment par le partage avec eux de questions philosophiques importantes et universelles. En contexte scolaire, les jeunes attestent être pris en considération dans le dialogue philosophique et évoquent la possibilité d'aborder des sujets inédits lors de discussion avec des adultes, notamment sur des sujets qu'ils jugent importants. Ils trouvent ainsi la possibilité d'exprimer une position, cette remarque permettant de souligner la **dimension politique et sociale** de la notion d'interlocuteur valable déployée dans la PDP.

Cet aspect inclusif, politique et social de la PDP a été exploré dans la considération des dialogues, qui fournissent des exemples pour observer le rapport des jeunes aux questions abordées dans la PDP. Il est ainsi possible de considérer le cadre du dialogue philosophique comme **un lieu de confrontation aux règles et de questionnement des normes, amenant les jeunes à prendre part aux débats qui traversent leur société**.

12.3. Se construire comme personne

J'ai présenté, au chapitre 10, le mouvement d'exploration de soi déployé dans la PDP, susceptible d'accompagner les jeunes dans le développement de leur vie intérieure et la construction d'une connaissance réflexive d'eux-mêmes.

Dans la première partie de ce chapitre, j'ai mis en lumière la manière dont s'ajoute à ce mouvement le développement d'une relation au monde par les jeunes, qui trouvent dans le dialogue philosophique un lieu de découverte et de compréhension du monde qui les entoure. Cette ouverture et cette compréhension se poursuivent et se renforcent dans la manière dont les jeunes, dans la PDP, se voient invités avec sérieux

à prendre part aux questions importantes qui concernent les êtres humains et la société dans son ensemble : règles sociales, normes éthiques et politiques et questions existentielles, entre autres. L'ensemble de ces éléments semblent procurer en définitive aux jeunes la possibilité de **se construire comme personne, c'est-à-dire comme sujet pensant et agissant sur le monde, au sein d'une société donnée.**

Dans cette partie, je montrerai d'abord comment l'activité accompagne les jeunes dans le développement de positions et de **convictions personnelles**, affirmées dans le dialogue et évoquées dans leurs entretiens.

Je m'attacherai ensuite à rendre compte d'une forme d'**estime personnelle** développée dans l'activité dont témoignent les jeunes, fondée en partie sur la reconnaissance de ce dont ils se rendent capables en atelier.

Ces éléments conduiront à la considération du **sentiment d'évoluer et de grandir** attesté par les adolescents et les jeunes adultes, qui affirment avancer et trouver une aide pour la suite dans l'activité.

Je terminerai par l'examen de la **dimension éthique en jeu dans la PDP**, notamment dans le contexte particulier du cours d'ECR en contexte québécois, où les jeunes attestent du développement d'une sensibilité et de considérations éthiques qui semblent se rattacher aux objectifs du cours.

Ces quatre moments décriront différents chemins qui semblent mener vers une **formation de soi comme personne dans la PDP.**

12.3.1. Affirmer son point de vue et développer des convictions

Certains jeunes témoignent dans leurs entretiens d'une **certaine prise de confiance** dans l'activité, les amenant à pouvoir affirmer un point de vue devant le groupe. J'ai rendu compte de la prise de confiance dont témoignent les jeunes au [chapitre 9.3.1](#), en soulignant notamment l'impact du cadre sécurisant en lien avec la considération des jeunes comme des interlocuteurs valables et l'instauration d'un climat de collaboration respectueux, souligné par les jeunes du contexte de soin. Les élèves du collège Vercors soulignaient quant à eux une confiance facilitée par la constitution d'un groupe plus petit pour l'activité.

Les différents éléments du cadre mis en place par la PDP amènent ainsi les jeunes à développer une confiance par laquelle une **affirmation de soi** est rendue possible pour eux dans le dialogue philosophique. Je montrerai dans cette section de quelle manière cette affirmation de soi se rattache au **développement de convictions** chez les jeunes, lesquels semblent ainsi **affirmer un positionnement dans le monde, au-delà d'une affirmation individuelle.** Ce point a été observé en contexte de soin et au collège JDLM.

En contexte de soin, rappelons les mots d'Émilie, qui atteste d'une voix retrouvée à travers l'activité et la confiance qu'elle y a puisée : « Ça m'a redonné ma voix. Ma voix au chapitre, ma voix au fait de m'exprimer sur des points de vue, ça m'a redonné, oui ça m'a redonné confiance en fait » (#26). Cette jeune rappelle son parcours et sa difficulté à s'affirmer, notamment au sein d'une famille qu'elle décrit comme « extrêmement politisée » dans laquelle elle se sent étouffée (#4). Elle évoque ainsi des difficultés en lien avec une prise de position personnelle (#4) :

(...) même si j'ai mes propres convictions, je savais pas comment les exprimer, du point de vue politique ou philosophique, et du coup, j'disais rien en fait, et j'laissais mes parents parler pour moi, et du coup j'avais l'impression un peu d'être la fille qui fait comme ses parents. Et heu du coup, pouvoir échanger dans le groupe de philosophie, ça m'a un peu émancipée de ça parce que ça m'a enfin permis de... d'élever ma voix... sur ce que je pensais.

Émilie revient sur la manière dont, selon elle, l'atelier l'a aidée à affirmer ses convictions (#36) :

j'me suis rendue compte que, bah que j'avais des convictions en fait. Comme je disais j'ai toujours cru que je pensais par les autres, et, j'me suis rendue compte que j'avais ma propre voix. Et que je pouvais m'exprimer sur une opinion sans avoir peur de paraître bête, ou mal renseignée sur le sujet ou ce genre de choses.

Le témoignage d'Émilie souligne combien la confiance procurée par le cadre mis en place par la PDP peut aider les jeunes à s'affirmer, et plus encore, à **affirmer des convictions, des valeurs et des positions**, l'exercice du dialogue philosophique sollicitant les jeunes précisément à cet endroit, lorsqu'il les fait découvrir et comprendre le monde qui les entoure et les invite à prendre part aux questions importantes posées en philosophie. Cette affirmation peut prendre la forme d'une nécessité : « je me suis rendue compte que y'avait des choses avec lesquelles je pouvais pas être d'accord là-dessus. Je pouvais pas ne rien dire parce que, simplement, c'était pas possible en fait » (#56). Émilie témoigne ainsi d'une nécessité éprouvée de dire ce qu'elle pense, racontant la manière dont elle a « élevé [sa] voix » contre sa mère.

Roman affirme quant à lui que l'exercice de leur « capacité de réflexion » dans le dialogue philosophique leur procure de la force pour ne pas accepter des choses parce qu'ils ne les comprendraient pas et, au contraire, exprimer leur désaccord (#118). Ce faisant, il met en avant une forme d'affirmation possible de soi à l'appui d'un **exercice de réflexion** lui permettant de mieux **comprendre le monde et d'y tenir une position**.

Au collègue JDLM, Andréanne explique que les CRP l'aident à « être capable de mettre ses idées en place, et de dire que ça, elle pense pas que c'est bon, puis que ça si on le fait de cette manière-là c'est mieux » (#18), attestant du sentiment de pouvoir bien communiquer ce qu'elle pense, même en situation d'opposition. Elle souligne notamment une capacité à affirmer sa position en maîtrisant son expression : « parce que on dit que tout se dit, mais c'est la manière de le dire. Donc si tu trouves que au travail que ça, ça va pas bien ou que tu trouves que quelque chose c'est pas éthique, ou c'est pas moral ou que... t'sais... ça nous permet de nous exprimer puis je trouve que c'est bien » (#26). Andréanne témoigne ici d'une forme d'**assertivité trouvée dans la PDP**, lui permettant d'**affirmer ses convictions** et de **prendre position**.

Au collègue Vercors, les élèves n'expriment pas, dans leurs entretiens, cette possibilité trouvée d'affirmer des convictions dans le dialogue philosophique – ils évoquent toutefois la possibilité de s'affirmer à travers le fait de prendre la parole, exposée au chapitre 10. On trouve néanmoins des exemples d'affirmation de points de vue par les élèves engagés dans le dialogue (Bd3, #144-154) :

Enseignant : Ouais... mais, peut-être que y'aura moyen d'y revenir après... t'as commencer Amel par dire c'est pas bien de mentir. Est-ce que vous

- pouvez dire pourquoi ? Ça c'est quelque chose qu'on entend super souvent, c'est pas bien de mentir, pourquoi est-ce que c'est pas bien de mentir ? Jalil.
- Jalil : Parce qu'on cache la vérité.
- Enseignant : Ouais. Et ça c'est pas bien, cacher la vérité c'est pas bien ?
- Jalil : Nan. Parce que dans tous les cas, si tu mens, au bout d'un moment, on va savoir que t'as menti.
- Enseignant : Mmh. Donc ça va forcément être découvert, c'est ça que tu veux dire...
- Jalil : C'est mieux de dire la vérité direct plutôt que de mentir.
- Enseignant : Et, qu'est-ce que...
- Jalil : Et après les gens ils l'apprennent par eux-mêmes.
- Elsa : C'est encore pire...
- Enseignant : Et du coup, qu'est-ce que ça fait que les gens ils apprennent que vous avez menti ?
- Amel : Ben, ils vont plus nous faire confiance.

Ainsi, si les jeunes grenoblois n'évoquent pas cet aspect d'affirmation de positions et de convictions lorsqu'ils sont interrogés à ce sujet, ils manifestent, dans les dialogues, une certaine affirmation d'eux-mêmes dans des prises de positions en lien avec la compréhension du monde en construction dans la PDP. Toutefois, ils semblent davantage engagés dans un **travail de compréhension et d'élaboration de points de vue** que dans l'affirmation de convictions en lien avec certains principes ou idées : dans l'exemple ci-haut ils semblent davantage engagés à comprendre pourquoi il serait mal de mentir en prenant conscience de leur opinion qu'à affirmer une position étayée. Ainsi, dans la continuité de la remarque formulée en fin de section précédente, les jeunes du collège Vercors apparaissent de nouveau **moins outillés pour affirmer une position argumentée** et développée que les jeunes du collège JDLM.

On constate par ailleurs, sur ce terrain, la manière dont certains jeunes semblent exprimer une forte intériorisation des injonctions et des représentations de la société, par exemple en lien avec une vision élitiste des études et du travail (Bd1, #89-90) :

Enseignant : Donc t'avais dit par exemple un professeur c'est différent d'un ouvrier, pourquoi ?
On va finir là-dessus, Djael. Ça sonne.

Djael : Ben parce que faut, genre faut, pour être mieux payé faut se faire plein de diplômes. Par exemple, si t'as un bon diplôme, et que tu veux faire un métier, qui est, approprié à ce diplôme, bah, t'as, t'es bien payé, et si, t'as pas de diplôme ou que t'as un diplôme tout pourri et ben, t'es pas payé, enfin, t'es, t'es nul quoi.

Ici, Djael exprime, sans la questionner, une vision du travail fondée sur l'obtention d'un « bon diplôme » qui justifierait un écart de salaire conséquent avec celui qui n'en aurait pas, réduit au statut de personne nulle. Cette intervention pourrait simplement renvoyer à une représentation utilitaire du diplôme propice à encourager les jeunes à travailler à l'école. Dans tous les cas, Djael exprime ici un point de vue hérité d'une vision dominante dans la société qu'il ne semble pas questionner, et dont l'expression en fin de discussion (la fin de l'heure sonne juste avant son intervention) ne permet pas l'interrogation.

Les jeunes engagés dans la PDP semblent ainsi parvenir à **exprimer des points de vue**, voire des **convictions** lorsqu'ils développent et en étayent leurs opinions, encouragés par le cadre sécurisant mis en place, bien qu'à des **degrés différents**, les possibilités trouvées par les jeunes semblant modérées par la situation de vulnérabilité dans laquelle ils se trouvent.

Ces diverses formes d'affirmation dans le dialogue peuvent concourir à la construction d'une estime personnelle.

12.3.2. S'estimer

Certains jeunes attestent dans leurs entretiens d'une prise de conscience de leurs capacités et de ce qu'ils parviennent à faire en dialogue philosophique. On décèle également une certaine valorisation trouvée par les jeunes dans le fait de se voir proposer cette activité. Ainsi, un sentiment capacitaire plus ou moins affirmé émerge des propos des jeunes, toujours sous des formes différentes selon les contextes, suggérant **une contribution de la PDP à la construction d'une estime personnelle**.

Développer ses capacités, se reconnaître comme capables

Il semble d'abord que la PDP procure aux jeunes, sur tous les terrains, l'occasion de se reconnaître comme capables et, partant, de **fonder une estime d'eux-mêmes**. Nous avons vu, au [chapitre 9.5.](#), dans quelle mesure la construction des capacités opérée par les jeunes dans le dialogue philosophique se donnait également comme condition d'attestation d'eux-mêmes, et, partant, de construction d'une identité personnelle.

Les capacités constituent aussi des conditions de possibilité d'une estime personnelle fondée sur le retour réflexif sur soi-même, permettant au sujet de s'observer comme capable. Ce retour réflexif apparaît dans les propos des jeunes, qui attestent d'une reconnaissance de leurs propres capacités dans le dialogue philosophique.

En contexte de soin, l'estime personnelle des jeunes se trouve souvent en difficulté en raison de la souffrance psychique qui les caractérise. Ces jeunes souffrent d'une mésestime d'eux-mêmes que j'ai mise en lumière au [chapitre 9.2.2.](#) A cet endroit, j'ai montré en effet comment les troubles psychopathologiques induisent une vulnérabilité spécifique, diminuant les capacités des jeunes mais également leur confiance en leurs capacités et leur estime d'eux-mêmes³¹². Pour autant, et cela a également été évoqué au [chapitre 9.3.](#), les jeunes attestent d'un développement capacitaire et d'une relation à eux-mêmes plus apaisée, donnant à penser que la **PDP peut contribuer au développement d'une estime de soi** passant par la **reconnaissance de capacités propres** ou l'expression d'un **sentiment de compétence**.

³¹² Rappelons ici les mots de Léo lorsqu'il explique dans son entretien qu'en arrivant à l'atelier il n'avait « pas l'impression d'ajouter des choses pertinentes » (#64) et jugeait que tout était « de la merde », aussi bien ses interventions que celles des autres, rattachant cette remarque aux symptômes de la dépression.

Émilie affirme s'être rendue compte qu'elle pouvait s'exprimer « sur une opinion sans avoir peur de paraître bête, ou mal renseignée sur le sujet ou ce genre de choses » (#36). Ici, le terme « pouvoir » utilisé semble renvoyer à l'idée d'autorisation aussi bien qu'à l'idée de capacité effectivement détenue : invitée à s'exprimer et reconnue comme interlocutrice valable et faillible, Émilie peut en effet s'exprimer sans peur. Mais plus encore, en prenant la parole et en exprimant sa pensée, elle **se reconnaît elle-même comme capable** de s'exprimer et de tenir une position. Ce faisant, elle donne à penser une estime d'elle-même en construction. Octave reconnaît également une certaine capacité en lien avec sa pensée acquise dans l'activité lorsqu'il affirme que l'activité lui a « aiguisé [son] esprit critique » (#10).

Léo souligne quant à lui une certaine compétence à dialoguer qu'il attribue au groupe entier, affirmant trouver que dans l'atelier, « [ils arrivent] bien à relever le fond du support » et à s'appropriier les thèmes proposés (#16). Ce faisant, il reconnaît au groupe des compétences spécifiques, en s'y incluant. Le développement des capacités ouvre ainsi la possibilité de **se voir soi-même comme capable, et partant, de s'estimer**.

Au collège Vercors, Simon exprime également l'idée de pouvoir, dans cette activité, « connaître ce qu'on est capable de faire » (#150), soulignant la possibilité de se reconnaître comme capable.

Sur les terrains scolaires, cette idée se prolonge dans la considération d'un sentiment capacitaire, exprimée fortement par les élèves du collège JDLM et suggérée par ceux du collège Vercors, lorsqu'ils attestent d'une possibilité trouvée d'atteindre l'autre par leurs interventions (Awa, #58 ; Simon, #80 ; Elsa, #56). Cette capacité à impacter l'autre a été évoquée au chapitre 11, où j'ai montré comment les jeunes trouvaient l'occasion de construire leur relation à l'autre en éprouvant l'effet concret de l'interaction. La possibilité d'éprouver leur capacité à impacter l'autre dans la discussion pourrait participer à la construction d'un certain sentiment capacitaire conscient.

Au collège JDLM, les élèves expriment à différents niveaux le sentiment de se sentir capables, qu'ils rattachent à la PDP. Selon Andréanne, la CRP permet « de juste être capable d'avoir une discussion avec d'autres individus sur un sujet sérieux » (#18). Elle décrit cette capacité à s'exprimer et à discuter en témoignant des retours qu'elle perçoit des autres et qui l'amènent à **penser qu'elle exerce une réelle compétence dans le dialogue** (#52) :

(...) je suis capable de m'exprimer, puis de ce que j'ai entendu, de ce que mes amis me disent, de ce que la classe me dit, genre je m'exprime bien puis... Pis... en fait quand je suis passionnée puis quand j'aime la question, puis quand je trouve que ça vient me relier, j'sors, quand je prends la parole j'sors des bonnes expressions, j'sors des bonnes statistiques, j'sors des choses qui sont bien placées, donc... c'est... disons, c'est bien (*rires*).

Andréanne atteste ainsi d'un sentiment de compétence en situation de dialogue philosophique, en lien avec les différents apprentissages qu'elle a pu y faire et qu'elle nomme ici, tels avoir de « bonnes statistiques », faire attention à la manière dont elle amène ses interventions, etc.

Olivier raconte quant à lui comment les communautés de recherche l'aident à considérer les choses de manière « plus philosophique » en ne sautant pas aux conclusions et en identifiant d'autres raisonnements possibles, par rapport à ses amis qui ne pratiquent pas la CRP (#66) :

(...) les CRP comparé à mes amis qui en ont pas, c'est souvent quand on parle de quelque chose plus philosophique un peu, eux-autres ils vont sauter droit à une conclusion, dire c'est ça la réponse, mais moi après souvent j'avais intervenir, j'avais dire mais, t'as pas pensé à toutes ces choses-là, qui sont aussi valides... les réponses sont aussi valides que ce que t'as dit, mais que toi t'y as pas pensé puis j'trouve que c'est, ça aide les communautés de recherche.

Sans l'affirmer explicitement, Olivier semble ici témoigner d'un **sentiment de compétence** en lien avec le raisonnement et l'appréhension de problèmes complexes.

De son côté, Marilou revient sur la possibilité trouvée en CRP d'éprouver son impact sur l'autre, évoqué au chapitre précédent : « j'ai pas beaucoup parlé j'ai juste posé une question puis il y a quand même plusieurs personnes qui ont comme répondu à ma question. (...) Fait que là, ben là ca j'étais quand même contente là, j'étais comme ok au moins ça l'a comme pas passé dans le vide là » (#76). Elle fait par ailleurs un lien entre la reprise de son intervention par le groupe et une certaine confiance prise dans ses interventions, ces réponses lui facilitant la parole. Cette capacité reconnue à impacter autrui et à contribuer à la recherche peut être mise en lien avec la **construction d'une confiance en soi dans la relation**, voire avec le sentiment d'une estime personnelle. Marilou exprime en effet comment sa contribution peut « apporter quelque chose de positif à la communauté », faisant le lien avec une prise de confiance associée : « Fait que, je pense que ça t'aide vraiment à avoir confiance en toi et puis dire genre, au pire, ils diront ce commentaire-là, mais, t'sais, t'as dit ton point de vue puis ça a amené quelque chose de positif dans la communauté de recherche » (#12).

En développant des capacités chez les jeunes – comme cela a été exposé au chapitre 10, la PDP peut donc également les accompagner dans la construction d'une confiance en eux et en leurs capacités. Cette confiance semble se mêler à une forme d'**estime personnelle fondée sur la reconnaissance de soi comme capable de s'exprimer et de penser**. Ce faisant **la réflexivité apparaît comme un élément déterminant de la construction d'une estime de soi**, car c'est à travers elle que le sujet peut se reconnaître.

Ces dernières observations conduisent de nouveau à souligner le degré amoindri de sentiment capacitaire dont témoignent les jeunes du collège Vercors, confirmant l'idée que les vulnérabilités identifiées au chapitre 9 affectent la possibilité effective que trouvent les jeunes pour se construire dans le dialogue philosophique.

La construction de cette estime semble également passer par une forme de valorisation opérant dans la PDP.

Prendre part, source de valorisation

La construction de l'estime personnelle semble également se loger dans la **source de valorisation** que représente pour les jeunes la PDP.

Cette idée est exprimée en contexte de soin par l'équipe soignante : « d'avoir un intervenant comme ça, extérieur, (...) au niveau de la liberté, aussi, de pouvoir s'exprimer, de pouvoir penser, y'a pas cet

engagement, là avec l'équipe, relationnel, émotionnel, voilà, et puis c'est vachement valorisant pour eux » (#16). Le cadre spécifique d'expression et de pensée mis en place par l'atelier de philosophie en marge du soin valorise ainsi les jeunes. Cet aspect se trouve également dans la représentation de la philosophie dont attestent les jeunes, certains exprimant n'avoir pas eu accès à cette matière du fait de leur parcours. **Apporter la philosophie à ces jeunes, dans l'hôpital, participe donc d'une revalorisation**, favorisant ce faisant la construction d'une estime personnelle.

Au collège Vercors, on trouve également une certaine valorisation rattachée implicitement au fait de faire de la philosophie. Elsa raconte qu'elle avait déjà fait de la philosophie quand elle était « petite » (#12), lorsqu'à l'école primaire un professeur de philosophie était venu les voir. Elle explique que l'activité ne ressemblait pas à ce qu'ils font au collège Vercors : « c'était juste un peu plus simplifié quoi. Mais nous on parlait, etc., et j'avais compris que c'était de la philo parce qu'il nous avait expliqué etc., et que on allait en faire au collège sans doute plus tard » (#14). La philosophie est ici implicitement décrite comme une activité « simplifiée » lorsqu'elle s'adresse aux petits qui en feront « plus tard ». Dans le même temps, Elsa se positionne du côté des grands, ayant accès à une activité non simplifiée. Elle semble ainsi trouver dans le fait d'accéder à la PDP **une forme de valorisation** passant par une reconnaissance de son appartenance au monde des « grands » et une capacité à penser sans besoin de simplification.

L'enseignant mentionne dans son entretien la **volonté de valoriser les élèves**, notamment en s'appuyant sur des supports venant directement d'eux, ce qui permet de les valoriser et de montrer « qu'en fait ce que eux ils font aussi ça, bah ça peut avoir une résonance, y'a un intérêt d'y réfléchir quoi, c'est pas juste des créations scolaires d'enfants » (#50). L'idée de considérer les élèves comme des interlocuteurs valables apparaît de nouveau ici, rattachée à une **intention de valorisation et d'inclusion**.

Au collège Vercors, on décèle donc une représentation de l'activité susceptible de **reconnaître les élèves comme capables** de philosopher et les situant du côté des grandes personnes. La PDP peut ainsi procurer aux élèves une forme de valorisation, ce qui se rattache à l'intention de l'enseignant.

Au collège JDLM, l'aspect valorisant de l'activité est incarné par l'enseignante, dont on observe tout au long des dialogues les **rétroactions positives**. À titre d'exemple, voici quelques interventions issues de l'observation d'une CRP portant sur la surconsommation : « fait qu'ici on a une bonne comparaison, à partir de laquelle on peut construire. » (#9), « Bravo Paul-Antoine ta définition était bien amenée elle était en lien avec les autres. Bravo. » (#15), « Fait que je suis d'accord pour dire que c'est un présupposé Erika, on aurait pu le questionner (...) bravo. » (#96), « C'est super pertinent Olivier. Bravo » (#98).

Les jeunes trouvent ainsi, dans la PDP, l'occasion de **se reconnaître comme capables de s'exprimer et de tenir une position**, sur des questions importantes pour lesquelles la PDP leur procure le sentiment de se sentir écoutés et pris au sérieux. La participation à l'activité peut également être rattachée à une certaine valorisation des jeunes, qui se voient soutenus et reconnus dans leur légitimité et leur capacité à prendre part aux discussions qui occupent les adultes et la société dans son ensemble.

Au terme de cette section apparaît un **contraste dans la manière dont se manifeste le sentiment d'estime personnelle chez les jeunes** : en contexte de vulnérabilité socio-scolaire, les élèves ne

développent pas explicitement l'idée de se reconnaître eux-mêmes capables dans l'activité, et seule une élève évoque la possibilité de trouver une source de valorisation dans la PDP, ce qu'évoque également l'enseignant. Sur chacun des autres terrains, plusieurs jeunes mentionnent cette possibilité et seuls les adultes évoquent la valorisation des élèves dans l'activité.

12.3.3. Grandir

Dans les deux premières parties de ce chapitre, j'ai montré comment les jeunes sont, dans la PDP, amenés à construire leur regard sur le monde et à développer avec lui une relation enrichie des discussions philosophiques. Cette ouverture au monde s'inscrit, nous l'avons vu, dans un mouvement plus large d'inclusion des adolescents et des jeunes adultes dans la discussion des grandes questions qui traversent la société et l'existence humaine.

J'ai montré ensuite comment la mise en confiance des jeunes dans la PDP pouvait faciliter l'affirmation de soi et contribuer à la construction d'une estime de soi.

J'exposerai ici comment tous ces éléments conjugués semblent mener les jeunes au sentiment de **grandir à travers la PDP**.

Grandir, évoluer, devenir mature

En contexte de soin, à la question de savoir s'ils diraient que l'activité aide à grandir, les jeunes répondent par l'affirmative et développent leur réponse. Octave évoque ainsi un processus sur le long terme qui « aide à devenir un peu plus mature », précisant qu'il ne pense pas être devenu plus mature, s'agissant d'un processus sur le long terme (#120). Il associe néanmoins à la question la possibilité d'une **maturité en construction** dans l'activité. Émilie précise quant à elle que même ceux qui ne parlent pas **réfléchissent sérieusement** à la question posée, qui en amène beaucoup d'autres, de sorte que l'activité développe selon elle « [leur] intellect et [leur] curiosité, et ça, ça fait forcément grandir de [son] point de vue » (#62). Roman rattache également dans son entretien le fait de se **poser des questions** au fait de ne pas stagner, d'avancer et d'évoluer (#116), mais également au fait de nourrir leur vie intérieure en ayant de **nouvelles idées** et en pensant les choses différemment (#98). Ainsi selon lui, « le fait de se retrouver, de réfléchir, forcément, ça fait grandir » (#124). Léo rejoint un peu sa vision de l'activité en évoquant un « chemin personnel intérieur » possible dans l'activité.

Les propos des jeunes en contexte de soin permettent ainsi de comprendre l'atelier comme un lieu d'enrichissement intérieur – comme cela a été exposé au chapitre 10 – pouvant les mener un pas plus loin dans leur cheminement, les aidant à évoluer. L'idée de grandir renvoie dans cette perspective à la **ressource nourrissante que constitue le mouvement réflexif et interrogatif** déployé dans le dialogue avec les pairs, accompagnant une **croissance intérieure**.

Au collège Vercors, on trouve également l'idée d'une **maturation possible** en atelier. Invitée à expliquer ce qu'est pour elle la philosophie, Awa, se demandant comment dire, formule un seul mot :

« mature ». Elle associe ensuite ce mot au fait de découvrir comment les autres pensent et au fait de réfléchir (#42). Amel expose le même genre de représentation lorsqu'elle affirme que la philosophie les fait « réfléchir », « voir le monde extérieur » et « parler ensemble calmement », et qu'en cela, elle peut les aider à « murir mentalement » – mais la philosophie seule ne fait pas la maturité, précise-t-elle (#36). De la même manière, Elsa exprime que le dialogue peut aider certaines personnes à grandir (#108), et précise qu'il s'agirait alors de grandir moralement (#114).

Au collège JDLM, Andréanne affirme avoir appris « comment s'exprimer » et atteste du sentiment de se sentir « capable de se parler comme des adultes », en essayant de régler leurs problèmes plutôt que de « bitcher » dans le dos de leurs pairs (#32). Elle atteste ainsi d'une **identification de l'activité aux manières des adultes** et témoigne du sentiment de pouvoir, peut-être, en faire partie en prenant part à l'activité. Elle poursuit cette idée en affirmant que selon elle l'activité l'a aidée à « sortir de [son] innocence » : « ça m'a aidée à sortir un peu de mon innocence disons. Quand t'es une petite... un enfant au primaire, tu... tu réalises pas qu'est-ce qui se passe. Tandis que là au secondaire on t'apprend vraiment à penser » (#42). Elle explique encore que l'activité les aide à apprendre « comment pouvoir parler au... à..l'autorité » (#24), signifiant trouver un accès à l'autorité et apprendre à dialoguer face à elle. L'activité se trouve ainsi associée à **une entrée dans le monde adulte**. Cette comparaison avec l'école primaire est également effectuée par Yohan, qui explique qu'il réfléchissait moins quand il était au primaire qu'au secondaire où il devient plus mature et que l'activité l'aide en ce sens (#24).

Olivier évoque de son côté le fait de **pouvoir avancer**, en lien avec le fait de réaliser des choses : « ça te permet de te faire avancer en tant que personne individuelle, dans la société puis psychologiquement toi-même... mettons, ben, les questions sur ta vie, personnelle tout ça, ça peut te faire réaliser certaines choses » (#18). Selon lui, l'activité l'aide ainsi à être un peu plus mature (#40).

L'activité semble dès lors pouvoir **accompagner les jeunes sur le chemin menant vers l'âge adulte**, leur permettant de cheminer intérieurement et de se sentir appartenir au monde des adultes, leur procurant le sentiment de sortir d'une certaine innocence et d'évoluer.

La PDP, une aide pour la suite

Sur les deux terrains scolaires, l'idée de grandir est évoquée par les jeunes sous d'autres aspects, référant à une utilité trouvée dans l'activité, notamment pour leur avenir. A l'idée de grandir comme évolution intérieure s'ajoute ainsi celle de **trouver une aide pour la suite**.

Au collège Vercors, les élèves décrivent la PDP comme une activité pouvant les « aider dans la vie » (Simon, 108), une activité « bien pour plus tard » mais aussi pour la « vie de tous les jours » (Simon, #90). Amel exprime trouver une aide dans l'activité (#18), en lien avec le fait de pouvoir réfléchir et trouver des arguments. Elle affirme ainsi se sentir plus préparée pour les situations où elle doit argumenter (#42, #48). Ces témoignages invitent à considérer la PDP dans la **perspective scolaire** dans laquelle elle s'inscrit ici, où les jeunes élèves **construisent leur avenir, apprennent à s'exprimer et à argumenter, ce pour quoi l'activité semble se montrer utile à leurs yeux**.

Les collégiens québécois évoquent également une aide pour la suite, qu'ils rattachent à l'idée de **préparation et d'adaptation**. Andréanne exprime le sentiment de pouvoir « bénéficier » de l'activité plus tard (#16), notamment sur le « marché du travail » car elle sera capable d'exprimer clairement ses idées et ses positions (#18). Olivier exprime de son côté comment l'activité l'aide à s'adapter (#92) :

(...) dans la vie de tous les jours, des fois il faut s'adapter à différentes situations, que t'es peut-être moins confortable. Puis la CRP ça sert à ça là. Le sujet peut partir dans n'importe quelle direction puis il faut que tu sois prêt à t'adapter puis à quand même répondre aux questions, puis faire ta part dans la discussion.

Il souligne ce faisant une utilité de l'activité pour la vie de tous les jours, logée dans la capacité d'adaptation qu'il a le sentiment d'y développer.

Les élèves des terrains scolaires expriment ainsi un aspect particulier du sentiment de grandir procuré par la PDP résidant dans le fait de **les aider dans la vie de tous les jours et de les préparer à l'avenir et au monde du travail**, notamment en développant des compétences d'expression et d'argumentation.

La PDP, en invitant les jeunes à s'engager dans la discussion de questions importantes, en les considérant avec sérieux et intérêt, et en les accompagnant dans la construction et l'affirmation d'un regard singulier sur le monde, leur procure **une occasion de grandir**, à travers les différentes explorations menées en atelier, lors desquelles les jeunes trouvent l'occasion d'avancer, de cheminer, d'évoluer au contact des idées des autres et des questions soulevées dans la discussion. En contexte scolaire, les jeunes évoquent également trouver dans la PDP une aide pour la vie de tous les jours et une préparation pour plus tard, en lien avec les missions de l'école.

12.3.4. Développer une relation éthique au monde

Un dernier élément reste à exposer. Il concerne spécifiquement la pratique observée en contexte québécois, qui s'inscrit dans le cours d'ECR, visant ainsi des objectifs en lien avec la considération de questions éthiques et l'ouverture à l'autre – voir au chapitre 6, [section 2.2](#) la présentation plus détaillée des objectifs du cours. La construction des jeunes comme personne dans la PDP semble **influencée par cette dimension éthique**, qui transparait dans les propos des jeunes.

Avant de poursuivre, je souhaite toutefois souligner un point important se rapportant à la dimension éthique en jeu dans le processus de construction personnelle des élèves dans la PDP : le fait que cette dimension éthique apparaisse de manière spécifique dans les données issues du terrain québécois **n'implique pas l'absence de dimension éthique dans les autres pratiques observées**. Il semble en revanche que **l'inscription formelle de la pratique dans le cours d'ECR induise un rapport différent à l'activité**, qui invite explicitement les élèves à développer une sensibilité éthique et à explorer les valeurs qui sous-tendent leur société.

Développer une sensibilité éthique

Les jeunes du collège JDLM témoignent d'une **sensibilité éthique** dans leurs propos, en lien avec les discussions menées en ECR, notamment sous la forme de CRP.

Certains élèves affirment être affectés par les sujets abordés dans les discussions. Ce faisant, ils semblent identifier ce qui leur importe. Noémie exprime ainsi comment la CRP l'a faite réfléchir « au fait que la pollution c'est vraiment important » (#18). Olivier explique de son côté que l'activité l'aide à voir ce à quoi il s'attache (#96). Marilou témoigne quant à elle d'une prise de conscience saisissante des situations de personnes vivant dans d'autres pays, notamment des pays où les conditions de vie sont difficiles (#30) :

moi ça m'a vraiment faite réfléchir que comme... ils vivent vraiment comme dans une situation difficile, c'est aucunement comme nous, puis pendant qu'on faisait ce projet-là puis que genre on devait expliquer... genre, pour vrai, ça me faisait de quoi là parce que je veux dire, tous les pays sont différents puis celui-là il est vraiment affecté. Puis là genre, je sais pas là genre avant tu sais, pas je m'en foutais mais comme, je portais moins d'importance. Mais là, à force qu'on fasse du travail sur ça, parce que l'année passée on a fait beaucoup de travail sur les pays... fait que là je prenais plus de recul puis comme, analyser puis vraiment comprendre ce que eux ils vivent.

Dans cet extrait, Marilou atteste d'une **prise de conscience de choses qui lui importent**, liée à la découverte de contextes difficiles explorés dans son cours, mais aussi à une prise de recul et une réflexion possible sur ces contextes.

Dans son entretien, Émile raconte comment le sujet de la pollution est « venu [le] chercher » et le « provoque un peu » (#50). Il exprime par ailleurs les difficultés qu'il rencontre parfois pour « essayer de comprendre, comment, qu'est-ce qui se passe dans [sa] vie... essayer de trouver vraiment [ses] valeurs » et affirme que la CRP peut rendre les choses plus faciles (#60).

La PDP, en invitant les élèves à réfléchir et à discuter avec leurs pairs sur des sujets éthiques selon une modalité interrogative, réflexive et générique, et en les reconnaissant comme interlocuteurs valables et faillibles, semble ainsi permettre aux jeunes d'être saisis par des sujets les rejoignant et les touchant. Ce faisant, ils semblent **développer une certaine sensibilité éthique dans le dialogue philosophique**.

Intégrer des considérations éthiques dans ses raisonnements et ses actions

Cette sensibilité éthique semble se prolonger dans la **construction du jugement**, qui intègre dans les CRP les considérations éthiques induites par les sujets abordés.

Andréanne affirme qu'il est important de « faire réaliser que des fois les choses c'est pas nécessairement bien comme que c'est » (#16), témoignant d'une sensibilité éthique qu'elle semble mettre en application dans des situations du quotidien, par exemple dans le cas d'une dispute entre amis. Elle explique notamment le raisonnement qu'elle a pu adopter dans une telle situation et l'associe à sa pratique du dialogue : « j'ai été capable de plus prendre du recul, puis d'y repenser, puis de faire ok peut-être que ce que j'ai fait là c'était pas correct, puis je devrais peut-être m'excuser pour ça, puis c'était pas correct, ça aurait pas dû être fait » (#36). Elle témoigne encore de certains comportements qu'elle a modifiés à la suite de prises de

conscience dans les discussions et atteste d'une **forme d'engagement et de responsabilité dans ses actions** (#46) :

on va restau, t'sais, j'vais demander un verre en métal... pas en métal là mais en verre, à la place d'un verre en carton. Ou, je vais essayer de pas acheter... j'prends pas de bouteilles d'eau, on achète plus de bouteilles d'eau... Ou on essaie de réutiliser nos contenants t'sais. Des petites choses comme ça qui me font agir puis qui vont me... l'esprit critique de « oh ok là, la planète elle va... si on en prend pas soin on en aura plus bientôt, donc heu... c'est notre job.

Ce faisant, elle **intègre à ses raisonnements des considérations éthiques qu'elle associe à une forme d'esprit critique et qui l'amènent à poser des actions.**

Olivier semble témoigner d'une sensibilité similaire lorsqu'il explique dans son entretien que selon lui, certaines personnes pensent faire leur part face aux questions comme la pauvreté et l'environnement, mais pourraient faire plus et mieux (#28). Il suggère ainsi une conscience de certains problèmes construite dans les CRP³¹³, mais également une certaine importance accordée aux comportements adoptés face à ces problèmes.

La dimension éthique du cours dans lequel prend place la pratique des jeunes québécois semble dès lors **induire des prises des consciences et l'intégration de considérations éthiques dans la formation du jugement des jeunes.**

Ces témoignages font écho à la notion d'imputabilité mentionnée brièvement au chapitre 9 ([section 9.5](#)), à l'appui des travaux de Ricœur, qui désigne précisément la possibilité, pour le sujet, de s'imputer les actions dont il se rend responsable. Le **développement de la capacité d'imputation** semble ici facilité, au-delà de la considération des enjeux éthiques, par **tout le processus d'inclusion et de considération avec sérieux** engagé dans le dispositif du dialogue philosophique, mis en lumière dans les sections précédentes : la reconnaissance des jeunes comme interlocuteurs valables au niveau politique semble en effet favoriser, nous l'avons vu, la construction d'une estime de soi. Cette estime de soi repose en partie sur la reconnaissance d'une capacité personnelle et la revendication possible d'une singularité, ce qui pourrait mener les jeunes un pas plus loin, au niveau d'une **capacité d'imputation morale.**

Il nous faut dès lors **nuancer quelque peu la spécificité** accordée au contexte du collège JDLM. En effet, nous avons vu plus ([section 12.3.1](#)) haut que d'autres jeunes que ceux du collège JDLM ont attesté de positionnements et de convictions affirmés dans la PDP. On peut ainsi penser à Émilie en contexte de soin, qui affirme s'être rendue compte qu'elle avait des convictions (#36). En outre, comme je l'ai évoqué au point 13.2.2, les sujets abordés dans les dialogues en contexte de soin comportaient également de grands enjeux éthiques, amenant les jeunes à explorer leurs positions morales, leurs valeurs et leurs comportements. À titre d'exemple, la séance sur les droits des animaux a amené beaucoup de questionnement chez les jeunes en lien avec leurs régimes respectifs et les différents comportements humains envers les animaux dans la société actuelle. On peut encore souligner un atelier portant sur le militantisme, lors duquel les jeunes se

³¹³ Il poursuit cette remarque en expliquant que lui « personnellement ça [lui] permet d'aller chercher des nouveaux trucs puis d'apporter un peu d'expérience dans [sa] vie » (#28).

sont interrogés sur les différents modes d'action politique. S'ils n'en témoignent pas explicitement, les jeunes en contexte de soin pourraient donc également avoir développé une sensibilité éthique et intégrer de telles considérations éthiques dans leurs raisonnements.

En contexte grenoblois, j'ai déjà mentionné la discussion sur le mensonge lors de laquelle les jeunes s'engagent sur la question de savoir s'il est mal de mentir (B_d3). Dans ce nouvel extrait, Amel explore les conditions sous lesquelles il peut être acceptable de mentir (#126-127) et exprime une position éthique à l'égard du mensonge :

Enseignant : Explorez juste ça un peu. (...) Parce que tu dis on ment pour une surprise, on ment pour une bonne intention. Est-ce que ça sous-entend que des fois c'est bien de mentir ? Amel

Amel : Hum, c'est pas bien de mentir, mais par exemple, *nirés*, par exemple pour la surprise, ben ça c'est juste une bonne intention donc ça, voilà, mais sinon, on peut mentir, par exemple si notre vie elle est en jeu, mais sinon, bah, c'est pas bien de mentir.

Ainsi, bien que tous les jeunes n'abordent pas explicitement dans leurs entretiens la dimension éthique de l'activité, la PDP semble avoir une **capacité inhérente à engager un travail de réflexion éthique**, au regard de la nature philosophique de l'activité : la philosophie est en partie constituée par l'éthique, qui en est l'une des branches, mais également par la confrontation des perspectives par laquelle elle opère, au sein d'une communauté engagée dans une progression commune.

Pour autant, cette **dimension éthique n'est pas rapportée par les jeunes lorsqu'elle n'est pas explicitement placée au premier plan**. Il se peut que cette dimension reste au second plan de leur expérience, mais aussi que dans la mesure où les objectifs de la pratique ne sont pas associés à la réflexion éthique, les jeunes n'identifient pas cette dimension de leur pratique. Il se peut encore que les éléments rapportés par les jeunes dans les entretiens se rattachent aux objectifs perçus de l'activité, ce qui les conduirait à revenir sur les attentes perçues depuis leur contexte propre. Nous reviendrons sur ces éléments dans la discussion des résultats.

Devenir une meilleure personne

Certains élèves du collège JDLM attestent du sentiment de **devenir une meilleure personne**. L'identification de valeurs et l'intégration de considérations éthiques dans le raisonnement des jeunes semblent ainsi les conduire à des prises de conscience pouvant mener à l'action, leur procurant le sentiment de « mieux agir ».

Dans les propos des jeunes du collège JDLM émerge en effet l'idée d'une **amélioration de soi** possible dans la PDP, susceptible de les aider à devenir une « meilleure personne ». Andréanne exprime cette idée en lien avec la compréhension du monde, la réflexion et la sortie de l'innocence dont elle témoigne dans son entretien. Elle atteste ainsi avoir adopté de nouveaux comportements, notamment en matière de développement durable, associant ces changements au fait de **devenir meilleure** (#42) :

(...) ça m'a aidée à sortir un peu de mon innocence disons. Quand t'es une petite... un enfant au primaire, tu... tu réalises pas qu'est-ce qui se passe. Tandis que là au secondaire on t'apprend vraiment à penser, puis à regarder, puis de... juste, tu te promènes dans la rue puis c'est pas juste, heu, disons, ton artiste préféré qui est sur le bild bord, mais c'est en fait une publicité qui veut te vendre un produit, qui veut t'amener à surconsommer... puis... fait que, ça m'a juste fait penser puis, heu, je sais que c'est... on a parlé de l'environnement aussi puis c'est un... vraiment, de nos jours là. Puis je pense que je fais beaucoup plus attention. Donc ça m'a mis à jour sur les nouvelles que on a juste une planète puis il faut la préserver. Je fais plus attention là... je ferme les lumières, j'utilise plus de pailles. On essaie d'utiliser l'eau, de préserver l'eau... fait que tu sais, on... à la maison... on. Oui, ça m'a rendue une meilleure personne. Ça m'a fait voir un autre partie de la vie, ce qui m'a aidée à devenir une meilleure personne... ouais.

Andréanne se réfère ici aux différentes thématiques abordées et activités réalisées en ECR, notamment un travail approfondi sur la publicité et les stratégies qu'elle met en œuvre, plus ou moins éthiques. Elle semble **associer les prises de conscience dont elle témoigne à une évolution de sa personne**, qu'elle juge meilleure enrichie de cette « autre partie de la vie » à laquelle elle a eue accès.

Le témoignage d'Olivier rejoint celui d'Andréanne : « les questions sur ta vie, personnelle tout ça, ça peut te faire réaliser certaines choses, puis te rendre une meilleure personne pour toi-même et pour les autres aussi, je trouve » (#18). Il associe plus précisément cette notion de « meilleure personne » à la possibilité de **se questionner sur ses comportements passés et la possibilité de corriger ceux à venir** (#22). La PDP pourrait donc aider les jeunes à questionner leurs comportements, notamment à la lumière d'une **nouvelle compréhension du monde construite dans les CRP et de la dimension éthique inhérente à leur pratique**.

De son côté, Yohan, explique comment la PDP l'aide à devenir plus mature et poursuit son explication en évoquant une amélioration (#25-26) :

ça nous permet juste de... d'améliorer la personne qu'on est puis nos pensées là... à mieux agir en société là (...) T'sais l'affaire sur l'environnement puis les déchets et la pollution t'sais... ça fait réaliser des choses. Puis aussi la pauvreté là ; j'ai appris plein de choses sur comment... t'sais la pauvreté c'est pas juste du monde qui sont dehors dans la rue puis qui ont pas de maison là. C'est plein de choses différentes comme le bien-être social, puis le chômage... fait que c'est ça, ça nous permet d'en apprendre un peu plus puis t'sais ça... plus on en apprend plus on sait les opinions des autres puis de leurs pensées, ça nous permet de prendre un recul sur nous ce qu'on pense là... Puis de, s'améliorer dans le fond.

Yohan semble ainsi associer l'idée d'amélioration à **la construction d'un regard plus conscient sur le monde** et aux considérations éthiques mobilisées en ECR, mais également à la possibilité trouvée de prendre du recul sur ce qu'il pense au contact des idées des autres.

Les jeunes du collège JDLM, ainsi engagés dans une PDP intrinsèquement rattachée à la poursuite d'objectifs de formation éthique et citoyenne, attestent ainsi du sentiment de trouver dans cette pratique **une aide pour « améliorer » la personne qu'ils sont**.

Bien qu'à considérer avec prudence³¹⁴, ces témoignages sont intéressants en ce qu'ils soulignent le fait qu'engager les jeunes dans la discussion de questions importantes, éthiques et sociétales, au sein d'un

³¹⁴ La question de l'authenticité de la parole recueillie demeure. Cela constitue une limite de nos interprétations qui sera soulignée dans la discussion. Cette limite semble d'autant plus saillante lorsqu'elle se rapporte à l'adoption de positions

dispositif affectif, intellectuel et social mis en lumière dans ce chapitre et les précédent, peut aider les adolescents à se construire en leur permettant de s'approprier les questions qui les concernent.

12.4. Regard comparatif sur les formes de construction de soi à travers les terrains

Au terme de ce chapitre apparaît un **processus de construction de soi comme personne, capable de prendre part** à la société. Au-delà de l'observation d'un processus d'exploration et d'individuation dans le dialogue, les jeunes pourraient donc trouver des ressources dans la PDP pour construire un regard sur le monde, s'approprier des questions sociétales importantes et grandir, mais aussi pour construire une estime d'eux-mêmes comme sujets capables d'exprimer une voix, se voyant reconnus comme tels par les adultes. Ces éléments m'ont conduite à identifier un **enjeu politique dans la PDP**, et notamment à dégager la **dimension politique de la considération de chacun comme un interlocuteur valable**, au-delà des aspects psychoaffectifs se rattachant à cette notion.

J'ai également exposé la dimension éthique qui caractérise les propos des élèves québécois, dont la PDP s'inscrit dans le cadre du cours d'ECR et poursuit donc des objectifs spécifiques de formation éthique et citoyenne. La PDP dans un tel contexte semble propice à accompagner les jeunes dans la **construction de leur jugement moral et d'une capacité d'imputation**. Pour autant, j'ai également souligné que cette dimension éthique, bien que particulièrement présente dans les propos des jeunes du collège JDLM, peut également s'observer dans les données issues des deux autres terrains, bien que d'une manière discrète et indirecte.

Enfin, nous avons constaté, lors de l'exposition de cette dernière étape, des différences entre les terrains concernant la possibilité trouvée par les jeunes d'affirmer des positionnements et de se reconnaître capables. Il semble ainsi qu'en contexte **de vulnérabilité socio-scolaire, les jeunes apparaissent plus en difficulté** pour approfondir leurs positions et affirmer des convictions. **L'approche capacitaire déployée au chapitre 10 se conjugue ainsi à tous les niveaux de notre exploration, les capacités apparaissant comme des conditions de possibilité de la construction de soi comme sujet et comme personne.**

La figure 13.1.1 ci-dessous propose une synthèse visuelle du chapitre : il s'agit du même type de diagramme que ceux utilisés dans les chapitres précédant, permettant de mettre en lumière les spécificités apparaissant sur chaque terrain. Les éléments se rapportant à la construction de soi comme personne, exposés dans les trois parties du chapitre, sont situés sur les axes gradués selon le nombre d'occurrences relevées. Pour chaque terrain émerge ainsi une forme propre, représentée par une aire colorée : en bleu, le contexte de soin, en vert, le collège Vercors et en orange, le collège JDLM.

éthiques en lien avec le cours d'ECR. Les jeunes attestent en effet explicitement d'une forme d'amélioration de leur personne qui semble en lien avec les objectifs perçus de leur cours. Il se pourrait donc que leurs propos répondent à une dynamique de désirabilité sociale dans laquelle les élèves souhaitent attester de leur adéquation aux attentes perçues. Les propos qu'ils livrent sont toutefois développés et intéressants à explorer pour questionner l'impact de l'utilisation de la CRP dans le cadre du cours d'ECR et sa capacité à accompagner les jeunes dans la construction de leur personne.

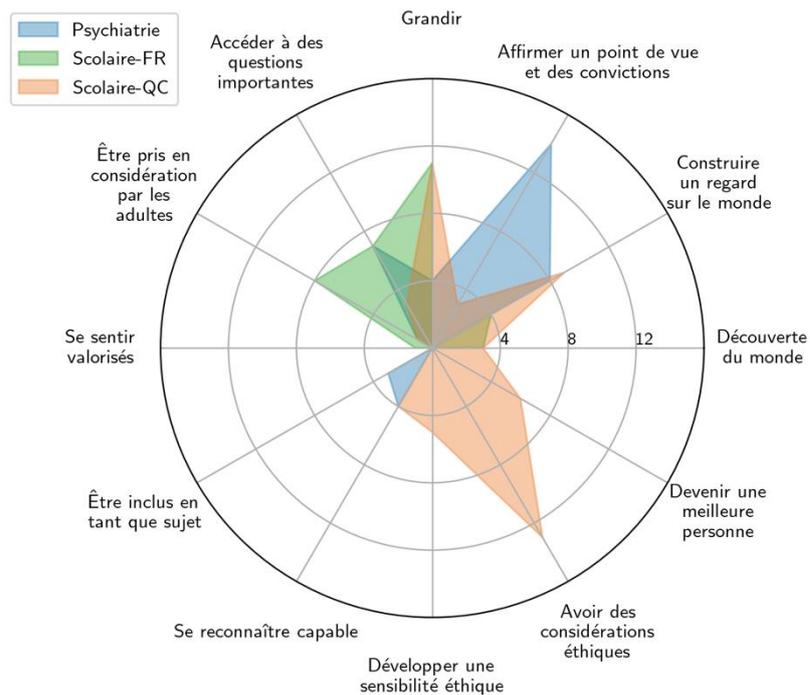


Figure 12.4-1 Synthèse des différentes formes de construction de soi comme personne

Cette représentation visuelle des occurrences relevées dans les propos des jeunes met en lumière les **spécificités apparaissant sur chaque terrain**, présentées dans le chapitre.

On observe ainsi qu'en contexte de soin, les jeunes font davantage mention de la possibilité trouvée dans le dialogue philosophique d'affirmer un point de vue et des convictions. Les élèves du terrain scolaire québécois, quant à eux, évoquent davantage les considérations éthiques développées dans l'activité et relatées dans leurs entretiens. De leur côté, les élèves du collège Vercors se démarquent par le degré d'évocation du fait d'être pris en considération par les adultes. Sur les deux terrains scolaires, on observe une similaire évocation du fait de grandir en atelier. L'accès à des questions importantes a été relevé par les jeunes du collège Vercors et du contexte de soin, chacun de ces contextes ayant été caractérisé par une situation de vulnérabilité propre, socio-scolaire au collège Vercors, psychique en contexte de soin.

Sur tous les terrains, des éléments communs se dégagent, en lien avec l'accès à des questions importantes, le fait de grandir, d'affirmer des points de vue et des convictions et de construire un regard sur le monde.

12.5. Résumé du chapitre

Ce chapitre visait à rendre compte de la dynamique d'ouverture au monde et de construction de soi comme personne agissante au sein d'une société donnée, à l'œuvre dans la PDP.

J'ai exposé dans un premier temps **(1) la manière dont les jeunes attestent du développement d'une relation au monde dans la PDP**. En contexte scolaire, les élèves évoquent l'activité comme un lieu de découverte et de compréhension de leur environnement. Sur tous les terrains bien qu'à différents degrés et sous différentes formes, les jeunes témoignent de la possibilité de développer un rapport singulier à leur expérience du monde, donnant à voir un **travail compréhensif et interprétatif** par lequel ils semblent intégrer au regard qu'ils portent sur le monde une certaine complexité et un point de vue générique, issus de la dimension philosophique de l'activité.

J'ai montré ensuite comment cette ouverture au monde se prolonge dans un mouvement inclusif par lequel **(2) les jeunes sont amenés à prendre part** à la discussion des questions importantes qui traversent la société et l'existence humaine. La PDP en effet **procure aux jeunes le sentiment d'être pris en considération** avec sérieux et intérêt, notamment par les adultes et les enseignants pour les jeunes en contexte scolaire, et en tant que **sujets** irréductibles au statut de patient pour les jeunes en contexte de soin. Ce faisant, la notion d'**interlocuteur valable et faillible** revêt une **dimension politique et sociale**, au-delà de sa dimension psychoaffective, et soutient un **geste politique** visant à inclure les jeunes en leur faisant partager des questions importantes et en **leur donnant une voix** pour les discuter. J'ai ainsi montré, à l'appui d'extraits de dialogues philosophiques, comment les jeunes manifestent une **confrontation aux règles sociales et aux normes morales** à travers les discussions, leur procurant une occasion de s'en emparer, de les interroger et d'envisager des alternatives.

Ces deux premiers moments ont conduit à **(3) considérer la PDP comme espace de construction de soi comme personne au sein d'une société**, au-delà des processus individuels et relationnels mis en lumière dans les chapitres précédents. J'ai montré en effet qu'en s'ouvrant et en découvrant le monde, les jeunes sont **accompagnés dans l'affirmation de points de vue et de convictions**. Ce faisant, ils s'observent capables dans l'activité, dans laquelle ils manifestent leurs capacités, et peuvent ainsi **fonder une estime d'eux-mêmes**, estime dont la construction se trouve soutenue par la source de **valorisation** que représente pour les jeunes le fait de se voir participer à une telle activité. La construction d'un regard singulier sur le monde, enrichi de la discussion philosophique avec leurs pairs, procure dès lors aux adolescents et aux jeunes adultes la **sensation d'avancer, de grandir**, et, pour les jeunes élèves, de trouver des **ressources pour construire leur avenir**.

Enfin, les questions abordées dans la PDP peuvent **amener les jeunes à développer une sensibilité éthique**, voire à intégrer des considérations éthiques dans la formation de leur jugement. Ce dernier point a été observé dans les propos des jeunes du collège JDLM, dont la pratique s'inscrit dans le cadre particulier du cours d'ECR qui poursuit des objectifs en lien avec la formation éthique et citoyenne de la personne.

Ce chapitre met dès lors en exergue la **dimension politique** de la question explorée dans ce travail : faire de la philosophie avec les adolescents et les jeunes adultes constitue un **geste politique** qui contribue

à inclure la parole des jeunes dans l'espace public et à leur donner une **place active au sein de la société** qui est la leur afin qu'ils puissent y **prendre part**.

Toutefois, **des différences se sont dessinées** tout au long du propos développé, faisant apparaître les conséquences possibles d'une situation de **vulnérabilité socio-scolaire** : les jeunes du collèges Vercors se sont en effet montrés moins outillés pour s'engager dans le dialogue et y affirmer des positions soutenues. C'est dès lors la **dimension politique et sociale des capacités** qui se donne à voir, celles-ci apparaissant non seulement comme condition de possibilité pour construire une identité personnelle – à travers les différentes formes d'attestation et d'exploration de soi – mais également pour **construire une vie politique, sociale et éthique**.

Un dernier moment **(4) a permis de poser un regard comparatif sur les résultats à travers les trois terrains**, afin d'observer les spécificités présentées dans le chapitre.

La PDP semble donc, à travers la démarche qu'elle déploie et à travers les questions qu'elle partage avec les adolescents et les jeunes adultes, accompagner ces derniers dans la construction de soi comme personne, bien qu'à des degrés différents qui semblent se rattacher aux contextes particuliers de vulnérabilité.

Partie 4 : Discussion et mise en perspective des résultats

Chapitre 13. Discussion et mise en perspective

Ce dernier chapitre pose un regard rétrospectif sur l'ensemble de la démarche déployée : la recherche visait à explorer la capacité de la PDP à accompagner les adolescents dans la construction de leur identité. Les résultats sont exposés au regard des objectifs poursuivis dans la recherche, puis discutés et mis en perspective. Au terme de notre enquête, il apparaît que la PDP pourrait contribuer en partie à la construction identitaire des adolescents, notamment à la construction d'une identité dialogique et d'un soi relationnel. Elle pourrait également accompagner le développement de capacités agentives et relationnelles déterminantes dans la construction de l'identité, concourant ce faisant à la construction de l'autonomie des adolescents.

La recherche répond aux objectifs formulés et procure des résultats qui représentent un apport substantiel, théorique et méthodologique et ouvrent des perspectives pour de recherche. Ces résultats s'inscrivent cependant au sein d'un certain nombre de limites qui appelle à la prudence.

Ce chapitre s'attache à mener la dernière étape de la recherche, en reprenant la démarche générale mise en œuvre et en restituant les résultats produits par l'enquête de terrain, au regard des objectifs poursuivis.

Dans une première partie, je reprendrai le fil conducteur de la recherche en revenant sur les premières étapes mises en œuvre, à savoir la formulation d'une question de recherche, la construction d'une méthodologie d'enquête, puis le recueil et l'analyse de données, permettant la présentation de résultats éclairant la question explorée.

Dans une deuxième partie, je considérerai chacun des objectifs formulés et rapporterai les éléments de réponse mis en lumière par la recherche. Ces résultats seront discutés et mis en perspective avec les éléments théoriques considérés dans la première partie de la recherche ainsi que la littérature existante.

Je terminerai ce chapitre par une troisième partie exposera les apports et les limites de la recherche.

13.1. Regard rétrospectif sur la démarche

Avant de revenir sur les résultats de la recherche et de les mettre en perspective, je reprendrai les grandes lignes de la démarche adoptée pour y parvenir. Cette partie rappelle les objectifs poursuivis dans la recherche ainsi que les méthodes mises en œuvre pour les atteindre.

13.1.1. Rappel de la question et des objectifs de recherche

Dans cette recherche, je me suis intéressée à la question d'une spécificité de la PDP lorsqu'elle est déployée auprès d'un public adolescent.

Un examen du traitement de la notion d'adolescence dans les travaux empiriques et théoriques en PPEA m'a conduite à **constater un manque de considération des adolescents au regard des particularités en lien avec cette période de la vie**. Ce constat a dirigé mon attention sur l'existence de particularités liées à la période adolescente susceptibles d'induire des enjeux spécifiques pour la PDP. C'est ainsi que nous nous sommes engagés dans une première étape de clarification conceptuelle visant à approfondir la compréhension de l'adolescence et des enjeux que soulève la PDP lorsqu'elle est pratiquée avec ce public.

La première partie de la thèse a souligné la dimension socialement construite de la notion d'adolescence, propre aux sociétés modernes, et a rendu compte de sa définition contemporaine : un **processus biopsychosocial de construction de soi**, convergeant notamment sur **la question de l'identité**. Je me suis alors attachée à approfondir les liens entre PDP et construction de l'identité et de l'autonomie qui la sous-tend, afin de clarifier notre appréhension des enjeux de la PDP avec les adolescents en construction identitaire. Cette entreprise a conduit à préciser la compréhension de la PDP en soulignant ses dimensions **métacognitive** et **narrative**, sa nature **dialogique** et son épistémologie **faillibiliste**. Ces éléments ont été identifiés en résonance avec les enjeux d'une construction réflexive de l'identité, opérant par l'activité métacognitive, narrative et sociale à l'adolescence.

Cette étape de la démarche a permis la formulation de la question de recherche suivante : **la PDP peut-elle accompagner les adolescents et les jeunes adultes dans la construction de leur identité et de l'autonomie qui la sous-tend ?**

Afin de répondre à cette question, quatre objectifs de recherche ont été formulés :

1. Explorer la contribution possible de la PDP à la construction identitaire des adolescents par le développement d'une connaissance et d'un récit de soi.

Cet objectif a été décliné en trois objectifs spécifiques :

- Explorer la dimension épistémologique de la recherche philosophique et sa capacité à contribuer à la connaissance réflexive de soi à l'adolescence, notamment à travers les processus d'exploration et d'engagement mis en lumière dans les chapitres précédents.
 - Explorer la dimension narrative de la recherche philosophique et sa capacité à contribuer à l'élaboration d'un récit de soi à l'adolescence, notamment à travers le travail de synthèse de l'hétérogène, qui procède par figuration et reconfiguration de l'expérience.
 - Interroger la relation entre la métacognition et la narrativité dans l'activité, en lien avec les processus épistémologiques et narratifs de construction de soi.
2. Explorer la contribution possible de la PDP à la dimension relationnelle du processus de construction identitaire à l'adolescence.
 3. Explorer la capacité de la PDP à accompagner la construction de l'autonomie à l'adolescence.

4. Interroger la capacité de la PDP à accompagner l'entrée dans la vie sociale et politique, en jeu dans le processus de construction identitaire à l'adolescence.

Après avoir formulé ces objectifs, j'ai exposé la méthodologie mise en œuvre dans l'enquête de terrain ainsi que les données recueillies et les méthodes d'analyses mobilisées.

13.1.2. Méthodologie déployée

La première partie de la thèse a permis d'établir un manque à combler dans les travaux théoriques et empiriques concernant la philosophie pour adolescents, appelant un travail de recherche exploratoire permettant de constituer des éléments de compréhension du phénomène. La recherche mise en œuvre adopte une **démarche exploratoire à visée compréhensive** et intègre une **composante empirique** afin de construire une compréhension préliminaire de la question abordée dans la recherche.

La méthodologie déployée a été inspirée de la *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967). Elle visait à produire des éléments théoriques permettant **d'approfondir notre compréhension des enjeux de la PDP avec les adolescents en construction identitaire, à partir de l'analyse de données empiriques, dans une visée heuristique.**

Les sites d'enquête ont été sélectionnés suivant un **échantillonnage intentionnel**, incluant des contextes hétérogènes visant la diversification et la divergence des données, de manière à produire une compréhension élargie de la question de recherche.

Trois sites ont été investis pour l'enquête de terrain : le collège Jean de la Mennais, à La Prairie (Québec, Canada), auprès d'élèves de 14-15 ans dans le cadre du cours d'Éthique et Culture Religieuse ; le collège Vercors à Grenoble, auprès d'élèves de 14-15 ans dans le cadre d'un projet d'établissement ; et enfin, dans un hôpital de jour en psychiatrie pour adolescents et jeunes adultes, à Paris, auprès de jeunes âgés de 15 à 23 ans, dans le cadre d'une médiation philosophique.

Sur ces sites, **des données ont été recueillies : 25 entretiens semi-dirigés** ont été menés auprès d'adolescents, d'enseignants-animateurs et de soignants (24 entretiens individuels, un collectif en contexte de soin) ; **8 dialogues philosophiques** ont été enregistrés en contexte scolaire, et une **observation** a été menée, participante en contexte de soin, non participante en contexte scolaire. La mobilisation de ces différents outils de recueil de données visait à conjuguer et comparer plusieurs facettes de la PDP par la prise en compte de différents points de vue, permettant ainsi d'approfondir notre compréhension de cette situation éducative propice à la construction identitaire des adolescents.

La méthode d'analyse par **théorisation ancrée** (Paillé, 1994) a été mise en œuvre et combinée à une analyse descriptive quantitative permettant d'objectiver la démarche à mesure de l'analyse. Au terme de l'analyse, 172 codes avaient émergé, répartis finalement dans 17 catégories, puis intégrés dans une matrice finale intégrant quatre catégories matricielles : la dynamique entre autonomie et vulnérabilité, le développement de la relation à soi, le développement de la relation à l'autre et le développement de la relation au monde.

13.2. Synthèse et discussion des résultats de l'enquête

Dans cette partie, je reprendrai chacun des objectifs poursuivis par la recherche afin d'établir les éléments de réponse découlant de notre exploration. Ces résultats seront également mis en perspective à l'appui des éléments théoriques établis dans la première partie de la thèse et enrichis d'éléments nouveaux issus de la littérature existante. Afin de préserver le sens et la compréhension des résultats, je commencerai, pour poser ce regard rétrospectif, par considérer l'objectif visant à interroger la capacité de la PDP à accompagner la construction de l'autonomie des adolescents. En effet, l'analyse des données a conduit à un ajustement de la perspective adoptée mettant la question de l'autonomie au centre de la démarche, par le développement d'une approche capacitaire.

Je commencerai donc par restituer cet ajustement de perspective et poursuivrai en considérant les autres objectifs, selon l'ordre initial de leur formulation au chapitre 4.

13.2.1. Explorer la capacité de la PDP à accompagner la construction de l'autonomie à l'adolescence.

Dans cette partie, nous entamerons le retour sur le travail effectué dans la recherche en revenant sur l'objectif visant à **explorer la capacité de la PDP à accompagner la construction de l'autonomie à l'adolescence**. Cet objectif, initialement considéré à l'arrière-plan de la construction identitaire, a été resitué au cœur de la recherche, au contact des données recueillies sur le terrain.

Lumière sur le développement capacitaire et relationnel dans la PDP

L'ancrage de la recherche dans un lieu de soin a induit une modification du regard posé sur les données et une compréhension nouvelle des enjeux de la période adolescente, à la lumière des vulnérabilités dont témoignaient les jeunes considérés pour la recherche : en premier lieu, la vulnérabilité des adolescents et des jeunes adultes en souffrance psychique, mais aussi d'autres vulnérabilités identifiées chez les adolescents en contexte scolaire. L'objectif d'interroger la capacité de la PDP à accompagner la construction de l'autonomie des jeunes a dès lors été mis en œuvre à travers **le déploiement d'une approche capacitaire de l'autonomie**, selon laquelle le sujet construit son autonomie en développant ses capacités.

Dans cette perspective, les résultats de la recherche mettent en lumière un accompagnement possible de la PDP des adolescents et des jeunes adultes dans le développement de capacités agentives et relationnelles. Cet accompagnement se manifeste à travers le déploiement d'une dialectique de vulnérabilité par laquelle les jeunes peuvent passer d'une vulnérabilité initiale au développement de capacités, qu'elles soient langagières, cognitives, métacognitives ou relationnelles. Cette étape a abouti à l'élaboration d'un **modèle théorique de développement capacitaire et relationnel dans la PDP**.

Ces éléments conduisent à considérer la PDP comme une pratique capable d'accompagner les jeunes dans la construction de capacités agentives et relationnelles, les menant dès lors vers une plus grande autonomie. Cette autonomie intègre des dimensions affective, intellectuelle et relationnelle, les jeunes témoignant à la fois d'un gain de confiance (autonomie affective), notamment ceux en contexte de souffrance psychique, et de capacités de penser développées, que nous avons identifiées en lien avec le fait de réfléchir, d'argumenter, de penser par soi-même ou encore avec l'acquisition d'un esprit critique, tous ces éléments se rattachant au développement d'une forme d'autonomie intellectuelle. Ils indiquent encore une ouverture à l'autre dans la PDP, passant par sa compréhension, l'ouverture à sa pensée et la considération de la relation comme un enrichissement (autonomie relationnelle).

Cette approche capacitaire fait écho aux travaux de Lipman et Sharp, dont le protocole de CRP peut être considéré comme un **dispositif de mise en action** : les jeunes commencent par lire un texte à voix haute, puis posent leurs questions, votent pour une question, et, enfin, s'engagent dans une recherche dont ils sont les meneurs. Ils proposent des idées, expriment un désaccord, donnent des exemples, se rallient à des propositions, dégagent des présupposés, identifient des conséquences, etc. Les **actes de la pensée** posés dans le dialogue philosophique apparaissent comme autant **d'actes influençant le déroulement de la recherche** et le cours de l'action de la communauté de recherche. A cet égard, on peut rappeler les racines pragmatistes de la CRP et l'importance accordée à l'expérience, conférant à l'acte de réfléchir une dimension comportementale (Lipman, 1988, p. 113) :

Ainsi, par réflexion, nous n'entendons pas simplement la méditation ou la pensée, mais la maîtrise des habiletés de penser - que ce soit en produisant, en disant ou en faisant. La réflexion a donc une dimension comportementale – on peut agir de manière réflexive, créer de manière réflexive³¹⁵.

Le dialogue philosophique peut alors se concevoir comme **un lieu où les jeunes peuvent faire l'expérience de leurs capacités de dire, de faire et de penser**. Ils peuvent y manifester et y éprouver leurs capacités, mais aussi attester, face au groupe, cette « capacité » comprise comme capacité reconnue en acte par autrui.

Les résultats soulignent également l'importance pour les jeunes de se voir d'emblée reconnus comme capables : en les prenant comme **interlocuteurs valables** et en leur accordant un droit de penser et de contribuer à la réflexion, on leur donne la possibilité de manifester leurs capacités, et, ce faisant, de se reconnaître capables, par et pour eux-mêmes. Les jeunes ont témoigné de cette estime perçue et ont parfois exprimé se reconnaître eux-mêmes capables. La possibilité de **fonder une estime de soi** apparaît ainsi dans le sillage de cette construction capacitaire, prenant sa source dans la reconnaissance réflexive de ses capacités.

³¹⁵ Traduction libre du texte original : “Thus by reflection we do not simply mean meditation or thoughtfulness but proficiency in thinking skills - whether in making, in saying, or in doing. So reflection has a behavioral dimension - people can act reflectively, create reflectively.”

Trois types de vulnérabilités, trois formes de contribution à la construction de l'autonomie

Je reviendrai dans cette section sur chacune des vulnérabilités identifiées ainsi que sur la mise en lumière d'apports de la PDP face à ces différentes vulnérabilités et les mettrai en perspective avec la littérature existante.

La PDP en contexte de vulnérabilité extrême : une pratique de soin ?

Les résultats de la recherche ont mis en lumière une vulnérabilité extrême en contexte de soin psychiatrique, dans lequel les patients ont manifesté des **difficultés spécifiques en lien avec l'activité de penser**, sur le plan capacitaire mais aussi psychoaffectif, témoignant d'un manque de confiance en leur capacité de penser. Ils ont également exprimé des **difficultés relationnelles**, en lien avec un manque de confiance en eux et la perception d'une menace dans le lien à l'autre. Il semble intéressant de **souligner les apports de la PDP à ces endroits**, suggérant une **pertinence clinique** pour les adolescents atteints de troubles psychopathologiques, se rattachant aux dimensions métacognitives mais aussi affectives et sociales de l'activité.

Parmi les travaux menés auprès de public adolescents, des observations similaires ont été rapportées. Ainsi, une étude effectuée auprès de jeunes de 15 à 17 ans en difficultés sociales et psychiques (violence domestiques, toxicomanie et discrimination) a mis en lumière des difficultés en lien avec la pensée chez ces jeunes engagés dans une PDP : des difficultés pour articuler ses idées et organiser ses pensées, une confusion, ainsi qu'un manque de confiance à faire partager ses idées (Leng, 2020), ces éléments faisant écho aux témoignages des jeunes interrogés dans la présente recherche. Leng observe par ailleurs un mouvement qui évoque la dialectique de la vulnérabilité identifiée dans notre travail, rapportant que les obstacles et la confusion rencontrés par les jeunes ont également pu nourrir de nouvelles prises de conscience³¹⁶.

Le **travail métacognitif** mis en œuvre dans l'activité a été fortement souligné par les jeunes patients interrogés dans notre recherche, ces derniers attestant parvenir à clarifier leur pensée, trouvant dans la PDP des prises pour la saisir et la mettre à distance. Dans cette perspective, le dialogue philosophique se donne comme appui pour penser sur sa pensée, mais aussi pour la partager avec les autres.

Ce point trouve des échos intéressants dans les travaux récents en psychiatrie. En effet, la difficulté d'accession à la **pensée formelle** a été identifiée comme un symptôme des troubles psychopathologiques pouvant expliquer des difficultés à penser chez les adolescents. L'accession à la pensée formelle peut ainsi provoquer une certaine « douleur à penser » chez les adolescents les plus fragiles (Marcelli et al., 2018, p. 31). Ces difficultés cognitives peuvent également induire des difficultés relationnelles, notamment en faisant obstacle à la compréhension de la réciprocité et de la mutualité dans les échanges sociaux et affectifs (Marcelli et al., 2018). Ce dernier point renvoie aux difficultés intrapsychiques (manque de confiance en soi et souffrance psychique) manifestée par les jeunes interrogés en contexte de soin, identifiées comme des obstacles à la relation à l'autre. Or, au niveau relationnel également, la PDP s'est révélée intéressante pour

³¹⁶ “(...) although the students experienced confusion and struggles, these could nurture new realizations” (Leng, 2020, p. 8).

les jeunes du contexte de soin. Je reviendrai sur ce point à la fin de cette section. Pour l'instant, je soulignerai **l'importance d'accompagner les adolescents fragilisés dans le développement et la construction de leur pensée.**

A cet égard, une méta-analyse a souligné la **pertinence de programmes thérapeutiques fondés sur l'entraînement métacognitif** pour accompagner les patients souffrant de troubles psychotiques, notamment schizophrènes mais non exclusivement (Penney et al., 2022). Ces interventions s'attachent à accompagner les patients dans l'identification de biais cognitifs associés à la psychose. L'entraînement métacognitif chez les adolescents souffrant de symptômes psychotiques peut s'accompagner d'une réduction des symptômes psychotiques et dépressifs et d'une amélioration du fonctionnement social et de l'estime de soi (Orcel et al., 2013). Les travaux en psychiatrie soulignent ainsi une pertinence à introduire des activités visant le développement métacognitif, ce que révèlent également les résultats de la recherche.

Les résultats ont également mis en lumière un lien entre le travail cognitif et métacognitif produit en CRP et la (re)construction possible d'une **estime de soi intégrant une composante intellectuelle**, cette composante ayant été identifiée comme particulièrement diminuée par la trajectoire de vie de ces jeunes (notamment au regard de la déscolarisation qui en découle souvent). Le travail nous a ainsi conduit à mettre en exergue un besoin chez les jeunes patients d'être **reconnus dans leur capacité de penser** et dans leur **vie intellectuelle**, éclairant une dimension inédite de la prise en charge thérapeutique dont les patients ont souligné l'importance.

Enfin, au sein de ce contexte de soin, la PDP a été identifiée comme **un espace transitionnel**, mettant en évidence la particularité du cadre affectif et social qu'elle peut mettre en œuvre. En effet, les soignants ont caractérisé l'espace du dialogue philosophique par sa transitionnalité et les patients ont montré des signes laissant penser la constitution d'un tel espace, se rattachant notamment au sentiment de confiance exprimé ainsi que, pour l'un d'entre eux, le sentiment d'un jeu possible dans ce cadre – l'aire du jeu étant le propre de l'espace transitionnel chez Winnicott (Winnicott, 1975). Ce cadre de transitionnalité a encore été identifié par les soignants comme une condition de possibilité du travail de la pensée déployée, faisant écho à la conception multidimensionnelle de la pensée développée dans le programme de Lipman et Sharp.

La mise en lumière de la capacité du dialogue philosophique à se faire espace transitionnel souligne la **dimension attentionnelle au cœur de la PDP**, rappelant l'insistance de Sharp à concevoir la dimension attentive de la pensée comme prépondérante dans l'activité philosophique, englobant la pensée critique et la pensée créatrice, faisant du dialogue philosophique avant tout un **haut lieu de soin** (Morehouse, 2018). Selon elle en effet, en CRP, « [les enfants] se soucient les uns des autres et ce souci les rend capables de converser d'une façon totalement nouvelle. Ils peuvent maintenant chercher, sans crainte d'être rejetés ou humiliés » (Sharp, 2009, p. 60). Cette mise en confiance apparaît comme une condition de création d'un tel espace transitionnel.

Les liens entre CRP et espace transitionnel ont été considérés dans la littérature au regard d'une même **intersubjectivité se déployant dans ces deux espaces**, comprise comme une forme d'intersubjectivité capable de mettre en jeu les frontières entre le monde interne et le monde externe et ainsi d'ouvrir la relation entre soi et l'autre et entre soi et le monde (Kennedy, 2005).

Dans une perspective psychanalytique, Lévine a également éclairé la manière dont la pratique de la philosophie pouvait ouvrir un espace de communication entre le monde interne et le monde externe, participant ce faisant au processus de subjectivation (Lévine et al., 2008). Sans nommer la notion d'espace transitionnel, son analyse rejoint l'idée d'une transitionnalité de l'espace de dialogue philosophique. Ce point a également été souligné par le psychiatre Jean Ribalet, qui évoque la mise en dialogue du forum (publicité du dialogue avec les pairs) et du for intérieur (vie intérieure) dans la PDP (Ribalet, 2008b).

Cette mise en perspective des résultats de la recherche auprès de jeunes souffrant de troubles psychopathologiques conduit dès lors à considérer la **PDP comme une pratique de soin passant par le déploiement d'une pensée multidimensionnelle**. Dans cette perspective, le soin n'est pas envisagé comme une thérapie mais comme une capacité générale à accompagner vers plus d'autonomie.

Des recherches antérieures ont mis en lumière une telle possibilité de soin dans la PDP : la PDP a été identifiée comme un cadre de confiance favorable au développement de l'estime et de la confiance en soi pour les enfants en souffrance psychique (Ribalet, 2008a) et, partant, au développement d'un pouvoir d'agir et d'une reliance (Loison Apter, 2010). L'éthique relationnelle et le travail sur la pensée et le langage, déployés dans le dialogue philosophique ont été considérés comme des facteurs de résilience (Henrion-Latché, 2019). À côté du travail métacognitif mis en lumière, les résultats ont également mis en avant la pertinence de développer la capacité à considérer **l'expérience personnelle d'un point de vue générique**. Les jeunes en souffrance psychique pourraient retirer un bénéfice de l'accès à la dimension conceptuelle de leur expérience par le dialogue philosophique, ce que suggèrent également des travaux antérieurs portant sur la PDP en contexte psychiatrique (Gagnon, 2011b ; Remacle & François, 2007). La PDP a encore été identifiée comme une pratique globale de *care*, susceptible de prendre en charge la souffrance psychique des adolescents (Delanoë, 2021).

Le travail mis en œuvre dans la PDP s'apparenterait dès lors à un **soin**. En suivant les mots de Cynthia Fleury selon lesquels soigner, c'est « travailler à rendre la vulnérabilité la moins irréversible possible » (Fleury, 2019, p. 7), on peut en effet considérer la PDP comme une pratique de soin : une pratique qui prodigue aux jeunes un **accompagnement dans la restauration et le développement de leurs capacités, veillant ainsi à la réversibilité de leur vulnérabilité**. Dans cette perspective, la recherche nous conduit à **conférer une pertinence clinique à la PDP**.

En contexte scolaire, accompagner la vulnérabilité des élèves par la pratique du dialogue philosophique

Sur les deux terrains scolaires, les analyses ont mis en lumière des vulnérabilités révélées dans la PDP, amenant à identifier une vulnérabilité socio-scolaire chez les élèves du collège Vercors, à Grenoble, ainsi qu'une vulnérabilité relationnelle chez les élèves des deux établissements scolaires.

Cette approche axée sur les vulnérabilités des élèves résonne avec le travail de Christophe Marsollier, qui s'est attaché à mettre en lumière les **vulnérabilités des élèves** en contexte scolaire ainsi que leurs impacts (Marsollier, 2023). Les deux types de vulnérabilités identifiées dans la recherche sur les terrains

scolaires sont recensés par Marsollier parmi **les principaux facteurs de mal-être chez les élèves** : au sein des facteurs externes à l'école, les facteurs socio-économiques ; au sein des facteurs internes à l'école, les relations entre les élèves (Marsollier, 2023, p. 82). La dialectique identifiée dans la PDP se présente dès lors comme une **ressource pertinente** pour les acteurs de l'éducation.

Selon Marsollier, la **vulnérabilité en contexte d'apprentissage** représente une « transition intérieure qui permet l'adaptation, voire la transformation ». Elle constitue ainsi une potentialité. Lorsqu'elle est **partagée avec un adulte et accompagnée**, une telle vulnérabilité peut en effet « participer de la liberté intérieure », passant par la connaissance de ses propres vulnérabilités et imperfections : « faire connaissance intimement et sereinement avec ses propres vulnérabilités ouvre les possibilités de devenir soi-même et déployer ses capacités de réalisation et d'épanouissement personnel » (Marsollier, 2023, p. 142-143). Dans cette perspective, les capacités qu'il s'agit de développer chez les élèves dépassent le strict cadre de l'apprentissage scolaire et **impactent la possibilité effective pour les jeunes de se construire et de se réaliser**.

En écho aux propos de Marsollier, la PDP est apparue dans la recherche capable de **procurer un cadre propice à l'accompagnement des élèves dans le dépassement de leurs vulnérabilités** : elle procure un espace au sein duquel les élèves peuvent attester d'eux-mêmes et développer des capacités leur permettant d'exprimer leur pensée, de l'explorer, la reformuler et la raffiner, accompagnés par un adulte les reconnaissant d'emblée comme des interlocuteurs valables et posant sur eux un regard bienveillant. Ainsi, si l'attention aux vulnérabilités des élèves « agit comme une clé donnant accès, par l'accompagnement bienveillant, à l'amélioration des conditions de développement, de bien-être et de réalisation personnelle » (Marsollier, 2023, p. 30), la **PDP se présente comme une pratique attentive aux vulnérabilités des élèves capable de les accompagner dans le dépassement de certaines fragilités**.

Dans les sections qui suivent, je préciserai brièvement les enjeux spécifiques de chaque type de vulnérabilité identifié en contexte scolaire.

Pratiquer le dialogue philosophique en situation de vulnérabilité socio-scolaire

Les résultats ont mis en lumière une **vulnérabilité socio-scolaire** révélée dans la PDP observée au collège Vercors, à Grenoble, au regard notamment des difficultés langagières rencontrées par les élèves. Les analyses ont également mis en avant une activité métacognitive moins explicitement rapportée par les élèves sur ce terrain, donnant à penser des compétences métacognitives moins développées chez ces élèves plus fragiles sur le plan scolaire.

Il nous faut ici rappeler la **prudence requise** dès lors qu'il s'agit de considérer la dimension sociale des difficultés de langage, au regard de la variabilité des différences interindividuelles, tout aussi importantes que celles entre milieux sociaux (Nonnon, 2014). Toutefois, notre observation des difficultés observées chez les élèves de Grenoble peut être éclairée par des travaux sur l'apprentissage de l'oral, qui soulignent notamment les **attendus implicites en matière de compétences langagière et cognitives**, impactant en particulier les élèves en situation de fragilité sociale et scolaire.

Les travaux de Bernard Lahire ont mis en avant la manière dont les démarches pédagogiques visant la construction des savoirs par les élèves sont plus **adaptées aux élèves les plus proches de la culture scolaire**, en mesure de « s'approprier les modes de discussion, les séquences discursives » et d'identifier l'apprentissage visé (Lahire, 1993, p. 153, cité par Vinel & Bautier, 2020, p. 557). Allant en ce sens, les analyses des données considérées dans la recherche ont mis en lumière des différences criantes entre le rapport au langage des élèves issus de milieux favorisés et performants scolairement et celui des élèves en situation de vulnérabilité socio-scolaire, décrites quantitativement et qualitativement. Des travaux soulignent ainsi « l'importance de permettre à chaque élève d'être familier et familière des usages cognitifs du langage, ceux qui permettent de réfléchir sur l'objet d'enseignement et ce faisant d'apprendre dans le cadre scolaire » (Vinel & Bautier, 2020, p. 557).

Nos observations font encore écho aux travaux de Bautier concernant des élèves issus de l'éducation prioritaire. Selon l'auteure en effet, ces élèves témoigneraient d'un rapport au langage « transparent », réduit à dire la réalité du monde, sans la médiation d'un travail interprétatif. Ce constat amène à supposer « que ce qui est en question pour une grande part des élèves en difficulté d'apprentissage, c'est ainsi le statut même du langage oral des échanges en classe qui reste opaque pour une partie des élèves qui dès lors ne comprennent pas les enjeux cognitifs des activités et des échanges langagiers » (Bautier, 2016, §23). Ainsi, l'usage d'un langage permettant l'apprentissage requiert certaines activités cognitives ainsi que des modes de socialisation langagière. Selon Bautier, le dialogue, notamment philosophique, peut favoriser ces activités et modes de socialisation langagière car il permet des déplacements langagiers et cognitifs à travers l'interaction et la réflexivité (Bautier, 2016). Dans cette perspective, **la PDP se présente comme une pratique pertinente pour accompagner les élèves dans l'acquisition de conduites langagières et cognitives participant de leurs apprentissages**, au regard du cadre sociocognitif qu'elle déploie. Elle ne suffit toutefois par elle-même à développer les capacités langagières et cognitives des élèves.

De manière moins affirmée, d'autres difficultés sont apparues dans le prolongement de ce premier constat. Les élèves ont en effet manifesté une moindre activité métacognitive, tant dans la description de l'activité que dans l'évocation de leur rapport à l'activité. Ainsi, **l'activité métacognitive est apparue au fil des analyses moins explicite chez ces élèves**, voire moins développée.

Ici, il peut être pertinent de rappeler les éléments mobilisés dans la première partie de ce travail concernant le **développement cognitif des adolescents** : la métacognition a été identifiée comme un vecteur important du développement de la pensée. En outre, à l'adolescence, les opérations cognitives effectuées influencent le développement cognitif en cours – aux côtés des autres facteurs environnementaux et internes (Holzer et al., 2011). J'ai souligné en effet au chapitre 2 que le développement cérébral à l'adolescence transforme le mode de fonctionnement général du cerveau, passant d'un fonctionnement localisé pendant l'enfance à un fonctionnement distribué. Les opérations cognitives effectuées à l'adolescence influencent l'installation de ce nouveau fonctionnement. Il apparaît donc important de **porter attention aux pratiques cognitives** des élèves, notamment aux pratiques métacognitives, qui soutiennent le développement de la pensée.

Ainsi, au collège Vercors, où les élèves sont apparus plus vulnérables sur les plans scolaires et sociaux, la PDP apparaît comme une **pratique de développement multidimensionnel propice à accompagner le développement cognitif des élèves**, notamment par une activité métacognitive. A cet égard, **l'étayage de l'animateur** apparaît comme un élément essentiel de l'accompagnement possible du développement capacitaire des élèves dans la PDP.

En outre, résultats ont souligné l'impact de ces capacités sur la construction de l'identité personnelle, dont elles représentent une condition de possibilité. Cet impact se situe au-delà d'une dimension intra-individuelle, s'étendant à la construction politique et sociale de la personne. Je reviendrai plus en détail sur ces éléments se rapportant aux différents objectifs de la recherche. A ce stade, je soulignerai seulement la **portée des capacités**, qui prennent une **dimension politique** majeure.

Des difficultés relationnelles en dialogue philosophique

Une **vulnérabilité relationnelle** a été identifiée sur les deux terrains scolaires, contrastant avec le terrain psychiatrique, sur lequel les jeunes ont témoigné d'une bienveillance entre pairs. La vulnérabilité à la relation aux pairs apparaît ainsi comme une caractéristique **propre au contexte institutionnel scolaire**. Ce constat enjoint à interroger cette difficulté observée à trouver une confiance entre pairs en contexte scolaire. Deux éléments semblent à considérer pour mettre ce résultat en perspective : l'âge et le contexte scolaire.

Les élèves ont témoigné d'une peur du jugement et des moqueries ainsi que d'une forte dynamique du groupe classe, renforçant la crainte des pairs. Ces éléments peuvent d'abord être éclairés au regard de la différence d'âge entre les jeunes du contexte de soin et les jeunes du contexte scolaire. En effet, j'ai exposé trois périodes du développement de l'identité à l'adolescence, dont celle du milieu, se situant aux alentours de 14 et 16 ans, lors de laquelle les pairs prennent une importance déterminante dans la vie de l'adolescent. Cette période correspond à une recherche importante d'affiliation et de conformité au groupe, ce qui pourrait en partie expliquer la peur du regard des autres exprimée par les élèves. Les jeunes ayant participé aux entretiens en contexte de soin étaient en effet tous majeurs, donc sortis de cette période de construction sociale bien particulière. Une **vulnérabilité spécifique, relationnelle**, est donc en jeu dans la PDP, et supposée particulièrement saillante au milieu de l'adolescence. Néanmoins, dans d'autres groupes et d'autres contextes, une confiance peut se mettre en place, ce dont ont témoigné certains élèves et les deux enseignants. Elle n'est donc exclusive à toute PDP en contexte scolaire.

Cette **sensibilité au regard des autres** est évoquée par Galland qui s'appuie sur les travaux de Dominique Pasquier (Pasquier, 2005) pour évoquer une « forme de tutelle extrêmement normative » pouvant s'exercer à travers la culture adolescente (Galland, 2008, p. 823). Ainsi, la construction de l'identité comprise comme découverte de soi à l'adolescence ne pourrait se faire « qu'à travers des contraintes très puissantes qui s'exercent notamment autour de l'apparence ».

A cet égard, la **problématique du corps**, bien que davantage marquée en début d'adolescence, semble également impacter la relation des adolescents à la PDP : j'ai souligné dans les résultats que la dimension incarnée de la pratique pourrait constituer une menace pour les jeunes, dont les corps se trouvent

exposés dans la PDP. L'expression personnelle à travers une voix singulière matérialisée dans la parole se heurte ainsi au regard des pairs et à la honte qu'il induit. Cette piste d'explication fait écho aux témoignages de lycéens ayant pratiqué des dialogues philosophiques à distance, qui attestaient d'une facilité trouvée dans l'absence de dimension corporelle induite par la modalité virtuelle de la pratique (Renard, 2020). **Le public adolescent pourrait donc présenter une vulnérabilité liée à la dimension incarnée de leur existence, que de la PDP suscite et mobilise.** En ce sens, la dimension incarnée de la PDP pourrait représenter une limite des apports de la PDP avec les adolescents.

La vulnérabilité relationnelle constatée chez les collégiens a également été située majoritairement dans les témoignages féminins, invitant à poser la question **de l'incidence du genre** dans la PDP. Bien que nos analyses ne prétendent pas à la généralisation (les données n'ayant pas de représentativité statistique), il est intéressant de souligner ce point. Cette remarque peut être mise en perspective avec le travail de Bérandère Kolly (Kolly, 2016), qui observe une participation moindre des filles que des garçons dans le dialogue philosophique ainsi qu'une tendance observée chez les filles à se rallier au groupe, indiquant ainsi une sensibilité à la dynamique de groupe et à la relation aux pairs. Il serait intéressant d'**approfondir la dimension genrée de la participation au dialogue**, qui pourrait apporter un regard complémentaire sur la question de la construction personnelle dans la PDP.

Enfin, il est intéressant, au terme de ce travail, de revenir sur les différents systèmes de motivation évoqués au chapitre 2 (Favre & Favre, 1993). J'ai en effet évoqué l'enjeu d'installation d'un système de motivation dit « d'innovation » à l'adolescence, qui est mobilisé en situation de résolution de problèmes ainsi que dans la rencontre de l'autre et par lequel le jeune gagne en autonomie, notamment au regard d'une intériorisation préalable de l'estime reçue des adultes. À cet égard, la PDP semble pouvoir **renforcer le sentiment d'estime reçu de la part des adultes**, mais aussi introduire des situations au sein desquelles les jeunes peuvent **mettre en pratique leur capacité d'innovation**, en se confrontant à des problèmes et en allant à la rencontre de l'autre, favorisant « l'exploration, la déstabilisation cognitive, la rencontre avec des autres différents de soi », qui procèdent de ce système de motivation (Favre, 2008, p. 71). Ainsi, chez les plus vulnérables comme chez les plus en capacité, **la PDP peut se concevoir comme un lieu de mise en pratique d'une motivation d'innovation.**

Du soin à l'éducation, une nécessaire réciprocité

L'approche capacitaire déployée dans la recherche conduit en définitive à considérer la diversité des vulnérabilités des adolescents et à souligner le **rapport étroit qui unit soin et éducation.**

Nous avons vu que pour les jeunes les plus vulnérables, aux prises avec des symptômes psychopathologiques, la PDP peut avoir une pertinence clinique en accompagnant le développement de compétences métacognitives et la construction d'une estime personnelle, notamment sur le plan intellectuel, par le biais d'une sécurisation cognitivo-affective. Ainsi, il semble pertinent de considérer la vie intellectuelle des jeunes en souffrance psychique et d'**intégrer l'éducation à la pensée et au jugement dans leur prise**

en charge thérapeutique, qui sont des éléments essentiels à la construction de l'identité passant par la reconnaissance du sujet pensant et l'acquisition d'une pensée complexe.

La potentielle dimension soignante de la PDP mise en lumière est également intéressante à considérer sur les terrains scolaires.

En contexte de vulnérabilité socio-scolaire, j'ai montré que la PDP se révèle être une démarche attentive aux vulnérabilités pouvant **soutenir le développement des capacités** langagières et métacognitives, au sein d'un cadre **sécurisant sur le plan affectif et cognitif** mis en œuvre par la considération des élèves comme des interlocuteurs valables et faillibles.

Une **vulnérabilité dans la relation aux pairs** a également été mise en lumière, impactant **spécifiquement la PDP des adolescents en contexte scolaire** : les jeunes se montrent particulièrement sensibles au regard des autres, érigé comme juge et norme d'affiliation. Ce souci du jugement des pairs est renforcé par la dynamique du groupe classe, qui peut faire obstacle à l'instauration d'une confiance entre pairs.

La différence observée entre le travail relationnel effectué par les jeunes en contexte de soin et celui effectué par les élèves en contexte scolaire interpelle : elle indique que le dispositif de PDP ne suffit pas par lui-même à instaurer une relation de confiance et une sécurisation des participants. Dès lors, pour quelles raisons le haut lieu de soin intentionné par Sharp se révèle-t-il si difficile à mettre en œuvre en contexte scolaire ? Qu'est-ce qui empêche la construction d'une confiance entre pairs ? Ces questions renvoient à la **dimension intrinsèquement relationnelle** de toute activité d'apprentissage ainsi que des métiers de l'éducation. Selon les enseignants interrogés dans la recherche, le temps et la régularité de la pratique sont des facteurs importants à l'instauration d'une confiance dans le groupe. Ainsi, si la PDP ne suffit pas par elle-même, **les modalités de son implantation** pourraient représenter des facteurs importants des ressources que les jeunes peuvent retirer de leur pratique – et l'on pourrait ajouter la fréquence de la pratique aux paramètres évoqués par les enseignants.

Ces éléments conduisent à la question de la **relation pédagogique et de la posture de l'adulte en contexte scolaire**. Prendre en compte la vulnérabilité des jeunes amène en effet à introduire une **éthique relationnelle** dans l'activité éducative, que la PDP semble en mesure de développer : l'éthique relationnelle déployée dans le dialogue philosophique pourrait avoir une **influence positive sur le climat scolaire** en soutenant le développement de relations de confiance entre élèves et enseignants ainsi que le développement de gestes professionnels répliquables dans d'autres situations éducatives (Budex, 2023). Dans cette perspective, implanter de **manière régulière et sur le long terme** la PDP en contexte scolaire constitue une forme d'attention aux vulnérabilités des élèves, capacitaires comme relationnelles.

Sur ce point, on peut rappeler l'image positive de l'enseignant-animateur dont témoignent les élèves. L'enseignant du collège Vercors a en effet exprimé la possibilité trouvée de montrer d'autres aspects de sa personne aux élèves, et certains de ses élèves ont attesté d'un sentiment de confiance envers lui. Sur le terrain québécois, l'enseignante a manifesté une grande attention à ses élèves ainsi que l'intention de les valoriser. Une élève a également souligné un lien de confiance avec elle. **La relation enseignant-élève semble donc**

sortir enrichie du cadre relationnel mis en œuvre par la PDP. Ce point entre en résonance avec le travail de Leng (2020), qui rapporte un impact positif de la PDP sur la relation enseignant-élève.

La dimension relationnelle de l'activité éducative devrait donc être prise en compte avec sérieux par les acteurs de l'éducation. J'ai évoqué, au chapitre 2 de la thèse, les chiffres alarmants sur le mal-être des élèves à l'école, qui représente pourtant un lieu important de vie pour les adolescents. Ces éléments invitent à **resituer la dimension relationnelle et affective au cœur de la vie scolaire des adolescents.**

On pourrait pousser un pas plus loin encore la considération de la dimension relationnelle de l'activité éducative et poser la question de **l'introduction d'espaces transitionnels en contextes éducatifs** : de tels espaces semblent propices au développement de relations interpersonnelles constructives et épanouissantes. La création d'une aire transitionnelle permet aux jeunes de se sentir contenus et en confiance et pourrait se donner comme lieu d'apprentissage entre pairs, particulièrement riche et bénéfique pour les adolescents vulnérables sur le plan relationnel. Notre travail appelle dès lors à approfondir les conditions de réalisation d'un espace transitionnel en contexte scolaire, de manière à faire « tomber les murs » entre soin et éducation (Moro & Brison, 2016, p. 14). **A cet égard, la PDP se montre comme une pratique propice à la réunion du soin et de l'éducation.**

Le retour sur l'objectif visant à interroger la capacité de la PDP à accompagner la construction de l'autonomie des adolescents a permis de résumer et de mettre en perspective les apports de la recherche. J'ai identifié une dialectique de vulnérabilité dans la PDP conduisant au développement d'une **approche capacitaire de l'autonomie.** La PDP se révèle ainsi pertinente pour **considérer et répondre à la vulnérabilité des adolescents sur le plan psychique, socio-scolaire et relationnel.**

En outre, la PDP ne semble pas suffire par elle-même à développer des capacités fondamentales sur le plan politique et social, ni pour créer des conditions affectives et sociales garantissant la construction de relations apaisées entre pairs. Face à ces difficultés qui dépassent la seule mise en œuvre du dialogue philosophique, la rencontre du soin et de l'éducation semble une voie pertinente à explorer. **La considération de la question de l'autonomie dans la PDP nous permet ainsi de conclure que le soin a besoin de l'éducation et que l'éducation a besoin du soin.**

13.2.2. Explorer dans quelle mesure la PDP pourrait contribuer à la construction d'une conscience réflexive de soi, intégrant notamment la connaissance de soi et le récit de soi.

L'objectif principal de la recherche consistait à **explorer la capacité de la PDP à accompagner la construction de l'identité,** cette dernière ayant été comprise comme un processus de construction d'une conscience réflexive intégrant une dimension épistémologique de connaissance de soi ainsi qu'une dimension narrative de mise en récit de l'expérience personnelle, se rattachant à un travail interprétatif.

En réponse à cet objectif, les résultats ont abouti à la **production d'un modèle théorique de construction de l'identité dans le dialogue philosophique.** Ce modèle se compose de deux processus exploratoires, l'un, intérieur, l'autre, extériorisé dans le dialogue, les deux se renforçant réciproquement.

Je reviendrai dans cette section sur les résultats éclairant cet objectif au terme de la recherche afin de les mettre en perspective avec les travaux antérieurs.

Un modèle théorique de construction de l'identité dans le dialogue philosophique

L'analyse des données a conduit à la réalisation d'un modèle théorique de construction de l'identité dans la PDP que cette section s'attache à résumer et à mettre en perspective.

Le développement de la vie intérieure dans la PDP

Les résultats mettent en lumière un mouvement intérieur initié dans la PDP, décelé à travers les témoignages des élèves. Les jeunes ont évoqué, à différents niveaux, **un contact avec leur for intérieur** durant l'activité et le développement d'une pensée articulée dans une **voix intérieure** en lien notamment avec **la mobilisation de la pensée critique**. L'évocation de cette voix intérieure nous a encore conduit sur les traces d'un possible **dialogue intérieur** chez certains jeunes, renvoyant à la définition de la pensée de Mead exposée au chapitre 3, sur laquelle se fonde Sharp pour décrire le développement de la pensée en dialogue philosophique (Mead, 2006; Sharp, 2018). Ce faisant, la **PDP se montrerait capable d'enrichir la vie intérieure des adolescents et de concourir à une forme d'exploration intérieure et silencieuse de soi**. Ce point doit toutefois être nuancé : le rapport à l'activité semble fortement **impacté par le contexte institutionnel de la pratique**. Les jeunes témoignent en effet de rapports différents selon qu'ils se situent en contexte de soin ou en contexte scolaire. Je considérerai ce point spécifiquement dans la section suivante. A ce stade, je souligne que la PDP peut nourrir la vie intérieure lorsque les participants sont disposés à s'emparer personnellement de la discussion.

La dimension intérieure de l'exploration de soi a été approfondie par la considération d'un **cas paradigmatique** observé en contexte de soin : celui d'une **refiguration de l'expérience personnelle à la lumière de la discussion philosophique**, conduisant à une réinterprétation du récit de soi. J'ai identifié, d'une part, la capacité des **supports inducteurs** utilisés en dialogue philosophique à se donner comme **support de compréhension et d'expression de soi**. D'autre part, j'ai dégagé les propriétés de la PDP qui semblent concourir au travail interprétatif mis en œuvre, à savoir **la dimension conceptuelle et générique** de la réflexion philosophique, amenant un recul sur l'expérience et l'attribution **d'un sens nouveau construit à partir d'une considération conceptuelle** (la maladie comme concept et non plus comme manifestation symptomatique singulière).

Un tel processus de réinterprétation n'a pas été rapporté en contexte scolaire. Néanmoins, j'ai montré comment, dans ce contexte, l'activité apparaît en mesure de remodeler l'horizon de signification sur lequel s'édifie le récit que les jeunes se font d'eux-mêmes, notamment à partir des propos des élèves québécois. **En déplaçant les représentations, la PDP s'immisce ainsi dans la construction du récit de soi.**

Ces résultats conduisent à considérer que la PDP pourrait déployer une activité intérieure, métacognitive et interprétative, étayant la construction d'une identité narrative.

Attestation et connaissance de soi dans la PDP

J'ai dégagé une seconde dimension de la construction de soi dans la PDP, extériorisée dans le dialogue. Sous cet angle, la PDP apparaît comme une pratique dans laquelle les adolescents et les jeunes adultes peuvent **explorer différentes alternatives les concernant, mettre à l'épreuve leurs idées et engager des positionnements**. Cette observation fait écho aux éléments exposés en première partie de la thèse : la construction de l'identité a été définie comme un processus psychosocial opérant notamment par **l'exploration** et **l'engagement**, qui contribuent au développement d'une conception de soi, raffinée progressivement au sein d'une théorie de soi-même. Dans cette perspective, **les différentes PDP observées ont permis de dégager une contribution au processus de construction de soi**, à différents niveaux.

L'expression de sa pensée dans le dialogue, identifiée comme seuil de l'exploration de soi dans la PDP et principalement observée en situation de vulnérabilité socio-scolaire ; **l'élucidation de la pensée**, déployée dans les modalités métacognitive et réflexive, qui aide les jeunes à prendre conscience des éléments déterminant leur pensée, principalement mentionnée par les jeunes en contexte de soin ; et **l'exploration des positions personnelles** à travers les différentes thématiques abordées, principalement mentionnée par les élèves québécois. Les jeunes ont ainsi témoigné d'une **saisie réflexive d'eux-mêmes** dans le dialogue philosophique, passant par l'élucidation de leur pensée et l'exploration de leurs positions, concourant ce faisant à la **construction d'une conception d'eux-mêmes**.

La considération de la PDP comme une pratique accompagnant la connaissance et la compréhension de soi trouve un écho significatif dans l'étude menée par Leng (2020), qui identifie la possibilité, rapportée par les adolescents de son étude, d'accéder à une meilleure compréhension de soi dans l'activité, en lien avec le fait de réfléchir sur leur propre pensée et d'examiner leurs croyances personnelles. Ainsi selon Leng, la PDP pourrait « éveiller le moi intérieur des élèves » et les aider à réaliser leurs potentialités propres (Leng, 2020, p. 9).

Les résultats mettent ainsi en lumière une **capacité de la PDP à contribuer en partie à la construction identitaire des adolescents et des jeunes adultes**. Cette contribution se situe d'une part au niveau de la vie intérieure, dans le développement d'une voix et d'un dialogue intérieurs susceptible de soutenir le développement de l'identité narrative. D'autre part, la PDP contribue à la connaissance de soi en procurant un cadre d'attestation de soi et d'exploration de sa pensée et de ses positions.

La contribution de la métacognition et du narratif dans la construction de l'identité en dialogue philosophique

Il semble enfin intéressant de souligner la **collaboration mise en lumière entre activité métacognitive et activité interprétative dans la PDP**, concourant au déploiement de la dimension narrative du dialogue philosophique. Cette collaboration a été identifiée dans le mouvement de retour sur l'expérience personnelle qui suit la réflexion conceptuelle : la réinterprétation de l'expérience personnelle a

été associé à la possibilité de **saisir réflexivement les opérations de pensée opérées**, amenant une réinterprétation de l'expérience. C'est en effet au regard de la définition du concept de maladie que la jeune Émilie modifie le récit qu'elle se fait de sa propre maladie. Dans cette perspective, la **recherche de cohérence** convoque l'application de la définition conceptuelle à l'expérience personnelle et pourrait constituer un moteur de transformation du récit de soi dans le dialogue philosophique.

Ainsi, la construction du récit de soi dans le dialogue philosophique se loge dans les dimensions métacognitive et réflexive, qui conduisent à l'attribution d'un sens nouveau à l'expérience et donc à la réfiguration du récit. Elle renvoie à la **pensée développée dans le dialogue, abstraite mais toujours également située, mobilisant de la sorte compétences métacognitives et interprétatives**.

Le travail réalisé met ainsi en lumière les **différentes composantes du processus de construction de l'identité dans le dialogue philosophique** déployé par les adolescents, à différents niveaux selon les terrains. Ce travail a abouti à la réalisation d'un **modèle théorique** fondé sur les apports et les spécificités de chaque terrain pour former un **modèle de compréhension globale** du processus pris comme objet d'étude.

Des éléments d'intérêt restent à souligner concernant l'objectif visant à explorer la capacité de la PDP à accompagner la construction de l'identité.

L'effet modérateur des capacités sur la construction de l'identité dans la PDP

L'approche capacitaire déployée dans la recherche a permis d'identifier un effet modérateur des capacités possédées par les jeunes : les différentes vulnérabilités, qui diminuent les capacités, impactent les possibilités effectives de construire son identité dans le dialogue philosophique. Elles font ainsi varier les effets potentiels de la PDP.

Les capacités possédées par les élèves sont en effet apparues comme des **modérateurs de la possibilité effective de construire son identité dans la PDP**, dans la mesure où **l'accès aux différentes strates d'exploration de soi requiert des capacités de plus en plus complexes** : la première strate d'expression de la pensée passe principalement par le langage et la parole, sans s'y réduire cependant ; l'exploration des positions personnelles poursuit l'expression de la pensée en faisant davantage appel au raisonnement et au développement de la pensée ; la saisie réflexive de soi, qui concourt à la connaissance de soi, mobilise davantage encore les compétences métacognitives et interprétatives. Ainsi, les jeunes ayant été identifiés en difficulté sur le plan socio-scolaire, au regard notamment de difficultés langagières, manifestent un travail d'exploration identitaire passant majoritairement par la formulation et l'expression de la pensée. Sur les autres terrains, le travail dont témoignent les jeunes se rattache davantage à l'exploration des positions en contexte scolaire québécois et à l'élucidation de la pensée en contexte de soin. Sur les deux terrains, une forme de saisie réflexive de soi est évoquée, en lien avec l'activité exploratoire.

Au niveau de **l'activité intérieure, la pensée peut être saisie réflexivement et intégrée dans un dialogue intérieur** à l'aide de compétences métacognitives qui en permettent le contrôle et la coordination.

Des compétences interprétatives sont également mobilisées dans le processus de mise en récit de l'expérience personnelle.

Dans cette perspective, ce travail met en avant une contribution possible de la PDP au processus de construction d'une conscience réflexive de soi, opérant à différents niveaux **en fonction des vulnérabilités initiales des jeunes.**

Le rôle possible de la PDP sur le développement de l'identité en contexte scolaire

Des différences se sont manifestées entre les contextes scolaires, les élèves québécois étant apparus plus en mesure d'approfondir l'exploration de leur identité que les élèves français. Je soulignerai ici l'influence possible du contexte scolaire sur la construction de l'identité des adolescents, et le rôle possible de la PDP dans ce contexte.

Les résultats entrent en résonance avec des recherches antérieures concernant **l'impact du contexte scolaire sur le développement de l'identité des adolescents.** Lannegrand-Willems et Bosma se sont intéressés aux facteurs de la construction de l'identité dans le cadre scolaire chez des élèves âgés de 14 à 16 ans, considérant des élèves issus de classes sociales favorisées, moyennes et défavorisées (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006). Leur travail a mis en lumière une corrélation entre la classe sociale d'appartenance et la construction de l'identité scolaire : plus les élèves se situent dans des classes sociales élevées, plus ils manifestent un sens de l'identité affirmée et un sentiment d'appartenance à leur école. Leur travail met ainsi en évidence un **impact du contexte social** sur le développement de l'identité des élèves à l'école. Il souligne aussi **le rôle de l'expérience scolaire**, composée de l'image scolaire de soi, des stratégies d'adaptation aux attentes scolaires mises en œuvre et de l'intégration dans le groupe de pairs. Les auteurs soulignent donc également une dimension individuelle de la construction identitaire en contexte scolaire. Ils invitent ainsi à considérer **l'expérience scolaire comme une ressource personnelle utilisée par les adolescents dans leur processus de développement identitaire en contexte scolaire.**

Ces travaux sont intéressants pour notre travail à deux endroits : d'une part, ils présentent une tendance similaire à celle observée dans les données de la thèse concernant une exploration identitaire plus approfondie dans un contexte scolaire accueillant des jeunes favorisés, étayant l'hypothèse **d'un effet du contexte socio-scolaire sur le développement de l'identité des élèves.**

D'autre part, les travaux de Lannegrand-Willems et Bosma soulignent la dimension individuelle impliquée dans ce processus, rappelant que **la détermination sociale n'est jamais la seule perspective à considérer dans la trajectoire des élèves** (Charlot, 1992). Or, nos résultats mettent en lumière la **pertinence de la PDP en ce qui concerne la dimension individuelle de la construction identitaire des élèves** : elle est apparue capable d'impacter positivement l'image scolaire de soi, compte-tenu des témoignages des jeunes disant se sentir considérés et pris en compte, notamment les élèves du contexte scolaire français, soit les plus vulnérables. Ces témoignages nous ont renvoyés à la notion d'interlocuteur valable, apparue comme un élément du dispositif particulièrement sécurisant et source d'estime personnelle.

Dans cette perspective, **l'image scolaire de soi** semble modifiée par la PDP, qui pourrait dès lors contribuer à la transformation de l'expérience scolaire.

En outre, les résultats ont souligné combien la **dimension sociale de la PDP conduit les élèves dans un travail relationnel avec leurs pairs**. Ainsi, si l'intégration au groupe de pairs représente une composante de l'expérience scolaire des adolescents influençant le développement de leur identité à l'école, la dimension socialisatrice de la PDP pourrait influencer le sentiment d'intégration au groupe de pairs. À condition toutefois que la confiance et la bienveillance puisse s'instaurer dans le groupe, ce qui est apparu particulièrement difficile au sein des contextes scolaires investis.

Les résultats de la recherche donnent donc à penser que **la PDP peut fournir des ressources aux adolescents pour construire leur identité en contexte scolaire**, de manière néanmoins modérée en situation de vulnérabilité socio-scolaire. Ils soulèvent plus largement la question des effets des inégalités sociales sur la construction de l'identité des élèves.

D'autres éléments influencent la construction de l'identité possible dans la PDP, que les sections suivantes s'attachent à souligner.

Une perspective institutionnelle sur la contribution de la PDP à la construction de l'identité

Des différences significatives ont été soulignées tout au long du travail de théorisation concernant un rapport à l'activité différent selon les contextes institutionnels dans lesquels s'ancrent les pratiques observées, scolaire ou de soin, **faisant du contexte institutionnel un élément déterminant de la contribution de la PDP à la construction de l'identité des adolescents et des jeunes adultes**.

J'ai montré qu'en contexte de soin, les jeunes semblent enclins à une **appropriation personnelle de l'activité**, qu'ils ne semblent pas couper de leur expérience personnelle. Cette observation peut être comprise à la lumière du contexte dans lequel ils s'insèrent : une prise en charge thérapeutique visant un rétablissement psychique. Les jeunes sont invités, dans ce contexte, à développer un rapport attentif à leur expérience personnelle tout au long d'une prise en charge mettant la considération de leur vie personnelle au cœur du processus. On comprend ainsi que dans ce contexte, les jeunes tendent à s'approprier personnellement l'activité.

Cette appropriation personnelle semblait bien moins évidente en contexte scolaire, où les jeunes ont témoigné d'un certain **compartimentage de leur expérience**, scolaire d'un côté, personnelle de l'autre. Les jeunes ont en fait manifesté une **ambivalence** : l'expérience scolaire est apparue dans leur propos *a priori* détachée de leur expérience personnelle. Toutefois, à de nombreuses reprises, ils ont affirmé faire des liens avec leur vie personnelle, donnant à penser que **la PDP peut parfois les interpeller personnellement et ouvrir une brèche entre les différentes aires d'expériences, scolaires et personnelles**. Les élèves ont en effet souligné la particularité de la séance de philosophie, au regard notamment d'une libre expression, d'une absence de bonne réponse attendue et du statut accordé à la parole des élèves, faillible et valable. Les

élèves français sont ceux ayant le plus relevé ces aspects particuliers, mais également ceux qui se sont trouvés les plus en difficulté pour mettre en lien la PDP avec leur expérience personnelle.

Pour éclairer cette ambivalence, la notion de **métier d'élève** semble intéressante à considérer (Perrenoud, 1994) : les attentes de l'institution scolaire font de la présence de l'élève un métier auquel un certain nombre de contraintes sont rattachées, faisant obstacle à un investissement personnel du jeune dans les apprentissages. L'ambivalence observée donne ainsi à penser que les adolescents, en contexte de dialogue philosophique, pourraient parvenir à quitter par moments leur costume d'élève, pour **considérer personnellement l'activité et s'y investir affranchis des contraintes rattachées au métier d'écolier**. Les élèves pourraient donc à la fois voir dans la PDP une expérience scolaire dans laquelle il est difficile de s'investir personnellement, mais aussi une activité distincte dans laquelle ils sont interpellés en tant que sujets pensants, trouvant ainsi une **motivation intrinsèque** à l'activité.

Cette piste explicative trouve des échos dans des travaux antérieurs ayant également mis en lumière une possible rencontre entre les aires d'expérience scolaire et personnelle des élèves : des élèves de 14-15 ans ont indiqué trouver dans la PDP une expérience utile pour la vie quotidienne (Gagnon & Sasseville, 2008), et d'autres encore, âgés de 14 à 17 ans, ont témoigné d'une utilisation des apprentissages effectués en dialogues philosophiques à l'extérieur du strict cadre de la pratique (Gagnon et al., 2013). Cette communication entre les aires d'expériences pourrait encore trouver un écho dans la notion d'*interventions illustratives* développées par Bouchard, Lavoie et Gagnon (Bouchard et al., 2015), qui désigne les interventions du dialogue philosophique qui s'attachent à ancrer une idée dans l'expérience et le connu, dont les anecdotes et les expériences personnelles. Cette catégorie d'intervention soutient l'idée que les jeunes mobilisent leur expérience personnelle dans la discussion philosophique, qu'ils parviennent alors à mettre en lien avec la discussion philosophique.

Au sein du contexte institutionnel scolaire, une différence a été mise à jour entre l'appropriation personnelle dont témoignent les élèves québécois et celle dont témoignent les élèves français, les premiers apparaissant plus en mesure de s'approprier les discussions que les seconds. Plusieurs hypothèses explicatives peuvent être formulées à cet égard : d'une part, la vulnérabilité scolaire pourrait impacter la capacité des élèves à s'approprier les savoirs, notamment au regard d'une difficulté plus grande à leur donner du sens (Grangeat, 1999; Perrenoud, 1994). Il s'agirait ainsi d'un nouvel **effet collatéral des difficultés scolaires** identifiées chez les jeunes : si les capacités, notamment métacognitives, soutiennent la capacité à donner du sens aux savoirs, l'appropriation personnelle en sort facilitée. Ainsi, il se pourrait que les jeunes en **difficultés scolaires** soient moins outillés pour donner du sens aux savoirs et aux apprentissages et, ce faisant, moins en mesure de se les approprier et de les mettre à contribution dans une exploration personnelle. Plus largement, ces éléments nous conduisent à mettre en lumière la **difficulté de l'institution scolaire à accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs**. Cette difficulté pourrait se répercuter sur la possibilité effective de construire son identité en contexte scolaire.

Les travaux de Hartmut Rosa peuvent éclairer la différence institutionnelle mise en lumière par les résultats, notamment à travers la notion d'**emmétamorphose**, qui renvoie à la capacité de s'approprier une chose « de telle sorte que non seulement elle m'appartient, mais qu'elle me touche de façon existentielle,

voire opère un changement en moi » (Rosa, 2022, p. 26-27). En effet, les patients en contexte de soin semblent dans une telle disposition d’emmétamorphose en dialogue philosophique : ils témoignent (ainsi que les soignants) d’une appropriation personnelle susceptible de les conduire vers une transformation personnelle. Cette disposition est moins évidente en contexte scolaire, où les jeunes manifestent parfois une appropriation possible, sans toutefois qu’un processus de transformation personnelle y soit rattaché. Pour Rosa, l’appropriation s’en tient à un élargissement des compétences et des ressources et conduit à une utilisation instrumentale (Rosa, 2022, p. 28). Les élèves québécois témoignent à certains endroits d’une forme d’appropriation dépassant la seule utilisation instrumentale : pensons à Andréanne, lorsqu’elle règle un conflit avec son amie, ou à Marilou qui fait dégringoler sa pensée pour trouver la meilleure réponse à la question qu’elle se pose. Ces exemples semblent dépasser la seule utilisation mécanique, mais il n’est toutefois pas possible d’affirmer avec certitude qu’une appropriation plus personnelle opère. En outre, cette mobilisation personnelle n’a été rapportée qu’en contexte scolaire québécois, les élèves du collège Vercors n’ayant pas attesté d’une telle mobilisation de leurs apprentissages.

Des distinctions entre les contextes scolaires sont donc à considérer pour comprendre les enjeux d’appropriation personnelle des élèves, nécessaire au processus d’exploration identitaire. Sur ce point, rappelons que le contexte de l’ECR implique une évaluation, contrairement au contexte français où la pratique est obligatoire mais exempte de toute évaluation. Cette évaluation a été associée par les élèves québécois à un rapport et un stress de performance susceptible de biaiser leur rapport à l’activité, bien que ces derniers indiquent par ailleurs, comme cela vient d’être rappelé, développer un certain rapport personnel à l’activité. En France, où les élèves ne sont pas sujets à évaluation, les jeunes ont davantage souligné la sécurisation affective et cognitive trouvée dans l’atelier, ce qui pourrait être en lien avec l’absence d’évaluation. Cela pourrait également indiquer un contraste plus fort en contexte français entre le cadre posé par la PDP et le reste de l’expérience scolaire.

Un regard comparatif sur les contextes institutionnels de l’école française et de l’école québécoise pourrait apporter quelques éclairages sur les différences constatées. Ainsi, une étude souligne des différences subtiles entre ces deux contextes institutionnels, le système scolaire québécois se montrant davantage axé sur le développement de la personne que le système français (Mathou, 2021), ce qui pourrait expliquer en partie une plus grande facilité à s’approprier les activités scolaires. Cela reste à approfondir.

Les facteurs d’engagement dans l’activité

Le travail réalisé dans la recherche a permis **l’identification de trois facteurs concourant à l’engagement des jeunes dans l’activité**, susceptibles de contrebalancer la tendance à compartimenter l’expérience en contexte scolaire.

J’ai déjà évoqué le rôle joué par la **considération des élèves comme des interlocuteurs valables** : ce postulat adopté par l’adulte dans la PDP a été identifié comme facteur de participation au dialogue, au regard de la mise en confiance qu’il induit. La notion d’interlocuteur se présente ainsi comme un **soutien à**

L'exploration de soi qui favorise l'intervention dans le dialogue, elle-même se présentant comme un facteur d'attestation de soi, seuil d'une exploration de soi qui pourra être raffinée dans le dialogue.

La **posture de faillibilité épistémique** est apparue comme un vecteur d'engagement dans le dialogue et un **moteur d'exploration de soi**. Elle a été associée à des dispositions d'auto-critique et d'auto-correction identifiées dans les propos des jeunes, conduisant à la volonté de reformuler leur pensée au fil de la discussion. Cet élément entre en écho avec le propos de Sharp qui considère l'autocorrection comme la source première de connaissance de soi et le dialogue philosophique comme une pratique continue de transformation de soi, guidée par l'auto-correction (Sharp, 2018).

Enfin, les **sujets abordés** dans les discussions philosophiques sont également apparus comme des facteurs d'engagement, à la fois au regard de leur aspect **inhabituel**, ouvrant de nouvelles perspectives aux jeunes, ainsi que dans leur capacité à **rejoindre leur expérience** (par exemple, la surconsommation en contexte scolaire québécois, l'insulte en contexte scolaire français, ou encore la maladie en contexte de soin).

Ces éléments peuvent être complétés par les propos des enseignants, selon qui l'engagement des élèves dans le dialogue repose sur la **confiance** entre les pairs, elle-même dépendant de la fréquence de la pratique et de la durée de son déploiement. Les élèves évoquent également la **temporalité** comme un facteur important des effets de cette pratique.

Les travaux antérieurs soutiennent les résultats de notre recherche : la possibilité que les adolescents engagés dans une PDP développent des dispositions à l'auto-critique et à l'auto-correction a été rapportée par Gagnon, Couture et Yergeau (Gagnon et al., 2013). L'impact de la considération des jeunes comme des interlocuteurs valables a également été rapportée par Leng (Leng, 2020), qui a recueilli auprès d'adolescents une description du dialogue philosophique comme un **espace intellectuellement sécurisé** et qui identifie cette capacité à sécuriser les jeunes comme une condition fondamentale de l'apprentissage. La notion de « sécurisation intellectuelle » n'est pas précisée par l'auteure mais évoque toutefois un lien avec la dimension épistémique et cognitive du cadre posé par la PDP, en lien avec la posture de faillibilité et la fonction sécurisante qui lui a été attribuée dans notre travail. En outre, Leng met également en lumière le rôle important de l'intérêt des jeunes pour les sujets discutés, qu'elle identifie comme un facteur important de leur engagement.

Cette partie visait à considérer les résultats auxquels nous a conduit la recherche concernant son objectif principal consistant à explorer la **contribution possible de la PDP à la construction de l'identité**. L'exploration des données m'a conduite à développer un modèle théorique de construction de l'identité dans le dialogue philosophique mettant en lumière un processus d'exploration de soi à deux voies, intérieure et silencieuse d'une part, et extériorisée dans le dialogue d'autre part, l'une et l'autre se nourrissant réciproquement. Au sein des processus exploratoires déployés dans le dialogue par les adolescents, les vulnérabilités initiales des jeunes sont apparues comme modératrices des ressources de construction identitaire procurée par la PDP. Le contexte institutionnel influence fortement le rapport des jeunes à l'activité philosophique, bien que sur les trois terrains, des facteurs d'engagement commun aient été

identifiés : la considération des jeunes comme des interlocuteurs valables et faillibles ainsi que les sujets abordés en dialogue philosophique.

Bien que peu de travaux antérieurs soient disponibles à ce jour sur la question de la construction possible de l'identité dans la PDP, les éléments mis à jour dans la recherche coïncident avec les constats rapportés par les recherches antérieures, renforçant ce faisant la connaissance sur les facteurs d'engagement des jeunes dans l'activité et la possibilité que se rencontrent les aires d'expériences personnelle et scolaire. L'influence possible du contexte institutionnel sur le rapport à l'activité apparaît enfin comme un point pertinent à approfondir pour permettre à tous les adolescents de s'engager personnellement dans l'activité.

13.2.3. Explorer la contribution possible de la PDP à la dimension relationnelle du processus de construction identitaire à l'adolescence

Le deuxième objectif de la thèse consistait à explorer une contribution possible de la PDP à la dimension relationnelle du processus de construction identitaire à l'adolescence, au regard des éléments exposés concernant la dimension psychosociale de la construction de l'identité, mis en résonance avec la dimension sociale de la PDP. Les résultats du travail réalisé conduisent à identifier la dynamique soi-autrui déployée dans le dialogue philosophique comme cadre de l'exploration de soi. Dans cette perspective, **la PDP contribue au développement d'une identité relationnelle et c'est à travers la rencontre de l'autre que se construit la conscience réflexive de soi dans le dialogue.** Ces résultats nous conduisent à nuancer la vulnérabilité relationnelle observée en contexte scolaire.

Dans cette section, je rapporterai brièvement les résultats de l'exploration de cet objectif et discuterai certains éléments d'intérêt.

Retour sur les résultats

Je reviendrai brièvement sur les éléments de réponse apportés par le travail réalisé dans les parties précédentes de la thèse.

Les conditions d'une rencontre

La notion d'interlocuteur valable et faillible, une représentation de soi en relation ainsi que l'identification possible au groupe de pairs sont apparus comme des conditions favorisant la rencontre entre pairs dans le dialogue philosophique.

Une application de la notion d'interlocuteur valable entre pairs a été identifiée, donnant à voir une application horizontale de ce postulat et une effectivité dans le rapport à l'autre : accorder une valeur intrinsèque à la pensée des autres induit une écoute active et suscite l'intérêt. Cette tendance à considérer les pairs comme des interlocuteurs valables en dialogue philosophique a été soulignée dans les travaux de Leng,

qui rapporte des témoignages de jeunes attestant retirer des bénéfices de l'écoute de leurs pairs (Leng, 2020). La **posture de faillibilité** et notamment le droit à l'erreur ont également été identifiés comme des facteurs d'ouverture à l'autre, se donnant comme des **ponts dans la relation à l'autre**. **La considération de chacun comme interlocuteur valable et faillible assure ainsi une fonction relationnelle.**

Les résultats ont également identifié chez les jeunes une **représentation d'eux-mêmes en relation avec les autres** dans la PDP, notamment avec leurs idées. Le dialogue philosophique apparaît dans cette perspective comme **un lieu de mise en réseau**.

Enfin, un **sentiment d'appartenance** a émergé au sein de chaque groupe observé, les jeunes pouvant dès lors **s'identifier les uns aux autres** et apparaître comme des « autres moi » les uns pour les autres.

La dynamique soi-autrui, cadre de construction de l'identité dans la PDP

Une dynamique soi-autrui a été identifiée au cœur de la PDP. Elle renvoie à la dimension sociale de la construction de l'identité et de l'élaboration d'une conception de soi d'une part, et à la **nature dialogique** de l'activité d'autre part, qui amène les participants du dialogue philosophique à entrer en relation et à s'engager dans une réflexion commune.

Les résultats ont dégagé un **processus d'identification/différenciation** dans le dialogue, faisant écho aux processus psychosociaux exposés au chapitre 2, notamment à **l'accentuation du contraste entre soi et l'autre** qui opère à l'adolescence (L'Écuyer, 1978). La connaissance de soi dans le dialogue se construit ainsi dans la découverte de l'autre, à travers qui il est possible de se comprendre et de se découvrir soi-même, par identification. Au contact des autres, les adolescents peuvent encore envisager des alternatives dans leur propre construction et identifier des différences propres, au sein d'un **processus de singularisation** de chacun dans le groupe.

Ces résultats entrent de nouveau en résonance avec les travaux de Sharp, qui souligne la dynamique relationnelle de la construction du soi dans la PDP (Sharp, 2009, 2011, 2018).

La dynamique soi-autrui apparaît ainsi comme vecteur de l'exploration de soi dans le dialogue philosophique. Elle en constitue le cadre de déploiement, la connaissance de soi se faisant dans la médiation d'autrui en dialogue philosophique.

Le développement de la relation à l'autre dans la PDP

L'objectif d'explorer la contribution possible de la PDP à la dimension relationnelle du processus de construction identitaire à l'adolescence nous a conduit à approfondir la **compréhension de la relation à l'autre dans la PDP**. Différents types de travail relationnel ont été dégagés : en contexte de soin, une forme de résonance entre pairs ; en contexte scolaire, le travail de la relation comme acte.

En contexte de soin, une résonance possible

La PDP a été évoquée par les jeunes comme un lieu de **proximité entre pairs**, au niveau affectif et cognitif. J'ai souligné l'intensification relationnelle en laquelle pouvait consister l'activité pour certains ainsi que la possibilité d'y trouver une aire de de jeu. La **PDP est ainsi apparue, en contexte de soin, comme un lieu de résonance entre pairs, où il semble possible de se relier aux autres, sur le plan affectif et cognitif.**

La métacognition a été identifiée comme un élément important de la construction d'une telle relation intensifiée et résonante : **la modalité métacognitive de l'activité permet la construction d'un cadre commun de compréhension des idées de tous.** Ce niveau métacognitif de discussion permet la collaboration intellectuelle mais également le partage et la reconnaissance des idées de chacun.

La notion de résonance, mentionnée explicitement par un patient, ouvre la voie à la considération du dialogue philosophique comme **espace de résonance** renvoyant à la pensée Rosa, dont j'ai déjà évoqué les travaux : la proximité intellectuelle décrite par les patients semble renvoyer à ces moments de « crépitement » lors desquels « les esprits se touchent » et qui engendrent la résonance (Rosa, 2022, p. 25). La formation d'un **espace transitionnel** dans la PDP, possible en contexte de soin, pourrait représenter une condition de la résonance entre les patients, autorisant proximité et intensification relationnelle, au niveau affectif et cognitif. En outre, en contexte scolaire, où la mise en place d'un tel espace n'a pas été possible, les élèves n'ont pas évoqué une telle résonance.

Travailler la relation à l'autre en contexte scolaire

En contexte scolaire, les jeunes ont témoigné d'un travail relationnel prenant une tout autre forme. Ils ont évoqué un **exercice relationnel** mené dans l'activité, les conduisant à s'éprouver en relation avec leurs pairs : les élèves semblent éprouver leur impact sur l'autre dans la discussion, construisant ce faisant une forme de **capacité d'action en relation avec les autres.** Ainsi, si la confiance demeure un paramètre difficile à mettre en place en contexte scolaire, **les jeunes, à travers leurs différentes participations, éprouvent leur relation à l'autre et sont amenés à développer leur présence devant autrui.**

J'ai déjà souligné ce point en identifiant une **vulnérabilité spécifique au contexte scolaire**, au sein duquel les élèves sont apparus fragilisés par la peur du jugement et des moqueries de leurs pairs. Le groupe classe est ainsi apparu comme un paramètre de socialisation peu favorable au développement relationnel. Les résultats nous conduisent cependant à **nuancer et à préciser notre propos** : si une vulnérabilité relationnelle est en effet présente en contexte scolaire, au regard de la dynamique de groupe qui apparaît comme un obstacle au développement d'une confiance entre pairs, **la participation au dialogue induit un travail relationnel qui permet aux jeunes de se construire en relation avec les autres.**

Ces éléments renvoient à l'identification d'un **mouvement d'ouverture à l'autre et d'un travail relationnel dans la PDP.** Sur ce point, les résultats de la recherche entrent en résonance avec des travaux antérieurs : une étude menée auprès de jeunes de l'enseignement secondaire âgés de 14 à 17 ans a mis en évidence un impact de la PDP sur le développement relationnel des adolescents (Gagnon et al., 2013). Ainsi,

parmi les 97 élèves considérés dans l'enquête, 94% ont attesté d'un effet positif de la pratique sur leur relation aux autres. Les propos des adolescents soulignent la dimension sociale de l'activité : les auteurs de l'étude ont en effet identifié dans les réponses des jeunes une **ouverture d'esprit possible** dans l'activité qui se rapproche de nos analyses en ce qu'elle recouvre « le développement de l'écoute, du respect ainsi que de la compréhension des autres, de leurs pensées et de leurs actions » (Gagnon et al., 2013, p. 65). L'étude menée par Leng (Leng, 2020) identifie des effets similaires se rattachant à l'ouverture d'esprit en lien avec une meilleure compréhension des autres. Les jeunes de notre enquête ont eux aussi témoigné d'une **meilleure compréhension de l'autre**, d'une forme de tolérance et d'empathie intellectuelle, affirmant parvenir à adopter le point de vue des autres. Cependant, dans l'étude de Gagnon, Couture et Yergeau (2013), les élèves expriment explicitement que la PDP les aiderait à passer d'une attitude de jugement à une attitude d'ouverture, ce qui n'est pas le cas des élèves interrogés dans notre enquête.

Gagnon et ses collègues soulignent encore **le rôle de la pensée critique dans l'ouverture d'esprit**, les jeunes attestant vouloir comprendre la pensée de l'autre, la volonté d'un pourquoi se donnant alors comme facteur d'ouverture à l'autre. Leng pose un constat similaire dans son étude, indiquant que même en situation de désaccord, les élèves pouvaient examiner les avantages du point de vue des autres, être ouverts d'esprit et faire preuve d'esprit critique (Leng, 2020). Une ouverture à l'autre passant notamment par les compétences dialogiques et critiques a encore été soulignée par Gagnon et Sasseville (Gagnon & Sasseville, 2008). Cette dimension est également présente dans notre enquête.

Des impacts sur la **communication avec les autres** ont été identifiés dans notre recherche, par exemple lorsqu'une élève du Québec rapporte l'aide que la PDP lui a procuré pour régler un conflit avec une amie, parvenant à communiquer davantage et à prendre du recul sur la situation afin de dépasser le conflit, notamment en adoptant la perspective de l'autre. Ce point a été souligné par le travail de Gagnon, Couture et Yergeau (2013), qui rapportent des propos d'adolescents attribuant à la PDP une capacité à procurer des outils et des dispositions pour aider la résolution de conflits. D'autres similitudes apparaissent entre notre recherche et celle de Gagnon et ses collègues, concernant l'expression de différences ressenties par les élèves pratiquant le dialogue philosophique envers ceux qui ne le pratiquent pas : les jeunes éprouvent des différences avec leurs pairs ne pratiquant pas la philosophie, identifiant chez eux une propension à sauter aux conclusions ou à ne pas approfondir leur pensée. Ce genre de propos a également été tenu par certains jeunes québécois de notre enquête.

Ainsi, les résultats s'inscrivent en cohérence avec les travaux antérieurs quant à la capacité de la PDP à opérer une ouverture à l'autre et un travail relationnel.

Partager et relier les expériences personnelles

Les résultats permettent encore d'identifier une forme **d'appropriation personnelle de l'expérience des autres, sur les terrains de soin et scolaire québécois** : le travail interprétatif mis en lumière opère également dans la relation à l'autre, au sein de laquelle les histoires personnelles peuvent s'enrichir de celles des autres, donnant lieu à un entrelacement des explorations personnelles.

Ce dernier point pourrait être éclairé et approfondi à l'aide des travaux issus de la recherche biographique appliquée notamment dans le champ de l'éducation (Delory-Momberger, 2003; Dizerbo, 2014, Hubert, 2022), qui considèrent le narratif comme « le lieu dans lequel l'individu humain prend forme, où il élabore et expérimente l'histoire de sa vie » (Delory-Momberger, 2003, p. 28). Dans cette perspective, le biographique constitue une catégorie de l'expérience donnant accès au travail de genèse socio-individuelle, à travers lequel chacun intègre, structure et interprète les situations et événements de son expérience. S'intéressant aux dynamiques interactionnelles au sein de ce processus biographique, Delory-Momberger développe la notion d'**hétérobiographisation**, qui semble féconde pour éclairer l'entrelacement des récits personnels identifiés dans le dialogue philosophique (Delory-Momberger, 2003, p. 33) :

Je ne peux (re)construire le *monde de vie* du récit que j'entends ou que je lis qu'en le rapportant à mes propres construits biographiques et en le faisant entrer, en le *com-prenant*, dans des rapports de résonance et d'inintelligibilité avec ma propre expérience biographique. Dans l'acte de sa réception, le récit de l'autre est aussi *écriture de soi* par et dans le rapport à l'autre. Pour marquer le parallèle avec la position *autobiographique*, entendue comme écriture de soi par soi-même, j'ai proposé de nommer *hétérobiographie* la forme d'écriture de soi que nous pratiquons lorsque nous sommes confrontés au récit d'autrui.

Ainsi, au terme de notre recherche, le dialogue philosophique pourrait se comprendre comme un lieu d'hétérobiographisation dans lequel chacun s'écrit lui-même dans la réception du récit des autres. Cette compréhension résonnerait avec **l'identification d'une identité narrative dialogique**.

La possibilité d'entrelacer les expériences et les récits personnels dans le dialogue philosophique se limite toutefois aux contextes de soin et scolaire québécois. Elle soulève donc de nouveau la question des prérequis permettant une appropriation personnelle des discussions philosophiques ainsi que de l'influence du contexte institutionnel sur cette appropriation.

Les résultats mettent donc en lumière une **dynamique soi-autrui** déployée dans le dialogue philosophique, qui apparaît comme **vecteur de l'exploration de soi**.

L'identification de la dynamique soi-autrui dans le dialogue philosophique nous conduit en définitive à nuancer la vulnérabilité relationnelle identifiée plus haut, en soulignant la capacité de la PDP à accompagner les adolescents dans le dépassement de cette vulnérabilité et à construire une relation avec leurs pairs. Nos résultats s'inscrivent, en outre, en cohérence avec les précédentes recherches menées auprès des adolescents abordant la question de la relation à l'autre.

13.2.4. Interroger la capacité de la PDP à accompagner l'entrée dans la vie sociale et politique, en jeu dans le processus de construction identitaire à l'adolescence.

Le dernier objectif formulé pour la recherche consistait à interroger les liens entre la construction de l'identité dans la PDP et la dimension politique et sociale de cette activité, au regard de l'enjeu de construction d'une autonomie intellectuelle, morale et affective à l'adolescence, corollaire de la construction de l'identité.

Les résultats révèlent un enjeu politique au fondement de la démarche consistant à pratiquer le dialogue philosophique avec les adolescents : invités à s'engager dans la PDP, ils se trouvent simultanément pris en compte avec sérieux et conviés à prendre part à la société qui est la leur. Cet enjeu a été identifié en lien avec le **développement d'un rapport au monde** possible dans la PDP, procurant aux jeunes l'occasion de s'approprier des questions importantes et de s'inscrire dans la société. **Le travail capacitaire mis en lumière se trouve ainsi investi d'une dimension sociale et politique** dans la mesure où il permet aux adolescents de se construire en tant que **personne pensante et agissante dans la société**, considérée comme valable pour questionner et transformer les normes et les usages de la société dans laquelle ils s'insèrent. Les jeunes ont de ce fait témoigné de la possibilité de **grandir et d'évoluer**, de développer des **convictions personnelles** et ont manifesté développer une **estime d'eux-mêmes**.

Ces résultats trouvent de nouveau des échos dans les recherches précédentes, en même temps qu'ils ouvrent sur la considération d'un enjeu social et politique soulevé par le déploiement d'une PDP auprès des adolescents en construction identitaire.

Développer un rapport au monde dans le dialogue philosophique

En premier lieu, les résultats de l'enquête amènent à considérer **le développement d'un rapport au monde par les jeunes engagés dans la PDP**. Ce rapport au monde a été caractérisé : il intègre la complexité, les jeunes attestant de la possibilité de dépasser une vision binaire ou univoque des choses, voire, parfois, d'intégrer une perspective générique à la considération de leur expérience.

Sur ce point, les résultats renvoient aux constats de Gagnon, Couture et Yergeau (2013), qui observent un « raffinement épistémologique » conduisant les élèves à « ne plus concevoir les choses de manière dichotomique, mais à examiner différents éléments liés à une question ou un thème particulier, se rapprochant ainsi d'un rapport plus complexe aux savoirs » (Gagnon et al., 2013, p. 70). La PDP semble donc accompagner les jeunes dans la construction d'un regard particulier sur le monde, intégrant la complexité de la réflexion philosophique. Le développement d'un tel rapport au monde résonne encore avec les travaux de Sharp, selon qui la PDP permet aux enfants et aux adolescents de sortir de leur propre subjectivité pour s'ouvrir au monde, le comprendre et se concevoir en relation avec lui (Sharp, 2011, 2018).

Les résultats mettent ainsi en exergue une **capacité de la PDP à développer la relation au monde des jeunes qui s'y engagent** et à accompagner l'élaboration d'un regard personnel sur la réalité qui les entoure. Toutefois, le développement d'une relation au monde n'a pas été identifié dans les propos des jeunes en contexte de soin, ce qui a été mis en lien avec la souffrance psychique, susceptible de provoquer une rupture relationnelle incluant la relation au monde.

La PDP, une pratique inclusive qui vise l'émancipation

Un enjeu politique apparaît au fondement de la PDP, qui déploie une démarche inclusive permettant aux jeunes de se sentir appartenir à la société, malgré les vulnérabilités qui les caractérisent et qui se

présentent comme des obstacles à leur pleine participation à la société, qu'il s'agisse d'un statut de patient ou d'une vulnérabilité sociale et scolaire.

En contexte de soin, les jeunes affirment juger important de se voir partager des questions qui concernent tous les êtres humains. Leur faire partager de telles questions, c'est les inclure dans le monde des humains et leur donner une voix pour se faire entendre. Une jeune patiente a à cet égard exprimé le sentiment d'avoir **retrouvé sa voix** dans l'activité, attestant de la **restitution d'une capacité de dire** possible dans la PDP.

En contexte scolaire, les élèves ont exprimé percevoir une **considération active et attentive de l'adulte**. Ils ont témoigné d'un cadre particulier perçu dans l'activité, qui dénote dans le paysage scolaire au regard de l'intérêt reçu des professeurs, avec qui la relation semble alors s'enrichir. La PDP a ainsi été identifiée comme une mise en dialogue possible avec les adultes, incluant les parents et les professeurs. Ce faisant, les jeunes accèdent à un statut nouveau dans le dialogue social, se trouvant mis en position d'interlocuteurs valables pouvant contribuer aux discussions sur des sujets qui ne leur sont habituellement pas partagés. La notion d'interlocuteur valable intègre dès lors une dimension politique.

La considération politique de la notion d'interlocuteur valable conduit à dégager une dimension épistémologique de l'inclusion à l'œuvre dans la PDP : considérer les adolescents comme des interlocuteurs valables, c'est en faire des sujets connaissant, au même titre que les adultes. Cette dimension épistémologique de la portée inclusive de la PDP a été soulignée dans des réflexions antérieures (Gagnon, 2013) et se dessine à l'arrière-plan des résultats obtenus dans notre recherche.

Ainsi, l'autonomie qu'il s'agit de construire dans le dialogue philosophique a une portée fondamentalement politique : la PDP se veut émancipatrice, et l'une des conditions mise en œuvre pour cette **émancipation** consiste à reconnaître les enfants et les adolescents comme des interlocuteurs valables épistémologiquement compétents. La portée inclusive de la PDP s'éclaire donc au regard de la visée émancipatrice qu'elle poursuit. À cet égard, l'étayage de l'animateur (et la formation dont il découle) apparaît comme une condition importante de la dimension émancipatrice potentielle de la PDP : la conscience de biais possibles (de genre par exemple) participe de la transformation du dialogue philosophique en espace émancipateur.

Prendre part avec la pratique du dialogue philosophique

Les résultats ont ainsi mis en lumière la possibilité procurée aux adolescents de questionner dans le dialogue philosophique les normes et le système dans lequel s'inscrit leur expérience.

J'ai montré au chapitre 1 que Lipman reconnaissait le paradoxe existant à l'adolescence, lors de laquelle le jeune recherche des manières de vivre en tant que personne libre tout en demeurant dans un état de minorité lui rappelant qu'il n'est pas considéré suffisamment mûr pour participer pleinement à la société (Lipman, 1988, p. 121). La PDP se présente comme une pratique particulièrement pertinente face à cette situation sociale paradoxale propre aux adolescents, dans la mesure où elle procure un espace pour contrer cette insuffisance des adultes et de la société dans son ensemble : en s'attachant à engager les adolescents

dans une PDP, les adultes leur font partager des questions importantes qui traversent l'existence humaine et qui bousculent la société dans laquelle ils s'insèrent. Les jeunes, reconnus dans leurs capacités à participer à la construction de la société, peuvent alors questionner le système dans lequel ils évoluent et envisager des alternatives. Ils peuvent ainsi s'emparer des éléments de leur culture et de leur société afin de les **questionner**, parfois d'envisager des alternatives.

Ces éléments peuvent être mis en perspective avec le travail de Glaser et Gregory (Glaser & Gregory, 2017), exposé au chapitre 3, qui soulignent l'enjeu de transmission culturelle dans la PDP et identifient en elle une capacité à procurer des **espaces de discussion et de transformation de la culture**. Notre travail s'inscrit dans la lignée de ces considérations, nous amenant à constater dans le déploiement du dialogue philosophique une mise à disposition de diverses ressources culturelles (des normes et des usages langagiers, scolaires, moraux ou encore politiques) que les jeunes peuvent considérer librement et s'approprier. La dimension inclusive de la PDP pourrait ainsi en définitive favoriser le déploiement d'un **dialogue vertical intergénérationnel**, comme le soulignent les auteurs.

Ces observations trouvent un écho dans le travail de Leng (Leng, 2020), qui souligne que les adolescents invités à pratiquer le dialogue philosophique ont apprécié avoir la liberté d'explorer des questions significatives et controversées qui découlaient de leur vie et de leur contexte et rapporte une compréhension d'eux-mêmes exprimée par les jeunes incluant davantage une dimension sociale.

Les vulnérabilités identifiées apparaissent, à ce niveau encore, comme des obstacles à l'engagement des jeunes dans la discussion des questions politiques et sociales : **la possibilité effective pour les jeunes de s'engager dans la discussion des questions qui traversent la société est apparue à des degrés différents, suggérant de nouveau une modération par les capacités**. Ainsi, j'ai souligné que les jeunes du collège Vercors, vulnérables sur le plan scolaire et social, sont apparus moins outillés pour approfondir leur réflexion et développer un propos étayé. Cet aspect transparait plus encore dans l'observation d'un processus de construction de soi comme personne dans la PDP.

Se construire comme personne

Les analyses ont identifié un mouvement de construction de soi dans la PDP se déployant entre le développement capacitaire des jeunes dans le dialogue philosophique et la dimension sociale et politique observée : les jeunes ont indiqué développer des convictions, fonder une estime personnelle et grandir dans la PDP, se reconnaissant comme capables. Les capacités développées prennent ainsi une dimension politique.

Les jeunes ont attesté développer des **convictions personnelles** et ont manifesté une forme d'affirmation de soi dans la PDP. Toutefois, chez les jeunes grenoblois, cet aspect a été davantage observé dans un travail de compréhension et d'élaboration que dans le développement d'un propos étayé. Les jeunes travaillent donc à la construction d'une pensée personnelle dans la PDP, bien qu'à différents degrés se rattachant en partie aux capacités des jeunes. Ces éléments font écho aux résultats de l'étude de Leng, qui

indiquent un gain de confiance personnelle et l'affirmation de convictions chez les adolescents engagés dans une PDP (Leng, 2020).

Deux sources de **construction d'une estime de soi** ont été identifiées, illustrant les différences entre les jeunes : d'une part, les jeunes trouvent la possibilité de reconnaître leurs capacités et donc de se voir eux-mêmes comme capables, fondant ainsi une estime d'eux-mêmes. Cet aspect n'a pas été observé chez les jeunes du collège Vercors, qui, eux, ont témoigné d'un sentiment de valorisation trouvé dans la PDP. Ainsi, **les jeunes fragilisés sur le plan social et scolaire manifestent une difficulté à témoigner d'une référence interne pouvant fonder une estime d'eux-mêmes** (condition de l'installation d'un système de motivation d'innovation selon Favre & Favre, 1993).

Enfin, les jeunes ont témoigné du **sentiment de grandir et d'évoluer dans la PDP**. En contexte de soin, ce sentiment est rattaché à un cheminement et une évolution possible, que les jeunes associent à une croissance intérieure. En contexte scolaire, les jeunes expriment l'idée d'une maturation dans le dialogue, associée notamment aux activités d'adultes auxquelles ils semblent se sentir appartenir à travers l'activité. Dans ce contexte scolaire, on observe encore l'idée de trouver une aide pour la suite : la PDP est décrite comme un pratique pouvant les aider à s'exprimer, à communiquer, à préparer leur avenir et à intégrer le monde du travail.

Ces derniers éléments en lien avec le fait de grandir par la PDP se distinguent de nouveau au regard des contextes institutionnels de chaque terrain : en contexte de soin, les jeunes trouvent une forme d'évolution personnelle, en lien avec la visée thérapeutique de leur présence dans le service. Les élèves du contexte scolaire soulignent quant à eux des éléments en lien avec la mission de l'école de préparer à la vie. Des éléments similaires ont été identifiés dans les travaux antérieurs déjà cités : Gagnon et Sasseville ont rapportés des témoignages de jeunes du même âge, indiquant trouver dans les apprentissages effectués en CRP une plus grande utilité que dans les autres apprentissages scolaires, jugeant l'activité utile pour la vie quotidienne (Gagnon & Sasseville, 2008). Ce constat a été renouvelé par Gagnon, Couture et Yergeau qui, dans leur étude, soulignent une mobilisation des dialogues philosophiques dans la vie courante (Gagnon et al., 2013).

Les résultats permettent donc d'identifier un **accompagnement possible de la PDP dans la construction des adolescents comme personne sociale et politique**.

La dimension éthique de la pratique

Nos résultats indiquent **une capacité de la PDP à accompagner la formation du jugement moral** (compris comme production d'un jugement intégrant des considérations sur ce qui est bien ou mal). Cet aspect a été considéré principalement au regard de l'inclusion d'un contexte de PDP s'inscrivant dans un cours d'ECR (collège JDLM au Québec). L'analyse des données issues de ce contexte québécois a mis en lumière le développement possible, dans la PDP d'une **sensibilité éthique**, les élèves québécois exprimant être parfois touchés par les sujets abordés et développer des **considérations éthiques** s'y rattachant. Allant

dans le même sens, des travaux antérieurs ont souligné l'adéquation de la CRP pour accompagner les élèves dans le cours d'ECR (Desrochers, 2011; Gagnon, 2014).

J'ai souligné que cette dimension éthique, centrale dans le contexte d'ECR, se trouvait également convoquée de manière indirecte dans les propos recueillis et les discussions observées sur les autres terrains, au regard du caractère philosophique de la discussion, dont l'éthique constitue une branche. Ainsi, compte-tenu de sa nature dialogique, de son épistémologie faillibiliste et de l'appréhension philosophique des objets de recherche qu'elle investit, la PDP semble un cadre propice au questionnement éthique et au développement de positions qui en découlent. Ce même constat est fait dans des travaux antérieurs ayant observé que les jeunes engagés dans une PDP exprimaient être davantage disposés à se questionner éthiquement et à agir en conséquence (Gagnon et al., 2013; Leng, 2020).

Aussi, les résultats mettent en lumière que la PDP pourrait mener les jeunes au développement de positions personnelles plus ou moins soutenues d'envergure éthique. Ils mettent encore en avant un lien étroit entre développement identitaire et développement de convictions personnelles et de jugement moraux. Les élèves québécois, dont la PDP s'inscrit dans le programme d'ECR visant notamment à pratiquer le dialogue et à réfléchir sur des questions éthiques, attestent ainsi du sentiment de pouvoir **devenir une meilleure personne par l'amélioration de leur pensée mais aussi leurs actions.**

Le quatrième objectif de cette recherche consistait à interroger la capacité de la PDP à accompagner l'entrée dans la vie sociale et politique des adolescents. Les résultats ont mis en évidence que **la PDP constitue un geste politique majeur au regard de sa portée inclusive.** Ils ont encore attesté d'une relation au monde en construction dans la PDP, construction qui apparaît comme **seuil de l'entrée dans la vie sociale et politique, en tant qu'elle conduit les adolescents dans une considération nouvelle de la réalité qui les entoure.** De ce geste inclusif découle la construction de convictions personnelles et la possibilité de fonder une estime personnelle pour les adolescents, accompagnés par les adultes. Enfin, **la PDP revêt une capacité à accompagner la considération de questions éthiques et à développer le jugement moral,** notamment lorsqu'elle est déployée dans un cadre dédié à la réflexion sur des questions éthiques.

Dans cette perspective, la construction de l'identité dans la PDP revêt une dimension politique, se faisant construction de soi comme personne pensante et agissante dans la société. Les résultats sont en outre soutenus par les précédents travaux menés avec des adolescents.

Cette partie visait à rendre compte des résultats produits au regard des objectifs poursuivis par la recherche. Quatre objectifs ont été formulés, chacun se trouvant, au terme de la recherche, éclairé par les différentes analyses réalisées : en développant les capacités agitives et relationnelles des adolescents, la PDP semble capable d'accompagner en partie les adolescents dans la construction de leur identité personnelle à travers une exploration de soi, mais aussi dans la construction sociale et politique de leur personne, les aidant à s'inscrire dans la société et à y prendre part. Ces processus se déploient à travers la dynamique relationnelle au cœur de la PDP, cette dernière apparaissant comme vecteur de la construction

identitaire à l'œuvre dans le dialogue philosophique. Des modèles théoriques illustrant les différents processus mis en lumière ont été élaborés.

A ce stade de notre entreprise, il reste à dégager les forces et les limites de la recherche.

13.3. Apports et limites de la recherche

Dans cette partie, j'exposerai les apports et les limites du travail, au niveau théorique et méthodologique. J'exposerai dans un premier temps les apports de la recherche en identifiant les différentes contributions du travail réalisé et en mettant en perspective la démarche empirique déployée. Je soulignerai par la suite les limites de la recherche, d'ordre théorique et méthodologique.

13.3.1. Apports de la recherche

Le travail mis en œuvre dans cette recherche constitue un apport à plusieurs égards.

Les résultats de la recherche constituent un apport substantiel : ils apportent des éléments soutenant la reconnaissance d'une **contribution possible de la PDP à la construction de l'identité des adolescents** et des jeunes adultes et identifient **les obstacles et les facteurs de cette contribution**. La recherche procure aussi des éléments soutenant la possibilité de développer dans la PDP **des capacités et des relations déterminantes pour la construction identitaire**. Elle fournit encore des éléments identifiant des **difficultés rencontrées par les adolescents dans le dialogue philosophique**.

Les résultats ont également mis en lumière **une capacité potentielle de la PDP à se donner comme soin pour les adolescents** en contexte de soin psychiatrique, **conférant une pertinence clinique à cette pratique**.

Au niveau théorique, la recherche apporte **des connaissances inédites dans le champ de la philosophie avec les adolescents** : elle a permis le recueil d'un grand nombre de données renseignant les pratiques et les perceptions de la PDP d'adolescents et de jeunes adultes ainsi que d'enseignants et de soignants. Elle a conduit au développement d'un **cadre théorique des enjeux de la PDP avec les adolescents**, mettant en lien une compréhension multidisciplinaire de l'adolescence et une compréhension approfondie de la PDP.

Une **approche capacitaire de l'autonomie** et du travail déployé en dialogue philosophique a été développée, cette approche ayant servi de fil conducteur à l'ensemble de la recherche. Elle procure un **modèle théorique de développement capacitaire et relationnel dans la PDP**, mobilisant à cet effet les travaux de Ricœur (Ricœur, 2013, 2019). Elle contribue ce faisant à la connaissance **des effets de la PDP sur la construction de l'autonomie**, au moyen d'une approche capacitaire.

La recherche apporte également des éléments éclairant les **liens entre développement capacitaire et construction de l'identité**, en mobilisant l'approche capacitaire mise en œuvre pour considérer la construction de l'identité des adolescents.

Un **modèle théorique de construction dialogique de l'identité** dans le dialogue philosophique a été élaboré, apportant des éléments inédits de compréhension du processus de construction identitaire dans ce contexte.

Les résultats de la recherche enrichissent également la connaissance des **effets de la vulnérabilité socio-scolaire, notamment de son impact sur la construction de l'identité des adolescents**. Ils identifient une **influence du contexte institutionnel** sur les effets retirés de la PDP, mettant en lumière des obstacles rencontrés spécifiquement en contexte scolaire.

Des apports apparaissent encore pour la recherche en PPEA : la recherche identifie des facteurs d'engagement des jeunes dans le dialogue philosophique et éclaire les processus mis en œuvre dans la recherche philosophique en identifiant une **contribution de l'activité métacognitive au déploiement de la dimension narrative du dialogue philosophique**, en lien avec la pensée développée dans l'activité, à la fois abstraite et située, conjuguant approche conceptuelle et approche interprétative.

La recherche intègre également une **dimension empirique** ayant requis la construction d'une méthodologie de recherche. Elle déploie ainsi **une méthodologie hybride, intégrant l'apport de l'analyse quantitative et de l'analyse par théorisation ancrée**.

La démarche adoptée a combiné différentes perspectives permettant de construire, préalablement à l'enquête de terrain, une compréhension des enjeux de l'adolescence en lien avec la PDP. Cette étape a abouti à l'identification d'un manque à combler dans la littérature et au choix d'une approche exploratoire visant une compréhension préliminaire de la question de la construction identitaire des adolescents dans la PDP.

Les résultats **confirment la portée heuristique de l'approche par théorisation ancrée** : l'approche exploratoire mise en œuvre, recourant notamment à un échantillonnage intentionnel visant diversité et variabilité des données, s'est montrée fructueuse, donnant lieu à une grande diversité de manifestations du phénomène étudié. Elle a ainsi procuré une force explicative aux hypothèses construites sur la base des données analysées.

L'inclusion de contextes extrêmes et hétérogènes a permis de poser un regard élargi sur le phénomène à l'étude tout en procurant la possibilité d'approfondir certains éléments émergeant des caractéristiques propres à chaque contexte : en contexte scolaire auprès de jeunes performants scolairement et issus d'un milieu favorisé, nous avons constaté les possibilités importantes d'approfondissement et d'étayage identitaire procuré aux adolescents par la PDP. En contexte de vulnérabilité, nous avons identifié différents facteurs et obstacles à la contribution de la PDP à la construction de l'identité. En outre, l'inclusion d'un contexte de soin m'a conduit à modifier mon approche, en adoptant une démarche capacitaire axée sur les vulnérabilités. Les différents contextes de PDP observés ont donc permis la mise en relation de différentes facettes de la question de la construction de l'identité des adolescents dans la PDP, concourant ce faisant à la construction d'une compréhension approfondie du phénomène. Tous ces éléments justifient le choix de recourir à cette approche pour la recherche.

Le **choix des outils de recueil des données s'est révélé pertinent, notamment la place conférée aux entretiens**. La recherche ne visait pas, en effet, à mesurer un taux de réalisation de l'identité, mais

plutôt à explorer les ressources identitaires potentielles dans la PDP, dont les jeunes pourraient se saisir pour construire leur identité. Le recueil de la parole des jeunes a permis de mettre en lumière des processus complexes qui n'auraient pas été identifiables par eux-mêmes dans les dialogues. Il apparaît donc cohérent et judicieux d'avoir ancré les analyses dans la parole des jeunes et exploré dans un deuxième temps les situations de dialogues en tant que telles.

Une **analyse quantitative descriptive a été conjuguée à l'approche par théorisation ancrée** dans le but de documenter au plus près la progression des interprétations. La réunion de ces deux approches dans une démarche qualitative interprétative s'est révélée pertinente et féconde : elle a permis de construire un cadre d'interprétation au fur et à mesure de l'analyse des données, en renseignant étape par étape les opérations posées, au sein d'une démarche d'objectivation.

L'interprétation des verbatims des **entretiens** a été intégrale et a mis en œuvre un grain d'analyse très fin, engageant la production d'un très grand nombre de codes et de catégories, dont l'organisation et l'objectivation a été facilitée par l'analyse descriptive quantitative.

L'application de l'approche quantitative aux **dialogues** a, quant à elle, permis de poser un regard d'ensemble sur les différents terrains et de les comparer. Conjugée aux interprétations des verbatims des entretiens et des dialogues ainsi qu'aux notes consignées dans mon carnet de terrain, elle s'est révélée utile pour caractériser les pratiques observées et a procuré des éléments de compréhension éclairants. Le recours à la démarche descriptive quantitative a donc aidé à comparer les données analysées, à maintenir un regard d'ensemble et à donner du sens aux différentes données recueillies.

En définitive, il est possible de reprendre les **quatre critères de rigueur** en recherche qualitative exposés au chapitre 5 afin de mettre en perspective le travail réalisé dans la recherche (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018) :

- **La crédibilité**, se fondant sur la plausibilité du sens attribué au phénomène et sur sa corroboration par diverses instances. Il semble raisonnable de conférer une vraisemblance aux résultats de la recherche, notamment au regard de la combinaison de différentes perspectives recueillies et d'une présence sur des terrains contrastés, permettant une compréhension nuancée, approfondie et cohérente de la question explorée. Les résultats s'accordent également avec les travaux antérieurs issus de différentes disciplines, ce qui leur confère une certaine consistance.

- **La transférabilité**, par laquelle les résultats de l'étude peuvent être adaptés selon les contextes. Les différences contextuelles au sein des terrains investigués étaient fortes, intégrant des situations extrêmes et des logiques institutionnelles variées. Ces différences ont été prises comme des clés de compréhension des données, permettant l'adaptation de la théorisation à chacun des contextes, à la lumière des spécificités contextuelles identifiées. Ainsi, les résultats sont transférables.

- **La fiabilité**, selon laquelle se déploie une cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude. L'enquête de terrain s'est déroulée sur deux années, durant lesquelles les premières analyses étaient réalisées, le terrain enrichissant les analyses et les analyses enrichissant le terrain. Aussi, à plusieurs reprises dans la recherche, le travail en cours a été exposé à des collègues extérieurs à la recherche. Ces moments ont permis

d'objectiver et de questionner les étapes de la recherche, les choix mis en œuvre et les interprétations proposées. Ce faisant, il semble raisonnable de conférer une fiabilité aux résultats.

- **La confirmation**, par laquelle les données sont objectivées. J'ai exposé les différentes formes d'objectivation des données mises en œuvre dans la recherche : à l'étape de recueil des données, les outils ont permis la combinaison de différents points de vue sur le phénomène. À l'étape des analyses, une description rigoureuse et minutieuse du travail interprétatif a été réalisée au moyen de l'approche quantitative descriptive. Des échanges avec des chercheurs externes ont été organisés durant toute la démarche. Le processus d'objectivation des données produites dans la thèse semble donc robuste.

La recherche constitue ainsi un apport à différents endroits : elle produit, au **niveau substantiel**, des résultats conséquents éclairant la question de la construction de l'identité des adolescents engagés dans une PDP et met en lumière un développement capacitaire et relationnel dans la PDP ainsi qu'une pertinence clinique de cette activité en contexte de soin psychiatrique avec des adolescents et des jeunes adultes.

Au niveau théorique, elle enrichit les connaissances à nombreux égards, avant toute chose, concernant les enjeux de la PDP avec les adolescents et sur la construction identitaire dans le dialogue philosophique, mais également les facteurs d'engagement des jeunes dans l'activité et les obstacles à la contribution de la PDP à la construction identitaire des adolescents.

Au niveau méthodologique enfin, la recherche confirme la portée heuristique de l'approche par théorisation ancrée tout en documentant une application conjuguée à une analyse quantitative descriptive qui s'est montrée fructueuse. Elle répond enfin aux critères de rigueur requis pour une recherche qualitative.

Pour autant, des limites restent à considérer dans l'évaluation de la recherche.

13.3.2. Limites de la recherche

Les limites de la recherche se situent à différents niveaux : théorique et méthodologique.

Sur le plan théorique, **l'objet investi par la recherche était vaste** : l'adolescence, nous l'avons vu, est un objet d'étude considéré par de nombreuses disciplines, chacune ayant produit une littérature prolifique à son égard. La considération des adolescents dans la recherche a donc dû opérer des choix et s'en tenir à un propos très général. L'équilibre entre généralité et spécificité a été difficile à maintenir et peut avoir empêché certains endroits la précision du propos.

Des impasses sont présentes dans la recherche, évinçant des pistes de compréhension possibles et pertinentes. Il a en effet fallu **privilégier certaines approches au détriment d'autres** dans un souci de faisabilité. A ce titre, le rôle de la pensée critique dans la construction de l'identité dans la PDP aurait pu être davantage investigué, la dimension culturelle des contextes scolaires, québécois et français, en lien avec la construction identitaire aurait pu être approfondie, de même que la question de l'identité de genre dans la

construction de l'identité³¹⁷. Peu d'éléments existants sur la question envisagée, j'ai jugé pertinent de ne pas adopter de perspective spécifique sur la question de l'identité afin de **laisser ouverte l'exploration**.

Le recueil des données induit également des limites à considérer : l'une des limites les plus importantes réside dans la **réalisation des entretiens**. Il se peut que les jeunes aient répondu de manière à me satisfaire et à répondre à des attentes projetées. Afin de prévenir ces biais (sans toutefois garantir leur absence), il s'agissait dans les entretiens d'inviter les jeunes à adopter une posture familière de recherche, similaire à celle qu'ils connaissaient en CRP. A chaque début d'entretien, je rappelais les principes de l'exercice et soulignais ainsi qu'il n'y avait pas de bonne réponse attendue, que seule leur expérience et leur point de vue étaient pertinents pour l'entretien. En outre, les réponses fournies par les jeunes procurent des éléments pertinents même lorsqu'ils comportent des biais, à condition qu'ils soient rapportés au contexte de leur production et aux biais qu'il peut induire, ce que je me suis efforcée de faire durant l'interprétation des données.

Les contextes des PDP observées semblent par ailleurs avoir influencé les réponses des jeunes, qui rapportent dans les entretiens des éléments en lien avec les objectifs perçus de l'activité et le contexte dans lequel ils se trouvent : en contexte de soin, en lien avec leur bien-être psychique ; au collège Vercors, en lien avec l'argumentation et l'écoute ; au collège JDLM, en lien avec le développement moral et les habiletés de pensée. Le contexte détermine donc les propos des jeunes, sans toutefois nuire à la pertinence du propos pour la question de recherche : ces différences ont permis la construction d'une perspective institutionnelle dans notre propos.

Les **méta-CRP** réalisées n'ont pas été intégrées au corpus final, bien qu'elles aient été retranscrites et qu'elles soient donc disponibles pour les analyses. La raison de cette exclusion est qu'à la suite des analyses des entretiens, l'analyse de méta-CRP arrivait d'emblée à saturation. Cette redondance peut s'expliquer par la similarité des questions entre les deux situations de recueil. Il aurait été pertinent de spécifier davantage la démarche mise en œuvre dans la méta-CRP en la distinguant des entretiens – par exemple, penser l'élaboration d'un support permettant la formulation de questions par les élèves.

Des biais sont également possibles au niveau de l'interprétation des données, dans la mesure où elles ont été analysées par mes soins exclusivement – et ont donc été interprétées à la lumière **de mon prisme singulier**. La posture réflexive et le souci d'honnêteté intellectuelle ont été de précieux alliés tout au long de la démarche et ont trouvé des appuis sur les différents procédés d'objectivation, notamment sur la triangulation du chercheur.

La visée exploratoire de la recherche m'a conduite à considérer des contextes très différents afin de dégager des processus et des dynamiques éclairant la question poursuivie. Le revers de cette approche se situe dans le **risque d'évacuer la dimension intra-contextuelle** de l'analyse : peu de comparaisons ont été réalisées à l'intérieur de chaque groupe. Pourtant, la considération des différences entre les jeunes de chacun des contextes serait un moyen pertinent pour raffiner la théorisation produite. Il s'agissait dans la

³¹⁷ Cette dernière question est une thématique dont l'importance n'a cessé de croître depuis le début de la recherche, dans les recherches scientifiques sur les adolescents mais aussi dans les problématiques de santé mentale au sein de la population adolescente. Parmi les 24 jeunes inclus dans la recherche, une personne transgenre a été incluse en contexte de soin. Ce jeune a abordé ce sujet dans son entretien, soulignant l'intérêt d'une pratique dans laquelle il est possible de questionner et de s'interroger sur des choses comme le genre assigné à la naissance.

recherche d'élaborer des premiers éléments de compréhension, ce qui a été possible en s'attachant à dégager des éléments généraux, qui appellent désormais à être précisés et raffinés au sein de chaque contexte. De même, une analyse plus rapprochée des dialogues pourrait contribuer au raffinement de la recherche.

La différence d'âge entre les jeunes en contexte scolaire et ceux en contexte de soin n'a pas été considérée de manière approfondie dans les analyses. En effet, dans cette recherche, j'ai considéré adolescents et jeunes adultes dans un continuum, au regard de problématiques communes les réunissant. Toutefois, la prise en compte de particularités se rattachant à l'âge au sein de ce continuum pourrait préciser notre compréhension des effets et enjeux de la PDP avec les jeunes. Des investigations plus poussées en ce sens seraient donc pertinentes et contribueraient au raffinement de la théorisation.

La présentation des résultats de l'analyse quantitative pourrait être interrogée. Les tableaux de résultats présentent en effet des occurrences de codes par contexte, mais d'autres présentations étaient possibles (par exemple, le nombre d'élèves ayant évoqué le code sur chaque terrain). Ce choix de présentation demeure néanmoins secondaire, le recours à l'approche quantitative ne visant pas la production de statistiques mais plutôt la mise à distance des données interprétées.

En outre, **toutes les données collectées n'ont pas été également approfondies** dans les analyses : le resserrement analytique a conduit à concentrer notre attention sur certaines dimensions en particulier afin de répondre spécifiquement à la question de recherche. Parmi les données moins approfondies, certaines ouvrent des perspectives d'approfondissement : elles intègrent un grand nombre d'éléments en lien avec la place de la PDP en contexte scolaire qu'il serait pertinent de réinvestir à la lumière des résultats. Cette perspective pourrait éclairer les obstacles à l'engagement des jeunes dans la PDP identifiés dans l'enquête.

Les résultats de notre enquête doivent eux aussi être nuancés. L'échantillon d'individus sur lequel reposent les résultats est de petite taille et ne peut prétendre à généralisation – ce qui n'est pas l'objectif de la démarche entreprise. Les résultats doivent donc être considérés dans la singularité des contextes dans lesquels ils s'insèrent et appellent la réalisation de nouvelles recherches investissant de nouveaux contextes.

Sur ce point, un **risque d'essentialisation** se fait jour, qu'il est important de souligner : la recherche, si elle compare des contextes et dessinent des traits généraux de compréhension à partir de leur analyse, n'entend pas identifier les jeunes considérés dans l'enquête à leur contexte. Ainsi, les éléments émergeant de chacun des contextes pourraient se révéler différents au sein d'un contexte pourtant similaire.

Une limite des analyses se situe encore dans la considération quasi-exclusive des capacités à travers les propos des adolescents. Un écart entre le déclaratif et le travail effectif est possible et il serait intéressant de raffiner la compréhension du travail sur les capacités dans une étape ultérieure.

L'ensemble de ces éléments n'invalident pas les résultats présentés mais nous enjoignent à faire **preuve de prudence** à leur égard.

13.4. Résumé du chapitre

Ce chapitre visait à mettre les résultats en perspective, au terme de la recherche et au regard de la littérature existante.

Un premier moment s'est **(1) attaché à reprendre l'ensemble de la démarche empruntée**, de la question de recherche à la méthodologie mise en œuvre.

Un deuxième moment a **(2) considéré chacun des objectifs de recherche** afin d'identifier les éléments de réponse apportés par notre exploration. Ainsi les quatre objectifs formulés se trouvent éclairés par différents éléments découlant de la recherche.

L'objectif visant à explorer **l'accompagnement potentiel de la PDP à la construction de l'autonomie** des adolescents été appréhendé au moyen d'une approche capacitaire développée à partir de la considération des vulnérabilités des adolescents, faisant du dialogue philosophique un cadre de construction capacitaire et relationnelle favorable à construction de l'autonomie. Au-delà des résultats présentés, la discussion a permis de souligner une capacité potentielle de la PDP à se donner comme soin et comme attention portée aux vulnérabilités des adolescents en contexte scolaire.

L'exploration de **l'accompagnement potentiel de la PDP à la construction de l'identité** des adolescents a conduit à identifier une contribution possible à travers une exploration de soi à deux voies, intérieure et silencieuse et extériorisée dans le dialogue.

L'exploration de **la contribution possible de la PDP à la dimension relationnelle du processus de construction identitaire à l'adolescence** a mis en lumière une dynamique soi-autrui déployée dans le dialogue se donnant comme cadre de déploiement de l'exploration de soi possible dans le dialogue philosophique. Un modèle théorique a été élaboré afin d'illustrer les processus impliqués dans cette construction dialogique de l'identité.

L'objectif visant à interroger **l'accompagnement potentiel de la PDP dans l'entrée dans la vie sociale et politique** a permis de souligner le geste politique porté par la PDP et un accompagnement possible dans la construction sociale et politique des adolescents en tant que personne.

La discussion de ces objectifs a en outre permis de **souligner l'influence des capacités et du contexte institutionnel** sur la contribution potentielle de la PDP à la construction de l'identité.

Un dernier moment a permis **(3) d'identifier les apports** apportés par la recherche mais également d'en **considérer les limites**. Ainsi, la recherche constitue un apport substantiel et théorique sur la question de la PDP avec les adolescents et la question de la construction de l'identité en dialogue philosophique. Elle comporte toutefois des biais issus de la méthodologie mise en œuvre et des limites se rapportant aux analyses. Les résultats ne visent pas à la généralisation. Ils sont à considérer avec prudence et appellent des investigations qui pourront les préciser et les raffiner.

Conclusion générale

Au terme de cette recherche, de nouvelles perspectives s'ouvrent nous. Je m'attacherai, dans un mouvement de conclusion générale, à restituer une dernière fois la démarche empruntée et les résultats produits, afin de dégager des perspectives nouvelles et d'éclairer, en définitive, la pertinence scientifique, sociale et politique du travail réalisé.

1. Synthèse de la démarche et des résultats

Cette recherche visait à interroger la question d'une spécificité de la PDP lorsqu'elle est déployée avec les adolescents. Après un examen de la littérature, j'ai posé le constat d'une indifférenciation entre enfants et adolescents dans les pratiques et les recherches. Une considération rapprochée de l'adolescence a permis d'identifier des caractéristiques faisant de cette période un moment important de la vie, entre l'enfance et l'âge adulte, ne pouvant être assimilé ni à l'un, ni à l'autre, notamment quant au processus de construction de soi qui s'y déploie. La recherche a ainsi poursuivi l'objectif d'explorer la **question de la contribution possible de la PDP à la construction de l'identité des adolescents et de l'autonomie qui la soutient**.

Pour explorer cette question, une **démarche exploratoire à visée compréhensive** a été déployée sur trois sites d'enquête hétérogènes auprès de jeunes présentant des profils variés, dans des contextes institutionnels éducatifs et de soin. Des entretiens ont été menés, des dialogues ont été enregistrés et une observation a été menée sur ces trois sites.

Une approche capacitaire a été développée, selon laquelle les jeunes font l'épreuve de leurs vulnérabilités tout en les dépassant, à travers une dialectique de vulnérabilité à l'œuvre dans le dialogue philosophique.

Les adolescents engagés dans le dialogue philosophique pourraient trouver un cadre d'exploration identitaire selon deux modalités, l'une, intérieure et silencieuse, l'autre, extériorisée dans le dialogue avec les pairs. Dans ce cadre, la construction de l'identité se fait à travers la rencontre de l'autre, qui apparaît à la fois dans sa différence et dans sa similitude, alimentant ainsi le processus d'exploration identitaire à l'œuvre à l'adolescence et accompagnant la construction d'un soi relationnel. La PDP procure encore aux adolescents un espace pour développer leur rapport au monde, le comprendre et interroger la société dans laquelle ils s'insèrent, en les reconnaissant d'emblée comme des interlocuteurs valables. Ce faisant, elle pose un geste politique et inclusif, s'attachant à les faire prendre part aux discussions de questions qui traversent la société.

Les capacités ont été identifiées comme des facteurs de modération de la contribution effective de la PDP à la construction identitaire des jeunes. Les situations de vulnérabilités identifiées représentent en effet des obstacles à la construction de l'identité dans la mesure où elles induisent une diminution capacitaire ou relationnelle. Il est donc important de soutenir le développement capacitaire et relationnel des adolescents, ce pour quoi la PDP apparaît comme une activité pertinente.

Le **contexte institutionnel est également apparu comme un facteur influençant la contribution possible de la PDP à la construction de l'identité des adolescents**, notamment l'institution scolaire, qui semble en difficulté pour se donner aux élèves comme un lieu de réalisation personnelle.

Le travail déployé dans cette recherche permet de conclure à **une contribution possible de la PDP à la construction identitaire des adolescents et des jeunes adultes** et met en lumière **la pertinence d'une considération spécifique des adolescents dans la PDP.**

2. Perspectives ouvertes au terme de la recherche

La discussion des résultats a permis d'esquisser différentes perspectives de recherche pour la suite. Je poursuivrai ici les principales pistes qui se dégagent au terme de ce travail, pour la recherche mais aussi pour la pratique.

2.1. Perspectives pour la recherche

En premier lieu, les résultats de la recherche procurent des premiers éléments de compréhension de la spécificité de la PDP avec les adolescents et du processus de construction identitaire possible en situation de dialogue philosophique. Ces éléments appellent à **être précisés et réinvestis** dans des recherches ultérieures concernant la construction de l'identité dans la pratique du dialogue philosophique, ouvrant ainsi des perspectives pour la recherche sur la PDP avec les adolescents.

Parmi les pistes d'approfondissement de la PDP avec les adolescents, la mobilisation des travaux antérieurs sur le **développement de posture épistémiques dans la PDP** (Gagnon, 2011a, 2015, 2020; Gagnon & Michaud, 2021; Molina et al., 2022) serait intéressante : compte-tenu de la dimension réflexive de la construction de l'identité dans la PDP et de la connaissance de soi qu'elle met en œuvre, l'intégration de la question des rapports aux savoirs pourrait enrichir la compréhension de la contribution possible de la PDP à la construction de l'identité des adolescents.

La discussion des résultats a conduit à questionner **l'influence du contexte institutionnel de l'école sur la construction de l'identité des élèves.** Il serait judicieux d'approfondir cette piste et notamment d'interroger le rôle possible de la PDP sur le rapport à l'institution scolaire des élèves. L'expérience procurée aux élèves engagés dans une PDP pourrait en effet contribuer à la construction d'un nouveau rapport à l'école et donc ouvrir de nouvelles possibilités pour la construction de soi dans ce contexte.

La **vulnérabilité relationnelle identifiée chez les élèves des contextes scolaires** gagnerait également à être approfondie dans de nouvelles recherches, afin d'en préciser les déterminants et d'envisager

des réponses possibles. A cet égard, des recherches sur les conditions de possibilité de la formation d'espaces transitionnels en contexte scolaire, et plus généralement sur les apports du soin pour l'éducation, seraient d'un grand intérêt.

Au terme de la recherche, **une pertinence clinique de la PDP se fait jour**. Déployé auprès de jeunes souffrant de troubles psychopathologiques, le travail philosophique de la pensée peut à la fois accompagner une vulnérabilité cognitive spécifique tout en prenant en compte un besoin intellectuel et affectif à cet endroit. L'identification d'un apport de la PDP pour les jeunes issus du contexte psychiatrique appelle à investir plus en avant la question de la capacité de cette activité à se faire bienfaisante. Des recherches pourraient également approfondir la dimension métacognitive de l'activité et son rôle dans les bienfaits potentiellement retirés par les jeunes. De telles pistes de recherche soulèvent la question de la dimension soignante de la philosophie et appellent à approfondir la notion de soin.

Enfin, la **dimension inclusive identifiée dans la PDP** ainsi que l'approche capacitaire développée font écho aux travaux issus des éthiques et politiques du *care*. A cet égard, des travaux se sont attachés à éclairer les liens entre éthiques et politiques du *care* et le programme de Lipman et Sharp, suggérant des perspectives intéressantes en ce qu'elles posent un éclairage nouveau sur la PPEA mais également sur ses liens avec le soin et sur ses effets politiques (Bérard et al., 2021). Ces perspectives semblent fécondes pour saisir les enjeux de la PDP à différents niveaux et appellent à être développées.

2.2. Perspectives pour la pratique

Les résultats de la recherche ouvrent encore des perspectives pour la pratique.

Le **déploiement de la PDP dans des contextes de soin** apparaît comme une application intéressante au regard de la pertinence clinique conférée à la PDP, invitant à intégrer le dialogue philosophique dans la prise en charge des jeunes en hôpital de jour en psychiatrie afin de les accompagner dans leur reconstruction affective mais aussi intellectuelle et sociale. Des programmes pourraient être construits pour les adolescents souffrant de troubles psychopathologiques et psychotiques, dont les besoins sont spécifiques.

En contexte scolaire, les résultats invitent à **porter attention aux vulnérabilités** identifiées et pourraient fonder le développement de pratiques adaptées. Ainsi, face à la difficulté relationnelle observée, le recours au demi-groupe est apparu comme un facteur de sécurisation et de confiance dans le groupe. L'implantation d'une PDP régulière et sur le long terme pourrait également favoriser l'instauration d'un climat de confiance dans le groupe classe.

Sur le plan de **l'enseignement de la philosophie et de sa démocratisation**, le dispositif de dialogue philosophique pourrait, au regard de ses effets potentiels sur la relation éducative et le développement capacitaire des élèves, favoriser les apprentissages et ainsi se montrer comme **un paradigme éducatif faisant de l'école un lieu de reconnaissance et d'émancipation** (Chirouter, 2022). À ce titre, il apparaît important d'introduire la philosophie avant la classe de Terminale en France, dans l'enseignement général mais également professionnel.

Quant au **développement des pratiques avec les adolescents**, le recours à des dispositifs hybrides pourrait être intéressant compte-tenu des difficultés avec la dimension incarnée de la pratique ainsi que de la peur du jugement : on pourrait procéder par alternance de dialogue en présentiels et virtuels afin de faciliter les prises de paroles, ainsi qu'à l'intégration de pratiques écrites qui permettent une expression moins directement exposée au regard de l'autre et donc moins menaçante. Une insistance auprès des élèves sur la dimension attentionnelle et bienveillante de la pratique pourrait également représenter une piste intéressante, dans la lignée du protocole de soin philosophique imaginé par Johanna Hawken (Hawken, 2019).

Les résultats pourraient également enrichir la **formation des enseignants et des animateurs** en soulignant la dimension relationnelle de l'activité éducative, que la PDP pourrait aider à développer, ainsi qu'en précisant les facteurs d'engagement des jeunes dans le dialogue philosophique et en sensibilisant à l'influence du contexte institutionnel.

Enfin, les éléments développés dans la recherche pourraient être **réinvestis dans différentes interventions à destination des adolescents**. C'est ce que la CIFRE au sein de l'association ADOSEN a permis de réaliser en parallèle de la recherche, par le développement d'un programme de prévention des comportements addictifs prenant appui sur la pédagogie du dialogue philosophique ainsi que les avancées de la recherche : le programme **Coop-Addict**, à destination des jeunes de 12 à 17 ans³¹⁸. Dans ce programme, les éducateurs adoptent une posture non moralisatrice et visent à accompagner les adolescents dans une réflexion générale sur le phénomène de l'addiction, notamment en lien avec leur expérience d'adolescents. Coop-Addict utilise le jeu collaboratif comme support inducteur et conduit les élèves dans des séquences pédagogiques les invitant à approfondir différentes thématiques en lien avec les comportements addictifs (le plaisir, l'influence du groupe, la liberté et les valeurs) tout en mobilisant l'apprentissage explicite des habiletés de pensée. Une présentation du programme est disponible en [annexe 14](#). Cet exemple permet de dégager les potentialités d'utilisation des résultats de la recherche dans des interventions à visées éducatives et préventives auprès des adolescents.

3. Pertinence scientifique, politique et sociale de la recherche

Pour terminer notre exploration, il est intéressant de mettre en perspective la pertinence de ce travail sur le plan scientifique, mais aussi social et politique.

La recherche a mis en lumière des vulnérabilités particulières considérées en lien avec la période adolescente. L'identification d'enjeux multidimensionnels soulevés par cette période a permis de souligner la **pertinence scientifique de la considération du public adolescent dans la PDP**, dont l'expérience et l'existence se distinguent de celle des enfants. Les spécificités du public adolescent confèrent ainsi à la situation de dialogue philosophique des enjeux propres se situant à différents endroits : entre l'adulte et les jeunes, sur plan de la relation éducative ; entre les jeunes, sur le plan de la relation aux pairs ; et sur le plan

³¹⁸ Toutes les informations sur ce programme sont disponibles sur le site internet de l'ADOSEN : <https://adosen-sante.com/coop-addict/>

individuel, dans l'expérience du jeune, qui se trouve dans un rapport à lui-même, aux autres et au monde en pleine reconstruction.

Cette recherche s'est attachée à interroger les apports possibles de la PDP pour la construction de soi à cette période. Toutefois, d'autres éléments sont apparus pertinents à approfondir, en lien avec la spécificité de la période adolescente. À titre d'exemple, il apparaît judicieux d'envisager les apports potentiels de la PDP au regard de l'enjeu de développement cognitif, notamment métacognitif, à l'adolescence. Plus particulièrement, si cette période est importante pour le développement cognitif et si ce développement se fait à travers une dynamique complexe intégrant processus internes mais aussi – et c'est ce sur quoi les éducateurs peuvent influencer – développement en lien avec l'environnement et les interactions sociales, l'instauration d'une pratique pouvant accompagner les adolescents dans le développement d'habiletés métacognitives semble un enjeu important. Cet enjeu dépasse la perspective développementale : il en va de la possibilité effective pour tous les adolescents de se construire comme sujet pensant.

Au début de la recherche, j'ai posé la question de l'existence d'un combat politique à mener concernant une **philosophie pour les adolescents**, en référence au combat mené par une philosophie pour les enfants. Les résultats de la recherche apportent des éléments de réponse à cette question : si l'adolescence représente une mise à l'épreuve, elle représente aussi, en tant que moment d'ouverture au monde et de rencontres, **une ouverture des possibles** lors de laquelle le jeune peut entamer une (re)construction – notamment pour les plus fragilisés. L'adolescence en tant que période des possibles peut être saisie par les acteurs de l'éducation, qui constituent un élément important de l'environnement des adolescents. Ainsi, instaurer une PDP auprès d'adolescents en pleine construction pourrait représenter un combat pour que **chaque adolescent puisse construire son identité et son autonomie par et pour lui-même**, à ce moment charnière.

Les ressources que les adolescents pourraient trouver dans la PDP se montrent en effet essentielles pour la construction de chacun comme personne, capable d'entrer en relation avec les autres de manière épanouissante et de prendre part à la société : pouvoir puiser, dans le dialogue avec les pairs, une socialisation qui participe à l'individuation et qui se donne comme un enrichissement de soi par l'altérité ; construire des capacités pour dire et pour penser ; être reconnu par les autres, en premier lieu, par les adultes, mais également par les pairs, comme sujet capable, accepté dans sa faillibilité ; pouvoir ainsi se reconnaître par soi-même, capable, pensant et agissant, et s'engager dans un processus réflexif constitutif d'un nouveau rapport au monde. Ces éléments se rattachent en définitive à la visée émancipatrice de la PPEA et à sa dimension politique : compte-tenu des **enjeux d'émancipation que soulève la période adolescente**, lors de laquelle les jeunes s'ouvrent au monde et se construisent en tant que personne, **engager une PDP avec ce public revêt une pertinence politique**.

Cette pertinence politique se conjugue à **une pertinence sociale considérant la place accordée à la jeunesse dans la société contemporaine** : les adolescents, qui disposent d'une liberté nouvelle et d'une autonomie en construction, se trouvent au cœur d'enjeux politiques et sociaux de grande ampleur, posant des questions complexes et vives : comment construire un projet d'avenir quand l'avenir même de la planète est en péril ? Comment s'insérer dans une société où les perspectives de vie sont ainsi redéfinies et

incommensurablement différentes de celles de ceux qui me précèdent ? Que faire pour agir sur les effets découlant des actions passées ? De quelle marge de manœuvre les jeunes disposent-ils réellement quant à la construction de leur avenir ?

La jeune militante écologiste Camille Etienne souligne le poids de ces enjeux liés à la crise climatique sur la jeune génération : « nous sommes la première génération à vivre les conséquences du réchauffement climatique, et la dernière à pouvoir y faire quelque chose » (citée par Saqué, 2023, p. 272). Elle dénonce les clivages générationnels opérés autour de cette crise et enjoint à la considération de la crise climatique par tous. Dans la même veine, Salomé Saqué souligne judicieusement l'important **enjeu d'intercompréhension entre les générations**, appelant une nécessaire collaboration, jugée comme « l'une des conditions de la préservation de l'habitabilité de notre planète » (Saqué, 2023, p. 274). Elle conclut son ouvrage par une main tendue à ses aînés : « ce qui compte, c'est la manière dont vous allez vous adresser à vos enfants et à vos petits-enfants à partir de maintenant. C'est la façon dont vous saurez leur tendre la main et saisir la leur » (Saqué, 2023, p. 277). La jeunesse, en tant que génération nouvelle à l'interface du passé et de l'avenir, soulève donc un **enjeu de dialogue entre les générations**.

Le cas de la crise climatique est l'un des plus à même d'illustrer les composantes sociales et politiques de la vie des adolescents et des jeunes adultes. Il embrasse en effet un très grand nombre de problématiques : du régime alimentaire aux manières plus ou moins responsables de consommer et de voyager mais aussi de concevoir la vie sur terre et les responsabilités qui lui incombent ; au niveau individuel et collectif, la crise climatique questionne l'intégralité de notre mode d'existence sur terre. On pourrait toutefois trouver d'autres illustrations de ces enjeux sociaux et politiques, par exemple dans les rapports renouvelés au genre et au corps dans son ensemble, ou encore à la famille et au travail. Ces différentes dimensions de l'existence sont en pleine reconstruction et aux prises également avec certains clivages entre les représentations tenues par les générations antérieures et celles émergentes dans la jeune génération.

Tous ces éléments se rattachent à des questions brûlantes, éminemment philosophiques, qui invitent à s'interroger et à construire de nouvelles perspectives, porteuses pour les générations à venir. Le dialogue philosophique apparaît dès lors comme un outil pertinent de dialogue et de réflexion philosophique, face aux enjeux de compréhension réciproque et de reconstruction d'une vision commune – ce qui n'implique pas une vision unique.

La PDP apparaît intéressante à deux niveaux, individuel et collectif. Sur le plan individuel, elle contribue à développer les moyens de s'approprier ces questions complexes, à développer un esprit critique et des dispositions de recherche et de dialogue. Elle développe aussi une sensibilité à l'autre et au monde, impliquée dans la construction d'un soi en relation. Sur le plan collectif, au regard du geste politique dont elle est porteuse, elle affirme la nécessaire inclusion des jeunes dans les débats fondamentaux qui traversent notre société, pouvant ainsi contribuer à la mise en dialogue entre les générations et favoriser une compréhension réciproque.

Ainsi apparaît une pertinence scientifique mais aussi politique et sociale de la considération spécifique des adolescents dans la PDP.

La démarche présidant à la PDP apparaît en définitive comme **une attention portée aux vulnérabilités des adolescents**, qu'elles soient scolaires, relationnelles ou psychologiques, mais aussi sociales et politiques. Ce regard attentif conduit à appeler une collaboration entre les acteurs du soin et ceux de l'éducation ainsi qu'une considération sérieuse des adolescents dans la vie politique et la construction de la société de demain.

Bibliographie

Articles et ouvrages scientifiques

- Ab Wahab, M. K., Zulkifli, H., & Abdul Razak, K. (2022). Impact of Philosophy for Children and Its Challenges: A Systematic Review. *Children*, 9(11). <https://doi.org/10.3390/children9111671>
- Algan, Y., Guyon, N., & Huillery, E. (2015). *Comment lutter contre la violence et le harcèlement à l'école et au collège ? : Effets du dispositif de médiation sociale France Médiation et d'un dispositif de prise de conscience du niveau de violence*. Sciences Po publications. <https://sciencespo.hal.science/view/index/identifiant/hal-03392973>
- Barbot, B. (2008). Le paradigme de Marcia : Variabilité inter et intra-individuelle dans la formation de l'identité. Dans Cuisinier, F., Gottesdiener, H., Loarer, E., Mallet, P., Mogenet, J.-L. & Vrignaud, P. (dir.), *Perspectives différentielles en psychologie* (p. 499-502). Presses Universitaires de Rennes.
- Bautier, É. (2016). Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 109-129. <https://doi.org/10.4000/dse.1397>
- Benoit, L. (2021). Chapitre 8. La théorie ancrée (Grounded Theory). Dans Bioy, A., Castillo, M.-C., Koenig, M. (dir.). *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie* (p. 127-144). Dunod.
- Bérard, M., Coasne-Khawrin, M., Delanoë, A., & 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. : <https://doi.org/10.7202/1092713ar>
- Blanchard, B., & Balkan, T. (2009). La temporalité à l'adolescence : les avatars du processus de temporalisation pubertaire. *La psychiatrie de l'enfant*, 52(2), 373-402. <https://doi.org/10.3917/psy.522.0373>
- Bolle De Bal, M. (2009). Éthique de reliance, éthique de la reliance : une vision duelle illustrée par Edgar Morin et Michel Maffesoli. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 8(2), 187-198. <https://doi.org/10.3917/nrp.008.0187>
- Bouchard, E., Lavoie, C., & Gagnon, M. (2015). L'observation des manifestations de la compétence discursive à l'oral dans le cadre de dialogues philosophiques au secondaire. *Language and Literacy*, 17(4), 52-72. <https://doi.org/10.20360/G2BP40>
- Braconnier, A., & Jeammet, P. (2012). L'adolescent, ses interrogations, ses inquiétudes et ses troubles. Dans Ferrari, P, Bonnot, O. (dir.), *Traité européen de psychiatrie et de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (p. 544-547). Lavoisier.
- Brel Cloutier, A. (2021). How can rationality empower children? *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 41(2), 32-46. <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1204>
- 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>
- Cannard, C. (2019). *Le développement de l'adolescent : l'adolescent à la recherche de son identité* (3^e). De Boeck Supérieur.
- Case, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood*. Academic Press.

- Case, R. (1998). The development of conceptual structures. Dans Damon, W., Kuhn, D., & Siegler, R. S. (dir.), *Handbook of child psychology* (5^e éd., vol. 2, p. 745-800). John Wiley & Sons.
- Cayet, A.-S. (2020). *La pratique philosophique avec des adolescents plurilingues : Penser en langues dans une perspective interculturelle* [Thèse de doctorat]. Université Paris 3. <https://theses.hal.science/tel-03621553>
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, 11, 119-147. <https://doi.org/10.3406/socco.1992.1083>
- Charmaz, K. (2004). Grounded theory. Dans Hesse-Biber, S. N. et Leavy, P. (dir.), *Approaches to qualitative research* (p. 496-521). Oxford University Press.
- Chen, S., & McDunn, B. A. (2022). Metacognition: History, measurements, and the role in early childhood development and education. *Learning and Motivation*, 78, 101786. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101786>
- Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. Harmattan.
- Chirouter, E. (2022). Pour une école philosophique : Penser l'école à la lumière de la philosophie avec les enfants. Dans Chirouter, E. (dir), *La philosophie avec les enfants : un paradigme pour l'émancipation, la reconnaissance et la résonance* (p. 23-43). Raison publique. <https://doi.org/10.3917/erp.chiro.2022.01.0023>
- Claes, M. (1995). *L'expérience adolescente*. Mardaga Pierre.
- Claes, M., & Lannegrand-Willems, L. (2014). *La psychologie de l'adolescence*. Presses de l'Université de Montréal.
- Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2008). L'identité : perspectives développementales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 321-345. <https://doi.org/10.4000/osp.1716>
- Colom, R., Moriyón, F. G., Magro, C., & Morilla, E. (2014). The long-term impact of philosophy for children: a longitudinal study. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 50-56. <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1129>
- Combs, A. W., & Snygg, D. (1959). *Individual behavior: A perceptual approach to behavior* (2^e éd.). Harper.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3^e éd.). Sage.
- Daniel, M.-F. (2017). Dignité humaine et pensée critique dialogique chez des enfants et des adolescents. *Éthique en éducation et en formation*, 3, 47-68. <https://doi.org/10.7202/1042936ar>
- Daniel, M.-F., & Gagnon, M. (2011). Developmental process of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Creative Education*, 2(05), 418-428. [10.4236/ce.2011.25061](https://doi.org/10.4236/ce.2011.25061)
- Delanoë, A. (2021). La pratique du dialogue philosophique auprès d'adolescents en souffrance psychique : une pratique de care ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(3), 40-70. <https://doi.org/10.7202/1092715ar>
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation : Figures de l'individu-projet*. Anthropos.
- Demougin, F., & Sauvage, J. (2010). Construction identitaire à l'école. *Trema*, 33-34, Article 33-34. <https://doi.org/10.4000/trema.2518>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2^e éd.). McGraw-Hill.
- Desrochers, L. (2011). La communauté de recherche philosophique et le programme Éthique et culture religieuse au secondaire. Dans Gagnon, M. et Sasseville, M. (dir.). *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux* (p. 67-84). Presses de l'Université Laval.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.
- Dizerbo, A. (2014). Apprendre à exister : Enjeux et modalités d'une éducation narrative. *Le sujet dans la cité*, 2, 161-171. <https://doi.org/10.3917/lstdlc.005.0160>
- Dolle, J.-M. (1974). *Pour comprendre Jean Piaget*. Privat.
- Dolto, F., Dolto-Tolitch, C., & Percheminier, C. (1992). *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*. Librairie générale française.
- Durkheim, E. (1897). *Le suicide*. Presses universitaires de France.
- Ehrenberg, A. (2008). *La fatigue d'être soi : dépression et société*. Odile Jacob.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise* (traduit par Nass, J. et Louis-Combet, C.). Flammarion.
- Evans, J. S. B. T. (1990). *Bias in human reasoning: Causes and consequences*. Psychology Press.
- Favre, D. (2008). L'intérêt de l'introduction du DD dans les systèmes de formation... pour sortir de la logique de l'immédiateté. *Pour*, 198(3), 68-74. <https://doi.org/10.3917/pour.198.0068>
- Favre, D., & Favre, C. (1993). Un modèle complexe des motivations humaines : application à l'éclairage de la crise d'adolescence. *Revue de Psychologie de la Motivation*, 16, 27-42.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fleury, C. (2019). *Le soin est un humanisme*. Gallimard.
- Fortin, C., & Rousseau, R. (2015). *Psychologie cognitive : une approche de traitement de l'information*. Presses de l'Université du Québec.
- Fournel, A. (2018). *Analyse pragmatique et actionnelle de l'acte de questionner. Le questionnement chez des élèves de primaire et de collège pratiquant la philosophie à l'école* [Thèse de doctorat]. Université Grenoble Alpes. <https://theses.hal.science/tel-01841459>
- Gagnon, M. (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*. Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M. (2008a). *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : Entre « science et technologie », histoire et philosophie au secondaire*. [Thèse de doctorat]. Université Laval. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/20090>
- Gagnon, M. (2008b). Pratiquer la philosophie avec les adolescents : l'importance de varier les approches. *Diotime, Revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie*, 37.
- Gagnon, M. (2010). Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire dans le cadre d'une réflexion éthique menée en îlot interdisciplinaire de rationalité. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 463-494. <https://doi.org/10.7202/1003573ar>
- Gagnon, M. (2011a). Examen des possibles relations entre la transversalité des pratiques critiques et la transversalité des rapports aux savoirs d'adolescents du secondaire. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 34(1), Article 1. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/739>
- Gagnon, M. (2011b). La pratique de la philosophie en communauté de recherche auprès de personnes en centre de jour. Dans Gagnon, M. et Sasseville, M. (dir.). *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux* (p. 267-280). Presses de l'Université Laval.

- Gagnon, M. (2013). Prévention de la violence, philosophie pour enfants et inclusion scolaire. *Diotime, Revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie*, 56.
- Gagnon, M. (2014). Quels apports des Nouvelles Pratiques Philosophiques (NPP) à l'enseignement de la morale ? *Diotime, Revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie*, 61. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/061/008/>
- Gagnon, M. (2015a). Rapports aux savoirs et pratiques critiques en communauté de recherche philosophique : quels enjeux pour les élèves et les enseignants ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 39, Article 39. <https://doi.org/10.4000/edso.1418>
- 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 : les Dossiers du GREE*, 9, 43-61. <https://doi.org/10.7202/1073734ar>
- Gagnon, M., Couture, É., & Yergeau, S. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 57-78.
- Gagnon, M., & Michaud, O. (2021). Le développement de la pensée critique des élèves : dans quelle mesure la pratique du dialogue philosophique se suffit-elle à elle-même ? *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Philosophia*, 66, 45-70. <https://doi.org/10.24193/subbphil.2021.3.03>
- Gagnon, M., & Sasseville, M. (2008). Quand l'école prépare à la vie : le cas des habiletés et attitudes critiques pratiquées en communauté de recherche philosophique avec les adolescents. *Childhood and Philosophy*, 4(8), 41-58.
- Gagnon, M., & Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*. Presses de l'Université Laval.
- Galichet, F. (2019). *Philosopher à tout âge. Approche interprétative du philosophe*. Vrin.
- Galland, O. (2001). Adolescence, post-adolescence, jeunesse : Retour sur quelques interprétations. *Revue française de sociologie*, 42(4), 611-640. <https://doi.org/10.2307/3322734>
- Galland, O. (2008). Une nouvelle adolescence. *Revue française de sociologie*, 49(4), 819-826. <https://doi.org/10.3917/rfs.494.0819>
- Galland, O. (2011). *Sociologie de la jeunesse*. Armand Colin.
- Gasparatou, R., & Ergazaki, M. (2015). Students' views about their participation in a philosophy program. *Creative Education*, 06, 726-737. [10.4236/ce.2015.68075](https://doi.org/10.4236/ce.2015.68075)
- Gilligan, C. (2003). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Gimenez-Dasi, Quintanilla, L., & Daniel. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children. *Childhood & Philosophy*, 9, 63-89.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Taylor & Francis.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1965). *Awareness of Dying*. Aldine.
- Glaser, J., & Gregory, M. R. (2017). Education, identity construction and cultural renewal: The case of philosophical inquiry with Jewish Bible. Dans Rollins Gregory, M., Haynes, J., & Murriss, K. (dir.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children Book* (p. 180-188). Routledge.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le Développement métalinguistique*. Presses Universitaires de France.

- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2015). Philosophy for children: evaluation report and executive summary. *Education Endowment Foundation*.
- Gosselin Kerhom, M. (2021). *Ouvrir l'enseignement de la philosophie aux élèves des lycées professionnels* [Thèse de doctorat]. Université Montpellier 3. <https://theses.hal.science/tel-03719290/document>
- Grangeat, M. (1999). La métacognition, un enjeu pour l'autonomisation. Dans Grangeat, M. (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (p. 95-129). ESF éditeur.
- Green, L. (2016). Philosophy for children and developmental psychology: A historical review. Dans Rollins Gregory, M., Haynes, J., & Murriss, K. (dir.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children Book* (p. 37-44). Routledge.
- Gregory, M. R., & Laverty, M. J. (2017). *In community of inquiry with Ann Margaret Sharp* (Routledge). <https://doi.org/10.4324/9781315625393>
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la grounded theory ; pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50. <https://doi.org/10.7202/1085397ar>
- Guillemette, F., & Luckherhoff, J. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages* Presses de l'Université du Québec.
- Halford, G. S. (1989). Reflections on 25 years of piagetian cognitive developmental psychology, 1963–1988. *Human Development*, 32(6), 325-357. <https://doi.org/10.1159/000276484>
- Harter, S. (2006). The development of self-representations in childhood and adolescence. Dans W. Damon, W. et Lerner, R. (dir.). *Handbook of child psychology* (6^e éd.). John Wiley & Sons.
- Hawken, J. (2019). 1... 2... 3... *Pensez ! Philosophons les enfants !* Chronique sociale.
- Hawken, J. (2022). L'émancipation paradoxale de l'enfant philosophe. Dans Chirouter, E. (dir), *La philosophie avec les enfants : un paradigme pour l'émancipation, la reconnaissance et la résonance* (p. 133-153). Raison publique. <https://doi.org/10.3917/erp.chiro.2022.01.0133>
- Henrion-Latché, J. (2019). La philosophie en action auprès d'adolescents dysfonctionnels : renforcer la résistance préparer la résilience à l'aide de la matrice didactique de Michel Tozzi. *Studia UBB. Philosophia*, 64(3), 65-90.
- Holzer, L., Halfon, O., & Thoua, V. (2011). La maturation cérébrale à l'adolescence. *Archives de Pédiatrie*, 18(5), 579-588. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2011.01.032>
- Hubert, B. (2014). Raconter l'école... quand on rentre à la grande école. Dans Lani-Bayle Martine (dir.) *Quand les récits d'apprenants nous enseignent leur école... À l'écoute d'enfants au Brésil, d'enfants à étudiants en Europe* (p. 137-141). Harmattan.
- Hubert, B. (2022). *Écrire à tous les âges de la vie pour construire un rapport à soi, aux autres et au monde. D'une didactique à une éthique de l'écriture*. [Note de synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches]. Université Sorbonne Paris Nord.
- Huebner, A., & Garrod, A. (1991). Moral reasoning in a karmic world. *Human Development*, 34(6), 341-352. <https://doi.org/10.1159/000277070>
- Huebner, A. M., & Garrod, A. C. (1993). Moral reasoning among tibetan monks : A study of buddhist adolescents and young adults in Nepal. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24(2), 167-185. <https://doi.org/10.1177/0022022193242003>
- Huerre, P. (2001). L'histoire de l'adolescence : rôles et fonctions d'un artifice. *Journal français de psychiatrie*, 3, 6-8. <https://doi.org/10.3917/jfp.014.06>

- Huerre, P., Pagan-Reymond, M., & Reymond, J.-M. (1997). *L'adolescence n'existe pas : histoire des tribulations d'un artifice*. O. Jacob.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent : Essai sur la construction des structures opératoires formelles*. Presses universitaires de France.
- James, W. (1890). *Principles of psychology* (Vol. 53). Encyclopaedia Britannica.
- Jeammet, P. (2002). Spécificités de la psychothérapie psychanalytique à l'adolescence. *Psychothérapies*, 22(2), 77-87.
- Jeammet, P. (2009). *Paradoxes et dépendance à l'adolescence*. Yapaka.be.
<https://www.yapaka.be/professionnels/publication/paradoxes-et-dependance-l-adolescence-philippe-jeammet>
- Jeammet, P. (2018). Entre soi et non-soi, l'espace de la rencontre. La paradoxalité du vivant. *L'évolution psychiatrique*, 43(1), 1. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2018.11.009>
- Jeammet, P., & Corcos, M. (2010). *Évolution des problématiques à l'adolescence : L'émergence de la dépendance et ses aménagements*. Doin.
- Johnson, M. H. (2011). Interactive specialization: A domain-general framework for human functional brain development? *Developmental Cognitive Neuroscience*, 1(1), 7-21.
<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2010.07.003>
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. Presses de l'Université de Montréal.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif-4e éd.* Armand Colin.
- Kennedy, D. (1999). Philosophy for children and the reconstruction of philosophy. *Metaphilosophy*, 30(4), 338-359. <https://doi.org/10.1111/1467-9973.00142>
- Kennedy, D. (2005). The child and postmodern subjectivity. *Educational Theory*, 52, 155-167.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2002.00155.x>
- Kennedy, D. (2006). *The well of being: Childhood, subjectivity, and education*. State of University of New-York Press.
- Kennedy, D. (2013). Practicing philosophy of childhood: Teaching in the revolutionary mode. *Journal of Philosophy of Schools*, 2(1), 4-7. [10.21913/JPS.v2i1.1099](https://doi.org/10.21913/JPS.v2i1.1099)
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development* (vol. 1). Harper et Row.
- Kohlberg, L. (1984).. *Essays on moral development* (vol. 2). Harper et Row.
- Kolly, B. (2016). Les discussions à visée philosophique au prisme de la mixité. *Recherches en éducation*, 24, Article 24. <https://doi.org/10.4000/ree.5493>
- Koriat, A. (1993). How do we know that we know? The accessibility model of the feeling of knowing. *Psychological Review*, 100(4), 609-639. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.609>
- Koriat, A. (2007). Metacognition and consciousness. Dans Zelazo, P. D., Moscovitch, M. & Thompson, E. (ed.), *The Cambridge handbook of consciousness* (p. 289-325). Cambridge University Press.
- Kraus, W. (1998). La fin des grands projets : le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 105-121.
- Kuhn, D. (2008). Formal operations from a twenty-first century perspective. *Human Development*, 51(1), 48-55. <https://doi.org/10.1159/000113155>

- Kuhn, D. (2009). Adolescent thinking. Dans Lerner, R. M. & Steinberg, L. (ed.) *Handbook of adolescent psychology* (Vol. 1, p. 152-186). John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001007>
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- Lanfume, L. (2019). Approche biologique : cerveau en maturation, cerveau en ébullition ? Dans Choquet, M. et Moreau, C. (dir), *Les jeunes face à l'alcool* (p. 73-87). Érès;
<https://doi.org/10.3917/eres.choqu.2019.01.0073>
- Lannegrand -Willems, L. (2012). Le développement de l'identité à l'adolescence : quels apports des domaines vocationnels et professionnels ? *Enfance*, 3(3), 313-327.
<https://doi.org/10.3917/enf1.123.0313>
- Lannegrand -Willems, L., & Bosma, H. A. (2006). Identity development-in-context : The School as an important context for identity development. *Identity*, 6(1), 85-113.
https://doi.org/10.1207/s1532706xid0601_6
- Lautrey, J. (2003). A pluralistic approach to cognitive differentiation and development. Dans Sternberg, J. Lautrey et T. Lubart (ed.), *Models of intelligence: International perspectives*. American Psychological Press.
- Lautrey, J. (2006). Les théories néo-piagétienne. Dans Lautrey, J. (dir.), *Psychologie du développement et psychologie différentielle*. Presses universitaires de France.
- Lautrey, J. (2007). Le constructivisme après Piaget : l'apport des nouvelles modélisations de l'auto-organisation. Dans Lautrey, J. (dir.), *Psychologie du développement et de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- L'Écuyer, R. (1978). *Le Concept de soi*. Presses Universitaires de France.
- Lego, G. (2015). De la médiation groupale conte à l'émergence du sujet. *Empan*, 99(3), 73-79.
<https://doi.org/10.3917/empa.099.0073>
- 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., Sillam, M., & Gostain, D. (2008). *L'enfant philosophe : Avenir de l'humanité ? : Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine*, ARCH. ESF éditeur.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2^e éd.). Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom* (2^e éd.). Temple University Press.
- Lipman, M., & Sharp, M. (1978). *Growing up with philosophy*. Temple University Press.
- Lish, J. D., Dime-Meenan, S., Whybrow, P. C., Price, R. A., & Hirschfeld, R. M. (1994). The national depressive and manic-depressive association (DMDA) survey of bipolar members. *Journal of Affective Disorders*, 31(4), 281-294. [https://doi.org/10.1016/0165-0327\(94\)90104-x](https://doi.org/10.1016/0165-0327(94)90104-x)
- Loison Apter, E. (2010). *Les effets psychothérapeutiques de l'activité philosophique à partir du dialogue philosophique en communauté de recherche selon Matthew Lipman*. [Mémoire de Master] Université Autonome de Lisbonne.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/methodologie-theorisation-enracinee-2142.html>

- Maire, H., Auriac-Slusarczyk, E., Pironom, J., & Slusarczyk, B. (2018). *La pratique philosophique à partir d'œuvres d'art en collège : effets sur les performances langagières et créatives à l'écrit*. 23e Journées Internationales de Psychologie Différentielle. <https://uca.hal.science/hal-01831792>
- Malboeuf-Hurtubise, C., Di Tomaso, C., Lefrançois, D., Mageau, G. A., Taylor, G., Éthier, M.-A., Gagnon, M., & Léger-Goodes, T. (2021). 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), Article 23. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312332>
- Marcelli, D., Braconnier, A., Tandonnet, L., & Widlöcher, D. P. (2018). *Adolescence et psychopathologie*. Elsevier Masson.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. Dans Adelson, J. (ed.), *Handbook of adolescent psychology* (159-187). John Wiley & Sons.
- Marcia, J. E. (1993). The Ego Identity status approach to ego identity. Dans Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L. & J. L. Orlofsky (ed.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (p. 3-21). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8330-7_1
- Marsollier, C. (2023). *L'attention aux vulnérabilités des élèves*. Berger-Levrault.
- Mathou, C. (2021). Vers un curriculum global ? Une perspective comparative sur les transformations curriculaires en France et au Québec. *Revue française de pédagogie*, 212, 73-92. <https://doi.org/10.4000/rfp.10830>
- Matthews, G. B. (1985). The idea of conceptual development in Piaget. *Synthese*, 65(1), 87-97. <https://doi.org/10.1007/BF00484888>
- Matthews, G. B. (1987). Concept formation and moral development. Dans Russell, J. (Ed.), *Philosophical Perspectives on Developmental Psychology* (175-190). Blackwell.
- Matthews, G. B. (2009). Philosophy and developmental psychology: Outgrowing the deficit conception of childhood. Dans Siegel, H (ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (163-176). Oxford University Press.
- Mauger, G. (1991). Enquêter en milieu populaire. *Genèses*, 6, 125-143.
- Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société* (traduit par Cefaï, D. et Quéré, L.). Presses Universitaires de France.
- Meadows, S. (1993). *The child as thinker: The development and acquisition of cognition in childhood*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203134009>
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. Sage.
- Millet, M. (2007). « Souffrances » d'école. Entre vulnérabilités sociales et vulnérabilités scolaires. Dans Chauveau, F. (dir.), *Histoires de la souffrance sociale. XVIIe-XXe siècles* (p. 169-178). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.6705>
- Molina, V., Daniel, M.-F., Auriac-Slusarczyk, E., Belghiti, K., & Gagnon, M. (2022). Le conflit cognitif au sein d'une pensée critique collective. *Diotime, Revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie*, 90. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/090/004/>
- Morehouse, R. E. (2018). Caring thinking, education of emotions, and the community of inquiry: A psychological perspective. Dans M. Laverty & M. Gregory (dir.), *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp* (p. 197-208). Routledge.

- Moro, M.-R., & Amblard, O. (2017). *Et si nous aimions nos ados ?* Bayard.
- Moshman, D. (2005). *Adolescent psychological development: Rationality, morality, and identity*. Psychology Press.
- Moshman, D. (2014). *Epistemic cognition and development: The psychology of justification and truth*. Psychology Press.
- Moshman, D. (2018). Metacognitive theories revisited. *Educational Psychology Review*, 30(2), 599-606. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9413-7>
- Moshman, D., & Franks, B. A. (1986). Development of the concept of inferential validity. *Child Development*, 57(1), 153-165. <https://doi.org/10.2307/1130647>
- Murris, K. (2000). Can children do philosophy? *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 261-279.
- Murris, K. (2016). *The posthuman child: educational transformation through philosophy with picture books*. Routledge. <https://www.routledge.com/The-Posthuman-Child-Educational-transformation-through-philosophy-with/Murris/p/book/9781138858442>
- Nonnon, É. (2014). Langage oral et inégalités scolaires. Entretien. *Le français aujourd'hui*, 185(2), 17-24. <https://doi.org/10.3917/lfa.185.0017>
- Orcel, S., Urben, S., Lambelet, F., Hafil, M., Jaugey, L., & Holzer, L. (2013). Entraînement métacognitif en groupe chez des adolescents souffrant de psychose : Étude de cas multiples. *Revue francophone de clinique comportementale et cognitive.*, 4 (18), 5-19.
- Oyler, J. (2015). *Expert teacher contributions to argumentation quality during inquiry dialogue*. [Thèse de doctorat]. Montclair State University. <https://digitalcommons.montclair.edu/etd/78>
- Pachoud, B. (2017). Flux des vécus, narrativité et définition réflexive de soi. Dans Clouard, C., Golse, B. et Vanier, A. (dir.) *La narrativité. Racines, enjeux et ouvertures* (p. 63-84). In Press.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*-(4e éd.). Armand Colin.
- Pascual-Leone, J. (1970). A mathematical model for the transition rule in Piaget's developmental stages. *Acta Psychologica*, 32, 301-345.
- Pascual-Leone, J. (1987). Organismic processes for neo-Piagetian theories: A dialectical causal account of cognitive development. *International Journal of Psychology*, 22, 531-570.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Autrement.
- Peirce, C. S. (1934). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, (vol. 5). Harvard University Press.
- Penney, D., Sauvé, G., Mendelson, D., Thibaudeau, É., Moritz, S., & Lepage, M. (2022). Immediate and sustained outcomes and moderators associated with metacognitive training for psychosis : a systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Medical Association*, 79(5), 417-429. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2022.0277>
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail* (6e éd.). ESF éditeur.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Pirès, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : Essai théorique et méthodologique. Dans Poupard, J., Deslauriers, J.-P. , Groulx, L.- H., Laperrière, A., Mayer, P., & Pirès. A.P.,(dir) *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-172). G. Morin.

- Pirone, I. (2010). Adolescents en panne d'histoire(s). *Le Télémaque*, 2, 71-86.
- Pirone, I. (2017). Fragilisation de la fonction narrative et impasses du sujet. *Le Télémaque*, 1, 37-46.
- Quentel, J.-C. (2011). *L'adolescence aux marges du social*. Faber.
- Quinche, F. (2005). Récits sur la maladie : maladie et récits de vie. D'un paradigme narratif à un paradigme dialogique. *Ethique & Santé*, 2(2), 82-87.
- Remacle, M., & François, A. (2007). Chapitre 4. Discussion à visée philosophique en pédopsychiatrie, ou comment tenter d'articuler psychiatrie et philosophie. Dans *Apprendre à philosopher par la discussion* (p. 51-64). De Boeck Supérieur.
- Renard, C. (2020). Partage d'une expérience : des ateliers philo à distance avec des élèves de terminale pendant le confinement. *Diotime, Revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie*, 86. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/086/004/>
- Ribalet, J. (2008a). De l'intérêt des ateliers philosophiques pour la prévention de la souffrance psychique. *Diotime, Revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie*, 37. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/037/005/>
- Ribalet, J. (2008b). L'enfant et les croyances au risque du philosopher : le cas d'Angèle. *Diotime, Revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie*, 38.
- Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: a method of inquiry. Dans *The Sage handbook of qualitative research*, (3^e ed., p. 959-978). Sage.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit 1*. Seuil.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit. Tome III: Le temps raconté*. Seuil.
- Ricœur, P. (1988). L'identité narrative. *Esprit*, 7/8(140/141), 295-304.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Ricœur, P. (1998). *Du texte à l'action : essais d'herméneutique II* (2^e éd.). Seuil.
- Ricœur, P. (2013). La souffrance n'est pas la douleur. Dans Marin, C. et Zaccà-Reyners, N. (dir.). *Souffrance et douleur. Autour de Paul Ricœur* (p. 13-34). Presses Universitaires de France.
- Ricœur, P. (2019). Autonomie et vulnérabilité. Dans Dillens, A.-M. (Éd.). *La philosophie dans la Cité : Hommage à Hélène Ackermans* (p. 121-141). Presses de l'Université Saint-Louis. <http://books.openedition.org/pusl/18960>
- Robert, S., Roussin, D., Ratte M. et Guève, T. (2009). *Évaluation des effets du programme de « Prévention de la violence et philosophie pour enfants » sur le développement du raisonnement moral*. Publications de La Traversée.
- Rocher, T. (2016). Construction d'un indice de position sociale des élèves. *Éducation & formations*, 90, 5. <https://doi.org/10.48464/hal-01350095>
- Rodriguez-Tomé, H. (1983). *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent*. Delachaux et Niestlé.
- Roelens, C. (2022). Imitation et authenticité : réflexions à partir de Charles Taylor. *Revue Mosaïque*, 17, 19-35.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy; its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.
- Rollins Gregory, M., Haynes, J., & Murriss, K. (2016). *The routledge international handbook of philosophy for children*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315726625>
- Rosa, H. (2022). *Pédagogie de la résonance*. Le Pommier.

- Saqué, S. (2023). *Sois jeune et tais-toi : Réponse à ceux qui critiquent la jeunesse*. Payot.
- Sarbin, T. R. (1952). A preface to a psychological analysis of the self. *Psychological review*, 59, 11-22.
- Sasseville, M. (1994). Self-esteem, logical skills and philosophy for children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 11(2), 30-32.
- Sasseville, M. (2009). La pratique de la philosophie en communauté de recherche. Dans Sasseville, M. (dir.). *La pratique de la philosophie avec les enfants* (p. 17-49). Presses de l'Université Laval.
- Savard, M. (2009). Les principaux moment de l'animation. Dans Sasseville, M. (dir.). *La pratique de la philosophie avec les enfants* (p. 65-84). Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives*, 5, 99-111.
- Semerari, A., Carcione, A., Dimaggio, G., Falcone, M., Nicolò, G., Procacci, M., & Alleva, G. (2003). How to evaluate metacognitive functioning in psychotherapy? The metacognition assessment scale and its applications. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 10(4), 238-261.
- Sharp, A. M. (2009). Quelques présuppositions sur la notion de communauté. Dans Sasseville, M. (dir.). *La pratique de la philosophie avec les enfants* (p. 51-62). Presses de l'Université Laval.
- Sharp, A. M. (2011). Entrons dans l'univers de l'autre. Apprendre à juger dans une classe transformée en communauté de recherche. Dans Gagnon, M. et Sasseville, M. (dir.). *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux* (p. 283-299). Presses de l'Université Laval.
- Sharp, A. M. (2018). The other dimension of caring thinking. Dans Gregory, M. R., et M.J. Laverty (dir.). *In community of inquiry with Ann Margaret Sharp* (p. 209-2014). Routledge.
- Sharp, A. M. (2018). Self-transformation in the community of inquiry. Dans Gregory, M. R., et M.J. Laverty (dir.). *In community of inquiry with Ann Margaret Sharp* (p. 49-59). Routledge.
- Siddiqui, N., Gorard, S., & See, B. H. (2017). *Non-cognitive impacts of Philosophy for Children* (School of Education) [Project Report]. Durham University. <https://durham-repository.worktribe.com/output/1636172>
- Siegler, R. S. (1978). The origins of scientific reasoning. Dans Siegler, R. S. (Ed.), *Children's thinking: What develops?* (p. 109-149). Erlbaum.
- Siegler, R. S. (2000). The Rebirth of Children's Learning. *Child Development*, 71(1), 26-35.
- Spencer, J. P., Austin, A., & Schutte, A. R. (2012). Contributions of dynamic systems theory to cognitive development. *Cognitive Development*, 27(4), 401-418. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2012.07.006>
- Suarez, É. (2019). *La philosophie pour enfants de Lipman et l'éducation émotionnelle* [Thèse de doctorat]. Université Laval. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/35463>
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Norton.
- Tanner, J. M. (1973). Trend towards earlier menarche in London, Oslo, Copenhagen, the Netherlands and Hungary. *Nature*, 243(5402), 95-96. <https://doi.org/10.1038/243095a0>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. Sage
- Taylor, C. (1994). *Le malaise de la modernité*. Éditions du Cerf.
- Taylor, C. (1998). *Les Sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Seuil.
- Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Hachette.

- Tozzi, M. (2010). La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion à visée philosophique. *Tréma*, 33-34, 8-22.
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for children': A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380. <https://doi.org/10.1080/0267152042000248016>
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2006). Collaborative philosophical enquiry for school children: socio-emotional effects at 11 to 12 Years. *School Psychology International*, 27(5), 599-614. <https://doi.org/10.1177/0143034306073417>
- Ventista, O. (2018). A literature review of empirical evidence on the effectiveness of philosophy for children. Dans *Family resemblances. Current proposals in philosophy for children* (p. 448-461). Anaya.
- Vinel, E., & Bautier, E. (2020). Des échanges langagiers dans la classe pour construire des usages cognitifs du langage et réduire les inégalités scolaires. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(3), 557-568. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.3>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wason, P. C., & Johnson-Laird, P. N. (1972). *Psychology of reasoning: structure and content*. Harvard University Press.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. (traduit par Monod, C. et Pontalis, J.-B.). Gallimard.
- Winnicott, D. W. (1983). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. (traduit par Kalmanovitch, J.). Payot.
- Yan, S., Walters, L. M., Wang, Z., & Wang, C.-C. (2018). Meta-Analysis of the Effectiveness of Philosophy for Children Programs on Students' Cognitive Outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 39(1), 13-33.

Publications officielles d'instances gouvernementales et internationales

- Dauphant, F., Evain, F., Guillermin, M., Simon, C., & Rocher, T. (2023). *L'indice de position sociale (IPS) : Un outil statistique pour décrire les inégalités sociales entre établissements : focus sur les collèges*. (Note d'information 23.16). Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. <https://shs.hal.science/halshs-04053337>
- Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques. (2021). *Confinement du printemps 2020 : une hausse des syndromes dépressifs, surtout chez les 15-24 ans. Résultats issus de la 1re vague de l'enquête EpiCov et comparaison avec les enquêtes de santé européennes (EHIS) de 2014 et 2019* (1185).
- Institut de la statistique du Québec. (2022). *Revenu médian et revenu moyen des ménages et des particuliers de 16 ans et plus, Québec*. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/revenu-menages-et-particuliers>
- Observatoire Grand Montréal. (2021). *Portraits Territoriaux*. <http://observatoire.cmm.qc.ca/observatoire-grand-montreal/>
- Organisation de Coopération et de Développement Économique. (2012). *PISA*. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Organisation Mondiale de la Santé. (2014). *La santé pour les adolescents du monde. Une deuxième chance pour la deuxième décennie*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/141452>

Ministère de l'éducation du loisir et du sport. (2008) *Éthique et culture religieuse. Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2023, avril 3). *Indices de défavorisation*.
<http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>

Ministère de la Transition écologique et de la Cohésion des territoires, & Ministère de la Transition énergétique. (2022, août 12). *Politique d'éducation prioritaire* [Gouvernement]. Politique de la ville.
<https://www.ecologie.gouv.fr/politique-deducation-prioritaire>

Moro, M.-R., & Brison, J.-L. (2016). *Mission Bien-être et Santé des jeunes*. Ministère de la Santé et de la Prévention.

Communications orales

Jeammet, P. (2019, décembre 18). *Une approche psychopathologique générale de l'adolescence : la dépendance et ses aménagements*. Intervention dans le cadre du DU Clinique de l'adolescent. Université Paris Cité, Paris, France.

Lannegrand, L. (2021, 19-20 mai). *La construction identitaire à l'adolescence dans le monde d'aujourd'hui*. Les adolescent(e)s d'aujourd'hui : penser leur bien-être en contexte scolaire et hors scolaire, Université Saint-Etienne, France. <https://colloque-adolescences.univ-st-etienne.fr/fr/index.html>

Filmographie

Bissonnet, A., Han Jin Kuang, S., Desoubries Binet, A., Laurent, J., & Markatatos, S. (2012). *In Between*. Miyu Distribution.

Sitographie

PhiloJeunes. (2016). Centre International PhiloJeunes. <https://philojeunes.org/>

Pages Web

Sasseville, M. (2015, 31 mai). Philosophie POUR les enfants et philosophie AVEC les enfants : Faut-il y voir une différence ? *Site de la philosophie pour enfants de la Faculté de philosophie de l'université Laval*.
<https://philoenfant.org/2015/05/31/philosophie-pour-les-enfants-et-philosophie-avec-les-enfants-faut-il-y-voir-une-distinction/>

Sasseville, M. (2019, 24 avril). Préservation du sens et de la vérité : Deux piliers en philosophie pour enfants. *Philosophie pour enfants de la Faculté de philosophie de l'université Laval*.
<https://philoenfant.org/2019/04/24/preservation-du-sens-et-de-la-verite-deux-piliers-en-philosophie-pour-enfants/>

Annexes

Annexe 1. Formulaire de consentement Collège Jean de la Mennais



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'un projet de recherche sur les effets de la pratique du dialogue philosophique, des élèves de divers établissements scolaires sont sollicités. Il s'agit de recueillir la parole des élèves concernant les différentes activités philosophiques menées par leurs professeurs au sein de leur établissement. Cette recherche s'insère dans le projet de coopération franco-québécoise PhiloJeunes, qui vise à éduquer les jeunes de 5 à 16 ans aux valeurs démocratiques et civiques par le dialogue philosophique.

Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche et les implications pour les élèves. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser vos questions à l'adresse suivante : agathe.delanoe@etu.univ-nantes.

Ce document vise à recueillir votre consentement à ce que la parole de votre enfant soit sollicitée et enregistrée. Pour cela, vous devrez signer le formulaire dans la section « consentement » à la fin de ce document et remettre une copie à l'enseignant(e) de votre enfant. Les conditions d'utilisation de ces enregistrements sont détaillés ci-dessous.

Je vous remercie grandement pour l'attention et le temps accordé à ma requête.

Agathe Delanoë
agathe.delanoe@etu.univ-nantes
Etudiante au doctorat en sciences de l'éducation
Centre de recherche en éducation de Nantes, Université de Nantes
Laboratoire d'Analyse Cognitive de l'Information, UQAM

1
Initiales du/de la représentant(e) légal du/de la participant(e) : _____
Version 1 datée du 05/04/2019.

Titre du projet :

Pratique du dialogue philosophique et construction identitaire à l'adolescence

Personnes responsables du projet :

Agathe Delanoë, candidate au doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Nantes.
Directrice de thèse : Edwige Chirouter, CREN, Université de Nantes.
Co-directeur de la thèse : Serge Robert, LANCI, UQAM.

Objectifs du projet :

Le projet s'intéresse aux effets de la pratique de la philosophie en communauté de recherche avec les adolescents. Au moyen d'observations et d'entretiens auprès des participants et des enseignants, ce projet vise à dégager les conséquences et à comprendre les mécanismes d'une telle pratique avec les jeunes, notamment concernant le processus de construction identitaire.
Les résultats de la recherche pourraient permettre d'améliorer les pratiques éducatives avec les adolescents.

Raison et nature de la participation :

La participation des élèves au projet de recherche se fera sur la base du volontariat. Si votre enfant se porte volontaire, sa participation consistera en un entretien individuel d'une durée d'environ 30 minutes.
Lors de cet entretien, l'étudiante-chercheuse invitera l'élève à rapporter son expérience des différentes activités philosophiques auxquelles il a pris part.
L'entretien sera enregistré et retranscrit. Afin de pouvoir utiliser les données recueillies, votre autorisation pour l'enregistrement audio de l'entretien est requise.

Avantages pouvant découler de la participation :

L'élève pourra tirer un bénéfice secondaire de l'entretien lors duquel il sera invité à prendre du recul sur son expérience. Une meilleure compréhension de cette expérience pourrait donc résulter de l'entretien ainsi qu'une appropriation de celle-ci.

Confidentialité, partage, surveillance et publication :

Durant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, l'étudiante-chercheuse responsable pourra recueillir et consigner dans un dossier de recherche des renseignements concernant votre enfant.

Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront **strictement confidentiels** et ne serviront que les fins de la recherche, dans les limites prévues par la loi.

L'étudiante-chercheuse utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet de recherche décrits dans ce formulaire d'information et de consentement.

2

Initiales du/de la représentant(e) légal du/de la participant(e) : _____

Version 1 datée du 05/04/2019.

Les données du projet de recherche pourront être publiées dans des revues scientifiques ou partagées avec d'autres personnes dans des contextes de recherches scientifiques. Aucune publication ou communication scientifique ne renfermera d'information permettant d'identifier les participants.

Surveillance des aspects éthiques :

Vous pouvez parler de tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule la participation de votre enfant à ce projet avec la responsable du projet à l'adresse suivante : agathe.delanoe@etu.univ-nantes.

Consentement libre et éclairé

Je, _____ (nom et prénom), déclare avoir lu et compris le présent formulaire. Je comprends la nature et le motif de la participation de mon enfant _____ (nom et prénom) au projet.

Par la présente, j'accepte librement l'enregistrement de la parole de mon enfant pour les fins du projet.

Signature du/de la représentant(e) légal du/de la participant(e) : _____

Fait à _____, le _____ 201__

3

Initiales du/de la représentant(e) légal du/de la participant(e) : _____

Version 1 datée du 05/04/2019.

Annexe 2. Formulaire de consentement Collège Vercors



Agathe Delanoë
agathe.delanoe@etu.univ-nantes.fr
Etudiante au doctorat en sciences de l'éducation
CREN – Université de Nantes
LANCI, UQAM, Montréal

Directrice de recherche : Edwige Chirouter
edwige.chirouter@univ-nantes.fr
Maitre de Conférences, HDR
Université de Nantes. ESPE. CREN
Titulaire de la Chaire UNESCO "Pratiques de la philosophie avec les enfants"

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'une étude sur la construction de l'identité à l'adolescence par la pratique du dialogue philosophique, des séances de discussions philosophiques seront filmées. L'enfant dont vous êtes responsable apparaîtra peut-être sur l'un des enregistrements qui sera réalisé durant les discussions philosophiques de l'année scolaire 2019-2020.

Ces enregistrements sont destinés exclusivement à la recherche et à la formation des enseignants. Nous pourrions être conduits à en présenter des extraits à un public d'enseignants ou de chercheurs. Les données issues de ces observations seront systématiquement anonymisées et leur diffusion à titre illustratif se limitera aux manifestations scientifiques auxquelles participera la doctorante. Avant de filmer, nous devons recueillir votre accord. Merci de lire l'engagement qui suit :

Je soussigné Agathe Delanoë, menant la recherche doctorale « La construction de l'identité par la pratique du dialogue philosophique à l'adolescence », m'engage :

- à ne montrer les enregistrements vidéos recueillis à l'occasion de ce projet qu'à un public d'enseignants en formation ou de chercheurs ;
- à ne pas diffuser des images extraites de ces enregistrements ailleurs que dans des revues, ouvrages ou sites spécialisés à destination d'enseignants et de chercheurs ;
- à rendre anonyme l'image d'un enfant qui apparaît sur une image diffusée si le parent ou le tuteur légal de l'enfant le souhaite.

À Paris le 09/09/19

Signature

À présent, merci de remplir et signer le formulaire ci-après et de conserver cette page.



Je soussigné

Parent ou tuteur légal de

Reconnais avoir pris connaissance des conditions d'utilisation des enregistrements vidéos réalisés dans lesquels de l'enfant ci-dessus apparait.

- J'autorise Mme. Delanoë à montrer ou diffuser des extraits où apparait l'enfant ci-dessus désigné ;
- J'autorise Mme. Delanoë à ne montrer ou diffuser des extraits où apparait l'enfant ci-dessus désigné qu'après avoir utilisé un procédé d'anonymat ;
- Je n'autorise pas Mme. Delanoë à montrer ou diffuser des extraits où apparait l'enfant ci-dessus désigné ;

(rayer les mentions inutiles)

À Grenoble, le (date) :

Signature :

Annexe 3. Questionnaire en ligne – Collège Vercors

Bonjour !

Nous nous sommes rencontrés lors de mes venues au collège Vercors, dans ton cours d'histoire-géographie, où j'ai pu observer quelques discussions philosophiques. Je mène actuellement une recherche sur les discussions philosophiques avec les adolescents, pour mieux comprendre l'expérience des jeunes qui y prennent part. Nous avons déjà pu discuter de ce sujet avec les élèves présents lors de ma dernière venue en février.

Les questions qui suivent n'ont pas de bonne ou de mauvaise réponse. Tout ce qui compte pour y répondre, c'est ton expérience et ton avis personnel.

Toutes les réponses resteront confidentielles.

Merci beaucoup de prendre le temps de compléter ce questionnaire.

Suivant



1. À partir de ton expérience de la philosophie au collège Vercors, que raconterais-tu à Naïa sur ce que tu fais dans cette activité ?
2. Naïa n'est pas obligée d'aller au cours de philosophie et elle hésite à s'inscrire. Que lui conseillerais-tu ?
3. D'après toi, quelle(s) bonne(s) raison(s) pourrait-elle avoir pour s'y inscrire ?
4. D'après toi, quelle(s) bonne(s) raison(s) pourrait-elle avoir pour NE PAS s'y inscrire ?
5. En fait, Naïa cherche surtout une activité dans laquelle elle pourrait faire certaines choses en particulier. Penses-tu qu'en philosophie elle pourrait :
 - a. Faire des liens entre sa vie dans son pays et sa nouvelle vie à Grenoble ? Peux-tu dire pourquoi, en quelques mots ?
 - b. En apprendre plus sur les autres ? Peux-tu dire pourquoi, en quelques mots ?
 - c. Comprendre ce qu'elle pense et comment elle raisonne ? Peux-tu dire pourquoi, en quelques mots ?
 - d. Prendre confiance en elle ? Peux-tu dire pourquoi, en quelques mots ?
 - e. Grandir ? Peux-tu dire pourquoi, en quelques mots ?
6. Est-ce qu'en philosophie, tu trouves que tu fais des choses qui sont importantes pour toi ? Peux-tu expliquer pourquoi ?
7. Parmi toutes les activités que tu fais au collège, qu'est-ce que tu trouves en philosophie que tu ne retrouves dans aucune autre ?
8. Pour toi, qu'est-ce que c'est la philosophie ?
9. Quel âge as-tu ?
10. Quel est ton sexe ? (féminin/masculin)
11. Quel est ton code postal, si tu le connais ?

Merci pour ton aide ! Pour finir, tu peux charger l'image que tu as choisie qui représente à tes yeux ton expérience de la philosophie.

12. En quelques mots, pourquoi as-tu choisi cette image ?

Annexe 4. Formulaire de consentement – Hôpital de jour



Agathe Delanoë
agathe.delanoë@etu.univ-nantes.fr
Doctorante en sciences de l'éducation
CREN – Université de Nantes
LANCI, UQAM, Montréal

Directrice de recherche : Edwige Chirouter
edwige.chirouter@univ-nantes.fr
Maitre de Conférences, HDR
Université de Nantes. ESPE. CREN
Titulaire de la Chaire UNESCO "Pratiques de la philosophie avec les enfants"

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'une étude sur la pratique du dialogue philosophique avec les adolescents, des ateliers de dialogues philosophiques sont organisés au sein de [redacted].

Autour de ces ateliers, des entretiens sont proposés aux participants (individuel et/ou collectif) afin de les inviter à réfléchir sur leur expérience des ateliers de philosophie. Les entretiens seront enregistrés (enregistrement de la voix uniquement). Ces enregistrements sont destinés exclusivement à la recherche. Les données issues de ces enregistrements seront systématiquement **anonymisées** et leur diffusion à titre illustratif se limitera aux communications scientifiques auxquelles participera la doctorante. Avant d'enregistrer, nous devons recueillir votre accord. Merci de lire l'engagement qui suit :

Je soussignée Agathe Delanoë, menant la recherche doctorale « La construction de l'identité par la pratique du dialogue philosophique à l'adolescence », m'engage :

- à ne montrer les enregistrements recueillis à l'occasion de ce projet que dans des contextes de formation ou de recherche ;
- à ne pas diffuser des images extraites de ces enregistrements ailleurs que dans des revues, ouvrages ou sites spécialisés à destination d'enseignants et de chercheurs ;

À Paris le 20/02/2020

Signature

À présent, merci de remplir et signer le formulaire ci-après et de conserver cette page.

Je soussigné (participant aux ateliers OU parent ou tuteur légal en cas de participant mineur)

Dans le cas d'un participant mineur, nom et prénom du participant :

Reconnais avoir pris connaissance des conditions d'utilisation des enregistrements audios réalisés.

- J'autorise Mme. Delanoë à montrer ou diffuser des extraits contenant les propos de la personne ci-dessus désignée après avoir utilisé un procédé d'anonymat ;
- Je n'autorise pas Mme. Delanoë à montrer ou diffuser des extraits contenant la voix de la personne ci-dessus désignée ;

(rayer la mention inutile)

À Paris, le (date) :

Signature :

Annexe 5. Entretiens menés au Collège Jean de la Mennais

Les verbatims restituent le discours mot pour mot. L'intégration de trois points (...) signifie un temps d'arrêt de la parole du locuteur. J'ai indiqué entre parenthèses, durant la retranscription, certains éléments du contexte ou du non verbal (rires, accentuation, mouvement du groupe).

A. Noémie

1	Agathe	Donc, moi ce qui m'intéresse c'est vraiment de voir, la CRP, ce que ça vous fait à vous, ce que ça vous apporte en tant que jeunes adolescents à l'école. Il y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Là on se donne environ 20 minutes, est-ce que c'est correct pour toi ?
2	Noémie	oui
3	Agathe	Tu me dis, si il y a des choses que tu ne veux pas dire, que tu ne veux pas répondre. Sachant que je n'ai pas forcément une liste de questions à te poser, ce qui m'intéresse c'est vraiment ton expérience. Ok ?
4	Noémie	Ouais. \$
5	Agathe	Pour commencer, est-ce que tu peux juste me raconter, comment tu pourrais me raconter ton expérience de la CRP ? Qu'est-ce que ça fait ? Qu'est-ce que ça t'apporte ?
6	Noémie	Heu, ben, au début je trouvais ça un peu stressant, parce que tu dis un peu comme ton point de vue, sur un sujet, devant tout le monde... puis aussi que notre classe elle est quand même, intense un peu là, les gens... ben je sais pas si vous avez écouté les enregistrements de...
7	Agathe	Oui
8	Noémie	Des fois notre classe les gens ils jugent un peu je dirai fait que des fois je trouve ça un peu stressant je dirais. Mais heu, je trouve ça quand même le fun aussi de savoir comme l'opinion des autres, puis des fois les sujets mettons au début de l'année c'était, « est-ce que c'est mieux d'être plus éthique ou efficace dans une publicité » fait que c'est quand même un sujet qui nous touche aussi... fait que la publicité y'en a aussi beaucoup, fait que je trouvais ça intéressant. Mais ouais c'est ça, je trouve ça un peu stressant, puis comme tsé, aussi des fois on est évalué aussi là, fait que des fois on dit plus comme, qu'est-ce que la prof elle veut qu'on dise que qu'est-ce que nous on pense vraiment là...
9	Agathe	Ok. Toi tu as l'impression que des fois tu aurais voulu dire des choses...
10	Noémie	...ouais, ou comme des fois tu prépares, ben tu fais comme ta feuille de préparation, puis là t'as quelque chose à dire, mais là tu te rends compte que dans le fond les gens ils vont pas comme dans ce sens-là vraiment, fait que là tu dis comme qu'est-ce que tu voulais dire, parce que c'est pas comme vraiment ça que les gens ils pensent aussi fait que là tu dis pas... Puis tsé des fois tu prépares des choses puis là quelqu'un dit qu'est-ce que tu voulais dire, fait que là ça te stresse encore plus, fait que là tu paniques encore plus puis tu finis par juste pas parler durant toute la CRP. Ben, moi je trouve ça quand même, stressant en général... Fait que là ça fait que je ne parle pas beaucoup même si j'ai des choses à dire.
11	Agathe	Ok.

12	Noémie	Ouais
13	Agathe	Et... du coup, finalement j'ai l'impression que pour toi, en CRP, il se passe beaucoup... de stress ?
14	Noémie	Mmh mmh.
15	Agathe	Et à part pendant la CRP est-ce que ça t'apporte quelque chose ? A l'extérieur de la CRP ?
16	Noémie	Ben, des fois ça me fait réfléchir un peu là... parce que mettons l'autre fois on en a fait un sur l'environnement j'pense... Euh, je me souviens plus... Puis là...
17	Agathe	Oui il y a eu une sur l'environnement...
18	Noémie	Ouais mais c'était pas la mienne, moi j'étais observatrice. Fait que là moi j'écoutais puis je trouvais quand même intéressant de voir que... Parce que les gens aussi ils apportaient des pistes de solutions sur comment on pourrait faire pour que... qu'on ait un meilleur environnement, par exemple les pots réutilisables... pis toute. Fait que je trouvais ça comme... ça fait réfléchir au fait que la pollution c'est vraiment important fait que je trouve ça me fait réfléchir. Puis c'est aussi que des fois... un autre CRP qu'on avait fait c'était euh, est-il normal j'pense, de se faire du mal physiquement psychologiquement pour se conformer aux standards de la société. Ça fait aussi réfléchir nous-mêmes sur, comme, comment on perçoit les autres là, parce qu'on parlait beaucoup de... que c'était soit nous-mêmes qui se mettait nos objectifs ou comme les jugements des autres. Parce que, ben ouais on est dans une école là, puis tout le monde comme, juge un peu. Fait que là ça fait aussi réfléchir à qu'est-ce que nous on fait, comme les actions qu'on fait... fait que...
19	Agathe	Fait que t'as l'impression que tu réfléchies plus sur ce que tu fais ? ...Ce que tu vis ? Ce que tu penses aussi ?
20	Noémie	Ben un peu, ouais... mais pas... comme, c'est pas majeur non plus là. C'est pas euh.. mais quand même un peu.
21	Agathe	: Et, le « peu », comment tu le décrirais ? Ça a quoi comme effet du coup, la CRP ?
22	Noémie	Heu. ben, ça dépend des sujets qu'on parle là... Mais mettons, quand on a parlé des publicités, là ça m'a tout comme... comme mettons quand je regarde une publicité là, je pense plus au fait comme, au « derrière » de la publicité. Parce que on parlait, comme les façons de se faire... y'avait une... ben c'est ça, comme efficace/éthique, je pensais que quand dans une publicité... je voyais que le but de la publicité c'était vraiment de te faire vendre... comme mettons Nike, c'était comme une publicité plus pour toucher les gens. Fait que c'était vraiment éthique, mais dans le fond ils font juste ça pour t'achète. Fait que comme, je comprends plus, un peu, les publicités, comment ils sont faites. Fait que ça me fait quand même plus réfléchir...
23	Agathe	Est-ce que tu as l'impression que tu prends plus de recul ? Sur les choses en général ?
24	Noémie	Ben, pour les publicité oui là. Parce que mettons, ben surtout Nike là, parce que je sais pas si vous avez déjà vu leur publicité ? Ça dure comme cinq minutes, pis là c'est comme tout beau, pis là y'a comme toute, pis là c'est... pis c'est impressionnant ! Et puis souvent ça l'émeut parce que c'est, c'est beau comme publicité... Mais dans le fond on le sait que le but de la publicité c'est juste de faire vendre. C'est pas comme de sensibiliser... ben. Peut-être un peu, mais, le but premier c'est de faire

		<p> vendre fait que ça fait penser que dans le fond Nike c'est pas comme un tant bonne personne que ça. Fait que ça me fait prendre du recul sur euh, est-ce que je vais quand même acheter leurs souliers ou non, même si ils utilisent comme, ces moyens là pour faire vendre. Même si comme ils le pensent pas vraiment.</p>
25	Agathe	<p> Fait que là, tu penses que sans avoir fait ce genre d'activité, t'aurais pas forcément été sur ce genre de pensées là. Par rapport aux pubs...</p>
26	Noémie	<p> Ben aussi, ben... Lisa nous l'avait expliqué un peu en classe fait que là j'avais comme déjà, comme, pensé à ça... Parce que la CRP ça... y'a du monde qui dit toute des points de vue différents, fait que là, y'a des choses que j'avais pas vraiment pensé que d'autres gens ils ont dit, fait que là ça me comme fait prendre un autre point de vue aussi là.</p>
27	Agathe	<p> Ouais. Donc ça t'arrive parfois de changer de point de vue pendant ?</p>
28	Noémie	<p> : Ouais. Parce que des fois comme j'avais plus, un opinion... Après ça les gens ils parlent puis comme, j'trouve que leur explication est bonne, puis là j'suis comme, ah ouais c'est vrai j'avais pas pensé à ça... puis ils ont raison aussi là, il y a juste mon point de vue qui est vrai... Fait que des fois ça me fait penser à d'autres choses, ou à faire à voir les choses d'une autre façon.</p>
29	Agathe	<p> Ok... Et du coup, quand tu dis par exemple pour la publicité, que parfois ça te fait prendre un peu de recul, que tu réfléchis plus...</p>
30	Noémie	<p> Mmh mmh.</p>
31	Agathe	<p> Est-ce qu'il y a d'autres choses sur lesquelles ça te fait prendre du recul, qui ne sont pas forcément, en CRP, mais je sais pas exemple, quand t'as un travail à faire à l'école, ou, quand tu as une interaction avec tes amis ou ta famille, ou quand tu veux faire des choses, est-ce que t'as l'impression que ce que tu viens de donner comme exemple avec la pub, tu pourrais le refaire dans d'autres situations ?</p>
32	Noémie	<p> Ben, je dirai que comme, les CRP qu'On a fait à date c'était pas, ben c'était comme plus comme publicité puis comme les standards de la société, fait que ça l'avait comme pas, j'pourrais comme pas vraiment utiliser ça pour, mettons, un travail d'équipe là. Fait que je dirais que non je prends pas plus de recul comme pour les publicités que pour mettons dans un travail d'équipe là.</p>
33	Agathe	<p> Ok</p>
34	Noémie	<p> : Mais c'est peut-être plus à cause des sujets qu'on a traités dans les CRP ou que on a pas vraiment parlé comme euh... Mais, j'ai pris un peu de recul aussi sur, parce qu'on avait parlé des notes, ben dans les hauts standards que comme les gens ils exigeaient des hautes notes pis tout, fait que là maintenant, comme les notes je trouve ça pas moins important mais je vois plus que c'est pas la fin du monde-là... Tsé, c'est juste une note c'est pas... Fait que. Un peu, mais pas... pas moins que comme pour les publicité.</p>
35	Agathe	<p> Ok. Puis, est-ce que tu as l'impression du coup que peut-être que tu comprends mieux ton expérience ?</p>
36	Noémie	<p> De CRP ?</p>
37	Agathe	<p> En général, est-ce que des fois ça t'aide à comprendre les choses que tu vis ou que les autres vivent ? Par exemple comprendre comment eux ils pensent...</p>
38	Noémie	<p> Ben, un peu. Ben quand on parlait mettons de se faire de mal physiquement, psychologiquement, là heu, il y a avait des gens qui</p>

		<p>donnaient comme des exemple que ils avaient lus où que y avait des personnes mettons qui se coupaient parce que ils trouvaient, que... ils mettaient comme leur mal psychologique en physique, comme ils préféraient là... Ben pas qu'ils préféraient ça mais que c'était parce que physique c'est plus facile à contrôler. Là je comprenais un peu plus comment ces gens qui font ça, et pourquoi ils font ça puis, comme, ouais c'est ça pourquoi ils font ça. Fait que là, c'est ça j'pouvais plus me mettre dans la, comme dans la peau d'une personne comme ça là. Mais ouais, c'est ça.</p>
39	Agathe	<p>Ok. Donc finalement quand même, des fois ça te donne des clés d'écouter les autres, c'est ça ?</p>
40	Noémie	<p>Ouais</p>
41	Agathe	<p>Ça te donne comme, des exemples de comment les gens ils font, pourquoi ils font ça, toi, tu comprends mieux...</p>
42	Noémie	<p>Ouais</p>
43	Agathe	<p>Ok. Et du coup est-ce tu t'interroges aussi sur les raisons de pourquoi toi tu fais certaines choses ? Ou pas vraiment...</p>
44	Noémie	<p>Ben... pas vraiment. Comme, des fois mettons... Par exemple pour la... le, comme, l'environnement là... qui disait que chaque personne il fallait qu'il fasse comme des petits gestes là, tsé des fois mettons que... Puis là ils disaient des chiffres là, comme quoi la planète elle se dégradait, des animaux ils mourraient, fait que là des fois mettons que j'm'en va au restaurant puis que là j'ai une paille j'me sens un peu mal là. A cause de qu'est-ce que les autres ils ont dit que, mettons les pailles c'était pas bon là. Fait que, ça m'influence quand même un peu mais pas comme majeur là..</p>
45	Agathe	<p>Ok. Est-ce que tu crois que tu pourrais dire que comme par exemple t'es une personne différente d'avant, de ce que tu étais avant d'avoir commencé à faire de la CRP ? Ou pas vraiment...</p>
46	Noémie	<p>Ben je dirais pas vraiment là.. parce que c'est pas, on en a fait comme deux là. Puis c'est pas... On en a fait deux et on en a écouté deux... parce que la classe elle était coupée en deux. Mais, j'dirais pas que je suis une personne différente là.. Ouais, j'dirais pas que je suis une personne différente.</p>
47	Agathe	<p>Ok. Et est-ce que tu as l'impression que quand tu es en CRP, ça t'aide à comprendre quel type de personne tu es ? Exemple, si tu es différente des autres sur un point, ou au contraire plutôt proche des autres sur un autre point. ? Tu vois, d'identifier des ressemblances et des différences avec les autres élèves de la classe ?</p>
48	Noémie	<p>Heu, ben un peu là. Parce que, mettons, pour... par exemple pour la préparation là j'avais écrit quelque chose puis là y'a quelqu'un qui va dire comme exactement ce que je voulais dire fait que là j'étais comme... ah ben on pense un peu de la même façon vu que moi aussi j'voulais dire ça... a veut dire qu'elle aussi elle y avait pensé. Fait que... comme souvent, mettons dans, « est-ce que c'est normal de se faire du mal physiquement / psychologiquement » comme tout le monde disait la même chose. Parce que tsé, y'a personne qui a dit oui c'est normal de se faire du mal physiquement psychologiquement pour atteindre les standards, fait que.. Vu que tout le monde disait la même affaire, ben y'avait comme pas vraiment façon de savoir si on pense la même chose</p>

		ou non parce que comme la question était comme un peu, ben pas évidente là.. mais comme y'avait comme plus un seul à aller.
49	Agathe	Ok. Et est-ce que il y a des gens où ça t'a étonné, de voir que tu pouvais leur ressembler, dans ce que tu penses ?
50	Noémie	Heu, ben je sais pas trop là, j'ai pas vraiment prêté attention...
51	Agathe	Ok. Et par exemple est-ce que tu as l'impression que tu as pu découvrir qu'il y a des choses qui t'intéressent plus que d'autres ?
52	Noémie	Heu, ben ça oui là. Comme par exemple pour les publicités mais j'ai quand même trouvé ça... Puis ou, même, faire du mal physiquement psychologiquement. quand je faisais mes recherches j'ai quand même trouvé ça vraiment intéressant là parce que... comme au début je trouvais que c'était petite question Puis que il y avait pas beaucoup de choses à dire, mais dans le fond plus comme on fouille plus qu'il y a de choses à dire, c'est que ça se trouve ça quand même intéressant là. des fois les sujets puis même comme t'entendre qu'est-ce que les gens ils avaient à dire je trouvais ça comme je trouvais ça bien là.
53	Agathe	Et du coup toi tu as travaillé aussi sur le projet anti-pub ?
54	Noémie	Ouais
55	Agathe	Ok
56	Noémie	Ça c'était le fun ça.
57	Agathe	Ah ouais ? c'est toi qui as fait l'affiche avec Victoria Secret ?
58	Noémie	Monoprix Victoria Secret's parce que ben c'est quand même commun aussi et puis maintenant il y a quand même beaucoup de monde qui achète des produits là-bas fait que là je trouvais ça intéressant de comme, fouiller pour voir plus comme le mauvais côté de la publicité, de la compagnie. Fait que là nous on voulait dénoncer que ils utilisaient des moyens comme... ils discriminaient des femmes, les femmes, comme... avec un surpoids ou autre ou pour atteindre leurs f.. comme pour faire vendre là. Parce qu'ils vendaient le corps parfait comme étant une femme, pas maigre mais avec un beau physique et tout alors que dans le fond il y a comme personne dans la vraie vie qui ressemble à ça. C'est que là nous c'est un peu ça qu'on a dénoncé dans la publicité. Que, ils discriminaient les femmes, que, fait que là ça faisait qu'il y avait des femmes qui se sentaient comme mal dans leur peau à cause que eux ils disaient que le corps parfait c'était ça. Ils m'étaient comme une étiquette. Ils faisaient comme un moule là. Ils disaient "ah ça c'est une femme parfaite" alors que c'est quoi une femme parfaite ? Fait que nous c'est un peu ça que qu'on disait là. Fait que ça j'ai trouvé ça intéressant la de comme faire des recherches là-dessus.
59	Agathe	Est-ce que tu as aimé c'est le fait de rechercher ?
60	Noémie	Oui et puis comme de trouver des éléments comme, que c'est comme quelque chose qu'on connaissait. Parce que si, c'est sûr si je l'avais fait comme sur une marque que personne connaît ou que moi je connais pas où sur un sujet que moi je connais pas, j'aurais peut-être trouvé ça intéressant d'en apprendre plus, mais comme, sans plus. Alors que ça comme on le connaissait déjà... ben, on connaissait juste le positif, donc c'était le fun de voir comme le négatif aussi, que y'a pas juste du positif. Ouais...
61	Agathe	Ok. Et puis, tu as l'impression que souvent ça te fait ça en dialogue philosophique ? Quand tu fais une CRP, est-ce qu'il y a des fois, où tu as l'impression de découvrir l'autre côté des choses ? Parce que là c'est un

		peu ce que tu viens de dire avec Victoria Secret's. Est-ce que tu as l'impression que parfois tu découvres l'autre côté de choses que tu connaissais déjà ?
62	Noémie	Heum, ben je sais pas si les questions, ben.. comme dans les CRP où j'ai été.. mais mettons.. Ben, elle des "hauts standards" ben il y avait comme juste une voix à suivre là. Fait que là j'ai comme pas... appris comme j'ai pas vu ..parce qu'il y avait comme l'autre bord parce que il y avait juste une voie à suivre. Mais dans l'autre "éthique ou efficace", là genre j'ai.. il y a eu une autre façon que j'ai... comme un autre point de vue que j'ai aimé et que là ça m'a fait voir comme différemment. Je pense que c'était Juliette je sais plus en tout cas. Juliette elle avait dit heu.. où, je sais pas si c'est Juliette il y a quelqu'un qui a dit ben comme. Parce que tout le monde s'enlignait plus pour dire que c'était important d'être, que c'était plus important d'être éthique mais aussi d'être efficace parce que quand même le but c'est, le but ici c'est de faire vendre. Mais, je pense que c'est Juliette mais je suis pas sûre, elle avait dit que comme les grosses compagnies comme mettons Nike ils pouvaient se permettre d'être vraiment éthique parce que eux.. comme, ils vendent déjà beaucoup. Mais que les petites compagnies eux ils pouvaient pas nécessairement se le permettre de... comme vraiment être éthique parce que eux ils sont pas vraiment... Mettons les compagnies qui commencent ils ont pas tant les moyens de comme faire des grosses publicités éthiques alors que leur but c'est vraiment de vendre, parce que justement vu qu'ils sont petits ils ont moins de moyens et puis tout. Fait que là, moi j'avais pas pensé à ça et j'ai trouvé ça intéressant. De voir comme un autre côté aussi. Parce que moi j'étais plus comme pour "l'éthique", alors que elle disait plus comme pour le "efficace", c'est que là j'ai trouvé ça intéressant.
63	Agathe	Donc ça a nuancé ton point de vue ?
64	Noémie	Ouais
65	Agathe	Ok. Et puis est-ce qu'il y a des choses que tu ne pensais pas que ça t'intéresserait ? Des sujets par exemple comme la publicité, tu ne pensais pas que ça pourrait t'intéresser mais en fait tu découvres que c'est quelque chose qui peut qui peut t'intéresser.
66	Noémie	Ouais ben ça je trouve ça intéressant et je savais pas que j'aimais ça comme sujet.
67	Agathe	Ok. Est-ce que, alors, en fait j'avais demandé à Lisa si, quand vous avez rendu des travaux, parfois si elle pouvait m'envoyer Des photos comme ça de ce que vous faites. Et puis, du coup j'ai regardé un peu les photos, elle a pas du tout sélectionné, elle m'a envoyé des trucs sans trier. Et puis, j'ai regardé ce que toi tu avais écrit et puis je sais qu'il y a un moment dans ton évaluation tu avais écrit que tu avais pas forcément, tu avais rarement favorisé le bon fonctionnement du dialogue. Mais, tu avais dit que tu avais une qualité personnelle que tu pouvais développer c'était vraiment ta capacité d'écoute. Qu'est-ce que tu en penses de ça ? est-ce que tu as l'impression que ta capacité d'écoute par exemple elle s'est développée ? Est-ce que tu as l'impression que dans les deux dialogues que tu as faits tu as pu progresser là-dedans ? on a commencé tu as dit que ça te stresse est pas mal, est-ce que tu penses que justement parce que ça te stressait tu as pas forcément contribué ?

68	Noémie	Mmm mm. Fait que là je faisais juste comme écouter. Fait que là j'ai plus comme porter attention à qu'est-ce que les autres ils pensaient. Fait que là il faut comme avoir un autre opinion, à cause que j'écoutais qu'est-ce que les autres pensent et puis que je prenais comme les éléments que j'étais d'accord avec et ça me faisait comme un opinion en écoutant. Parce que moi je parlais pas beaucoup durant les CRP.
69	Agathe	Parce que tu avais pas le goût ou parce que tu étais un peu stressé ?
70	Noémie	Oui ben j'étais un peu stressé et puis c'est aussi que. Ouais c'est ça je voulais pas comme dire quelque chose qui avait pas de rapport ou comme redire parce que souvent comme à la fin on fait un retour. Mettons les... ben, ceux qui écoutent ils disaient qu'est-ce qu'ils avaient pensé de la CRP et puis ils disaient souvent que les gens ils se répétaient et puis ils disaient toujours la même affaire. Fait que là moi quand je disais qu'est-ce que j'avais à dire je me disais ah bah je veux pas redire qu'est-ce que les autres ils ont dit là parce que sinon ça a comme pas vraiment rapport.
71	Agathe	Mmm.
72	Noémie	Fait que des fois c'est plus pour ça que je parlais pas, plus parce que... ouais c'est ça j'étais gênée là.
73	Agathe	Ok. Est-ce que tu as l'impression qu'entre les deux CRP il y a eu un petit peu, tu t'es déstressée de répéter ?
74	Noémie	Ben durant la première CRP sur la publicité j'ai juste parlé une fois je pense, et puis la deuxième j'ai parlé deux fois. Fait que j'ai un peu plus parlé. Mais pas beaucoup mais... (rires)
75	Agathe	Ok. et tu as l'impression que ce que tu as dit ça a peut-être pu avoir un impact sur la discussion ?
76	Noémie	ben dans la deuxième j'ai posé une question au groupe là. Mais j'ai pas beaucoup parlé j'ai juste posé une question puis il y a quand même plusieurs personnes qui ont comme répondu à ma question. Fait que je pense ça a comme fait aller à un autre sens dans la CRP. Parce que j'avais posé une question. Parce qu'ils disaient heu..., ben la question c'était "est-il normal... ou est-il correct de se faire du mal physiquement psychologiquement pour atteindre les hauts standards de la société ?" puis moi j'avais demandé ben, c'est qui qui les fixe les hauts standards de la société ? Et puis là il y a quand même plusieurs personnes qui ont répondu à la question. Fait que là, ben là ça j'étais quand même contente là, j'étais comme ok au moins ça l'a comme pas passé dans le vide là. Fait que là ça m'a plus fait.... donné conscience, heu confiance, fait que là j'ai comme reparlé après là.
77	Agathe	Ok. Quand tu vois que les gens ils répondent quand tu intervies et ben ça te donne envie de recommencer ?
78	Noémie	Ouais !
79	Agathe	Ok. Et par exemple est-ce que tu as l'impression que tu manies mieux... tu vois Lisa elle vous a appris un peu les sophismes et puis les outils de la pensée, comme dégager les conséquences et les présupposés, tous les trucs comme ça.
80	Noémie	Oui.
81	Agathe	Est-ce que tu as l'impression que ça, dans une conversation avec tes amis ou tes parents d'un coup ça t'apparaît qu'il y a eu un sophisme ou un présupposé ? Est-ce que c'est quelque chose que tu peux retrouver ailleurs qu'en CRP ou pas vraiment ?

82	Noémie	Ben les sophismes ça vient moins comme, facilement. Mais des fois les présumposés j'y pense un peu. Mettons que ma sœur elle parle et puis là elle dit... elle dit quelque chose là des fois je suis comme "ah, tu présumposes nanana." Des fois j'y pense, mais moins des sophismes là, vu que c'est plus compliqué un peu.
83	Agathe	Et il y a d'autres choses que des présumposés ? Il y a d'autres affaires que tu retrouves ?
84	Noémie	Ben... mettons les causes conséquences je les trouve les pistes de solutions aussi. Mais même des fois les sophismes genre les pentes fatales. Ça on en retrouve quand même beaucoup là des gens qui exagèrent vraiment beaucoup. Fait que ça des fois, comme, j'y pense.
85	Agathe	Et est-ce que c'est arrivé avec ton propre raisonnement ? Est-ce que des fois tu te dis "ah mais non mais là c'est parce que ma cause elle est pas bonne" ou je sais pas...
86	Noémie	ben des fois mais j'y pense moi.
87	Agathe	Ok. (annonce au micro de l'administration du collège). Je veux pas trop insister, ça fait déjà 18 minutes, 19 maintenant. (rires) Est-ce qu'il y a quelque chose que toi tu aurais envie de me dire, par rapport à tout ça ? Pour m'aider à comprendre comment ça peut vous aider la CRP et puis comment ça pourrait encore plus vous aider en tant qu'élèves ?
88	Noémie	Euh, ben je sais pas là... non.
89	Agathe	ok, c'est vraiment correct comme ça. De toutes façons on se revoit la semaine prochaine parce que je vais faire une activité avec vous pendant le cours de Lisa. Et puis, je vous le redirais, mais je vous proposerai à tous de m'écrire quelque chose si vous voulez.
90	Noémie	Ok, c'est bon. Ben merci beaucoup !
91	Agathe	Merci beaucoup ! Et bon gala !

B. Andréanne

1	Agathe	Alors avant de commencer je vais te replacer rapidement le contexte. Je suis depuis le début de la session... à distance, je suis vos séances avec Lisa, qui m'envoie vos CRP. Je fais un doctorat... en fait ce qui m'intéresse c'est la CRP, et qu'est-ce que ça apporte aux adolescents. Et puis comment on pourrait faire pour que ce soit encore plus bénéfique pour vous...
2	Andréanne	Ok.
3	Agathe	Donc là pour notre entrevue, moi j'ai aucune attente. J'attends aucune réponse. J'ai préparé quelques points qu'on pourrait aborder ensemble, mais j'aimerais ça que ce soit toi qui décides... Dis-moi ce que tu as envie de me dire par rapport à la CRP... S'il y a des trucs que tu ne veux pas dire ou qui te mettent mal à l'aise, il y a aucun souci avec ça, et on arrête quand tu veux. Et... et puis voilà. Est-ce que t'as des questions ?
4	Andréanne	Non, ça va.
5	Agathe	C'est bon?
6	Andréanne	Oui!
7	Agathe	Ok. Alors est-ce que tu peux me raconter ton expérience de la CRP?
8	Andréanne	Ok. Ben, moi je trouve que c'est bien, parce que ça nous permet d'avoir une préparation. Donc c'est pas juste une discussion en classe. Parce que y'a des discussions en classe tu peux pas être préparé. Puis moi j'aime quand même ça, être préparée puis pouvoir avoir mes notes puis pouvoir sortir des statistiques sur ce qu'on parle. Fait que j'aime ça pouvoir être préparée... mais en même temps c'est... heu, comment dire. C'est... pas aléatoire mais, les gens rajoutent des idées, puis ça te fait penser à d'autres choses, fait que oui t'a tes notes, oui tu peux essayer de trouver des statistiques, puis des choses que tu peux pluguer un peu partout dans les conversations, mais c'est toujours du nouveau puis tu sais pas ce qui va t'attendre, puis tu sais pas la direction... la conversation va prendre quelle direction, puis... Souvent, en fait, probablement j'te dirais tout le temps la conversation commence sur un sujet puis ça finit sur un... totalement un autre sujet... Fait que, j'aime ça, j'trouve ça le fun... J'trouve que ça peut nous aider à comme.... penser vite, mais en même temps être préparé. Fait que je trouve ça un peu moins stressant, avec nos notes.
9	Agathe	Ok... Donc t'as l'impression que le fait de préparer la discussion ça t'aide à, participer...
10	Andréanne	... ouais
11	Agathe	Ok. Du coup, CRP c'est communauté de recherche philosophique... Pour toi c'est quoi la philosophie?
12	Andréanne	Soupir « yiheee » /sourire. Heuuuuuuuu..... La philosophie (accentué) pour moi ça serait.... Heu...

13	Agathe	En tout cas, telle que tu la vis en CRP
14	Andréanne	Ouais..... qu'est ce qui se passe dans notre tête. Donc qu'est-ce qu'on pense... Notre facilité à exprimer nos opinions, notre facilité à penser par nous-mêmes, puis de pas juste être dans un cadre social où quand on apprend quelque chose tu fais juste dire ok parfait. Puis tu apprends à comme, avoir un... disons un... une petite voix qui te parle puis qui te dit « ah, peut-être que ça c'est pas bon, peut-être que ce que tu vois dans la vraie vie c'est pas nécessairement bien. » Puis d'avoir... en fait un esprit critique.
15	Agathe	Ok. Qu'est-ce qui se passe pour toi en CRP?
16	Andréanne	Heu... ben. Je sais pas vraiment là. Ben, j'te dirais, c'est comme une discussion normale, avec ben, mes amis... mais c'est sûr que c'est un peu plus poussé parce que c'est avec l'école, puis tu... tu réfléchis à ce que tu penses. Mais, c'est.... C'est philosophique, c'est des sujets qu'on aborde pas tous les jours... Fait que c'est sûr que moi dans la cours de récré, je parle pas avec mes amis de « est-ce que la publicité c'est mieux d'être éthique ou pas », mais c'est chill, j'aime ça parler, j'aime ça.... J'trouve ça bien parce qu'il faut en parler puis, t'sais.... Il faut, un moment donné, il faut en parler, puis il faut faire réaliser que des fois les choses c'est pas nécessairement bien comme que c'est, puis c'est quoi les solutions, puis ça nous permet.... Je pense que ça va vraiment être bénéfici... genre, on va bénéficier de ça dans le futur. Être capable de penser par nous-mêmes, pis... parler, s'exprimer.
17	Agathe	Ok. T'as l'impression que ça te fait plus réfléchir qu'avant?
18	Andréanne	Oui, j'ai l'impression que ça m'aide beaucoup oui. J'ai l'impression que ça va m'être utile, puis que, dans la.... Je vais pouvoir... sur le marché du travail, être capable de mettre mes idées en place, puis de dire que ça, je pense pas que c'est bon, puis que ça si on le fait de cette manière-là, c'est mieux... ou de juste être capable d'avoir une discussion avec d'autres individus sur un sujet sérieux.
19	Agathe	Ok... donc tu as l'impression que tu réfléchis... et par exemple est-ce qu'il y a des choses de ta vie auxquelles tu aurais pas forcément...
20	Andréanne	... ouais
21	Agathe	...réfléchi et que maintenant tu réfléchis?
22	Andréanne	Ouais c'est vrai... oui, parce que, je vais pas nécessairement penser naturellement à si la publicité... parce qu'on a parlé de la publicité, donc si les publicités sont éthiques ou pas, ou si c'est mieux en fait. Je sais que des fois y a des publicités que je vois je suis comme « ok, ouais... » où ils utilisent vraiment le corps de la femme pour vendre leur produit. Mais t'sais j'vais pas nécessairement me poser la question de est-ce que c'est mieux d'être éthique ou c'est mieux d'être efficace. Fait que j'aime ça puis je trouve que ça nous pousse à penser, à nous-même, puis à dire ok... à avoir des vraies questions, à nous pousser pis à nous dire, ben là, ça c'est la réalité, pis de... rentrer dans le sujet de la réalité en fait...

23	Agathe	Ok... Comme de mieux comprendre le monde dans lequel tu vis... C'est un peu ça que tu veux dire?
24	Andréanne	Oui... parce que j'ai l'impression que, on est des enfants, on est des adolescents puis on est un peu... (hésitation) Pfou (soupir) tsais « du monde » là pas vraiment mais on... ça nous permet de juste plus entrer en contact avec la réalité puis de juste nous faire vivre puis de nous faire apprendre comment vivre plus tard aussi. Comme comment pouvoir nous exprimer, puis comment pouvoir parler au... à....l'autorité disons, truc comme ça...
25	Agathe	Ok, donc autant apprendre comment, que en même temps les choses de la vie.
26	Andréanne	Ouais... parce que on dit que tout se dit, mais c'est la manière de le dire. Donc si tu trouves qu'au travail que ça, ça va pas bien ou que tu trouves que quelque chose c'est pas éthique, ou c'est pas moral ou que... t'sais... ça nous permet de nous exprimer puis je trouve que c'est bien. Je trouve que c'est très utile.
27	Agathe	Et est-ce que du coup tu as l'impression que tu prends... par exemple plus de recul sur certains points ?
28	Andréanne	Oui. C'est sûr parce que.... c'est comme, comme j'ai dit le... les publicités comme ça je les analyse (accentue) pas... t'sais de nos jours tout le monde écoute la télévision, tout le monde... heu, on croise des publicités sur la route, à la radio... mais on les analyse pas nécessairement. On se dit « ah ok peut-être que c'est bien, le produit il a l'air bon », on se dit pas vraiment « ok c'est quoi le processus derrière ça, qu'ils ont fait, sur quoi ils se sont basés pour faire la publicité, c'est quoi leurs idées, c'est quoi leur but. Est-ce que c'est un but caché? » Donc on te dit quelque chose qui va te faire penser que notre produit c'est le meilleur ? Mais sans vraiment dire l'information telle quelle.... parce qu'on a pas le droit. Ou t'sais, des affaires comme ça, je trouve que c'est bien de juste y penser puis de pouvoir prendre du recul.
29	Agathe	Ok... et à part la publicité, est-ce qu'il y a des choses, dont vous avez pas, vraiment parlé, mais ce que tu as fait en CRP... soit la manière de penser que t'as apprise, soit le fait que juste tu en aies parlé... est-ce qu'il y a d'autres choses que la publicité sur lequel tu as pensé différemment ou pris du recul ?

30	Andréanne	Heu... la performance j'te dirais... on a parlé aussi de la performance. On venait de finir le chapitre sur « Je pense donc je suis » donc ça j'ai trouvé que c'était un peu... ça me rejoint un peu moins. Mais sur la performance, je trouve qu'on est vraiment dans le sujet de la performance à l'école. Avec les professeurs, avec les travaux, avec les équipes sportives, de... t'sais, on avait mis la métaphore du tapis roulant là, que, il s'arrête pas le tapis roulant, puis la vie c'est le tapis roulant, puis ya... si tu débarques du tapis roulant, ben, t'es le seul qui fait ça fait que tu peux pas vraiment débarquer du tapis roulant, parce que, t'es comme exclus de la population. Fait que si toi tu décides « là j'en ai assez du travail, moi je recule puis je fais juste travailler six mois par année », ben là ça marche plus parce que là, dans... t'as plus assez d'argent pour vivre ou t'sais... y'a plein de... tout le monde continue son mode de vie rapide, mais toi t'as réalisé que ça va trop vite à ton goût, fait que toi tu veux débarquer, ou y a des gens, qui, pour la métaphore « tombent du tapis roulant », donc blessures, peut pas continuer un mode de vie aussi rapide, donc... j'trouve que c'est bien qu'ils nous fassent penser. En même temps c'est pas juste si une personne décide de s'enlever du mode de vie rapide que ça va changer, mais en en parlant j'trouve que c'est bien puis ça nous fait réaliser qu'on se met beaucoup de pression puis, on... on va vite là.
31	Agathe	Mmh, ok. Donc ça c'est un autre sujet qui t'avait bien touché. Et avec tes amis, est-ce que tu as l'impression que dans certaines situations tu as pris plus de recul, ou de réfléchir plus, ou je sais pas moi... à la maison avec ta famille ou entre amis...
32	Andréanne	Oui, mais... t'sais, y'a toujours des chicanes de filles comme on appelle, mais j'trouve que le fait de... je sais pas si le lien est exact, et net là, mais, j'en ai eu une récemment, une... t'sais une, un chichi de filles, mais j'ai l'impression qu'avec, ce qu'on m'a appris, de comment m'exprimer, j'avais l'impression qu'on était plus capable de se parler comme des adultes. Puis pas de juste se bitcher comme on dit dans son dos puis pas essayer de régler nos problèmes. Puis on est juste allé se voir face à face, puis on était capable de se parler, puis on était capable de se dire « ok ben moi j'ai tort sur ça, toi t'as tort sur ça, effectivement les deux on a eu tort ». C'est pas juste... on plante pas juste sur une personne, on plante les deux, puis on est capable de régler le problème avec ça. J'ai trouvé ça vraiment bien, j'ai trouvé que ça m'a apporté... je sais pas si c'est exactement lié, mais je pense que ça l'a aidé certainement.
33	Agathe	Ah oui?
34	Andréanne	Oui.
35	Agathe	Parce que tu as l'impression que tu étais plus capable de quoi... d'accepter tes torts?

36	Andréanne	Oui, j'ai l'impression que j'ai été capable de plus prendre du recul, puis d'y repenser, puis de faire « ok... » ça m'a ... disons, aidée à me développer la pensée puis de juste y repenser puis de faire, ok, ben là si je repense à la situation, ok, peut-être que ce que j'ai fait là c'était pas correct, puis je devrais peut-être m'excuser pour ça... puis c'était pas correct, ça l'aurait pas dû être fait. Ça m'a juste fait comme, j'ai juste pu me remettre dans la situation, y repenser puis juste...
37	Agathe	Ok. Je t'ai pas demandé au début de l'entrevue, mais est-ce que tu avais fait de la CRP avant aussi? C'est quoi ton expérience de CRP avant avec Lisa là depuis janvier?
38	Andréanne	Heu, on en a fait en secondaire 2 je pense, on en a fait une coupe... on en a fait un peu moins que secondaire 3. On en avait fait, j'étais avec Lisa en secondaire 1 on en avait fait aussi en secondaire 1. Puis si je me rappelle bien y'avait aussi au primaire quelques petites discussions qui ressemblaient à ça là. C'était pas nécessairement des CRP mais ça ressemblait à ça... on s'assis en groupe puis on discute.
39	Agathe	Fait que ça fait au moins deux ans que tu fais de la CRP plus ou moins régulièrement.
40	Andréanne	Ouais.
41	Agathe	Ok. Et est-ce que tu as l'impression... alors, ça va sembler gros là, mais est-ce que tu as l'impression que tu es une personne différente de ce que tu étais avant?
42	Andréanne	Heu, ben, j'ai l'impression que ça m'a plus aidée à développer mon esprit critique. Mais je pense que oui. Parce que ça m'a aidée à sortir un peu de mon innocence disons. Quand t'es une petite... un enfant au primaire, tu... tu réalises pas qu'est-ce qui se passe. Tandis que là au secondaire on t'apprend vraiment à penser, puis à regarder, puis de... juste, tu te promènes dans la rue puis c'est pas juste, heu, disons, ton artiste préféré qui est sur le bild bord, mais c'est en fait une publicité qui veut te vendre un produit qui veut t'amener à surconsommer... puis... fait que, ça m'a juste fait penser puis, heu, je sais que c'est.... on a parlé de l'environnement aussi puis c'est un... vraiment, de nos jours-là. Puis je pense que je fais beaucoup plus attention. Donc ça m'a mis à jour sur les nouvelles que on a juste une planète puis il faut la préserver. Je fais plus attention là... je ferme les lumières, j'utilise plus de pailles. On essaie d'utiliser l'eau, de préserver l'eau... fait que tu sais, on... à la maison... on. Oui, ça m'a rendue une meilleure personne. Ça m'a fait voir un autre partie de la vie, ce qui m'a aidé à devenir une meilleure personne... ouais.
43	Agathe	Ok, est-ce que tu as l'impression que tu as compris des choses que tu comprenais pas avant?
44	Andréanne	Ouais c'est ça
45	Agathe	Puis, du coup t'as... du coup ça te fait agir en fait ?
46	Andréanne	Ouais. Ben, c'est pas des grosses actions là, mais c'est des petites actions. Comme, on va restau, t'sais, j'vais demander un verre en métal... pas en métal là mais en verre, à la place d'un verre en

		carton. Ou, je vais essayer de pas acheter... j'prends pas de bouteilles d'eau, on achète plus de bouteilles d'eau... Ou on essaie de réutiliser nos contenants t'sais. Des petites choses comme ça qui me font agir puis qui vont me... l'esprit critique de « oh ok là, la planète elle va... si on en prend pas soin on en aura plus bientôt, donc heu... c'est notre job.
47	Agathe	Ok... Et à part la planète, est-ce que t'aurais un autre exemple de chose que peut-être la CRP ça aurait changé. Je sais pas moi, est-ce que tu as l'impression que tu es plus autonome, que t'es plus réfléchie, que t'es plus patiente... ou qu'au contraire pas du tout, t'es moins satisfaite, ou je sais pas....
48	Andréanne	Heu, ben je pense pas que je suis plus patiente... mais plus réfléchie surtout oui... heu, (hésitation)... sinon, je sais pas trop là...
49	Agathe	Plus réfléchie dans le sens que....?
50	Andréanne	Dans le sens que je pense plus à mes actions puis je pense plus à mes gestes disons, puis à ce que je vais dire, puis aussi à ce que le monde me disent. Fait que si tu me croises sur le bord de la rue puis là tu me demandes quelque chose, tu sais j'suis comme ok, ouais.... c'est p't'être pas....t'sais, c'est sûrement pas... t'sais, disons je repense à faire, j'y repense avant de faire quelque chose. Donc je vais juste être spontanée, puis juste faire ah ok, je vais acheter ton affaire. Juste y repenser et puis faire, ok, j'ai-tu vraiment besoin de t'ça? Est-ce que j'en ai.... j'en ai déjà un à la maison, ou est-ce que c'est juste de la surconsommation ou est-ce que c'est de la bonne qualité ? T'sais, des affaires comme ça qu'on... ça me fait plus réfléchir.
51	Agathe	Ok. Et est-ce que t'as l'impression, que, pendant la discussion, ça t'aide à identifier quel type de personne t'es...? Par exemple, ce que tu aimes plus, est-ce que tu es plus intéressée par un type de question, comme l'environnement ou la politique, versus plus des questions artistiques... Ou, est-ce que t'es plus intellectuelle ou manuelle... tu vois? Est-ce que ça t'aide à identifier quel genre de personne t'es?
52	Andréanne	Ouais... ouais ben j'pense que oui. J'pense que c'est surtout que ça m'aide à... ça m'a aidée à... disons me réaliser que je... disons, pas j'avais une voix, mais je suis capable de m'exprimer, puis de ce que j'ai entendu, de ce que mes amis me disent, de ce que la classe me dit, genre je m'exprime bien puis... Pis... en fait quand je suis passionnée puis quand j'aime la question, puis quand je trouve que ça vient me relier, j'sors, quand je prends la parole j'sors des bonnes expressions, j'sors des bonnes statistiques, j'sors des choses qui sont bien placées, donc.... c'est... disons, c'est bien (rires)... puis heu, ouais... ouais, ça m'aide.
53	Agathe	Ok. Donc la partie de toi que tu mets en lien avec le fait que ça t'aide à te connaître, c'est quoi, c'est que du coup t'es capable de faire des choses bien quand t'es intéressée?
54	Andréanne	Ouais. T'sais, c'est plus les questions, j'te dirais que c'est plus les questions sur le monde actuel qui m'intéressent, donc l'environnement, les publicités, la performance, versus la politique

		<p>pfouuuu... plus ou moins...ou, je suis pas vraiment du côté des arts ou du côté, disons questions existentielles très poussées là, donc... qui est l'homme, quel est ton sens dans la vie ou heu... plutôt artistique, c'est pas vraiment mon genre. Mon genre c'est plus disons la performance, au travail, à l'école, le sport... plus dans ce genre-là....</p>
55	Agathe	<p>Et est-ce que t'as l'impression que la CRP ça t'aide à mieux comprendre ton expérience, ou même ce que les autres ils peuvent vivre aussi?</p>
56	Andréanne	<p>Oui bah oui ça m'a, j'ai l'impression que ça m'a fait vivre heu, ça m'a fait découvrir un autre.... sens... pas un autre (inaudible) mais comment peuvent également vivre... donc t'sais, moi j'habite dans ma maison bien confortablement, mais c'est pas tout le monde... t'sais y'a des personnes qui sont pauvres, puis t'sais, avant j'avais l'impression.... j'avais comme, disons l'idée que... disons, les pauvres, c'était, par choix (accentué), donc t'étais pauvre c'était que t'étais lâche puis que tu voulais pas travailler, puis que toi, tes études tu les a lâchées puis tu voulais pas continuer puis t'as juste dit « regarde, au pire les gens vont me donner un peu d'argent puis c'est comme ça que j'vais pouvoir manger ». Ça laissait cette impression là mais là, j'réalise que t'sais c'est pas nécessairement ça, t'sais, tu peux tomber malade, il peut arriver plein d'autres choses, donc oui y'en a des gens qui sont.... on va pas généraliser, oui y'en a des gens qui sont lâches, puis qui font juste pas faire leurs études, mais c'est la minorité des personnes d'après moi donc c'est plus.... il t'arrive quelque chose dans la vie, t'sais.... tu tombes malade, puis là faut que tu paies une grosse somme d'argent, puis tu peux plus subvenir à tes besoins. J'pense que c'est plus une minorité des personnes qui sont comme « oh j'tombe dans la drogue, puis j'travaille pas ». Ouais, ça m'a fait réaliser ça. Puis réaliser un, c'est, réaliser un peu d'autres modes de vie puis comment les autres gens peuvent vivre....</p>
57	Agathe	<p>Ok... et quand les gens ils partagent des choses de leur vie justement, en CRP, est-ce que t'as l'impression que ça te rejoint.... que tu comprends mieux leur point de vue qu'avant?</p>
58	Andréanne	<p>Ben.... oui. Mais ce que je pense, c'est que on a un groupe qui est assez uniforme. Donc dans l'école y'a des groupes qui sont plus diversifiés... plus des migrants, plus de personnes qui ont vécu plus de... disons, d'aventures dans leur vie... mais nous, j'pense qu'on est un groupe, t'sais des québécois, pas mal, bien placés, qui ont... t'sais on a pas vu la misère dans la vie, puis en même temps on est au collège privé donc on va pas.... on va pas avoir des cas extrêmes. Mais je pense que oui ça m'a fait ouvrir les yeux un peu puis ça me fait apprendre des expériences des autres. Que, t'sais, juste aussi banal qu'un divorce, ça peut jouer sur toi, ça peut venir, jouer sur tes émotions, puis ton mode de vie, puis comment tu agis envers les autres...</p>
59	Agathe	<p>Ok ok... super. Juste pour conclure peut-être, comment tu pourrais décrire l'expérience de la CRP sur toi...?</p>

60	Andréanne	Euh... ben moi je trouve, personnellement j'trouve ça le fun, j'trouve que c'est un cours que on a du plaisir. Et j'trouve que moi, m'exprimer, puis écouter les autres... c'est sûr que c'est pas un dialogue comme moi puis toi qu'on a... durant 50 minutes... tu parles, trois, quatre fois si t'es chanceux... fait que j'trouve ça bien parce que tu peux vraiment réfléchir à ce que tu veux dire. Tu prends des notes, et je trouve que ça m'a vraiment aidé à développer mon esprit critique, puis, j'trouve ça bien.
61	Agathe	Ok. donc l'effet principal pour toi, c'est vraiment l'esprit critique.
62	Andréanne	Oui, j'te dirais ça.
63	Agathe	Ok. Est-ce que y'a d'autres choses, qu'on a pas abordées, que tu penses qu'on aurait dû aborder par rapport à toi, ce que ça t'apporte la CRP?
64	Andréanne	J'pense qu'on a fait le tour.... ouais j'pense c'est bien.
65	Agathe	Ok, super... de toutes façons on se revoit le 23 pour la CRP tous ensemble. Si y'a des choses que tu veux rajouter, peut-être plus tard, je vous laisserai mon adresse mail.
66	Andréanne	Parfait.
67	Agathe	Ok, ben merci beaucoup!
68	Andréanne	Fait plaisir!

C. Yohan

1	Agathe	Alors merci d'avoir accepté d'abord.
2	Yohan	Ah ben de rien... c'est rien...
3	Agathe	Donc, moi je fais de la recherche, comme je vous ai dit, et je m'intéresse à la communauté de recherche philosophique. Donc là on va vraiment parler de ce que tu fais avec Lisa, dans ton cours d'ECR.
4	Yohan	Ok, ok.
5	Agathe	Et... ce qui m'intéresse, c'est pas de voir si c'est bien ou si c'est pas bien... Il y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, c'est vraiment d'essayer de comprendre ce que toi tu vis..
6	Yohan	Ouais ce que j'en pense.
7	Agathe	Ben... ce que ça t'apporte... vraiment...
8	Yohan	Ouais...
9	Agathe	Ce que t'en penses mais vraiment aussi ce que t'as l'impression que ça t'apporte, ce que t'as l'impression que ça fait sur toi, etc. j'ai préparé quelques petits points qu'on va pouvoir aborder, mais le but c'est vraiment... j'attends rien de précis.
10	Yohan	Ouais ouais.
11	Agathe	Est-ce que t'as des questions?
12	Yohan	Nan nan, j'imagine que vous allez poser des questions puis que je vais répondre au fur et à mesure là.
13	Agathe	Ouais... hésite pas à dérouler ton fil. Alors peut-être juste pour commencer, raconte-moi la place que ça à la CRP dans ta vie...
14	Yohan	Heu... la crp, ben j'sais pas... c'est des questions qu'on se pose souvent là.. Heu, quand par exemple on parle de l'environnement là, la pauvreté j'ai un peu moins pensé pendant c't'année là, mais là on a abordé le sujet... t'sais j'trouve que ça permet juste de parler entre nous t'sais. On parle pas forcément avec tout le monde qui est dans la classe là, ça nous permet de dialoguer avec tout le monde... du monde avec qui parfois on parle moins, parfois on parle plus.. Pis ça exprime nos opinions là. T'sais, c'est pas comme si y'avait pas comme si c'était un examen où genre, si tu réponds ça tu l'as pas bon.. Si c'est ton opinion à toi t'sais tu penses ce que tu veux parce que c'est juste toi qui le décides.. Fait que.. Ça permet de répondre à des questions qui sont, qu'on se pose souvent puis.. C'est, c'est bien.
15	Agathe	Ok. Et du coup quand on parle de CRP on dit communauté de recherche philosophique, pour toi, c'est quoi ta définition de la philosophie?
16	Yohan	Heu... ben, ce serait la pensée, quelque chose comme ça. heu, de la pensée, des émotions, la centration... des idées par exemple des personnes... genre heu, si j'te dis par exemple les...

		Ce que les gens pensent, la, la philosophie c'est... Plein de choses-là. C'est des questions, des questions philosophiques que les gens pensent, à répondre... Parfois c'est des questions sans réponses, qu'on a pas encore trouvé... C'est la pen... c'est quelque chose qui est en rapport avec la pensée.
17	Agathe	Quelque chose qui est en rapport avec la pensée... ok. puis ça, t'as l'impression que ça a pris une place particulière dans ta vie, la pensée, depuis que...
18	Yohan	...euh, ben... moi j'constate que j'pense quand même souvent là... j'pense vite surtout... je pense, je réfléchis là. des fois je me pose des questions puis t'sais sans y répondre là...t'sais on parle de ça avec du monde. Mais t'sais c'est nice de... si dans ce cours là on en apprend un peu plus, c'est ça qui est bien... donc, ouais, ça j'aime, c'est bien.
19	Agathe	On en apprend un peu plus...
20	Yohan	Ben, sur ce qu'est la philosophie, sur comment penser... pas sur comment penser, mais t'sais p'têtre des façons de... des outils pour... mieux appréhender les sujets.
21	Agathe	Ok. Toi tu faisais de la CRP depuis le secondaire 1 aussi?
22	Yohan	Ouais ouais.
23	Agathe	Ouais... est-ce que tu as l'impression que tu réfléchis davantage ?
24	Yohan	Heu ouais. Moi je pense que ouais là. C'est que... t'sais quand j'étais au primaire, je réfléchissais moins, puis là plus... non seulement j'viellis j'maturis, puis... j'deviens plus mature et en plus avec ça qui nous aide. Ça nous permet juste de... d'améliorer la personne qu'on est puis nos pensées là... à mieux agir en société là.
25	Agathe	Ok. Donc t'as l'impression que comme tu penses plus t'agis... mieux ? Est-ce que c'est ça que tu dis ?
26	Yohan	Ouais... un peu de même... Mais aussi là. T'sais l'affaire sur l'environnement puis les déchets et la pollution t'sais... ça fait réaliser des choses. Puis aussi la pauvreté là ; j'ai appris plein de choses sur comment... t'sais la pauvreté c'est pas juste du monde qui sont dehors dans la rue puis qui ont pas de maison là. C'est plein de choses différentes comme le bien-être social, puis le chômage... fait que c'est ça, ça nous permet d'en apprendre un peu plus puis t'sais ça... plus on en apprend plus on sait les opinions des autres puis de leurs pensées, ça nous permet de prendre un recul sur nous ce qu'on pense là... Puis de, s'améliorer dans le fond.
27	Agathe	Ok. Donc tu as l'impression que tu prends plus de recul?
28	Yohan	Ouais c'est ça.
29	Agathe	Est-ce que tu aurais un exemple?

30	Yohan	Heu ben j'sais pas, ben là j'dirais avec la... avec la pauvreté avec la piste des solutions... les moyens que y'aurait.. avec euh, qui augment graduellement... Ah oui t'étais pas là, c'est vrai. C'était, y'avait une piste de solution qui était de mettre des CV anonymes comme ça les personnes, les patrons d'entreprises t'sais, ils.. au début moi je me suis dit criss... voyons ça a aucun sens-là... le monde sait pas t'es qui puis tout, ça a aucun sens là. Mais finalement en fait, avec du recul tu dis la personne peut pas juger sur des stéréotypes, sur des préjugés... tu peux pas te faire... tu peux pas te faire juger sans avoir vu tes connaissances puis tes capacités là. Donc, c'est ça.
31	Agathe	Ok... et là du coup, c'était un exemple qui, j'ai l'impression concerne des choses pendant que t'es en CRP...
32	Yohan	Ouais.
33	Agathe	Est-ce que t'as l'impression que dans des contextes où t'es plus en CRP, par exemple, avec ta famille, avec tes amis, ou quand t'as quelque chose à faire. Est-ce que tu as l'impression que tu prends plus de recul sur certaines situations?
34	Yohan	Heu... Ouais là (pas sûr, ris). Heu... j'ai pas un exemple concret là.. mais t'sais, j'sens que y'a une petite affaire de plus là ou que... j'suis capable de comprendre le point de vue des autres. Ça c'est quelque chose que je faisais pas avant là... t'sais, j'suis capable de savoir euh.. plein de choses que... que t'sais mes parents font pour moi, puis que t'sais que je vois pas ou que genre, ma sœur puis mes cousins ils font plein de choses.. puis moi quand je veux faire quelque chose, c'est.. si par exemple je dois aller tondre le gazon ou genre laver leur auto... T'sais ça me tente pas mais parce que si je le fais pas c'est lui qui va devoir faire.. qui va pas se reposer après la job, donc t'sais.. de prendre du recul, du point de vue des autres t'sais, comment eux vont... appréhendent ce qui va se passer ou la nouvelle qui va être annoncée par moi t'sais. J'peux avoir un impact là-dessus. Fait que c'est ça là.
35	Agathe	Ok t'as l'impression que ça t'aide à... prendre la perspective des autres..?
36	Yohan	Ouais c'est ça..
37	Agathe	Ok.. Et par rapport à la question de savoir si tu réfléchis davantage, est-ce que t'as l'impression que au-delà des sujets qu'on aborde, genre l'environnement, la pauvreté, y'a des fois où tu te poses plus de questions sur des choses de ta vie de tous les jours..?
38	Yohan	Heu ben, sûrement.. t'sais sûrement là. La question qu'est-ce qui se passe après la mort, mon dieu wahou là.. mais, t'sais.. y'a pas beaucoup de choses que je me pose, juste pour me poser là. T'sais.. quand y'a un événement qui surgit j'peux y réfléchir là.. mais j'ai pas l'impression que.. t'sais, j'me couche la nuit puis j'réfléchie à des questions.. ça arrive quand ça arrive puis si y'a des événements qui me font poser des questions qui me font

		plus réfléchir.. juste, devoir.. faire avec, travailler avec ça là..
39	Agathe	Ok. donc tu dirais pas qu'a priori la CRP ça fait que tu te poses forcément plus de questions..
40	Yohan	Non je pense pas.
41	Agathe	Ok.. Est-ce que, du coup, tu dis que tu as l'impression que tu comprends mieux comment les autres y pourront réagir à ce que tu vas faire..
42	Yohan	Ouais..
43	Agathe	Et du coup, est-ce que tu comprends mieux ton expérience, et peut-être celle des autres aussi?
44	Yohan	Mon expérience....?
45	Agathe	Oui, ce que tu vis..
46	Yohan	Ok, genre ma vie, à moi là.?
47	Agathe	Oui à toi, et puis aussi celle des autres..
48	Yohan	Ok, le point de vue des autres..
49	Agathe	Ouais.
50	Yohan	Ben ouais là. C'est sûr là. Du point de vue de mes amis, du point de vue de tout le monde, qui habite dans la ville, dans mon voisinage. Point de vue de mes parents.. t'sais j'sss. J'sens que j'suis capable de me mettre dans leur peau là. Genre comment eux se sentent si moi je fais ça, si lui il fait.. si qu'est ce qui se passe. Si y'a un événement qui survient.. t'sais de voir, de leur perspective, si c'est différent de moi ce que je vois de eux.. t'sais genre, comme si j'tais dans leur corps, dans leur tête.. t'sais... tu comprends ce que je veux dire?
51	Agathe	Oui oui, ok.. et par rapport à tes croyances.. est-ce t'as l'impression que ça a changé.. tes croyances – pas forcément religieuses – ce que tu penses, ce que tu crois qui est vrai... tes idées en fait, est-ce que tu as l'impression qu'elles ont changé ou que tu as un rapport différent à tes idées?
52	Yohan	Heu, ben, ouais. T'sais, l'environnement t'sais, ça m'a quand même.. ça m'a fait réaliser des choses.. que t'sais la pollution ça endommage beaucoup plus que ce que je pensais. Une bouteille de plastique à terre ça prend 70 ans à se faire recycler, juste avec la planète là.. parce que, tellement pas biodégradable. Fait que c'est...t'sais ça fait réaliser des choses. Ça, ça, ça aide à.. comprendre des sujets qu'on comprend pas forcément avant.. t'sais on est à l'école puis là, on apprend aussi là.. plus qu'on pense, je pense.
53	Agathe	T'apprends plus que tu penses..?
54	Yohan	Ouais..
55	Agathe	En CRP aussi t'as l'impression?
56	Yohan	Ouais..

57	Agathe	Ok, c'est quoi la différence... enfin, qu'est-ce que tu veux dire quand tu les distingues ?
58	Yohan	Ben, t'sais, dans les autres cours, quand t'apprend des choses, t'sais en math ça arrive que elle te donne les formules pour t'sais... comment calculer le volume d'une sphère là.. Ici t'sais t'arrives, t'sais tu vas juste dire.. quand j'rentre dans la salle t'sais je me dis on va parler puis tout, on va échanger. Puis là, t'apprends plus, genre, moi je m'attends pas à apprendre.. j'm'attendais pas à apprendre des autres, des autres élèves là.. de leur pensée, de leur parole. Puis finalement.. ben plus que ce que je pense là..
59	Agathe	Ok. t'as l'impression d'apprendre beaucoup des autres...
60	Yohan	Ben surtout en CRP là. Parce que là on interagit ensemble.
61	Agathe	Ok. Puis, est-ce que des fois justement tu as l'impression que tu découvres des différences ou des ressemblances avec certaines personnes que tu pensais pas...?
62	Yohan	Ben... t'sais j'pense que ça fait trois ans que j'suis avec le monde qui sont à l'école, donc... Sûrement que, t'sais, je sais comment y vont réagir, j'sais c'est quoi... J'ai un peu une piste t'sais, je sais c'est qui cette personne-là... Surtout si elle est dans ma classe. Mais... J'suis pas souvent surpris. T'sais j'te dirais pas que souvent j'suis comme « oh ouuah cette personne là j'imaginai pas qu'elle pense ça » genre ça arrive pas souvent là.
63	Agathe	Ok. Et est-ce que t'as l'impression que t'aide à mieux connaître quel type de personne toi tu es ? Par rapport aux autres.
64	Yohan	Heu. Ben ouais là.. J'pense que c'est une manière de le dire... Ben ouais, c'est une manière de le dire que... t'sais, j'me distingue des autres, par mes points de vue par mes pensées, par ce que je fais surtout.. heu... puis donc heu, quand les autres disent ce qu'ils pensent en CRP, parce que c'est le moment de le faire, euh.. j'pense que t'en apprends plus puis tu comprendras si c'te personne elle est comme toi ou si elle pense pas comme toi.. si vous êtes semblables, si vous vous comprenez pas.
65	Agathe	Est-ce que t'aurais un exemple, de choses que t'aurais pu découvrir ou comprendre je sais pas, sur toi?
66	Yohan	Mmh.. non – rires.
67	Agathe	Je sais pas.. par exemple dans ton auto-évaluation, dans ton cahier bleu, tu as écrits qu'une des qualités personnelles que t'utilises en CRP, tu dis que t'utilises beaucoup l'humour.
68	Yohan	Ouais ouais.
69	Agathe	Tu dis ça. Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu voulais dire par là..
70	Yohan	Bah t'sais c'est drôle parfois là quand tu parles.. quand t'as réagi parfois c'est drôle. Puis t'sais le monde y rit ils sont plus intéressés là.. le monde quand ils ont du fun, quand c'est

		amusant, ils veulent entendre.. quand ce que tu racontes ça dure une heure puis que c'est plate puis que tu parles sur un ton.. t'sais c'est pas intéressant là.. puis justement t'sais je sais par expérience que.. c'est quand je dis des affaires que.. qui sont pas intéressantes. T'sais je veux pas le reproduire là.. ça, ça va changer un peu genre.. moi là. C'est un peu ça que je voudrais t'sais, un changement que j'ai remarqué là... t'sais genre, regarde les choses qui sont pas intéressantes pour moi.. les choses que moi j'aime pas, moi je veux pas les faire.
71	Agathe	Ok, fait que tu t'es dit quand je veux prendre la parole en CRP, si je mets de 'humour, les gens ils vont aimer..
72	Yohan	Ouais ouais, non, ouais... si c'est le fun, les gens vont plus être intéressés là.. j'peux pas faire ça à chaque fois là, mais.. t'sais si y'a l'occasion, vas-y puis au pire c'est pas drôle, puis tu pleures dans ton coin... Qu'est ce qui arrive..
73	Agathe	Et est-ce que il y a par exemple, des intérêts que tu as remarqués; genre des questions qui t'allument plus que d'autres, ou bien une manière de penser qui revient toujours que t'as... remarqué. Par exemple des gens qui font plus des exemples, ou des gens qui vont toujours venir avec les mêmes genre d'arguments.. est-ce qu'il y a des choses comme ça que tu as remarqué et qui t'auraient permis de comprendre, par exemple que toi t'aimes plus les débats.. politiques, ou bien au contraire l'environnement..
74	Yohan	Ouais c'est ça.. ben c'est plus l'environnement.. c'est plus intéressant là.. la politique, ben, premièrement je pense que je suis un peu jeune pour comprendre ça là. Puis deuxièmement ben aujourd'hui t'sais y'avait un.. les experts en politiques qui discutaient sur le sujet puis comment ça devait être équilibré... la pauvreté, comme ça ça coûte moins d'argent.. Moi je pense que j'vais surtout avec ce qui m'intéresse moi. T'sais l'environnement c'est quand même intéressant puis toute. T'sais la planète c'est important, c'est un peu notre maison à tous là, de l'être humain puis plus les animaux plus les plantes.. c'est toute notre maison là.. La politique, y'a.. le gouvernement.. y'en a genre.. toutes les centaines de différents sur la planète. On en a un qui est correct, on a une démocratie.. mais, ça m'intéresse pas tant que ça.. donc heu, j'ai pas grand-chose à dire là-dessus.
75	Agathe	Ok.. et est-ce que t'as l'impression, depuis que tu pratiques la CRP, que tu pourrais dire.. que tu es devenu quelqu'un de différent de ce que tu étais avant?
76	Yohan	J'pense pas être différent. J'pense être quelqu'un de genre, un peu meilleur, qui réfléchit mieux, qui peut s'améliorer plus facilement là.. j'dirais là.. mais c'est pas que je suis...
77	Agathe	Qui peut s'améliorer plus facilement ça veut dire...
78	Yohan	Ouais t'sais, s'améliorer c'est comme quand j'ai dit tantôt là. Heu... genre t'apprends des autres puis tu veux pas faire ça, donc que tu. J'aime pas ça j'veux pas le faire là.. puis t'sais

		surtout.. j'dis pas que t'sais, j'fais une CRP puis là j'sors changé j'suis pas la même personne là. T'sais.. ça m'aide là, c'est bien les CRP là c'est.. c'est bien.
79	Agathe	Et au-delà de ce que tu apprends, est-ce que t'as l'impression qu'il y a des qualités ou des compétences que tu développes en CRP? Pas un contenu que tu vas sortir en connaissances mais quelque chose de plus dans la manière d'être ou de faire..
80	Yohan	Ouais. Ouais là, sûrement la manière d'agir entouré d'autres puis entouré de différentes opinions là.. t'sais quand on est petit là, par exemple quand on est jeune, souvent on pense (pas compris) ou quand on est ado, on pense seulement que y'a notre pensée qui marche là.. t'sais on pense à une affaire puis y'a juste nous qui a raison là. Puis, t'sais genre c'est nous qui a raison puis là.. t'sais tu t'engueules avec tes parents à cause de ça. Donc euh.. t'sais ça permet de mieux.. vivre t'sais.. d'être. En anglais c'est genre human being être une meilleure personne comme ça là. C'est.. ça permet d'être une meilleur personne comme ça, qui, qui est capable de voir les opinions des autres puis de réagir en contrefaçons.
81	Agathe	Ok.. ce serait quelque chose que la CRP ça t'a amené à faire..?
82	Yohan	Ouais..
83	Agathe	Et comment tu décrirais l'expérience de la CRP sur toi? En dehors ou en dedans.. si tu devais décrire qu'est ce qui se passe dans toi, pendant la CRP.. dans ta tête...
84	Yohan	Heu... rires.. j'sais pas là.. j'pense que j'ai pas beaucoup fait attention à ça quand je suis en CRP là.. mais juste je dirais que je réfléchis là. Mais t'sais j'suis quand même jeune, regarde j'ai 15 ans, je m'attarde pas à chaque détail là.. mais, heu.. j'dirais que.. ouais, j'réfléchis là.
85	Agathe	Ok, c'est correct.. pas besoin d'insister plus que ça.. est-ce qu'il y aurait des choses qu'on a pas abordé auxquels toi tu aurais pensé par rapport à la CRP, ce que c'est pour toi?
86	Yohan	Euh.. non, j'pense pas.. on a fait pas mal le tour là.. de comment ça améliore, de qu'est ce qui se passe dans toi. J'dirais que.. ouais, nan j'pense qu'on a fait le tour y'a pas de...
87	Agathe	Bon, bah super. Merci beaucoup. Est-ce que ça été?
88	Yohan	Ok.. oui oui très bien là. C'était fluide, j'ai dit ce que je pensais au max, donc, c'est correc là.

D. Marilou

1	Agathe	On a 20-25 minutes, c'est bon pour toi? Si tu en as assez tu me dis, s'il y a des choses que tu veux pas aborder, tu me dis... Si des questions te mettent mal à l'aise ou quoi hésite pas à me dire
2	Marilou	Ok...
3	Agathe	Heu.... il n'y a pas de bonne, et pas de mauvaise réponse. Le but n'est pas de dire que la CRP c'est bien ou c'est pas bien. Vraiment, ce qui m'intéresse.... c'est... Je fais un doctorat en sciences de l'éducation, et je m'intéresse à la CRP avec les adolescents. Donc ce dont on va parler c'est vraiment ce que tu fais dans le cours d'ECR avec Lisa, les CRP. Tu en avais fait toi aussi en secondaire 1 des CRP?
4	Marilou	Ouais...
5	Agathe	Puis en secondaire 2?
6	Marilou	Ouais...
7	Agathe	Aussi... Puis c'est ça, tu avais eu une moyenne expérience si je me rappelle bien...
8	Marilou	Ben en secondaire 1 j'étais pas très bonnes... Comme ben.... comme pas que j'suis pas bonne puis mes arguments sont pas bons. C'est juste que je suis quelqu'un de vraiment gênée. Fait que là.... comme, savoir que le monde peut juger un peu ce que tu dis. Genre... j'ai pas comme la force de... de dire ce que je pense. Fait que je suis plus réservée, et je parle quand il reste genre une minute. Mais en secondaire 2, pour vrai vu que la classe était plus comme, comme.... du monde pas excité, comme plus calme, ça me dérangeait moins parce que j'avais l'impression qu'ils allaient moins me juger puis juger ce que je dis. Fait que là j'avais comme vraiment des bonnes notes j'avais toujours 95 et plus. Et là cette année comme j'ai la même classe qu'en secondaire 1, puis c'est plus du monde que, à chaque fois qu'il y a quelque chose il dit ce qu'il pense, comme lever la main et tout... je suis comme, j'suis pas à l'aise, fait que là je parle moins...
9	Agathe	Ok... On va revenir à tout ça, c'est vraiment intéressant ce que t'amènes. Donc c'est quand même la troisième année que t'en fais et c'est quelque chose que tu as l'habitude de faire... moi ce qui m'intéresserait ce serait de comprendre, en gros, qu'est-ce que ça t'apporte, qu'est-ce que ça te fait ou te donne, la pratique de la CRP, en tant que jeune, adolescente en train de te construire?
10	Marilou	...
11	Agathe	Qu'est-ce que ça pourrait t'apporter la CRP, que quelque chose d'autre ne pourrait pas t'apporter, selon toi?
12	Marilou	Ben je pense que.... ton esprit critique. Parce que, tu sais, tu développes comme des phrases, et tu dois... comme, tu sais des fois mettre des causes/conséquences, tu dois analyser ce que les autres ont fait et puis revenir sur les sujets. Fait que ça te pratique à comme.... toujours revenir sur ce que les autres ils disent puis voir leur point de vue, puis pas juste le tien. Fait que tu sais je pense que ça l'aide.

		<p>Puis aussi genre pour comme, la confiance, puis se dégêner un peu là, par ce que comme tu sais en secondaire 1 j'étais vraiment gênée puis... tu sais secondaire 2 je me suis dégênée puis j'ai été capable de parler plus qu'une fois... puis je pense que ça prend quand même tu temps là, je veux dire ça se fait pas en un clin d'œil. Fait que, je pense que ça t'aide vraiment à avoir confiance en toi et puis dire genre, « au pire, ils diront ce commentaire là », mais, t'sais, t'as dit ton point de vue puis ça a amené quelque chose de positif dans la communauté de recherche.</p> <p>Tu sais aussi ça t'aide à savoir.... ce qu'il faut dire, puis pas juste parler pour dire quelque chose. Que ce soit constructif, puis que ça fasse du sens. Moi je trouve que c'est comme, important puis ça l'aide là...</p>
13	Agathe	Ok... Et à ton avis, qu'est ce qui t'a aidé, qu'est ce qui a fait en sorte que tu participes plus? Et, c'est quoi, ce qui « faut dire », c'est par rapport à toi?
14	Marilou	Ben c'est par rapport.... Moi je pense que tu sais c'est un peu par rapport au sujet et à la recherche que tu as faite. Mais un peu genre, personnellement là, parce que tu sais il y a pas toujours le monde.... c'est pas tout le monde qui est d'accord avec tout ce que tu dis, fait que là.... tu sais tu dois dire un peu toi ce que tu penses. Puis après ça tu mets, exemple un exemple, comme ça tu sais, ça comme.... développe plus, puis là quelqu'un d'autre peut arriver puis dire « oh moi j'ai un contre-exemple sur ça » puis.... tu sais moi je trouve que plus tu en mets, plus que comme, ça développe, puis je sais pas.... moi je trouve que ça m'a aidé à genre, voir que mon point de vue c'est pas toujours le bon, puis que il y en a d'autres, et que tout le monde peut penser différemment, parce que vraiment, ça, t'arrive à la fin puis t'a pas une réponse concrète. Tu sais, tout le monde a dit quelque chose de différent, puis on saura jamais comme la vraie réponse là.... fait que.... ouais.
15	Agathe	Et du coup, quand on dit CRP, on dit communauté de recherche philosophique, c'est quoi pour toi la philosophie? Ta définition à toi?
16	Marilou	Ben moi je pense que.... justement, c'est quelque chose que comme on saura genre la vraie réponse. C'est comme....tu sais ça a vraiment été chercher loin, mais, peu importe genre ce que tu dis, tu sais, tout le monde a raison. Fait que.... je sais pas, moi je trouve que philosophique c'est vraiment genre.... tout le monde a la bonne réponse puis personne, genre, a une meilleure réponse que l'autre même si elle a dit plus d'arguments. Comme.... tu peux avoir dit moins d'arguments mais que ce soit autant bon que quelqu'un qui en dit plus. Puis je pense vraiment que philosophique c'est genre, tu vas creuser loin pour trouver puis essayer d'avoir la meilleure réponse mais, à la fin, genre tout le monde a une réponse différente mais ça revient toutes à la même affaire genre....
17	Agathe	Ok... et à ton avis, comment ça se fait que.... j'ai l'impression que tu es vraiment persuadée qu'il n'y a pas de mauvaise réponse...
18	Marilou	Mmh mmh
19	Agathe	Comment ça se fait que tu as peur que les gens ils jugent? Je suis pas sûre que ce soit forcément en lien mais je sais pas, je fais un lien....
20	Marilou	...ben ça l'a pas genre, vraiment un lien. Je dis juste que vu que j'étais avec du monde qui dit tout ce qui pense, puis il se croit un peu comme « les meilleurs », tu sais c'est toujours genre je sais tout je sais tout. Fait que j'ai

		<p>juste peur de dire quelque chose que même si moi je sais que comme ça fait du sens puis ça revient à l'idée de quelqu'un d'autre, que eux ils font juste dire un commentaire puis comme ça.... pas décourage mais ça me fait juste dire ok ben la prochaine fois je vais pas parler. Mais tu sais je sais que.... parce que souvent qu'est-ce que je vais dire c'est ce que, genre, revenir avec l'idée de quelqu'un, puis savoir que c'est bien placé, tu sais que c'est pas juste pour parler. Mais savoir que, comme justement en secondaire 2 j'étais avec du monde tout calme, puis comme du monde comme moi qui sont comme, gênés puis qui.... disent pas tout ce qu'ils pensent. Fait que ça me stressait moins parce que j'étais comme, ben, dans le fond on pense tous pareils puis on est tous à l'écoute de ce que l'autre il dit... Mais vu que secondaire 1 puis secondaire 2 (<i>erreur, secondaire 3?</i>) c'est plus du monde, comme c'est eux qui ont toujours les bonnes réponses puis genre, tout ce que les autres ils disent ben ils commencent à rire ou des affaires de même que je suis comme... moins à l'aise de le dire là.</p>
21	Agathe	<p>J'ai l'impression que le fait que les autres ils soient ouverts à ce que les autres pensent, c'est important pour tu puisses participer en CRP et pour t'ouvrir. Est-ce que c'est ça que tu dis.?</p>
22	Marilou	<p>Ouais... parce que tu sais souvent, exemple, tu sais, les gars là, ils sont toujours genre en train de rire ou de dire des petits commentaires genre « pourquoi elle a dit ça, nanana » mais comme, tu sais je veux dire personne a la bonne réponse là, je veux dire tu peux avoir un point de vue différent sur moi mais ça fait pas que moi ma réponse elle est moins bonne que la tienne. Mais comme tu sais eux ils comprennent pas ça. Tu sais c'est toujours genre eux ils ont la bonne réponse puis tout ce que les autres ils disent ça a pas d'allure. Fait que c'est ça qui me fait hésiter avant de lever ma main là...</p>
23	Agathe	<p>Ok.... euh.... et du coup, je pense que tu as déjà un peu répondu mais comment tu dirais, juste en quelque mot, qu'est-ce que ça t'apporte la CRP?</p>
24	Marilou	<p>Ben pour vrai ça m'apporte à genre, avoir des idées concrètes puis à être capable de.... de comprendre genre le point des autres puis pas juste penser que, exemple moi vu que je dis ça ben c'est ça la bonne réponse puis tout ce que les autres ils disent, si c'est différent de moi ben eux leur réponse est comme moins bonne que la mienne. Tu sais ça m'a apporté d'avoir comme plus.... un esprit ouvert puis genre, toutes les critiques que le monde dit, ben comme leur point de vue et tout, j'ai appris à plus les accepter, puis voir puis essayer de comprendre leur point de vue. Fait que je trouve que ça m'a aidée. Puis tu sais la confiance, parce que... exemple à la première communauté de recherche cette année, genre j'allais pas parler là, puis il restait comme une minute, là Lisa elle m'a dit de parler... fait que tu sais j'ai parlé. Mais à la deuxième j'ai parlé genre, deux-trois fois, fait que déjà là, tu sais je me sentais plus à l'aise, et puis j'en avais un peu parlé avec Lisa de ben ce que je vous ai dit l'affaire des gars.... elle m'a un peu fait comprendre que comme, peu importe si ils rient ou genre.... tu sais c'est pas à eux la note, genre ça va être à toi la note, puis c'est toi qui va avoir la fierté de comme dire, « oh j'ai été capable de parler trois fois » fais que, ça m'a donné comme plus confiance en moi puis ça m'a plus faite dire, bon on s'en fout de leur commentaires, comme, c'est pour toi que tu fais ça puis genre... Tu sais ça m'apporte à avoir plus confiance en moi puis me dire</p>

		« ok, ben ces commentaires là je les écoute pas pis je suis capable de dire mon point de vue sans penser que je vais me faire juger. » Fait que, ouais...
25	Agathe	J'ai l'impression que tu parles beaucoup des notes.... du coup c'est quoi... pour toi, c'est quoi être « bonne » en CRP?
26	Marilou	Ben pour vrai être bonne en CRP je pense que c'est que tu sois capable de dire ton point de vue avec, comme plusieurs arguments. Exemple des contre-exemple, des exemples, des définitions. Tu sais, pas que tu sois toujours en train de dire oh ben moi je pense que c'est ça puis ça finit là. Je pense qu'il faut que tu sois capable de donner plusieurs arguments comme, comme les exemples les contre-exemples pour faire changement puis montrer que comme, tu comprends la matière, puis tu comprends c'est quoi une CRP. Parce que tu sais il y en a qui font juste dire « oh ben j'suis d'accord avec comme Suzanne », puis elle rajoute juste une petite affaire, puis ça revient toujours à la même affaire que l'autre sauf qu'elle l'a dit en différents mots... mais honnêtement en CRP je pense que tu dois être capable de reprendre une idée de quelqu'un puis de donner plus pour que la communauté s'améliore puis que comme... quelqu'un d'autre puisse dire quelque chose d'autre puis que ça l'agrandit... tu sais que ce soit pas toujours à la même place parce que.... des fois on fait des communautés de recherche puis.... on est tous en train de dire toujours la même affaire puis ça devient plate parce que c'est toujours « oh je suis d'accord avec elle », puis on rajoute jamais rien, fait que... moi je pense qu'une communauté de recherche, c'est vraiment que t'es capable de donner ton point de vue, mais t'es capable de rajouter puis de construire avec les idées des autres puis d'en mettre plus pour qu'elle évolue genre...
27	Agathe	Ok... Et est-ce que tu as l'impression que depuis – parce que ça fait quand même deux ans – que depuis que tu fais de la CRP tu prends plus de recul, sur les choses? Par exemple, je sais pas moi quand tu as une discussion avec quelqu'un, ou quand tu as un travail à faire pour l'école.... ou dans ta famille...
28	Marilou	Un recul... comment?
29	Agathe	Ben, de la distance sur les choses, ce qui est en train de se passer ou ce que les gens ils te disent.....
30	Marilou	... ben j'analyse plus les situations. Justement, comme, avant j'avais l'impression que, toujours mon point de vue, c'était le bon, justement, tu sais je reviens toujours sur celle-là mais comme, à cause de ça, chaque fois que quelqu'un donne un point de vue, j'analyse puis, tu sais je pense, j'essaie de me mettre à la place de la personne pour comprendre son point de vue. Tu sais avant c'est des choses que je faisais pas. Oui j'essayais, mais j'insistais pas genre... à un moment donné j'étais comme « ok ben au pire » et puis je revenais sur mon point de vue. Mais maintenant comme je suis capable de reculer puis prendre quelques temps pour analyser vraiment ce que la personne a dit puis me mettre dans sa position puis essayer de comprendre genre ce qu'elle veut dire.... fait que, je trouve que c'est mieux là... Puis surtout, comme, je sais pas si a rapport mais tu sais il y a des sujets qu'on fait, comme exemple l'année passée sur Haïti.... on a fait des.... fait que.... tu sais, je veux dire.... le trois quart du monde quand ils font ça ils

		font le travail parce qu'ils sont obligés, mais comme moi ça m'a vraiment faite réfléchir que comme... ils vivent vraiment comme dans une situation difficile, c'est aucunement comme nous, puis pendant qu'on faisant ce projet là puis que genre on devait expliquer.... genre, pour vrai, ça me faisait de quoi là parce que je veux dire, tous les pays sont différents puis celui-là il est vraiment affecté. Puis là genre, je sais pas là genre avant tu sais, pas je m'en foutais mais comme, je portais moins d'importance. Mais là, à force qu'on fasse du travail sur ça, parce que l'année passée on a fait beaucoup de travail sur les pays.... fait que là je prenais plus de recul puis comme, analyser puis vraiment comprendre ce que eux ils vivent. Pas juste dire « ben là c'est un travail je vais juste le faire vite vite » juste pour avoir une note.... Je sais pas ça m'a faite vraiment réfléchir à comme.... notre vie, puis genre ce qu'on a, puis, je sais pas là....
31	Agathe	Ok... là l'exemple que tu donnais c'était par rapport à la CRP..
32	Marilou	ouais
33	Agathe	Mais le premier exemple que tu as pris sur...
34	Marilou	... ouais, sur les gens en général
35	Agathe	Ouais, le gens en général, ce qui te disent tu analyses plus, donc... à l'extérieur de la CRP, ça te fait aussi prendre plus de recul sur ce qui se passe et ce qu'on est en train de te dire?
36	Marilou	Ouais.
37	Agathe	Ok... et est-ce que du coup tu as l'impression que tu réfléchis plus, genre aux grandes questions... comme, pourquoi c'est important d'aller à l'école, ou je sais pas n'importe quoi....
38	Marilou	Ben pour vrai ouais....
39	Agathe	Ouais ?
40	Marilou	Ouais.... ben tu sais des fois quand t'es comme dans un bad mood genre.... tu sais, tu repenses puis t'es comme, ok mais c'est quoi la vie, genre ça sert à quoi exemple ? Puis là, tu sais tu te dis plein d'affaires puis là, tu sors plein d'arguments puis là, t'en trouves un bon, puis là tu continues encore plus.... mais pour vrai, je trouve que ça me fait vraiment réfléchir puis avoir plus des questions genre.... philosophiques dans le fond... parce que, je veux dire, c'est quoi la vie tu sais, tu sauras jamais vraiment c'est quoi la vraie réponse de c'est quoi la vie tu sais.... tout le monde va dire ben, t'es jeune, tu vas à l'école, après ça tu travailles, après ça.... tu sais, tu meurs. Je veux dire, tout le monde peut juste dire ça, mais personne vraiment sait vraiment réellement c'est quoi, puis genre, ça va mener à quoi... pour vrai ça me fait vraiment plus réfléchir sur des affaires... tu sais même sur des relations avec des amis.... Genre, ça me fait, je repense à la relation puis.... genre.... je vois le pour puis le contre que ça m'apporte. Puis ça me fait vraiment.... comme je vais plus creux, pour essayer de comprendre vraiment si ça m'apporte plus de bien ou de mal. Je reste plus en surface, tu sais avant je faisais juste penser en surface puis dire ok ben là.... on va le tasser sur le côté c'est fini c'est réglé.... Mais comme maintenant c'est plus genre, profond... comment que je réfléchis, fait que, pour vrai, je pense que ça m'a aidée...

41	Agathe	Et tu as vraiment l'impression que c'est la CRP qui t'a aidée?
42	Marilou	Ouais... parce que là, à cause de ça tu sais, j'ai vu comment tout le monde peut penser différemment, puis comme que, des fois il y a des CRP qui vont... vraiment profondes là. Je veux dire tu pars de quelque chose puis tu finis à quelque chose d'autre mais elles ont quand même un lien, puis je vois comment que ça dégringole genre, fait comme.... tu sais des fois quand je pense à un sujet, j'essaie que ça dégringole puis que j'arrive à comme, ma réponse que je pensais la bonne. Fait que je pense que ça m'a aidée là...
43	Agathe	Ok... est-ce que tu dirais que tu es une personne différente de ce que tu étais avant, depuis que tu fais de la CRP ?
44	Marilou	Heu... ben justement je pense que je suis une personne différente parce que je suis capable de plus réfléchir sur des situations puis capable de plus réfléchir... puis, je sais pas là, je sais pas comment le dire mais c'est un peu comme je viens de dire là. Tu sais je suis capable de plus comme... partir dans un sujet puis finir à quelque chose de complètement différent mais que j'ai été profonde dans la conversation... mais sans, genre, comme personne je pense pas que j'ai vraiment changée. Je pense que je suis toujours la même puis tu sais, je suis pas devenue quelqu'un de vraiment plus gênée tu sais.... oui ça m'a aidée un peu, pendant les CRP, mais à l'extérieur de l'école, je suis quand même une personne gênée quand tu me connais pas. Mais avec les autres quand tu me connais, j'suis vraiment pas gênée... mais.... ouais....
45	Agathe	Ok.... est-ce que tu as l'impression qu'il y a des qualités que ça t'a faite développer ? Je sais pas que tu es plus.... autonome, patiente, ou au contraire, que tu as beaucoup de plus de doutes qu'avant ou.....
46	Marilouben j'ai beaucoup plus de doutes. Exemple pour mes relations avec des personnes, comme, je suis vraiment.... des fois je fais vraiment genre.... Exemple je suis couchée dans mon lit le soir puis je pense juste aux pour puis contre que cette personne là m'apporte, puis des fois ça me met dans le doute parce que je suis comme ok ben cette relation là elle est tu bonne ou elle est mauvaise ? Fait que tu sais, vu que je suis capable de plus penser puis aller en profondeur, ça m'amène aussi des fois à avoir des doutes parce que là je suis comme.... je sais plus là c'est quoi genre la « bonne » réponse parce que, avant je pensais que c'était quelque chose, mais là vu que je suis capable d'aller plus en profondeur ben, je suis comme, « oh, je sais pas c'est laquelle » (rires). Mais sinon je pense pas que ça m'a changée genre l'autonomie et tout là...
47	Agathe	Ok... et est-ce que tu as l'impression que du coup en CRP, quand tu écoutes les gens parler etc., ça t'aide à identifier quel genre de personne tu es...? Quel type de personne tu es, par exemple, en quoi tu ressembles à certains et en quoi tu es différente d'autres?
48	Marilou	Ben.... je vois un peu comment que le monde parle. Y'en a qui sont plus réservés puis vraiment gênés, puis là je suis comme.... « oh ben je ressemble à cette personne là ». Parce que, tu sais des fois quand tu es observateur, là il y a le monde dans le cercle.... puis il y en a qui sont vraiment gênés genre ils tremblent avant de parler puis je suis comme « ok, ben moi je ressemble à ça.... ». Puis là tu vois d'autres qui sont comme vraiment énergiques, puis là ils disent tout ce qu'ils pensent, puis là, ça vient

		full naturel. Comme moi, exemple, 20 minutes avant que je parle, je vais stresser puis je vais avoir mal au ventre t'sais.... Je trouve que ça se remarque dans les personnes parce qu'il y en a qui vont bouger avec leurs pieds, ou ils vont faire quelque chose puis ça le remarque là quand t'es gêné. Fait que je trouve que oui il y en a que je trouve que je ressemble mais il y en a d'autres que comme, je suis complètement différente là, que ça vient complètement naturellement et qui sont capables de parler devant tout le monde, sans avoir peur des jugements... fait que, ouais.
49	Agathe	Et au-delà de la manière d'être, par exemple sur comment ils pensent, sur qu'est-ce qu'ils pensent.... est-ce que tu trouves des affinités de pensée?
50	Marilou	Ben ça dépend c'est quoi la communauté... parce que t'sais des fois il y a aucun point de vue que comme, il rejoint le mien... mais il y en a des fois que comme, c'est ça que je m'en allais dire, je voulais dire exactement la même affaire, fait que la je suis comme « oh elle a pensé comme moi ». Mais t'sais, il y en a que c'est complètement hors sujet, genre, eux ils ont plus été capables de, d'approfondir le sujet puis d'amener quelque chose, puis que moi exemple, j'aurais pas vu. Fait que, pour vrai moi je trouve ça dépend de la CRP puis ça dépend de, des personnes dans le cercle.
51	Agathe	Ok.... ok. Et est-ce que parfois tu te rends compte que certaines choses t'intéressent, alors que tu pensais pas que ça t'aurait intéressée ? Ou, par exemple, est-ce que tu te rends compte parfois que t'aimes plus, les problématiques par rapport à l'environnement, ou par rapport à la politique, ou par rapports aux arts....
52	Marilou	Mmh mhh, ouais....
53	Agathe	Est-ce que ça t'aide à comprendre ce que t'aimes, ou pas ?
54	Marilou	Ben, ça dépend c'est quoi là justement parce que exemple, on en fait une sur Haïti, justement moi ça m'a touchée puis j'ai vraiment aimé ça faire ça parce que... t'sais tu as plein de ressources puis comme, t'sais, tout le monde apportait quelque chose de différent parce que tu sais il y a plein de sources et tout... puis je trouvais que ça me touchait puis j'étais comme « oh ben c'est nice de parler de ça parce que tu comprends, genre la vie des autres » puis t'sais, il y a pas juste ta vie, la vie parfaite.... fait que tu vois comment que les autres ils vivent aussi... Mais il y en a que exemple sur la politique, des fois c'est comme... je sais pas je suis comme moins attirée par cette CRP là puis, ça me rejoint moins bien... Mais comme, pour Haïti puis voir le monde en besoin, c'est plus ça que j'aime puis c'est plus... ouais... fait que ça dépend vraiment c'est quoi le sujet.
55	Agathe	Ok... et est-ce que t'as l'impression que tu comprends mieux ton expérience, et que tu peux mieux comprendre celle des autres? Grâce à ce que tu fais en CRP...
56	Marilou	Genre à l'extérieur?
57	Agathe	Oui, ou même pendant.... ça dépend. Pendant la CRP ou même à l'extérieur, est-ce que tu as l'impression que ça te donne des outils pour mieux comprendre ce que tu vis ou ce que les autres vivent?
58	Marilou	Heu....ben t'sais, vu que, justement vu que on a des contre-exemples des exemples, des définitions... je trouve que ça m'aide à... exemple, un sujet que je vais approfondir justement, vu que je connais que tu peux avoir des

		contre-exemple, des exemples, des fois je fais juste me faire une liste que comme oh l'exemple de ça, ce serait ça, mais là le contre-exemple, ça serait ça... fait que je trouve que ça m'aide à plus approfondir puis pas juste justement rester en surface. Parce que là tu connais plus tous les outils qu'il y a pour réfléchir puis penser à quelque chose. Fait que je trouve que ça m'aide...
59	Agathe	Ok, et est-ce que tu crois que tu as changé ton rapport à comment tu penses, et qu'est ce que tu crois...? Est-ce que tu réfléchis plus sur ce que tu crois par exemple? Ce que tu crois, au sens large.... ce que tu penses...
60	Marilou	Ben... je sais pas là... heu... Ben exemple croyance, religion et tout là, on a fait des affaires de religion, puis t'sais j'étais pas tant intéressée là... je veux dire...
61	Agathe	Je parlais vraiment....
62	Marilou	...ouais mais comme...
63	Agathe	De toi, ce que tu tiens pour vrai...
64	Marilou	Ben, je sais pas là... ouais je sais pas là. J'ai pas d'idée là ça vient pas. rires
65	Agathe	Nan nan... mais il y a pas de mauvaise réponse ni de bonnes réponse. Juste je me demandais par exemple, est-ce que tu es plus sûre de tes croyances qu'avant, ou au contraire, est-ce que, c'est un peu ce que tu disais tout à l'heure, tu doutes de.... (voix de MARILOU sur la mienne)
66	Marilou	...Ouaiiis. Mais c'est parce que justement je fais plus de doute. Parce que je suis plus capable d'analyser la situation, puis vu que je connais tous les outils, je suis capable de plus me donner de choix, puis d'exemples puis tout... justement, ça dégringole. Tu sais avant, je le redis je restais juste en surface parce que je connaissais pas vraiment les outils comme les exemples et les contre-exemple les définitions... Fait que dès que dès qu'il y avait une réponse qui me venait en tête, je me disais ok c'est la bonne... mais là justement vu qu'il y a plein d'outils, comme, je suis capable de plus réfléchir puis passer plus de temps là-dessus... pour trouver la vraie réponse, pour moi là... parce que t'sais avant dès que la première elle venait dans ma tête je me disais ok ben c'est elle la bonne. Mais là, vu que je connais plus d'outil je suis comme, ok ben là ça peut être elle mais en même temps ça peut être elle. Puis là après ça je continue sur elle, puis je trouve d'autres exemples... ça dure plus longtemps de réfléchir pour trouver la bonne réponse, qu'avant...
67	Agathe	Ok... et quand tu trouves une réponse, tu vois plusieurs réponses possibles et tu te dis « moi je préfère elle »....
68	Marilou	Ben... pour vrai ça dépend du contexte. Des fois je vais juste dire ok ben moi je pense c'est elle. Mais un autre jour je vais revenir sur le sujet, puis je vais ré-essayer pour voir si ça arrive à la même réponse... je veux dire, je vais revenir, puis, ben là ce jour là ça va me donner quelque chose d'autre, puis là je suis comme, « oh ». Puis là, la prochaine fois comme, tu repenses à ça, ben je vais essayer de le refaire pour voir si j'arrive exactement à la même affaire... puis, pour vrai, c'est là que tu réalises, que y'a pas la bonne réponse parce que chaque fois que tu le refais, c'est différent, puis t'as jamais la même affaire... fait comme... ouais.

69	Agathe	Ok... bon, super. Je sais pas combien de temps ça fait... 22 minutes. Ecoute, moi j'avais quelques points que je voulais aborder, je les ai tous aborder avec toi... merci beaucoup
70	Marilou	Fait plaisir
71	Agathe	Je sais pas si tu veux ajouter quelque chose...?
72	Marilou	J'ai tout dit..

E. Olivier

1	Agathe	Alors, je vais replacer rapidement le contexte. Donc moi je fais une recherche sur la CRP, donc ce dont on va parler c'est vraiment ce que tu fais avec Lisa dans ton cours d'ECR. T'avais commencé en secondaire 1 toi aussi ?
2	Olivier	Oui
3	Agathe	Ok, super, est-ce que tu as des questions sur comment ça va se passer ?
4	Olivier	Non
5	Agathe	Ok, moi en gros j'ai pas de questions préétablies, j'ai une liste de choses que j'aimerais qu'on aborde ensemble mais ce qui m'intéresse c'est vraiment ton expérience, ton ressenti... en fait je m'intéresse vraiment à la question de qu'est-ce que ça apporte aux adolescents donc qu'est-ce que toi en tant que jeune en train de te construire, ça t'apporte la CRP. Il y a pas de bonne réponse du coup, c'est vraiment ton expérience qui compte
6	Olivier	Ouais, ok...
7	Agathe	Pour commencer, racontes moi un peu ton expérience de la CRP, et quelle place ça a dans ta vie...
8	Olivier	Heum, ben moi la CRP au début j'aimais pas trop ça parce que j'étais un peu plus gêné... mais à un moment donné j'ai réalisé que y'avait personne vraiment qui jugeait qu'est-ce qu'on disait, même si y'avait des différences... puis là j'ai commencé à, à prendre goût un peu, à dire souvent le, le contraire des autres, un peu à me, pas me chicaner, mais souvent confronter les idées générales des autres... fait que, dans les CRP j'aime beaucoup ça être plus à l'opposé de l'idée générale puis... ouais c'est quelque chose que je trouve intéressant parce que ça me permet des fois, personnellement je trouve, de, raconter un peu... pas raconter, mais apporter différents points de vue à des discussions, puis, faire réfléchir aussi
9	Agathe	Ok, puis quand tu dis ça est-ce que ça veut dire que c'est pas forcément l'idée que tu penses ?
10	Olivier	Heu, c'est pas nécessairement des idées que j'crois pas parce que... j'suis quand même assez ouvert à mettons, tout ce qu'on peut penser mettons... donc, c'est quelque chose que, c'est pas nécessairement à quoi je m'attache le plus. Mais ça peut être une vision que moi mettons, j'avais la même idée que tout le monde générale, mais j'ai pensé à ça, puis j'trouve que ça m'a fait réfléchir, puis je trouve ça pertinent de l'apporter à la CR pour faire développer, ou, changer un peu le cours de la discussion.
11	Agathe	Ok, donc c'est pas forcément quelque chose que tu penses mais c'est quelque chose tu utilises pour faire avancer la recherche ?
12	Olivier	Ouais
13	Agathe	Ok... Ok ok, donc ça c'est ton expérience un peu que tu as eu depuis le début que tu fais de la CRP
14	Olivier	Ouais
15	Agathe	Et puis aujourd'hui, tu dirais que ça a quelle place dans ta vie ? Si ça en a une...
16	Olivier	Hum... hum je sais pas là

17	Agathe	Ok... quand on te dit communauté de recherche philosophique, c'est quoi pour toi la philosophie ? Ce serait quoi ta définition ?
18	Olivier	Heu, pour moi c'est poser des questions, vraiment que y'a pas de réponse, mais que ça te permet de te faire avancer en tant que personne individuelle, dans la société puis psychologiquement toi-même... mettons, ben, les questions sur ta vie, personnelle tout ça, ça peut te faire réaliser certaines choses, puis te rendre une meilleure personne pour toi-même et pour les autres aussi, je trouve.
19	Agathe	Ok, c'est-à-dire, une meilleure personne pour les autres et pour toi-même ?
20	Olivier	Ouais...
21	Agathe	De quelle manière ça ferait ça ?
22	Olivier	Hum, ben, ça te permet de te questionner sur des choses que t'as faites auparavant, puis peut-être de te faire réaliser que t'aurais pu faire quelque chose d'autre puis de te corriger la prochaine fois que tu vas être dans une situation pareille.
23	Agathe	Ok, fait que ça ce serait comme, ce que fait la philosophie puis, la CRP, est-ce que t'as l'impression que c'est ça que tu fais ?
24	Olivier	Ben c'est un peu la même chose mais plus en groupe, j'trouve.
25	Agathe	Ok... puis ça change quoi d'être en groupe ?
26	Olivier	Hum, ça te permet de voir, ben d'écouter les expériences de d'autres personnes, aussi de p't'être te pose des questions philosophiques que tu te serais pas posées personnellement parce que selon toi ça a pas rapport à ta vie, mais ça peut quand même avoir une influence sur heu, ouais.
27	Agathe	Ok... et du coup, toi, qu'est-ce que ça t'apporte ?
28	Olivier	Hum, personnellement ça me permet de toucher des sujets qui me concernent peut-être pas tant, comme la pauvreté, ou heu, juste l'environnement, j'trouve que y'a beaucoup de personnes ils pensent que ça les concerne pas, puis que eux-autres ils font leur part mais qu'en fait ils pourraient faire plus, puis ils pourraient faire mieux aussi, donc je pense que ça... moi personnellement ça me permet d'aller chercher des nouveaux trucs puis d'apporter un peu d'expérience dans ma vie.
29	Agathe	Est-ce que t'as l'impression depuis que tu fais de la CRP que tu prends plus de recul, sur les choses ?
30	Olivier	Heu oui, oui
31	Agathe	Ouais ?
32	Olivier	Oui. Hum, c'est, avant, quand que y'avait un problème, je, dès que je me trouvais une solution, c'est ça que je faisais, j'y allais. Maintenant avec les CRP admettons des problèmes un peu plus compliqués, au lieu de me, plutôt que de me trouver une solution, quand que j'en trouve une, j'essaie de trouver les points positifs puis les points négatifs, puis après de trouver d'autres choses que je pourrais faire pour essayer de maximiser...
33	Agathe	Et ça t'as l'impression que c'est la CRP qui t'a aidé ?
34	Olivier	Ouais ça m'a aidé à faire ça, ouais.
35	Agathe	Est-ce que tu aurais d'autres exemples comme ça, avec ton travail, ou dans ta famille, est-ce que ça arrive que t'aies le sentiment de prendre plus de recul sur la situation ?

36	Olivier	Ouais... j'pense pas que j'm'en rends compte sur le moment, mais par après p't'être, j'me dis oh c'est vrai j'ai fait ça, puis, j'suis comme un peu fier de moi d'avoir essayé de réfléchir un peu plus sur ce qui était le meilleur.
37	Agathe	Ok... donc t'as l'impression que tu réfléchis davantage...
38	Olivier	...Oui
39	Agathe	Depuis que tu fais de la CRP ?
40	Olivier	Oui, puis j'pense que ça l'aide à être plus mature un peu...
41	Agathe	Ok, c'est-à-dire ? Comment ça ?
42	Olivier	Ben, ça te permet de penser un peu plus en profondeur, et heu...
43	Agathe	Ça veut dire quoi pour toi penser en profondeur ?
44	Olivier	Quand y'a quelque chose de compliqué, au lieu de regarder sommairement qu'est-ce qu'y'a, tu vas plus chercher chaque aspect, pour, ouais, trouver la meilleure chose.
45	Agathe	Ok, fait que la CRP ça te fait penser en profondeur, et t'as l'impression que ça c'est une manière de devenir plus mature...
46	Olivier	Ouais...
47	Agathe	Et tu dirais que depuis que tu fais de la CRP, t'es plus mature ?
48	Olivier	Mm mm – acquiesce. Ouais, ça m'a aidé, dans, mon développement là. A l'adolescence.
49	Agathe	Ouais ?
50	Olivier	Ouais.
51	Agathe	Est-ce qu'il y a d'autres aspects que tu verrais de cette maturité là que ça t'a apporté ?
52	Olivier	Hum, je sais pas là, non.
53	Agathe	Ok... et, du coup tu as l'impression que tu réfléchis davantage, est-ce que par exemple, à ce que tu fais de manière générale t'as l'impression que tu réfléchies plus ?
54	Olivier	Ouais. P't'être moins à l'école, parce qu'à l'école souvent c'est, si on regarde les mathématiques, sciences ou français, c'est y'a une question y'a une réponse, mais dans les choses plus comme l'ECR, ou admettons que j'parle avec mes parents de, des problèmes d'éducation des choses comme ça, vraiment, j'vais essayer de trouver le plus de réponses possibles, de réfléchir plus puis j'pense que ça sert à ça aussi la philosophie un peu, puis les CR.
55	Agathe	Est-ce que tu dirais que t'as l'impression que t'es devenu une personne, un peu différente de avant ?
56	Olivier	Ça m'a pas changé, mais ça m'a permis de toucher à plus de différentes pensées... comme, quand on parlait des religions un peu plus, qu'elle nous faisait voir la vision de l'hindouisme, la vision de l'église catholique, la vision des athées. Vraiment, c'était, toute sur un même sujet-là la vie en générale, la mort heu, le paradis après... j'trouve que c'est des choses comme ça que ça nous permet de vraiment développer notre esprit critique puis un peu de, de.... Dans ces trois choses-là y'avait rien qui était mauvais. C'est une croyance puis, c'est toute quelque chose de bien mais il permet juste, c'est juste de comprendre, qu'est-ce que les autres croient puis, j'trouve que si t'es capable de comprendre ça, qu'est-ce que quelqu'un d'autre croit, ou ce qui est important pour lui, ben ça te permet de mieux comprendre le monde autour de toi, puis comprendre les différences.

57	Agathe	OK.. est-ce que c'est le lien que tu fais un lien avec l'esprit critique ?
58	Olivier	Ouais
59	Agathe	T'as l'impression que tu développes ton esprit critique en CRP ?
60	Olivier	Ouais, beaucoup. Beaucoup oui.
61	Agathe	Et qu'est-ce que ça te fait de dialoguer justement avec les autres ?
62	Olivier	Ben ça me permet de justement, comprendre leur vision sur certains problèmes puis comprendre comment ils réfléchissent. Ouais.. parce que c'est pas tout le monde qui va réagit pareil face à un problème, puis justement dans une CR, c'est tout le temps y'a un problème, puis on essaie de trouver des solutions un peu, puis, y'a beaucoup de monde qui apporte des solutions différentes, puis ça me... j'trouve ça, que c'est le fun là, de voir comment que les autres pensent puis comment les autres règlent leurs problèmes.
63	Agathe	Ok... et est-ce que t'as l'impression que du coup au-delà de, en dehors de la CRP quand t'es plus dans un contexte où on dialogue, t'as tendance à comprendre mieux comment les autres ils pensent ?
64	Olivier	Oui. Oui, ça j'sais pas j'ai pas d'exemple là mais...
65	Agathe	Avec tes amis par exemple, qui font pas de CRP, ça t'arrive de te dire par exemple ah, en fait ils pensent comme ça, c'est pour ça...
66	Olivier	Ouais.. sinon, justement les CRP comparé à mes amis qui en ont pas, c'est souvent quand on parle de quelque chose plus philosophique un peu, eux-autres ils vont sauter droit à une conclusion, dire c'est ça la réponse, mais moi après souvent j'vais intervenir, j'vais dire mais, t'as pas pensé à toutes ces choses-là, qui sont aussi valides... les réponses sont aussi valides que ce que t'as dit, mais que toi t'y as pas pensé puis j'trouve que c'est, ça aide les CR.
67	Agathe	Est-ce que souvent t'as l'impression que tu changes d'avis du coup, quand t'es en CR ?
68	Olivier	Ouais, ouais ça m'arrive souvent. On a des préparations à faire, à l'avance, mais souvent ces préparations là j'y touche même pas pendant la CRP parce que dépendamment de ce que les autres peuvent dire ben ça, j'change d'avis...
69	Agathe	Est-ce que tu dirais que t'as un peu, est-ce que t'as l'impression que ça changé ton rapport à tes croyances ou à tes idées, de faire de la CRP ?
70	Olivier	Quelles croyances ?
71	Agathe	Je veux dire ce que tu crois, par exemple tes préparations, tu les laisses de côté plus facilement que avant ?
72	Olivier	Ouais, ouais avant, avant j'essayais de trouver une réponse tout de suite. De dire, bon là j'vais être à la CR j'vais parler de ça. Maintenant mes préparations c'est plus une préparation sommaire puis que, qui serait prête à tout changement de parcours un peu dans la discussion. Fait que mes préparations elles sont plus, heu, globales un peu, qui vont juste aider, au cas où y'a des changements.
73	Agathe	Et du coup quand tu arrives à une conclusion, est-ce que... est-ce que tu es plus confiant dans ce que tu penses ou au contraire est-ce que tu doutes plus qu'avant ? ou les deux ?

74	Olivier	Ah heu, les deux. Mais j'suis plus confiant parce que je le sais que j'ai plus pensé aux autres choses, mais j'me dis aussi que y'a beaucoup de choses que j'aurais pu manquer.
75	Agathe	Ok...
76	Olivier	Ouais
77	Agathe	Et dans tout ce qu'on vient de dire de ce que ça fait la CRP, est-ce que tu dirais que ça peut t'aider à identifier quel type personne tu es ?
78	Olivier	Oui. Ben moi je pense pas que, j'suis encore déterminé à 100% quel type de personne je suis, mais j'pense que y'en a que ça peut aider, de s'identifier à certains groupes de personnes qui croient à des choses, ou heu, différentes idées en générale.
79	Agathe	Quand tu dis que t'es pas encore 100% déterminé, est-ce que t'as l'impression que par exemple t'as déjà découvert, ou en tout cas, trouver que t'étais plus comme ça, ou plus comme-ci... ?
80	Olivier	Ah oui oui oui
81	Agathe	Ouais ?
82	Olivier	Oui, comme admettons par le truc sur la pauvreté qu'on a fait aujourd'hui, avec les différents groupes heu, sociologiques, qui opposait plus à l'économique, ou des choses comme ça, heu, j'trouve que des fois j'm'attachais plus à certains partis... parce que ils parlaient admettons de, mettons faut aider les immigrants et tout ça, alors que le parti économique il disait plus qu'il faut faire de l'argent, et les patrons aussi, il faut faire le plus de progrès dans les technologies et tout ça.. alors que y'avait plus les idées opposées de il faut mettre un salaire minimum convenable puis faire travailler... pas avoir de discriminations, j'pense que ça permet de s'attacher à certains, à un parti plus qu'un autre, fait que c'est... c'est à ça que ça m'a servi plus, en question de à quoi je m'attache plus.
83	Agathe	Ok... tu fais un peu les différences entre les choses, et tu vois ce qui te correspond plus...
84	Olivier	Oui...
85	Agathe	Et est-ce que t'as découvert des centres d'intérêts par exemple ? comme la pauvreté, ou l'écologie...
86	Olivier	Non pas vraiment.
87	Agathe	Et est-ce que t'as l'impression que tu comprends mieux ton expérience à toi ?
88	Olivier	Expérience en quoi ?
89	Agathe	Heu, ce que tu vis... à tous les jours, au quotidien, est-ce que tu as l'impression que ça t'aide à, à analyser ?
90	Olivier	Ah oui, oui oui. Oui ça m'aide à, analyser les choses. Hum, par exemple, j'ai pas vraiment d'exemple...
91	Agathe	Qu'est-ce qui t'aide à ton avis ? Dans la CRP, c'est quoi les ingrédients de la CRP qui t'aident ?
92	Olivier	Heu, p'têtre le fait de devoir s'adapter par exemple. Le fait que la préparation que t'as faite à l'avance, c'est pas nécessairement la chose la plus utile. Justement, dans la vie de tous les jours, des fois il faut s'adapter à différentes situations, que t'es peut-être moins confortable. Puis la CRP ça sert à ça là. Le sujet peut partir dans n'importe quelle direction puis il faut que tu sois prêt à t'adapter

		puis à quand même répondre aux questions, puis faire ta part dans la discussion.
93	Agathe	Et ça t'as l'impression que ça t'aide dans la vie à analyser d'autres choses ?
94	Olivier	D'autres choses oui. Et puis que t'es pas prêt nécessairement à analyser normalement.
95	Agathe	Ok... et est-ce que tu as l'impression que tu te connais mieux grâce à la CRP ?
96	Olivier	Hum... hum... p't'être un peu plus de valeurs. J'ai plus de valeurs, mais j'penserais pas.
97	Agathe	T'as plus de valeurs... ?
98	Olivier	Que, à quoi je m'attache.... Auxquelles je m'attache.
99	Agathe	Ok. La CRP ça développe des valeurs ?
100	Olivier	Oui.
101	Agathe	Et t'as l'impression que tu connais mieux les autres ?
102	Olivier	Hum, ça, oui. Pas en jugeant les autres, mais plus en, ben, t'sais en définissant un peu plus le genre de personne qu'ils sont. Mettons heu, quelqu'un qui est plus pour aider les gens de différents ethnies comparé à quelqu'un qui est plus pour heu, qui faudrait faire de l'argent ou quelque chose comme ça, c'est sûr c'est des sujets un peu plus précis, mais ça peut quand même aider à définir le genre de personnes qu'ils sont dans la vie en général.
103	Agathe	Ok... super. Je vais pas prendre trop de temps. Est-ce que dans tout ce qu'on a abordé, y'a des choses que tu voudrais ajouter ? que tu penserais importantes pour comprendre ton expérience de la CRP...
104	Olivier	Nan je crois pas.
105	Agathe	Ok. Comment t'as trouvé ça l'entrevue ?
106	Olivier	Oh c'est correc. Ouais c'est... j'pensais que j'allais être plus, que j'allais plus hésiter, mais finalement je trouve que, j'parlais puis ça venait tout seul.
107	Agathe	C'était super intéressant pour moi, merci.

F. Émile

1	Agathe	Alors, je vous ai proposé de parler un peu avec moi parce que je fais une recherche sur la communauté de recherche philosophique.
2	Émile	Mmh mmh.
3	Agathe	Ce que vous faites...là ce dont on va parler c'est vraiment ce que tu fais en cours avec Lisa les CRP. Si je me trompe pas t'as commencé en secondaire 1 déjà ?
4	Émile	Ouais!
5	Agathe	Ouais, c'est ça. Fait que c'est ta troisième année d'expérience...mon but, c'est vraiment de comprendre, toi, en tant que jeune au collège, qu'est-ce que ça t'apporte de faire de la CRP. Dans le but de mieux comprendre ce qui se passe pour vous pendant cet exercice...
6	Émile	Ok...
7	Agathe	Y'a de bonnes réponses, pas de mauvaises réponses. J'attends rien de précis, tu vois j'ai juste une petite liste de points qu'on pourrait aborder ensemble... mais en vrai, ce qui m'intéresse c'est vraiment ce que toi tu penses, comment toi tu ressens le fait de faire ça et comment t'as l'impression que ça peut t'aider ou pas.
8	Émile	C'est bon.
9	Agathe	Ok. Pour commencer, très largement, est-ce que tu pourrais...comment tu me raconterais ton expérience de la CRP?
10	Émile	Donc...justement ça a commencé en secondaire 1. J'ai toujours aimé ça parler, j'suis une personne qui est un peu bavarde, et, justement, quand on a commencé j'étais quand même assez surpris. J'étais content de pouvoir parler, exprimer mes idées devant toute la classe. Donc au fur et à mesure que je faisais des CRP ben j'trouvais que c'était un moyen d'un peu me libérer, parler un peu de mes idéologies, de mes opinions...donc, euh, tout au long de mon expérience avec les CRP j'pourrais dire que c'était...c'était vraiment amusant (accentuation), c'était des belles expériences que j'ai aimées et vraiment j'trouve que c'est un moyen de parler tout simplement. D'un peu...comment je pourrais dire, connecter un peu nos idées, entre les élèves. Donc j'pense que c'est vraiment quelque chose...mon expérience si j'pouvais la décrire ben c'était vraiment bien.
11	Agathe	Ok. Puis, quelle place ça pourrait avoir dans ta vie?
12	Émile	J'pense que t'sais c'est pas quelque chose qui est très très très important...dans mon point de vue, mais, j'pense c'est quelque chose qui pourrait vraiment prendre une bonne place au niveau de notre jugement. J'crois...euh, t'sais, l'ECR justement j'pense que c'est le but c'est vraiment d'une certaine manière d'éduquer, de donner un bon jugement aux élèves...donc j'pense que c'est ça...que c'est comment que ça...ça me prend par conséquent.

		J'pense que ça change le jugement, de notre manière de voir le monde...euh donc je pense que c'est de cette manière que ça peut changer en quelque sorte, ma manière de penser ma manière de, de voir le monde...
13	Agathe	Ok...
14	Émile	C'est ça, j'pense que ça prend une certaine place dans ce point-là...
15	Agathe	Ok. Quand on parle de CRP on dit communauté de recherche philosophique, c'est quoi pour toi la philosophie ? Ce serait quoi ta définition de la philosophie ?
16	Émile	J'pense que pour moi la philosophie c'est essayer d'expliquer des phénomènes ou des choses qu'on est pas capable nécessairement de répondre, euh, nous-même comme des questions existentielles, est-ce que Dieu existe, c'est quoi ça, c'est quoi ci, et je pense que c'est des questions on peut pas vraiment avoir des réponses, y'a pas de bonnes réponses, pas de mauvaises. La seule manière de voir plus clair c'est en se parlant, en faisant des arguments avec les autres...donc j'pense que la philosophie c'est juste une chose qui nous relie, un peu, entre plusieurs personnes. Donc euh, ouais, c'est une manière de se questionner sur nous-mêmes. J'pense un peu une science, une sorte de science plus euh, artistique, plus euh, différente (accentuation).
17	Agathe	Ok...quand tu dis se questionner sur nous-mêmes, est-ce que tu as l'impression que tu te questionnes sur toi-même ?
18	Émile	J'pense que à l'adolescence tout le monde se questionne pas sur nous-mêmes, notre...qui on est, pourquoi on est là, justement on a parlé de ça en ECR, la vanité et tout...euh donc j'pense que c'est quelque chose de normal de se questionner sur soi-même, et aussi c'est aussi normal de savoir comment que le monde fonctionne...moi j'aime ça avoir des réponses à mes questions, j'suis assez curieux dans la vie, fait que c'est pour ça que je suis intéressé par tout ce qui est ECR, philosophie, essayer de comprendre des phénomènes que même avec la science on peut pas vraiment avoir des réponses...donc, euh, ouais, j'pense que c'est normal de se questionner.
19	Agathe	Ok...et c'est ce que tu fais en CRP...
20	Émile	Ouais, pas mal...donc, essayer de trouver des réponses là...
21	Agathe	Ok...est-ce du coup t'as l'impression justement que tu prends peut-être plus de recul? Avec la CRP...est-ce que t'as l'impression par exemple... pendant la CRP tu prends du recul, mais du coup, dans tes rapports avec les autres, dans ta famille, ou quand tu as quelque chose à faire, est-ce que t'as l'impression que tu prends plus facilement du recul ?
22	Émile	J'pense pas vraiment que ça, ça vient vraiment affecter mes moyens de penser...mais c'est sûr que ça va affecter d'une certaine manière mon jugement, ma manière de voir les

		choses...par exemple, j'me souviens l'an passé on a fait une CRP sur l'environnement et tout, et ça ça m'a vraiment...c'est vraiment, c'est vraiment venu me chercher. Et depuis, j'suis devenu une personne assez écologique...donc, je sais pas si c'est ça que vous vouliez dire...?
23	Agathe	Peut-être oui.
24	Émile	Ben c'est ça donc des fois, c'est sûr que y'a des CRP qui viennent plus me chercher que d'autres. des fois j'vais me requestionner sur des choses. T'sais c'est vraiment...c'est ça que j'aime dans la CRP, on vient vraiment se requestionner sur des choses qu'on avait vraiment aucune idée...puis après ça, lorsqu'on est dans le monde après la CRP, ben, des fois je me repose des questions...sur, sur, ben, ouais, ça c'est comme ça, p'têtre que c'est de même, donc...ça me remet en question des fois lorsque je suis avec ma famille, à la maison...
25	Agathe	Ok...sur des idées des autres, des choses comme ça ?
26	Émile	Ouais, mais ça dépend (accentue) du, du terme...des fois..
27		interruption demande de carte d'étudiant pour relever des présences.
28	Émile	Ok, donc on en était où...?
29	Agathe	Euh, tu me disais que peut-être ça te faisait réfléchir, que tu prenais du recul ou pas sur les choses...
30	Émile	C'est ça mais t'sais des fois ça dépend des sujets, des fois y'a des sujets qui m'intéressent plus ; donc j'ai plus tendance à vraiment, y penser...même à l'extérieur de l'école. Ou des fois si c'est un peu plus ennuyant...j'vais, des fois ça se peut que ça m'affecte moins, mais en général j'pense ça m'affecte quand même un peu.
31	Agathe	Ça t'affecte...ce que vous dites pendant la CRP, après tu y repenses, c'est ça...?
32	Émile	Mm mm, ouais.
33	Agathe	ok. et du coup, est-ce que tu as l'impression que tu réfléchis davantage, sur par exemple d'autres questions, qui arrivent pas en CRP?
34	Émile	J'pense pas...t'sais des fois y'a des choses qui arrivent dans la société, et tout, mais...En général t'sais je me pose des questions des fois sur comment ça, la vie fonctionne...mais, j'suis pas, j'sais pas, j'me suis pas rendu compte que je me pose vraiment vraiment des questions euh...tel un philosophe sur tout tout tout comment ça fonctionne... j'essaie pas de me faire avoir des CRP à moi-même... mais, nan j'me pose pas tant de question mais c'est sûr que j'me questionne des fois, mais pas au niveau de faire une CRP individuelle là..
35	Agathe	Ok...mais par exemple est-ce que t'as l'impression que parfois y'a des choses qui reviennent. est-ce que tu fais des liens entre ce que tu fais en CRP et ce que tu vis dans la vie. Pas forcément des grandes questions, mais dans toi ta vie de tous les jours...

36	Émile	Ben pas dans la vie de tous les jours nécessairement...mais des choses plus importantes. Par exemple aujourd'hui on a parlé j'pense vous étiez là là, côté juridique psychologue et tout...ben depuis justement des fois quand je lis le journal ou quoi ben j'peux faire des liens, me dire « oh ouais on a parlé de telle solution telle cause »....mais, là ça affecte un peu mon jugement, ma manière de voir les choses...donc, c'est sûr à ce point-là, oui. Mais peut-être pas les plus petites choses, j'me questionne pas toujours toujours sur les choses moins importantes. Mais, les sujets global oui, c'est sûr...
37	Agathe	ok...et t'as l'impression que t'es une personne, un peu différente de ce que tu étais avant, depuis que tu pratiques la CRP ? Ou pas du tout...
38	Émile	Ben je pense que j'suis resté moi-même...mais c'est sûr que les CRP ont tendance a changer un peu ma manière de voir les choses...justement comme mon exemple tantôt l'environnement. Depuis, ça a changé ma manière, euh, de vivre un peu là...j'pousse un peu mes parents à en faire plus et plus...donc, euh, ouais, c'est ça. Dans certains sujets ça me change un peu plus, mais...pas tant que ça.
39	Agathe	Ok... et à part dans ce que tu penses...est-ce que tu as l'impression que y'a des compétences, ou des qualités, que t'as pu développer en CRP?
40	Émile	Ben c'est sûr que en communiquant, en...en parlant aux autres, on apprend un peu à parler devant tout le monde. À essayer de défendre son point et tout. C'est sûr qu'à ce point-là je me suis amélioré. Avec la pratique on devient meilleur...donc ouais, ben c'est certain ça me dégêne un peu...heu, c'est sûr que j'ai fait des progrès un peu, c'est plus facile maintenant de parler devant tout le monde...mais j'sais pas si c'est vraiment les CRP seulement qui ont fait ça, c'est plus l'expérience de la vie...mais c'est certain que les CRP ont contribué...là-dedans...
41	Agathe	Mmm...dans ton auto-évaluation, je sais plus très bien, mais je l'ai lue et je crois que tu disais que justement t'avais une facilité de communication, c'était ça ? La qualité personnelle dont t'avais parlé ?
42	Émile	Ouais..
43	Agathe	ok...alors là on a parlé beaucoup du fait que tu réfléchis plus, ou que...ce qui se passe, au niveau on va dire pour toi...est-ce que tu as l'impression que le fait d'entendre les autres, ou de faire l'expérience du dialogue, ça te permet d'identifier quel type de personne t'es, par rapport aux autres?
44	Émile	J'pense pas que c'est quelque chose que je me suis déjà posé la question, mais c'est certain que p'être avec mon subconscient c'est déjà arrivé...c'est sûr quand on défend nos points on se rend compte que...j'ai un point différent des autres...donc c'est sûr qu'avec les CRP on... ça m'aide à savoir comment je suis différent des autres au niveau de mon point de vue sur. Sur la vie. Euh,

		mais peut-être pas au niveau personnalité ou, comment que je suis différent des autres...mais c'est vrai qu'au niveau de l'opinion et tout on peut voir la différence, avec les CRP..
45	Agathe	Fait que tu arrives à identifier un peu, par exemple, lui il aime plus les questions politique, alors que moi, l'environnement c'est plus mon truc...c'est ça ?
46	Émile	Ben peut-être pas à ce point-là... mais peut-être plus...ah, lui il est pour, mettons, donner de l'argent aux pauvres, lui il est plus solidaire, lui il est plus...euh..
47	Agathe	Ok, alors c'est plus comme des...des qualités en fait? Mais pas dans le sens des bonnes qualités, mais plus comment on est...à droite, à gauche...
48	Émile	Ouais c'est ça, c'est quoi leur point de vue sur la société.
49	Agathe	Ok. et du coup, euh...est-ce que tu as l'impression que t'as changé ton rapport à tes croyances...pas religieuses, tes croyances personnelles, ce que tu crois...
50	Émile	Ben justement, l'environnement j'y reviens t'sais ça a clairement changé ma manière de, de voir le monde...justement à chaque fois que je vois la pollution ça me...ça me provoque un peu...donc oui c'est certain qu'à ce point-là c'est venu me chercher... mais euh, pas à un niveau très très élevé en même temps, mais, c'est certain que dans certains sujets ça, ça vient me changer vraiment, euh...ouais.
51	Agathe	T'as l'impression que ça vient te chercher, mais est-ce que des fois t'as l'impression que par rapport à ce que tu pensais avant y'a du changement ?
52	Émile	Ouais, c'est certain que des fois au fur et à mesure qu'on parle, qu'on communique, mon point de vue peut changer... parce que c'est...j'suis pas le genre de personne qui même si je sais que j'ai tort j'vais rester dans mon coin là...mais, c'est ça, j'essaie toujours d'avoir le meilleur point possible. J'essaie d'être plus honnête à moi-même pendant les CRP, donc, c'est certain que...oui je peux changer mon point de vue, mais je vais pas essayer d'être influencé par les autres...j'vais plus essayer de voir ce qui est plus loyal à moi-même, à mes valeurs...donc, oui, c'est possible que mon point de vue change...
53	Agathe	Tu t'es déjà dit, « ah, j'ai changé d'avis », pendant une CRP?
54	Émile	Heu, oui, ça m'est pas tant arrivé, mais je sais que des fois je mettais plus l'accent sur un point, puis là j'me suis rendu compte ok c'point-là il est pas très bon, donc là j'm'en vais ailleurs...où est-ce que les autres aussi, pensent que c'est mieux...donc, j'pense que les CRP c'est comme un peu un travail d'équipe, on essaie de trouver un bon point de vue pour tout le monde...et j'pense c'est la même chose pour moi...
55	Agathe	Mm...fait que c'est pas forcément changer d'avis, c'est...« corriger » ton...t'auto-corriger?

56	Émile	C'est ça...évoluer, vers, un meilleur point de vue, ou une meilleure idéologie...
57	Agathe	ok...et, tu parlais d'authenticité et de loyauté tout à l'heure...t'as l'impression que ce sont des choses que tu...cultives, pendant la CRP?
58	Émile	Ben c'est sûr que mes points de vus sont reliés à mes valeurs, donc j'vais pas, admettons que...j'ai pas d'exemple qui me vient dans la tête là, mais si je vais...mes points de vue sont, sont relatifs à, à mes valeurs là...c'est certain que j'vais pas essayer de défendre un point qui est contre ce que j'aime, contre mes idées, j'vais pas décider de « ah bon, on va polluer encore plus »...t'sais admettons le fait que j'sois écologique, ben admettons on fait une CRP sur l'écologie, c'est certain que mon point de vue va être basé sur protéger l'environnement..
59	Agathe	Mm...est-ce que t'as l'impression que la CRP ça t'aide à trouver tes valeurs...? Ou bien, elles sont déjà là...
60	Émile	Euh totalement... moi, des fois c'est difficile pour moi, d'essayer de comprendre, comment, qu'est ce qui se passe dans ma vie...essayer de trouver vraiment mes valeurs...j pense que les CRP aussi, avec le temps, c'est beaucoup plus facile de se découvrir soi-même...donc, ouais, avec les CRP j'peux...ça me donne une bonne idée de mon point de vue... Des fois ça vient « ah ouais ben finalement j'aime plus ça... » avec les CRP j'peux, c'est vrai que ça me donne une idée plus claire..
61	Agathe	Et c'est quoi à ton avis dans la CRP, qui fait ça ? C'est plutôt le sujet, le fait d'écouter les gens, c'est ...?
62	Émile	Plus le fait d'écouter les gens... donc, quand tout le monde parle et tout, et au fur et à mesure qu'on évolue ben, ça...le fait que tout le monde donne son opinion ça me donne aussi une bonne idée des choses que je savais déjà pas...donc, on vit toujours moins naïf dans les CRP...donc j'pense qu'avec ça, j'peux me...construire un nouveau point de vue plus fort et plus...p't'être qui va être différent, mais...meilleur.
63	Agathe	Ok...et est-ce que t'as l'impression que tu comprends mieux les autres?
64	Émile	Heu, qu'est-ce que vous voulez dire par ça?
65	Agathe	Heu...bas, si tu comprends mieux par exemple, pourquoi ils pensent ce qu'ils pensent..
66	Émile	Ben des fois c'est sûr qu'il y a des gens qui viennent avec des points de vue euh...un peu, étrange...des fois ça peut être difficile d'essayer de comprendre pourquoi, admettons ils suggèrent les choses qui sont, contre mes valeurs j'pourrais dire donc...oui si ils défendent bien leur point j'pourrais comprendre comment, pourquoi, c'est quoi leur point de vue. Mais les CRP pourront pas nécessairement m'aider à comprendre comment que les autres pensent. C'est plus, c'est, ça dépend d'eux-mêmes là...comment qu'y vont défendre leurs idées..

67	Agathe	Ok...et est-ce que t'as l'impression que tu comprends mieux toi comment tu penses et ton expérience?
68	Émile	Oui... c'est certain, avec le temps avec l'expérience au fur et à mesure que je fais les CRP justement, ça m'aide à savoir mes...qu'est-ce que j'aime le plus, mes valeurs et tout...donc, oui.
69	Agathe	Mais, par exemple...parce que là j'ai l'impression que quand je t'ai demandé si tu comprenais mieux les autres, alors peut-être que je me trompe, mais j'ai l'impression que t'as compris dans le sens que si tu comprenais les autres alors tu devais être d'accord avec eux..
70	Émile	Euh non, non pas du tout. j'essaie de pas me faire influencer par les autres...
71	Agathe	T'acceptes d'être en désaccord, mais tu peux quand même les comprendre...?
72	Émile	Ouais, ben c'est ça, j'peux les comprendre, j'peux, si ça a du sens, justement, pendant les CRP j'essaie vraiment de d'être compréhensif envers les autres. J'essaie vraiment d'être le plus ouvert possible. Justement pour que ça change mon point de vue...si, j'essaie vraiment de...j'essaie de pas rester avec mon point de vue, j'essaie de l'évoluer puis, j'pense le meilleur moyen d'évoluer, c'est en écoutant les autres...en essayant de comprendre comment, c'est quoi leur point de vue...donc, ouais...
73	Agathe	Ok...et est-ce que t'as été surpris...? Ou est-ce que tu as l'impression que tu connais mieux les autres?
74	Émile	Ben...p'être pas. c'est sûr que...t'sais. j'sais pas trop comment répondre. J'ai jamais été surpris de connaître mieux les gens. A mes yeux les gens sont toujours les mêmes...s'ils ont des points de vue différents ou quoi que ce soit, ça me dit pas qu'ils sont...ça me surprend pas nécessairement...dans les CRP on amène tous les points possibles...donc.
75	Agathe	Mhh. mm...et c'est quoi t'aimes le plus en CRP toi?
76	Émile	J'aime parler...défendre mon point. Vraiment parler de...de ce que je veux...c'est comme si...quand on est dans une CRP c'est comme si on était dans une chambre d'assemblée, dans un parlement...puis on voulait changer des choses. Donc j'pense que, d'après moi la CRP ce que j'aime le plus c'est vraiment de...libérer ce que je pense, libérer mes valeurs, puis essayer de...de, pas influencer les autres, mais t'sais lui donner une bonne idée de ce que je pense, pour justement améliorer leur point de vue aussi...
77	Agathe	Une bonne idée c'est...c'est quoi une bonne idée?
78	Émile	Pour qu'y sachent un peu c'est quoi mon point de vue, pour qu'eux autres après par conséquent puissent changer leur point de vue...
79	Agathe	Ok... super... ben écoute, merci beaucoup. Je sais que tu avais pas beaucoup de temps alors je vais m'arrêter là...est-ce qu'il y a quelque chose dont on a pas parlé qui te semblerait important de

		parler, par rapport à ton expérience...?
80	Émile	J'pense pas...
81	Agathe	ok...super. Ça a été?
82	Émile	Ouais super...j'trouve ça bien aussi de parler sur les CRP et tout.
83	Agathe	Super, bah merci beaucoup!

G. Enseignante

1	Agathe	Alors j'ai préparé quelques points qu'on peut aborder mais en vrai, si tu prends le lead de la discussion moi ça me va très bien aussi. En gros, mon sujet de recherche, là je suis en train d'avance un peu, mais dès le début je t'en avais parlé, c'est comment la CRP, le dialogue philosophique, ça peut aider les adolescents à construire leur identité. Donc si je te dis ça, je voudrais juste, toi, du coup, en tant que praticienne, ce serait quoi ton, tes intuitions par rapport à ça, les premiers liens que tu fais entre dialogue philosophique et construction de l'identité de tes élèves, que tu connais aussi. A partir de ce que tu vois au fil des séances avec eux, qu'est-ce que t'aurais l'impression que ça les aide, en quoi ça pourrait les aider selon toi
2	Enseignante	A construire leur identité ?
3	Agathe	D'après ton expérience avec eux...
4	Enseignante	...
5	Agathe	C'est vraiment...
6	Enseignante	Vraiment vaste là ?
7	Agathe	Ouais ouais ouais c'est juste pour voir comment toi, c'est quoi les liens que tu fais, a priori
8	Enseignante	Ben, c'est clair que dans un cours où y'a une pratique de dialogue, ben y'a déjà qui se distingue de tous les autres cours qui sont donnés exemple ici, où, ce qu'on, la matière qui est construite, quand on est en dialogue, ben, on part d'eux. T'sais, de leur, leurs impressions, leurs opinions, leur compréhension des choses, en opposition à, de l'information qui leur est donnée, qu'ils doivent assimiler, qui n'a rien à voir avec ce qui sont puis leur compréhension des choses. Fait que déjà là y'a comme un cadre ou un contexte qui est favorable à la construction de l'identité là, puis d'un point de vue qui est le leur. Puis, le fait de, moi j'ai travaillé longtemps au secondaire 1, avec les petits, t'sais, à 12-13 ans, qui commençaient ici à l'école puis ils avaient fait, certains d'entre eux ils avaient jamais fait un exercice comme celui-là où face à une question qui était posée, je me rappelle on avait une préparation écrite, puis on leur demandait de donner leur point de vue sur la question. Puis t'sais, qu'est-ce que moi je pense, puis pourquoi je le pense, c'est un exercice qui pour eux était vraiment pas familier parce que, c'est pas quelque chose qui faisaient à la maison, c'est pas quelque chose qu'ils avaient faite au primaire réellement, hum, fait que déjà là là, y'a quelque chose, ben, on prend un sujet puis je te demande qu'est-ce que toi tu penses sur ce sujet-là, y'a pas de mauvaise réponse, déjà là ça c'est, c'est important, puis surtout d'être exposé à des perspectives qui peuvent être complètement différentes de la tienne, je pense que ça peut venir renforcer, t'sais un peu, ta perspective en voyant qui pense comme toi, qui ne pense

		pas comme toi, je pense ça peut permettre bah moi je suis qui, je me m'allier, ça se dit ça ? Je peux m'allier avec qui, ou je me distingue de qui. Je me rappelle d'une petite fille qui m'avait dit en secondaire 1 (rires) que, ils avaient faite de la CRP en classe toute l'année, puis, elle, elle a découvert que elle puis une autre petite fille pensaient tout... elles avaient souvent la même opinion puis sont devenues copines, comme ça.
9	Agathe	Ah ouais ?
10	Enseignante	Ouais. Fait que ça je trouve que c'est, c'est import, dans la reconnaissance, et moi je pense comme ça, puis j'ai des affinités avec une autre personne puis on devient amies, ça j'avais trouvé que c'était un exemple vraiment vraiment intéressant
11	Agathe	Hum, ouais
12	Enseignante	Vraiment intéressant. Hum...
13	Agathe	Fait que du coup, là y'a comme deux points que t'as amenés, j'ai l'impression, y'a le fait de pouvoir donner son opinion
14	Enseignante	Ouais
15	Agathe	Et le fait de pouvoir identifier en fait, à qui on ressemble, et de qui on est plutôt différent ?
16	Enseignante	Ouais. Ben je pense c'est ce qu'offre le contexte de classe où y'a dialogue. Puis y'a dialogue où on valorise la diversité. On est pour des idées et non pas juste est-ce qu'on est pour, puis est-ce qu'on est contre, t'sais on joue dans la nuance puis dans la multiplicité des points de vue. Je pense ça peut amener une personne à vraiment s'ouvrir sur les possibles, hum, au-delà de sa famille, t'sais quand ils sont jeunes là, au-delà de ce que pense tes parents, puis là, d'être, comme, soit confronté, ou heu, exposé, à une multiplicité de possibilités, de points de vue, d'expériences de vie, moi je pense ça peut t'amener à aller au-delà de ce que t'es. Ça peut venir confirmer ce qui est important pour toi mais je pense ça peut t'amener à construire ce que tu penses puis d'aller au-delà de tes idées a priori là, t'sais.
17	Agathe	Ok, fait que ce serait comme un troisième point, ou en plus de ça, non seulement tu peux identifier dans la multiplicité, quel type t'es par rapport aux autres, en plus de ça tu peux te dépasser toi-même en allant te faire transformer par les autres ?
18	Enseignante	Bah, c'est ce qu'on, c'est qu'on souhaite, dans quelle mesure ils se laissent transformer par les autres, t'sais j'l'ai jamais mesuré, complètement. Je me rappelle, j'pense, c'est Émile, que tu vas rencontrer demain, hm, ah j'l'ai à la maison, j'avais demandé aux jeunes, j'pourrais te l'apporter ça mais, j'pourrais voir si j'ai des jeunes qu'on a que, ils avaient écrit une réflexion sur leur, le bilan de ce qu'ils avaient appris en CRP.
19	Agathe	Ah ouais ? c'était cette année-là ?
20	Enseignante	Nan, c'était eux mais en secondaire 1

21	Agathe	Oh, ce serait super.
22	Enseignante	Je me rappelle Émile avait écrit, j'en avais gardé quelques-unes, parce que, j'trouvais ça intéressant ce qu'ils disaient puis je me dis ben si je fais de la formation t'sais j'pourrais me servir de témoignages d'élèves puis j'suis pas mal sûre que Émile avait écrit quelque chose sur le fait d'évoluer, de changer d'idées, puis tout ça. J'vais t'les apporter pour demain. En espérant qu'j'en ai plusieurs de cette gang-là mais sinon ce seraient des jeunes de leurs niveaux là.
23	Agathe	Ok
24	Enseignante	Mais, c'est comme l'exercice communauté de recherche là, t'sais, où tu mets, à côté des lettres, C, t'sais tu mets des mots qui vont avec communauté, de ce que tu vis là, puis après ils avaient fait une, t'sais, qu'est-ce que je suis en train d'apprendre on faisait en dessous ils avaient écrit un texte
25	Agathe	Ok nan je connaissais pas
26	Enseignante	Tu connais pas ? C'est un acrostiche, t'as jamais fait ça avec Michel Sasseville ?
27	Agathe	Nan je crois pas, ça me dit peut-être quelque chose quand tu m'en parles
28	Enseignante	Bah c'est pas important, c'est un acrostiche, puis là c'est écrit communauté de recherche, puis là j'les invitais à aller écrire un mot, au tableau, qui représentait la crp, puis après on revenait sur les mots mis au tableau, puis là après moi je leur ai fait écrire une petite feuille, c'est par la pratique de la communauté de recherche, qu'est-ce que je suis en train d'apprendre. T'sais pour qu'ils prennent conscience de ce qui est en train d'apprendre.
29	Agathe	Ouais, et ça du coup, tu leur fais faire ça en secondaire 1
30	Enseignante	Je leur avais fait faire ça en secondaire 1, parce que moi j'enseigne plus en secondaire 1, mais eux je les ai en secondaire 1 et je leur ai fait faire ça en secondaire 1.
31	Agathe	C'est un super exercice
32	Enseignante	Fait que c'est ça, fait que j'me rappelle, t'sais, c'est pour ça que j'dis, t'sais, c'est loin là dans ma tête mais j'pense que Émile avait écrit quelque chose sur le fait de justement, voir plein de possibilités, puis évoluer à travers ça, pour se refaire une idée, mais heu, c'est ça. Fait que moi je pense c'est clair que ça développe la construction de l'identité, y'a même une élève, faudrait que je te le retrouve sur mon Facebook, j'avais fait une, une élève qui est plus ici maintenant, tu me dis si c'est pas pertinent là, t'sais c'est parce que parle, j'peux parler longtemps là mais
33	Agathe	Nan nan vas-y
34	Enseignante	Y'a une élève, des fois, quand, quand j'aime beaucoup une CRP des fois je fais une publication, sur le vécu en CRP. Je le fais moins qu'avant, mais... heu, (elle cherche sur son téléphone). Puis, y'a une ancienne élève qui a quitté là, qui est rendue à l'université maintenant, qui elle avait comme donné son, elle m'avait faite un super beau témoignage

		<p>puis j' pense ça peut nourrir ce qu'on était en train de dire... j' pense pas que ce soit trop long là, j'vais essayer d'être efficace (elle cherche toujours). Silence. C'est-tu ça ? Ha c'est ça, j'vais te l'lire. Dans le fond j'avais écrit « conclusions auxquelles nous sommes arrivés suite à deux cours de recherche sur l'obéissance et le conformisme qui s'est déroulé comme une conversation entre amis, spontanée, naturelle, respectueuse, intéressée, aidante. » puis là les jeunes avaient fini par dire « valorisons ce que nous sommes, apprenons à nous connaître afin de nous affranchir des standards, afin de savoir ce que nous pensons, afin de dire haut et fort ce que nous pensons ». j'trouve que ça va toute dans le sens de la construction de l'identité, (elle recommence à lire le post) « je le sais pas dans quelle mesure ce genre de discussion les anime et les aide mais de mon côté je dois vous avouer qu'ils me font un bien fou mes ados. » puis là j'ai un peu les conclusion de cette CRP là (sur la photo), avec mes élèves de secondaire 4. Et Anne, qui est une ancienne élève, elle a écrit Bonjour Enseignante, elle dit « comme c'est bien de constater les conclusions auxquelles tes élèves ont abouti, en réponse à tes questionnements, les cours d'ECR étaient mes préférés, la pensée critique, et des discussions profondes et sensibles m'ont fait énormément de bien au secondaire et ont participé à l'acquisition de mes valeurs et de mes repères. Prendre la parole pendant les discussions peut être intimidant, mais nous arme également d'une certaine confiance. Les cours d'éthique sont importants pour les adolescents, pour le développement de leur pensée critique, pour leur épanouissement et leur culture générale. Ce que tu as réussi à faire dans le cours blablabla. Fait que j'trouvais que ça allait vraiment dans le sens de la construction de, de ses valeurs puis que, pour les jeunes, c'est pas facile, j'trouve que, au niveau de l'identité c'est pas facile pour eux, puis Marilou j' pense ça va être une que ça va valoir la peine de questionner en ce sens-là, c'est pas facile pour eux de s'exposer aux autres. Pour eux y'a une grosse différence entre dire une bonne réponse puis dire ce qu'ils pensent en CRP. Puis Marilou en première secondaire participait jamais, t'sais la peur de ce que les autres vont penser d'elle, puis l'année passée elle a vécu une expérience plus positive en CRP, elle participait beaucoup plus, puis cette année son groupe l'intimide, fait qu'elle reparticipe pas. Fait qu't'sais de prendre le courage de dire ce que tu penses, de voir si les autres vont revenir sur ce que tu dis, parce que pour eux ça, j' remarque là, quand ils revenaient sur leur cahier, t'sais au niveau, est-ce qu'on, est-ce que j'ai contribué au dialogue. Ah, personne est revenu sur mon idée, donc j'ai pas contribué au dialogue, fait que cette notion-là de ce que je suis, ce que j'ai dit avait-tu du sens, tout dépendant comment les autres l'ont</p>
--	--	--

		récupéré. Si c'est pas récupéré j'ai pas l'impression que c'est pas important ce que j'ai dit, bien que ça aurait pu. Hum, fait qu'est-ce que je voulais dire par rapport à ça ?
35	Agathe	Ben, on parlait de l'ens... tu m'as fait le témoignage sur la construction de l'identité
36	Enseignante	Ouais
37	Agathe	Et ensuite sur Marilou, ben je pense l'importance...
38	Enseignante	... le courage de prendre la parole, puis je pense que ça ça peut développer de la confiance.
39	Agathe	Et, du coup-là on est vachement dans les aspects, hum, plutôt on va dire socioaffectifs quoi, où, c'est clair par rapport à l'estime dont t'as besoin, quand t'es un peu vulnérable, adolescent, tu te poses des questions, et puis ce qu'elle dit c'est aussi se forger des valeurs
40	Enseignante	Ouais
41	Agathe	Et, tout à l'heure tu parlais des secondaires 4, avec comme un espèce de twist où ils sont plus conscients, t'as l'impression, de ce qu'ils font, au niveau des habiletés de pensée et tout, et, bah là
42	Enseignante	Ben, peut-être pas qu'ils sont conscients plus au niveau des habiletés de pensée c'est qui sont conscients des enjeux de pourquoi on apprend à dialoguer.
43	Agathe	Ah, ok c'est différent. C'est-à-dire du coup ?
44	Enseignante	Ben mettons Justin qui dit cette semaine, on parle de la neutralité de l'Etat ben il dit « moi je pense que la neutralité c'est impossible parce que, on a tous t'sais nos présupposés et ainsi de suite, mais je pense que la façon d'atteindre la neutralité c'est d'avoir une diversité de perspectives sur un même point de vue puis que y'a pas une perspective qui est meilleure qu'une autre puis tout le monde a le droit de parler », il dit « comme ici ». Donc c'est là que je vois qu'ils saisissent les enjeux de pourquoi on fait ça.
45	Agathe	Ok
46	Enseignante	Pourquoi on est en train d'apprendre ça, c'est ça que je vois, une plus grande lucidité puis l'importance, t'sais comme, j'ai des élèves plus petits, t'sais, communauté de recherche y'a un élève qui m'avait dit ça il m'avait dit « ben j'sais pas pourquoi tout le monde s'intéresse à ça, puis, il dit « on fait rien que parler ». Ils saisissent pas l'enjeu. Tandis qu'en quatre, je sens qu'ils saisissent de plus en plus l'enjeu de pourquoi, t'sais, socialement pourquoi c'est important. C'est mon intuition.
47	Agathe	Ok d'accord, ouais ouais j'avais pas compris ce que t'avais dit. Parce que moi du coup, je pense, ben, une des premières pistes que je suis en train d'explorer-là, sur laquelle je suis en train d'arriver, c'est le rôle de la métacognition justement, dans tout ce que tu viens de dire sur l'identité je me demande quel rôle ça pourrait jouer et je pense que ça joue un rôle important mais je sais

		pas ce que toi t'en penses, le fait d'être conscient de comment tu penses, de penser sur ta pensée, j'ai l'impression que, je me demande si ce serait pas comme le trait d'union qui permet de faire, et de se dire que t'es en train de faire, et d'être, et, tu vois ce que tu viens de dire comme possibilité d'adopter une autre perspective, bah c'est que du coup t'es conscient de comment l'autre il pense et que t'es capable... enfin plus tu te désidentifies de ta pensée, plus t'es capable de t'affirmer dans ta pensée en fait
48	Enseignante	Ok
49	Agathe	Est-ce que toi ça te parle ça, est-ce que c'est des choses que tu peux voir auprès d'eux ? Genre, enfin, en tout cas, est-ce que t'as l'impression que ça les aide, d'abord, la métacognition
50	Enseignante	Mais, la métacognition, toi tu fais, tu parles dans, l'utilisation et la compréhension des outils de pensée. Est-ce que c'est comme ça tu le définis ?
51	Agathe	C'est comme ça que je le définis. Mais, enfin, c'est vraiment la capacité de prendre une posture réflexive sur ce que t'es en train de faire et notamment en CRP sur ce que t'es en train de penser.
52	Enseignante	Ok, puis là toi tu te demandes, si la maîtrise de ces outils-là, puis de comment tu te structures ta pensée, si ça aide à la construction, puis à l'affirmation de soi
53	Agathe	C'est ça... j'ai l'impression qu'en fait c'est comme un, tout ce qu'on vient de dire j'ai l'impression que c'est rendu possible par ce recul en fait. On fait un pas de côté et puis on se dit, attend, moi je pense ça mais si ça se trouve j'ai tort, si ça se trouve, toi la manière dont tu vois les choses elle est différente et elle va m'enrichir, et du coup, chacun prend confiance en lui parce qu'il voit que ça peut contribuer au jugement des autres... donc ça c'est vraiment plus en terme, de ce qui se passe au niveau social, et puis affectivement tu, d'empower, j'sais pas, tu prends de la puissance d'agir
54	Enseignante	ouais
55	Agathe	Mais, j'ai l'impression que y'a une activité réflexive qui rend possible ça, et je me demande si toi tu peux observer ce genre de choses avec eux, parce que tu les connais, enfin t'as une connaissance de ce public-là qui est asse, heu, bonne, et du coup je me demande. Parce que même en termes rien qu'en psychologie du développement on dit que c'est à l'adolescence en fait qu'on va aller développer toutes ces compétences métacognitives là, on développe le processus de pensée logique mais aussi justement pas que logique on va aller prendre du recul sur la procédure de pensée elle-même et pas que appliquer la procédure. Est-ce que toi c'est des choses que t' observes ?
56	Enseignante	Ben toi tu dis pas juste appliquer la procédure, ce serait quoi un exemple d'appliquer la procédure

57	Agathe	Ben par exemple je pense que moi je les ai vus en train de le faire, par exemple quand ils identifient des conséquences, et puis y'en a qui un qui te dit ben moi je suis pas d'accord, je sais plus mais dans une retranscription y'a quelqu'un qui dit c'est pas des bonnes conséquences, ça se peut pas, je pense pas que cette conséquence-là elle aurait vraiment lieu. Ça par exemple, je pense que c'est un exemple, de premier niveau, mais c'est quand même une maîtrise de comment l'autre il est en train de penser. Juste prendre conscience qu'ils doivent apporter des raisons et évaluer les raisons, ben ça c'est de la métacognition, on est d'accord ?
58	Enseignante	Ouais, ça je comprends
59	Agathe	Moi c'est comme ça que je le vois, je sais pas, je suis en train de voir, c'est vraiment un processus
60	Enseignante	De voir le lien entre... parce que moi je trouve les outils de pensée, c'est comme des, je les vois comme des leviers pour justement développer la réflexion de façon critique, puis d'avoir des repères communs dans cette réflexion-là. Hum, t'sais dire ah ok, là en ce moment on est en train de dégager des conséquences, si vous en avez d'autres conséquences, positives négatives, à... bah un modèle de société de laïcité ouverte, ok ?
61	Agathe	Ouais
62	Enseignante	Ben on va essayer de les sortir, puis là j'me rappelle cette semaine Émile, c'est pas le même groupe là, fait que là Émile il dit ouais mais il dit si on se fait à ce projet de loi là c'est probablement parce que y'a des conséquences négatives à la laïcité ouverte, fait qu'il faudrait essayer de voir, il dit moi j'en vois une, conséquence négative à la laïcité ouverte, puis là il l'amène, je me rappelle plus exactement ce qu'il a dit puis je dis bon ben gang, peut-être qu'on pourrait essayer de voir là l'envers du truc. Mais jamais personne qui est revenu sur l'envers, parce que tout le monde était pour la laïcité, y'avait un consensus assez important dans ce groupe-là.
63	Agathe	Et ça clairement c'est de la métacognition ?
64	Enseignante	C'est de la métacognition. Hum, puis moi je pense que quand, on, mettons, ben j'pense c'est ça j'pense que c'est un repère commun pour ensemble être en train de discuter puis dire t'sais, son idée peut-être que je suis pas d'accord avec, mais je vois qu'il donne une conséquence, ça m'aide à structurer ce qui se passe, ça m'aide à structurer ce que moi je pourrais donner dans, en lien avec lui, fait que, j'trouve que ça permet de structurer à l'intérieur, entre nous, puis ça ouvre des leviers qui sont communs, qui sont, t'sais, puis, peu importe le sujet, ben ces leviers-là, ils sont transposables t'sais. Fait que, j'trouve ça, je trouve ça important. Là après comment ils s'les approprient, t'sais comme, sur la discussion sur la laïcité cette semaine j'dis bon ben prenez 5 minutes,

		mettez vos idées sur papier puis après on va commencer. Puis là t'as Olivier qui lève la main qui dit « ben moi j'aimerais commencer par une définition ». fait que t'sais ils se les approprient dans leur façon de s'engager dans la recherche. Ou j'en ai un en secondaire 3 Jason est très habile dans les questions. Puis là, moi ce que je remarque j'dis hey Jason, t'es bon dans les questions, puis là il en repose, il en repose il en repose il en repose. T'sais comme lui, j'ai l'imp, c'est un intuition, j'ai pas sondé chez Jason, mais j'sais que le fait de valoriser en lui « wow Jason quand tu poses une question elles sont tellement bien posées, au bon moment », t'sais j'ai l'impression qu'il saisit, lui il a saisi à quelle moment poser une question. Et je pense qu'il a un plaisir à poser des questions, puis j'pense c'est un outil qu'il est en train de s'approprier puis qui lui donne une couleur. Mais je remarque que pour arriver à faire ça faut avoir une pratique plus continue. Pour dire, hum, t'sais comme dans un groupe en secondaire 4, Matthieu, il est vraiment bon dans les comparaisons dans les métaphores. Mais t'sais moi j'ai beaucoup d'élèves là, fait que t'sais d'arriver à cerner, toi Agathe là, c'est quoi ta couleur à toi, t'sais ton outil de pensée que je revois revenir, constamment t'sais. Puis y'en a que c'est plus diffus hein. Mais j'pense que quand on arrive des fois à mettre sur le doigt, « toi t'es bon t'as tout le temps des bons exemples » t'sais, « t'es vraiment une machine à exemples » et ainsi de suite, j'pense que là on contribue, à une, à quelque chose de plus socioaffectif, plus affectif au niveau de l'estime puis de l'identité...
65	Agathe	Hum, oui tu valorises...
66	Enseignante	Au niveau personnel...
67	Agathe	Ok
68	Enseignante	Mais...
69	Agathe	Et en même temps, tu les fais s'approprier des outils de pensée
70	Enseignante	Encore plus, oui.
71	Agathe	Donc c'est marrant parce que du coup tu contribues à... enfin, j'ai l'impression que ce que tu dis c'est que tu contribues au niveau affectif pour eux, mais en valorisant leur côté, un outil intellectuel quand même, un outil de la pensée
72	Enseignante	Oui, ben oui, tout à fait. Oui, tout à fait. Puis j'pense ça leur fait plaisir quand on le dit, t'sais quand on le met en évidence. T'sais, oui oui. Fait que j'pense que ça serait comme ça que j'serais capable de te le dire.
73	Agathe	Ok
74	Enseignante	Puis t'sais peut-être, t'sais moi quand je leur demande de se préparer je leur demande d'y aller de se préparer (aux outils) auxquels ils sont peut-être moins habitués, parce que des fois j'leur dis ben, si tu sais que t'es bon à donner des exemples, t'sais pis, d'apprendre à reconnaître c'est

		quoi tes forces, puis te préparer en fonction des choses que t'as comme à développer là mais. Mais ça je sais pas dans quelle mesure ça l'a un impact ou ça n'en a pas là.
75	Agathe	Et du coup dans le même sens que ce que tu disais heu par rapport au fait qu'ils arrivent du coup à identifier les forces, est-ce que t'as l'impression que, ils arrivent à identifier des intérêts personnels, des qualités, d'autres qualités au-delà de juste leur contribution en CRP. Est-ce que tu les as vu se rendre compte, je sais pas moi, que, ils aimaient, que y'a des questions qui les allument vraiment plus que d'autres, ou, que, ils ont toujours des arguments toujours, très sur la solidarité, ou 'fin tu vois, qu'ils ont des traits de caractère qui se dévoilent en fait
76	Enseignante	Qui ressortent ?
77	Agathe	Ouais...
78	Enseignante	Sur mes élèves en général ?
79	Agathe	Ben, toi, de ton expérience de ce que t'as vu avec eux...
80	Enseignante	Si y'a des traits de caractères qui ressortent, ou est-ce que eux ils s'en rendent compte
81	Agathe	Ouais voilà, dont ils prennent conscience par l'exercice...
82	Enseignante	Hum. C'est une bonne question. Il se passe tellement de choses hein, quand on le fait
83	Agathe	Surtout quand t'animes ouais
84	Enseignante	Ouais c'est ça. Parce que moi des fois je remarque des traits de caractères chez les jeunes t'sais. Mais est-ce que eux ils se rendent compte qu'ils ont cette tendance là à dénoncer, le capitalisme exemple. T'sais, y'en a un Benjamin j'le remarque, t'sais il a vraiment une fibre philosophe assez importante, puis il dénonce les inégalités, il dénonce le capitalisme, t'sais tu vois vraiment comme quelque chose un – rires, une tendance un peu plus à gauche t'sais, critique sociale, qui est peu commune pour le secondaire 3 moi quand je le regarde j'l'observe. Mais est-ce que lui est conscient, qu'il déploie ça quand il parle, t'sais qu'il met vraiment, en évidence. Ça c'est une bonne question parce que moi je peux, quand, si je le note, parce que, si je le note si je lui communique, parce que je suis pas capable de communiquer à tout le monde, tout le temps, ce que j'observe là, hum, t'sais je peux voir une réaction, heureux ou pas heureux, ou t'sais, mettons, y'en a une Juliette j'lui avais dit « hey Juliette tu t'exprimes tellement bien, c'est fluide, quand tu parles », puis elle « ah ouais, merci » puis là elle était, t'sais là, elle dit j'étais pas sûre si c'était clair, genre, non, j'dis vraiment, puis, t'sais elle elle doutait de sa capacité à s'exprimer clairement, mais elle a vraiment une fluidité, une capacité à vulgariser, puis, quand je prends le temps de le dire, là je peux voir si ils s'en rendent compte, si ils s'en rendent pas compte, si ça leur fait plaisir, si ça leur fait pas plaisir.
85	Agathe	Ouais

86	Enseignante	T'sais. Mais là pour l'instant j'saurais pas quoi dire d'autre là. Peut-être j'vais pouvoir y penser puis te revenir là-dessus là ?
87	Agathe	Ouais ouais, nan mais je sais pas moi j'essaie juste de te suivre. Je sais pas combien de temps
88	Enseignante	Comment, t'essaies de me suivre ?
89	Agathe	Oui. Ben nan, mais, c'est marrant parce que par rapport à la métacognition j'ai l'impression que ça t'a, j'ai l'impression que ça fait pas grand sens pour toi, et du coup ça m'intéresse de voir. Peut-être que j'ai pas été très clair. Heu, attends, je réfléchis... nan, mais je pense que c'est correct.
90	Enseignante	Mais t'es pas sûre si je comprends bien ?
91	Agathe	Mais je pense que si en fait, j'ai repensé à ta réponse, et je pense que j'vais pas revenir c'est juste que. Moi en fait, ben, j'me demande juste. Enfin, là je parle vraiment, on est en recherche hein
92	Enseignante	Ouais
93	Agathe	Je vais essayer de trouver comment observer justement ces espèces de processus métacognitif chez eux, dans les CRP par exemple et dans les entrevues, parce que parfois quand je leur parle j'me rends compte qu'ils sont pas tout le temps conscients de ce qu'ils font en CRP, en terme de recherche, mais c'est normal en même temps c'est quelque chose qu'on développe, et je me demandais si toi justement t'avais des repères par rapport à ça, ou pas trop, à partir de quel moment t'es capable de sentir que ton élève il, bah il maîtrise... en fait, quand ils font de l'observation, c'est tout de la métacognition qu'ils font ?
94	Enseignante	Hum hum
95	Agathe	Et puis, à partir de quand, secondaire 1 par exemple est ce que c'est difficile pour eux, je sais pas, comment tu vois l'évolution métacognitive spécifiquement ?
96	Enseignante	Ah ouais. Bah c'est compliqué parce qu'on a pas, le cours est pas centré sur ça. T'sais si le cours était centré sur on dialogue, puis on s'approprie ces outils-là, puis on focus là-dessus, hum, j'pourrais te répondre. Mais, c'est même pas dans le programme que je poursuis, moi j'ajoute ça, comme outil d'argumentation, puis à chaque fois qu'on en fait on met, t'sais nous en l'a en tête on leur demande de se préparer en conséquence, fait qu'on voit une évolution dans la compréhension de ces outils-là au fil des ans, qui s'affine toujours de plus en plus, mais t'sais je réalise en secondaire 3 qu'ils comprennent toujours pas c'est quoi un contre-exemple.
97	Agathe	Ah ouais ?
98	Enseignante	Ben, certains comprennent mais ils mélangent contre-exemple et contre argument.
99	Agathe	Ok
100	Enseignante	Je sais pas si ça t'aide à voir, ça c'est quelque chose que j'observe vraiment clairement. Contre argument, contre-

		<p>exemple, t'sais j'ai contredit lui j'ai fait un contre-exemple. Non, c'est pas ça t'sais, ça y'a quelque chose... puis même les exemples t'sais, un exemple, concret là, précis, t'sais souvent c'est général, fait que ça pour eux, ça en secondaire 3 je l'observe bien, j'vois cette difficulté là à saisir ça. Mais t'sais, donner une raison, co-construction, définir les termes, causes-conséquences, ça c'est quelque chose, oui, ça ils y arrivent assez bien, mais t'sais cause-conséquence c'est quelque chose qui est travaillé dans d'autres classes aussi, en histoire les causes de t'ça, les conséquences de t'ci, fait que le rapport de cause à effet, puis ils l'ont travaillé l'an passé aussi, j'trouve c'est bien. En secondaire 4, t'sais, j'suis capable de voir que la notion de comparaison elle devient plus claire, j'remarque qu'ils saisissent que, une comparaison, comparer pour comparer, ben, moi j'insiste, « oui mais ta comparaison, est-ce une bonne comparaison ? » puis là je reviens toujours avec la réflexion de dire ben si on remarque que, y'a plus de similitudes, t'sais j'les ramène toujours sur pourquoi on utilise cet outils-là. Fait que là je vois une évolution entre le 3 puis le 4. Dans l'appropriation d'une comparaison puis pourquoi on comparerait des trucs t'sais, elle est tu bonne ta comparaison ? t'sais, on c'est tu une bonne comparaison ça gang, t'sais, fait que là j'vois une évolution là-dedans, en 3 on le travaillé sur le présupposé mais ils voient pas l'utilité de l'utiliser en recherche.</p>
101	Agathe	Ok
102	Enseignante	<p>C'est ce que je remarque. Mais en 4, on mise pas là-dessus, puis là oh ben il me semble qu'on est en train de dire que, et là ils le dégagent. Fait que je vois des évolutions comme ça, dans des outils qui sont maîtrisés, puis d'une année à l'autre là y'a quelque chose un petit peu plus qui est compris sur pourquoi on le fait puis comment il pourrait nous être utile. Comme en secondaire 1 on voyait des enfants qui posaient des questions, n'importe quand – rires. « oh là on est en train de tourner en rond, j'ai une question ». et non pas avoir le souci de la question, t'sais moi je leur dis « oh oh oh oh, ta question est liée à quoi, pourquoi tu poses cette question-là à ce moment-ci ? » tandis que maintenant je pense, quand ils posent une question, ils voient de mieux en mieux où la poser puis pourquoi. Et ainsi de suite. J'vois en secondaire 4 un envie plus grande de revenir sur le dialogue puis le commenter.</p>
103	Agathe	Ok
104	Enseignante	<p>J'pense ça c'est métacognitif aussi là. Hum, chose que, plus difficile en 3, avez-vous des commentaires sur la recherche ? qu'est-ce que vous en pensez ? puis les petits là t'sais, en secondaire 4 j'sens « ah ben ça j'ai aimé puis là, telle affaire, puis là, je remarque que comme on était</p>

		en contexte classe les gens ont fait plus attention à comment ils discutent du sujet » j’sens un peu, j’sens que je gagnerais à garder toujours de temps pour la fin, le débrief. Pour qu’ils apprennent plus, sur qu’est-ce qu’on a fait puis pourquoi puis qu’est-ce qui est intéressant. Y’a certains moments où le débrief il serait bref, mais y’en a d’autres où on manque de temps puis il aurait été tellement important. On aurait appris sur le travail ensemble, t’sais l’évolution puis le travail ensemble. Fait que c’est ce que je remarque à travers les années. Là je peux pas parler pour 5ème secondaire parce que 5ème secondaire y’a comme une rupture où ils en font qu’une. Fait que, c’est ça.
105	Agathe	Est-ce qu’on a encore deux petites minutes ?
106	Enseignante	On a le temps. On va y aller jusqu’à la cloche.
107	Agathe	Ok. hum, et si on part dans complètement une autre dimension, par rapport à comment, une piste par rapport à la métacognition c’est vraiment l’aspect plus narratif.
108	Enseignante	Ok
109	Agathe	Comment est-ce que en CRP tu pourrais développer en fait des compétences, ben, herméneutiques, tu vas interpréter les choses, tu vas créer du sens, et du coup tu vas, selon le discours que les gens ils apportent tu vas réinterpréter ton expérience. Toi, est-ce que ça fait du sens, est-ce qu’ils sont assez disponibles à ce que l’autre il dit pour que ça puisse vraiment
110	Enseignante	Les transformer ?
111	Agathe	Ouais, ou, est-ce que ça te semble plausibles, est-ce que...
112	Enseignante	Comme l’autocorrection ?
113	Agathe	Oui par exemple, j’dirais que c’est vraiment de la métacognition ça, est-ce que t’as l’impression qu’ils s’autocorrigent pas mal ?
114	Enseignante	J’sais pas. Ça je sais pas.
115	Agathe	J’ai l’impression qu’ils changent d’avis parfois quand même.
116	Enseignante	Ouais, ça j’remarque. Mais. Est-ce que ça les transforme complètement...
117	Agathe	Dison, est-ce que tu penses qu’on pourrait, ça aurait du sens de dire qu’en CRP, on peut dire qu’on échange des arguments, mais on peut aussi dire qu’on échange une vision du monde finalement. Et que du coup, ça va être comme la construction d’un monde commun, en négociant les visions de chacun, et que la construction de cette vision commune, et ben elle peut influencer le récit que tu te fais de toi-même. Est-ce que c’est imaginable pour toi, de ce qui se passe à l’intérieur d’eux, que finalement, en fait c’est une manière de dire les choses mais c’est la même chose qui se passe, de la même manière que tu peux dire untel il pense ça et la raison qui l’a amenée ben ça m’a vraiment convaincue, j’ai l’impression que le critère qu’il propose il est vraiment

		plus pertinent que le miens, ça serait plus métacognition, du coup, je me connais mieux, je sais ce que j' pense et je m' individualise. Et, ça ça pourrait être dans un autre côté, plus axé sur le sens peut-être, on du coup tu vas dire, ça fait plus de sens pour moi, et en fait, du coup tu prends conscience. Enfin je sais pas comment dire. Est-ce que t' as l' impression qu' ils inscrivent tout ça dans une continuité ? En fait je pense que c' est ça. Que d' une CRP à l' autre, ils peuvent se raccrocher à ce qu' ils ont dit avant, et se dire avant j' étais là, et se projeter. C' est pas clair du tout.
118	Enseignante	Ben, j' essaie, parce que j' essaie de te donner des exemples.
119	Agathe	Ben oui tu m' aides à construire ma pensée
120	Enseignante	Ouais je comprends. Ben c' est sûr, j' essaie d' être le plus. De me dire bon, par exemple.
121	Agathe	Est-ce qu' ils prennent des exemples de leur vie personnelle, et quand ils le font, t' as l' impression qu' ils se l' approprient d' une nouvelle manière ?
122	Enseignante	Ben c' est dur ça Agathe, pour moi de dire, parce que j' ai pas accès à ce qui se passe à l' intérieur d' eux, t' sais j' suis juste dans l' interprétation. Les exemples personnels vont être avancés quand il y a un sentiment de confiance dans le groupe.
123	Agathe	Par exemple, dans ce groupe, est-ce que
124	Enseignante	Ben non, y' a pas de sentiment de confiance dans ce groupe-là. C' est clair. Ce groupe-là, y' a quelque chose qui empêche de créer quelque chose de plus personnel, un investissement où j' ai pas peur de me faire juger. Ça on a pas un groupe témoin qui aide à ça. Puis ça arrive toujours t' sais que des groupes que c' est plus difficile. Puis on a ça, on a des p' tits groupes des p' tits clans, t' sais, puis ça se mélange moins puis, on a pas pu j' ai pas réussi, ben j' aurais pu, ça aurait pu, mais ça a pas. hum, j' me rappelle là, quand on discutait de la performance scolaire, l' année passée, y' a des élèves qui ont des problèmes d' apprentissage qui avaient proposé au tableau sur, t' sais, ils avaient posé une question sur l' apprentissage à l' école quand on avait des difficultés puis tout ça. Puis le jeune, Harry, y' en avait plusieurs qui avaient des plans d' intervention, puis des troubles déficitaires de l' attention, il s' était vraiment livré dans la classe, puis dire, t' sais moi, j' aimerais ça être bon à l' école, mais, il dit quand j' arrive chez nous, il dit moi ça me prend toute mon énergie d' être attentif à l' école puis quand j' arrive chez nous j' suis plus capable t' sais, fait que c' est sûr mes résultats sont pas bons. T' sais il était vraiment, la question il l' avait posée par rapport à sa problématique, puis, t' avais des jeunes qui avaient des problématiques puis qui se disaient devant les autres. T' sais, ils racontaient, ils parlaient d' eux. Puis de comment ils jugeaient que l' école devrait être, à partir d' eux. Fait que moi je pense que y' ne a qui se racontent là.

		Qui se racontent, qui donnent des exemples qui sont plus personnels, j'essaie de penser à d'autres jeunes. mais j'ai pas d'exemple concret qui me vient.
125	Agathe	Et sinon, juste, après on va peut-être finir, mais pour toi, la CRP, comment ça pourrait être un lieu où les gens se racontent ? Puisqu'on est d'accord que la philosophie on essaie justement de pas être la psychologie, on généralise
126	Enseignante	De pas être dans l'anecdotique
127	Agathe	C'est ça, et donc, on pourrait quoi que y'a comme un paradoxe, et en même temps on est en train, on est toujours dans le particulier aussi. Est-ce que d'après toi c'est possible de se raconter tout en étant dans un exercice où on va chercher la généralité, enfin plutôt la généraEnseignantation ?
128	Enseignante	Ben, ben quand on donne son point de vue, comment peut-on ne pas se raconter ?
129	Agathe	ok
130	Enseignante	Ben je me pose la question. Ben c'est sûr que moi quand je prends un point de vue, même si je donne pas un exemple sur moi, à moins que je dise des choses que je pense pas du tout, dans le but de je sais trop quoi là. Je sais que y'a des jeunes des fois qui vont dire des choses t'sais comme, pour créer de la diversion, ils sont pas en train de se raconter. Moi ça je le sais pas quand ils disent, parce que j'les connais pas suffisamment pour dire oh là, il est en train de bluffer t'sais. Hum, mais j'ai déjà entendu ça, c'est pas la majorité. Mais t'en a quelques-uns qui vont des fois jouer l'avocat du diable t'sais. Mais, ils sont tous en train de se raconter, quand ils expriment une idée, ils prennent une position sur comment devrait être le monde, qu'est-ce qui serait plus favorable, moins favorable, ils parlent d'eux, de ce qui pensent mieux, t'sais de leurs intuitions, t'sais, j'en ai un Olivier, il est « t'sais j'ai des questions » puis juste dans la façon qui commence à mettre de l'avance, ce qui se passe dans sa tête est en train de se raconter en quelque sorte là. Non non c'est clair, parce que, moindrement tu te positionnes, tu te racontes un peu ?
131	Agathe	Et du coup est-ce que tu crois qu'on pourrait dire que quand tu coconstruis ta pensée avec quelqu'un d'autre, tu coconstruis une idée, ben du coup tu mêles deux histoires ? Est-ce que tu penses qu'on pourrait dire ça ?
132	Enseignante	Si on mêle deux histoires...
133	Agathe	Dans la construction que tu vas avoir de ta pensée, comment t'intègres l'autre en fait, dans ton récit. Puisqu'en CRP, on est tous en train de se raconter, comment est-ce que
134	Enseignante	Ça s'entremêle
135	Agathe	C'est ça
136	Enseignante	Ben comment ça s'entremêle ou comment ça s'entremêle ?
137	Agathe	Donc pour toi ça pourrait ne pas s'entremêler ?

138	Enseignante	Ben ça dépend de la posture
139	Agathe	Des participants ?
140	Enseignante	Ben oui. Ben, j'pense qu'elles peuvent être très très variable d'un individu à l'autre.
141	Agathe	Et toi t'aurais l'impression qu'avec le groupe ça peut s'entremêler
142	Enseignante	Ben oui je pense que ça peut s'entremêler mais, peut-être que y'en a qui sont perméables à ce que ça s'entremêle ? t'sais y'en a peut-être qui ont des gros préjugés, là, à la maison, j'en ai un, il va venir tantôt, Edouard, Edouard il a toujours des positions un peu racistes, un peu sexiste, un peu tout. Puis quand il parle les gens jump. T'sais comme, ils veulent tout de suite comme... puis là j'suis comme « hey, on laisse parler Edouard », puis là d'apprendre à tolérer, puis Edouard, son questionnement, t'sais pas toujours, on est pas toujours d'accord avec, mais, il réussit à bien le faire. Moi je l'ai vu en secondaire 1 là, il a évolué sur sa capacité à être en dialogue avec les autres t'sais. Mais, comme il a des opinions un peu des fois tranchées, quand si il présente quelque chose, les gens ils deviennent des fois en réaction par rapport à lui t'sais. Fait que moi je pense, ce que j'essaie de dire c'est que, Edouard, les gens des fois ils prennent pas le temps de voir que sa question, dans le contexte elle est bien posée, puis elle amène quand même un autre point de vue, puis il le fait bien dans le contexte. Puis là tout de suite ils sont comme en, réaction. A cause de, du personnage qui peut être dans d'autres contextes. Fait que, j'pense que ça dépend qui parle, qu'est-ce qui fait dans sa vie habituellement là, pour être ouvert, puis écouter son histoire puis construire avec son histoire. Puis ça dépend aussi la personne qui écoute dans quelle disponibilité là elle se place là. Fait que j'pense que ça peut être ben ben variable, j'pense d'un point de vue idéalisé oui, nos histoires se mélangent puis blablabla, puis je peux être transformée par quelque chose j'aurais jamais pensé à ça, puis là ça m'amène à avoir une vision vraiment plus large des choses, ou, moi j'pense, oui, mais la posture intérieure d'écoute, d'ouverture à l'autre, t'sais d'embrasser une idée qui est pas la mienne, t'sais la laisser pénétrer en moi là, t'sais eux ils arrivent de plein de milieux de vie différents là, puis que, à maison, qu'est-ce qui est dit, comment c'est dit, c'est ça qui fait que ça, qu'ils s'laissent transformer ou non par les autres. En tout cas je pense que y'a plein de variables à ça.
143	Agathe	Puis t'as l'impression que, juste pour conclure, de ton expérience, la CRP, ça favorise, ça les peut les disposer à ça ?
144	Enseignante	Bah oui ! Enfin j'espère ! parce que si finalement non j'me dis pourquoi j'fais tout ça !
145	Agathe	Ouais, et tu as pu l'observer, parfois, chez des élèves comme

146	Enseignante	Edouard
147	Agathe	Avec Edouard, t'as l'impressions que c'est la CRP
148	Enseignante	Est-ce que c'est la CRP ? Moi je sais que dans ce contexte- là, il a grandi.
149	Agathe	Et t'as peut-être pu l'observer chez d'autres élèves
150	Enseignante	Probablement, faudrait que je réfléchisse à d'autres exemples, c'est peut-être plus ça.

Annexe 6. Entretiens menés au Collège Vercors

Les verbatims restituent le discours mot pour mot. L'intégration de trois points (...) signifie un temps d'arrêt de la parole du locuteur. J'ai indiqué entre parenthèses, durant la retranscriptions, certains éléments du contexte ou du non verbal (rires, accentuation, mouvement du groupe).

A. Awa

1	Agathe	Allo Awa ?
2	Awa	Oui c'est moi.
3	Agathe	Bonjour c'est Agathe Delanoë. J'étais venue assister à des discussions philosophiques avec Mr. (nom de l'enseignant).
4	Awa	Ah oui oui je me souviens.
5	Agathe	Oui ? Du coup Mr. (nom de l'enseignant) m'a dit qu'il t'avait eue au téléphone hier et que tu étais d'accord pour qu'on prenne un petit moment toutes les deux pour discuter du cours de philo.
6	Awa	Oui.
7	Agathe	C'est ok pour toi ?
8	Awa	Oui oui.
9	Agathe	Et c'est un bon moment-là ?
10	Awa	Oui.
11	Agathe	Ok super. Est-ce que ça te pose un problème si j'enregistre notre discussion ? C'est juste pour mon travail, pour pouvoir garder la trace de ce qu'on s'est dit mais j'enlèverai ton prénom.
12	Awa	C'est bon.
13	Agathe	Ok, super. Alors, là aujourd'hui je te propose de prendre un petit moment, ce sera pas très long, pour réfléchir ensemble à ton expérience des discussions philosophiques avec Mr. (nom de l'enseignant). Donc c'est vraiment juste ton expérience qui compte, il y a pas de bonne ni de mauvaise réponse. C'est un peu comme la discussion qu'on a eu en février, tu te rappelles ? J'étais venue et on a eu une discussion tous ensemble avec Mr. (nom de l'enseignant) moi et puis les élèves.
14	Awa	Oui oui.
15	Agathe	Ok, donc c'est un peu pareil, il n'y a pas de bonne et pas de mauvaise réponse. Est-ce que tu as des questions ?
16	Awa	Non ça va.
17	Agathe	Ok. Il y a deux semaines vous avez reçu un lien pour un questionnaire, est-ce que toi tu étais allée le remplir ou pas ?
18	Awa	Oui j'ai, je l'ai fait.
19	Agathe	Ok super. Et tu avais réussi à mettre une image aussi ?
20	Awa	Nan, l'image j'ai pas, j'ai pas arrivé, à le faire.
21	Agathe	T'as pas réussi ?
22	Awa	Nan nan.
23	Agathe	Ok, c'est pas grave. T'as pas réussi mais t'avais quand même envie d'envoyer un image ?
24	Awa	Oui.

25	Agathe	Alors si je t'envoie mon adresse mail est-ce que tu voudrais me l'envoyer par mail ?
26	Awa	Oui
27	Agathe	Bon bah parfait on fera ça à la fin de la discussion. Ok. Alors, du coup, au collège Vercors, vous faites de la philo depuis la 6ème ? Il me semble que ce n'est pas à tous les niveaux... toi, c'était quand ta première année de philo ? Tu pourrais me raconter un peu quand tu as commencé à faire des discussions philo ?
28	Awa	Hum. J'ai commencé en 6ème avec Mme (nom). On nous a donné un petit cahier, on nous posait des questions, on écrivait, des fois c'est nous qui posions les questions parfois.
29	Agathe	Ok. Et quand t'as découvert ça, comment c'était ? Est-ce que ça t'a plu ?
30	Awa	Oui, bien. Ça permet d'avoir des avis des autres.
31	Agathe	Ok... et c'était pas noté là non plus ?
32	Awa	Nan.
33	Agathe	Et tu as continué ensuite en 5ème ?
34	Awa	Non non. En 5ème on en a pas fait.
35	Agathe	Et en 4ème ?
36	Awa	Nan nan.
37	Agathe	Ok, donc en 6ème et en 3ème.
38	Awa	Oui.
39	Agathe	Et alors, quand tu as repris cette année, tu étais contente de reprendre, ou tu t'en fichais un peu ?
40	Awa	Nan, ça va, c'est, oui c'est bien.
41	Agathe	Ok... Pour toi c'est quoi, la philosophie ?
42	Awa	Comment dire.... J'pense c'est... c'est mature enfin... qui te permet de, enfin de découvrir et d'apprendre les avis des autres et comment ils pensent aussi. Et pour t'aider à réfléchir aussi. Quand... pour t'aider à argumenter quand tu fais... quand tu parles.
43	Agathe	Ok... du coup, ce que tu dis c'est que la philosophie ça t'aiderait à découvrir un peu les avis des autres et puis à argumenter ?
44	Awa	Oui
45	Agathe	Et est-ce que tu dirais que ça t'aide aussi un peu à découvrir tes propres avis sur certaines questions, ou pas trop ?
46	Awa	Oui.
47	Agathe	Oui ?
48	Awa	Hum hum.
49	Agathe	Ok... et toutes les choses que tu viens de dire, est-ce que c'est plutôt important pour toi de pouvoir faire ça, ou pas vraiment ?
50	Awa	Important.
51	Agathe	Important ? Est-ce que tu pourrais essayer de dire pourquoi c'est important pour toi ?
52	Awa	Hum. J'pense que c'est important parce que quand tu donnes ton avis, et que, tu penses que c'est correct, y'a les autres qui te corrigent, ils te donnent d'autres avis et tu vérifies avec eux si c'est bon ou mauvais.
53	Agathe	Ok. Donc tu trouves que c'est important parce que t'arrives à te faire aider par les autres... pour former ton propre avis, c'est ça ?
54	Awa	Oui.

55	Agathe	Ok... et justement, est-ce que ça t'arrive souvent de modifier un peu ton avis selon ce que les autres disent ?
56	Awa	Oui, ça m'arrive.
57	Agathe	Ouais... ok. Et tu as dit aussi que tu apprenais à argumenter. Est-ce que tu penses que des fois toi aussi, tu fais changer les autres d'avis ?
58	Awa	Oui, hum hum.
59	Agathe	Ok donc ça marche dans les deux sens ?
60	Awa	Oui.
61	Agathe	Ok. Et donc tu penses que c'est plutôt utile ?
62	Awa	Oui.
63	Agathe	Et est-ce que tu as l'impression que le fait de découvrir les avis des autres ça fait que tu les connais peut-être un peu mieux ?
64	Awa	Oui oui, ça arrive que je connais un peu mieux, comment ils pensent...
65	Agathe	Ok. Parce que du coup tu as l'impression que, comment ils pensent.. enfin, que connaître ce que les gens pensent, c'est les connaître ?
66	Awa	Pas trop non.
67	Agathe	Pas trop... et est-ce que ça t'est déjà arrivé d'être un peu étonnée de découvrir ce que toi tu pensais ? Est-ce que y'a des questions sur lesquelles t'avais pas forcément d'avis, et puis finalement à la fin de la discussion, t'avais l'impression d'avoir un peu appris aussi comment toi tu penses ?
68	Awa	Oui oui.
69	Agathe	Alors est-ce que tu dirais que t'apprends un peu à te connaître ?
70	Awa	Oui, j'apprends à me connaître... A travers la discussion.
71	Agathe	Oui ? Est-ce qu'on pourrait essayer de développer un peu ça, comment tu pourrais apprendre à te connaître à travers la discussion ?
72	Awa	Bah, par exemple, quand je dois, quand je donne mon avis, et je bloque un peu, y'a les autres qui m'aident, qui essaient de m'aider à terminer mes phrases.
73	Agathe	Oui, c'est vrai j'ai vu ça quand j'étais là. Et ça, ça t'aide ?
74	Awa	Oui.
75	Agathe	Et... Au début tu as dit que tu avais un cahier en 6ème et puis que parfois tu posais des questions... est-ce que tu aimes ça toi poser des questions en philosophie ?
76	Awa	Poser des questions, j'aime pas trop parce que... en fait, le truc ça me gêne c'est les moqueries des autres. Quand je bloque ou je... j'aime pas trop parler en public quand je parle en public je me sens stressée.
77	Agathe	Et donc t'aimes pas poser des questions parce que tu dois parler devant tout le monde c'est ça ?
78	Awa	Ouais...
79	Agathe	Ok... et le fait de devoir le faire en philosophie, mais que y'ait pas non plus de bonne ou de mauvaise réponse, est-ce que t'as l'impression que ça t'aide à justement, prendre la parole etc. ou pas du tout ?
80	Awa	Nan c'est de moins en moins stressant je pense.
81	Agathe	Ok. Et quand vous êtes comme ça avec Maxime, en discussion philosophique, t'as l'impression que c'est un contexte qui te permet de prendre un peu confiance en toi ?
82	Awa	Oui. Ça me permet de mieux s'exprimer devant les gens, aussi quand je parle.

83	Agathe	Ok. Et y'a quoi d'autres comme éléments qui t'aident à prendre confiance en toi à ton avis ?
84	Awa	Les discussions parfois... parfois même en classe j'arrive pas à prendre la parole à parler au prof, j'attends, j'donne la réponse à ma copine, et si j'y arrive j'lui dis.
85	Agathe	Donc tu donnes souvent la réponse à ta copine pour qu'elle la dise pour toi ?
86	Awa	Hum hum.
87	Agathe	Ok. Et ça t'arrive parfois de te rendre compte que y'a une personne qui dit ce que tu voulais dire, qui pense un peu comme toi...
88	Awa	Oui oui. Y'en a plein même.
89	Agathe	Ouais ? Et ça, qu'est-ce que ça te fait quand ça arrive ?
90	Awa	Ça me fait rien, j'suis contente.
91	Agathe	Ok. Et au contraire, est-ce que des fois ça t'arrive de te dire que toi t'aurais pas du tout dit ça ?
92	Awa	Oui ça m'arrive.
93	Agathe	Et dans ces moments-là, est-ce que tu comprends un peu en quoi t'es différente, en quoi tu ressembles, aux autres ?
94	Awa	Parfois, parfois avec les filles de la classe, on a la même, on a à peu près la même pensée, pas tous mais certains.
95	Agathe	Ok. Et tout à l'heure t'as dit que t'aimais pas trop poser des questions parce que t'aimais pas trop prendre la parole en classe, mais est-ce que, si t'avais pas peur, t'aimerais ça ?
96	Awa	Nan.
97	Agathe	Nan ? Parce qu'en philo, vous partez souvent d'une question, vous questionnez beaucoup les choses. Est-ce que ça c'est quelque chose que t'aimes bien ou qui te semble utile ?
98	Awa	Oui parfois ça me sert parfois. Quand par exemple tu bloques dans quelque chose t'es obligé de reformuler la question pour... les adultes souvent, pour poser la question.
99	Agathe	Ok. Pendant la discussion qu'on avait tous ensemble, j'avais demandé ce que ce serait pour vous, des sujets qui vous intéresseraient, et t'avais dit par exemple les comportements, et les codes.
100	Awa	Oui les comportements oui.
101	Agathe	Pourquoi ce serait un sujet intéressant pour toi ?
102	Awa	Parce que, à l'école on voit beaucoup de comportements, des élèves et des professeurs aussi.
103	Agathe	Ouais...
104	Awa	Pas très.. enfin, pas très corrects. Et j'aimerais qu'on parle de ça.
105	Agathe	Ok. Donc t'aimerais parler des comportements que tu trouves pas corrects ?
106	Awa	Oui.
107	Agathe	Et pourquoi t'as l'impression que l'heure de philo ce serait un bon moment pour parler de ça ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ?
108	Awa	L'heure de philo c'est là qu'on change tous nos... qu'on a la parole, en se disant nos idées, il y a un adulte, y'a vous, y'a le prof, quand vous nous parlez, vous nous posez des questions et comment dire, dans la classe y'a pas tous les profs qui font ça. Et avec vous ça nous permet de poser encore plus de question et de découvrir des choses.
109	Agathe	Ok. T'as l'impression que justement parler des comportements qui sont corrects ou pas corrects, ce serait bien en philo parce qu'avec

		Mr. (nom de l'enseignant) par exemple y'a des choses que tu peux plus dire c'est ça ?
110	Awa	Hum hum.
111	Agathe	Et est-ce que c'est important pour toi de pouvoir entendre ce que les autres pensent par rapport aux comportements que tu trouves pas corrects ?
112	Awa	Oui.
113	Agathe	Ok... c'est très intéressant tout ça. J'aurais envie de te demander si toi, puisque tu sais que je m'intéresse à la philosophie avec les collégiens et à ce que ça peut leur apporter, est-ce que toi t'aurais envie de dire quelque chose là-dessus ?
114	Awa	Nan nan, rien.
115	Agathe	Ok. Et est-ce que tu dirais que ça pourrait t'aider à grandir ?
116	Awa	Ouais.
117	Agathe	Dans quel sens ?
118	Awa	Dans la compréhension je crois.
119	Agathe	Ok, ce serait la compréhension de quoi ?
120	Awa	La compréhension des, des autres et de... et de moi-même.
121	Agathe	D'accord. Donc la discussion philosophique ça t'aide à comprendre les autres et à te comprendre toi-même, c'est ça ?
122	Awa	Oui.
123	Agathe	Ok. Eu du coup, tu me l'as peut-être déjà dit mais je suis pas certaine. A ton avis, c'est quoi qui fait ça dans les discussions, qui t'aide à te comprendre toi-même et à comprendre les autres ?
124	Awa	A c'est... c'est comment dire, d'avoir les avis des autres et comment ils pensent. Et comment ils réfléchissent.
125	Agathe	Ok. Comment ils pensent, et comment ils réfléchissent. C'est quoi la différence pour toi ?
126	Awa	Ben, par exemple quand on pose des questions, y'a différentes personnes qui vont donner... enfin, des réponses différentes, et toi tu vas analyser et voir... comment chacun il réfléchit.
127	Agathe	Et c'est le fait d'analyser comment chacun réfléchit qui t'aide à comprendre... et donc à grandir, c'est ça que tu veux dire ?
128	Awa	Oui.
129	Agathe	Et du coup t'as parlé de réfléchir... est-ce que tu as l'impression que ça t'aide à réfléchir, la philosophie ?
130	Awa	Oui (énergique) ! Ça aide à réfléchir parce qu'il y a des choses que je, que je sais pas moi-même.
131	Agathe	Et donc, que tu sais pas toi-même, et la philosophie qu'est-ce que ça t'aide à faire, devant ces choses-là que tu sais pas ?
132	Awa	A réfléchir et... par exemple quand on parle avec des copines y'a des choses qu'on sait pas, et quand on en parle en philo, et ben, moi ça me permet d'expliquer comment ça marche, comment... on fait tout ça.
133	Agathe	Ok.. et des fois, ça t'arrive de te questionner toi-même ? A un moment tu as dit en février, y'avait Asma qui disait que parfois elle se posait des questions dans sa tête, et t'avais dit que toi aussi, parfois, dans ta tête, tu te demandais pourquoi tu pensais ça..
134	Awa	Hum hum..
135	Agathe	Ouais ? Est-ce que tu peux me raconter un peu ?

136	Awa	Bah je réfléchis, j'analyse. Après quand, quand je me bloque, je pose des questions à mes copines, ou soit à un adulte.
137	Agathe	Ok. Et quand tu te bloques, c'est en philo ou partout en général ?
138	Awa	Partout.
139	Agathe	Ok. Et est-ce que tu bloques plus en philo ?
140	Awa	Moins, nan moins.
141	Agathe	Et c'est quoi à ton avis, quand tu dis que tu bloques ça veut dire quoi ?
142	Awa	Heu. Dans les questions.
143	Agathe	Ouais... c'est quand on te pose une question, ça te bloque ?
144	Awa	Oui oui.
145	Agathe	Ok. Et en philo, c'est un peu moins.
146	Awa	Oui oui.
147	Agathe	Et à ton avis, pourquoi en philo c'est un peu moins ?
148	Awa	Parce que c'est moins stressant, y'a pas beaucoup de monde, c'est moins stressant. Alors qu'en classe, on est 23, 24 je pense. Et, c'est plus stressant.
149	Agathe	Ok. Alors, je vais te poser une question mais tu n'es vraiment pas obligée de me répondre, si ça te gêne tu peux me dire simplement que tu préfères pas en parler. A ton avis, qu'est-ce qui te stresse dans le fait de répondre à la question ?
150	Awa	Que y'a des gens qui rigolent, qui se moquent un peu...
151	Agathe	Ok, c'est le jugement des autres un peu, qui te fait peur ?
152	Awa	Oui.
153	Agathe	Et est-ce que tu penses que les gens jugent moins en philo ?
154	Awa	Oui, les gens jugent moins en philo.
155	Agathe	Ok... mais pourtant c'est les mêmes gens, non ?
156	Awa	Oui c'est les mêmes gens mais sauf que y'a des autres qui sont dans un autre groupe.
157	Agathe	Ok, donc vous êtes moins nombreux. Et la discussion philo ça peut faire que les gens jugent moins d'après toi ou c'est vraiment juste le fait d'être moins nombreux ?
158	Awa	Le fait d'être moins nombreux.
159	Agathe	Ok. C'est très intéressant tout ça. Je regarde combien de temps ça fait... Déjà 20 minutes qu'on discute, je vais pas te prendre plus de temps, merci beaucoup Awa. J'avais juste peut-être une dernière petite question, si c'était pas obligatoire le cours de philo, est-ce que tu irais quand même ?
160	Awa	Oui oui j'irais.
161	Agathe	Oui ? Pourquoi ?
162	Awa	J'irais pour, pour voir comment les autres ils pensent. Ça me permet aussi de mieux, de m'exprimer.
163	Agathe	Ok. C'est important pour toi, j'ai l'impression, de voir comment les autres ils pensent ?
164	Awa	Oui.
165	Agathe	Ok. Merci beaucoup Awa. Juste, pour m'envoyer l'image, comment tu préfères me l'envoyer, par mail ou par texto ?
166	Awa	Ah mais si vous voulez je l'envoie sur le mail de Mr. (nom de l'enseignant).

167	Agathe	Ah bah oui super, on fait comme ça, et puis il me la fera suivre. Et puis tu peux aussi mettre une petite phrase qui explique le choix de l'image. C'est pour m'aider à comprendre.
168	Awa	Ok.
169	Agathe	Ça va est-ce que tu as des questions toi ?
170	Awa	Nan ça va.
171	Agathe	Ok, alors merci et puis bon courage pour la fin de l'année. Au revoir
172	Awa	Merci à vous aussi. Au revoir.

B. Simon

1	Agathe	Est-ce que c'est un bon moment c'est bon pour toi ?
2	Simon	Oui oui allez-y ça me dérange pas, pas de souci.
3	Agathe	Ok super. Du coup, Mr. (nom de l'enseignant) t'a expliqué un peu déjà je pense que j'allais t'appeler. Enfin il m'a dit que tu étais d'accord pour que je t'appelle, et qu'il t'avait un peu expliqué.
4	Simon	Ouais je m'en rappelle, c'est bon.
5	Agathe	Super.
6	Simon	Vous allez me poser des questions c'est ça ?
7	Agathe	Oui ! En fait, j'étais venue quelques fois vous voir cette année, pendant le cours de philo. Je suis venue la dernière fois en février mais si je me souviens bien toi tu n'étais pas là ce jour-là... j'étais venue et on avait fait une discussion avec les élèves sur, la pratique de la philosophie justement, c'était un peu différent des autres fois.
8	Simon	D'accord...
9	Agathe	Ça te dit quelque chose ?
10	Simon	Je suis pas sûre mais il me semble que j'étais là.
11	Agathe	Ok je regarderais ça, j'avais enregistré de toutes façons. Super, du coup, d'abord, est-ce que tu es d'accord pour que j'enregistre notre conversation ? sachant que ce sera pas... je vais pas le divulguer, et si oui ton nom sera caché.
12	Simon	Oui c'est pour vous de toutes façons ?
13	Agathe	Oui, c'est pour garder une trace de ce qu'on se dit
14	Simon	Pas de souci moi ça me va
15	Agathe	Ok super. Parce que du coup je fais une recherche sur, bah, justement les discussions philosophiques avec les adolescents et c'est pour ça que je te propose aujourd'hui qu'on prenne un petit moment pour réfléchir à ton expérience de la philo. Alors y'a pas de bonne ou de mauvaise réponse, l'idée c'est vraiment d'avoir
16	Simon	Mais vous faites ça avec tous les élèves de la classe ?
17	Agathe	Avec tous les élèves du groupe de philo de Mr. Ledieu
18	Simon	D'accord.
19	Agathe	Voilà, ceux qui acceptent bien sûr, mais vous avez tous accepté pour l'instant. Donc c'est super ! Et oui, alors l'idée, c'est, de recueillir, des témoignages, sur votre expérience
20	Simon	De chaque élève... d'accord
21	Agathe	Oui, c'est ça. Donc, sens toi libre de dire ce que tu penses, je suis vraiment pas là pour juger et j'attends aucune réponse. C'est vraiment, pour comprendre comment vous vivez les discussions philo, ce que ça peut vous apporter, ou pas. Ça va ?
22	Simon	Ouais, ça me va.
23	Agathe	Ok super. Alors, peut-être juste pour commencer, est-ce que tu pourrais, bah, me raconter un peu comment tu as commencé la philo ?
24	Simon	C'était en sixième
25	Agathe	En sixième ?
26	Simon	Avec, bah c'était Mr. (nom de l'enseignant).
27	Agathe	C'était déjà avec Mr. (nom de l'enseignant) ? ok
28	Simon	Ouais, c'était déjà avec Mr. Ledieu... et, en fait, c'était à 15H30, on avait une heure à chaque fois le lundi, de philo.

29	Agathe	Ok...
30	Simon	Et voilà.
31	Agathe	Et du coup, comment ça t'avait semblé ? C'était une découverte j'imagine ?
32	Simon	Ouais c'était une découverte, après... ouais c'était pas mal.
33	Agathe	Ouais, tu avais trouvé ça pas mal ?
34	Simon	Oui j'aimais bien.
35	Agathe	Et du coup tu as continué, hum, tu as continué en cinquième et en troisième c'est ça ?
36	Simon	Non, après ils l'ont enlevé, et après on reprend en fait. C'est eux qui choisissent c'est pas nous. C'est eux qui font des cours de temps en temps, et voilà. Et après ils m'ont filmé avec une caméra, et ils m'ont posé des questions, avec un petit groupe. Et après on devait répondre quoi.
37	Agathe	Ok, et ça c'était quand tu étais en sixième ?
38	Simon	Ouais ça c'était en sixième.
39	Agathe	Ok. Donc là cette année en troisième c'est la deuxième année que tu en fais ?
40	Simon	Oui c'est la deuxième fois que j'en fais.
41	Agathe	Ok. Et du coup, est-ce que tu as trouvé ça différent ?
42	Simon	Nan, après c'est les mêmes sujets... après ça change, mais, oui, c'était à peu près pareil quoi.
43	Agathe	Ouais ?
44	Simon	Ouais ouais. Et puis c'était avec le même prof donc ça allait.
45	Agathe	Ok.
46	Simon	Il projette au tableau, et puis ensuite on doit en discuter tous ensemble, pour savoir si on a le même point de vue. J'ai trouvé ça intéressant.
47	Agathe	Et du coup, pour toi, ce serait quoi la philosophie ?
48	Simon	Hum. Ça je sais pas trop expliquer...
49	Agathe	Si tu devais expliquer à un nouvel élève qui sait du tout ce que c'est, qu'est-ce que tu lui dirais ?
50	Simon	Que hum, nan je sais pas trop comment expliquer, que on parle tous d'un point de vue, différent, qu'on parle tous des choses et tout le monde a, ouais des points de vue différents quoi. Tout le monde dit pas la même chose.
51	Agathe	Ok. Et vous parler de quoi ?
52	Simon	Bah, ça dépend je sais pas exactement, ça dépend. Il nous dit le prof, heu, ouais ça dépend. Je sais pas trop comment dire – rire.
53	Agathe	Ok. Et c'est quoi qui te plaît ? Au début tu as dit que tu aimais bien, c'est quoi te plaît dans la philo ?
54	Simon	Bah qu'on réfléchit tous quoi. Qu'on trouve tous des solutions différentes.
55	Agathe	Donc tu dirais que dans les ateliers philo, tu réfléchis ?
56	Simon	Ouais.
57	Agathe	Et par rapport aux autres cours... tu réfléchis, plus ? moins ?
58	Simon	Pas forcément, c'est pas la même chose, mais ouais, on se fait des réflexions quoi, on réfléchit à la question.
59	Agathe	Ok, et alors ce serait quoi la différence avec les autres cours ?
60	Simon	Bah...
61	Agathe	Je te demande ça parce que tu dis que c'est pas la même chose...
62	Simon	Bah, je sais pas du tout. Bah, on cherche quoi, genre, sur un sujet, important.
63	Agathe	Ok.

64	Simon	Ah je sais pas trop comment dire.
65	Agathe	Et alors toi tu trouves que les sujets dont vous parlez c'est des sujets importants ?
66	Simon	Ouais, ça dépend. Mais ouais il y en a qui sont importants et on voit si on a tous les mêmes points de vue. Oh c'est compliqué.
67	Agathe	Non mais c'est très clair ce que tu dis t'inquiète pas. Et pourquoi certains sujets sont importants ?
68	Simon	Hum, ah ouais là c'est compliqué. Bah, ça dépend des sujets quoi. Y'en a qui sont faciles à répondre, ou y'en a qui faut plus chercher pour pouvoir bien répondre.
69	Agathe	Ok. Est-ce que ce que tu veux dire c'est que quand il faut chercher c'est que c'est important ? Ou j'ai pas compris ce que tu as dit ?
70	Simon	Bah y'a des trucs, c'est plus, faut mieux réfléchir pour mieux répondre. C'est plus complexe.
71	Agathe	Plus complexe...
72	Simon	Y'en a c'est tout bête, il faut juste dire ce qu'on pense, et y'en a faut un peu mieux se poser la question pour mieux répondre quoi.
73	Agathe	Mmh. Et du coup, tu as l'impression que c'est utile ce que tu fais en philo ?
74	Simon	Oui, je trouve que c'est utile oui.
75	Agathe	Ça sert à quoi ?
76	Simon	Ça nous aide à, à tous réfléchir sur un même point de vue, et que chacun ait des idées différentes, ce qui peut nous aider, je trouve.
77	Agathe	Nous aider, c'est-à-dire que les idées différentes peuvent aider ?
78	Simon	Ouais voilà, chacun a son idée, a son point de vue différent, et après il peut les apporter au groupe. Pour ceux qui pensaient pas à ça et ben, ils disent, ah bah, voilà, il peut faire ça, ou ça, ou voilà.
79	Agathe	Et ça tu trouves que c'est utile ?
80	Simon	Oui ça je trouve ça utile. Que chacun, permet de dire aux autres, bah tu peux voir ça, ça ça, lui expliquer quoi.
81	Agathe	Ok..
82	Simon	Et comme chacun a ses idées...
83	Agathe	Et du coup, tu dirais que ça t'apporte quoi ça ?
84	Simon	De partager leurs idées. De faire un partage de, ouais. Ça nous aide à avoir un meilleur point de vue d'une chose.
85	Agathe	Ah ok, à mieux comprendre peut-être ?
86	Simon	Avoir un meilleur point de vue. Une autre chose que ce qu'on voit nous.
87	Agathe	Ok, de voir différemment ?
88	Simon	Ouais c'est ça, de voir différemment un point de vue. Que nous on a pas.
89	Agathe	Ok. Et t'as l'impression que la philo que ça t'aide par rapport à ça...
90	Simon	Ouais je trouve que c'est bien, aussi pour plus tard, pour dans la vie de tous les jours, ça nous aide je trouve.
91	Agathe	Donc, tu penses que ce que tu fais en philo, apprendre à voir quelque chose différemment, tu le fais en philo et t'as l'impression que ça t'aide dans la vie de tous les jours, c'est ça ?
92	Simon	Oui, c'est ça.
93	Agathe	Ok, est-ce que tu aurais un exemple ? un moment où ça aurait pu t'aider dans ta vie de tous les jours ?
94	Simon	Mmm non, pas exactement. Mais ouais je sais pas trop comment. Bah en fait ça fait un petit moment qu'on a pas fait, mais, après le sujet tu le vois différemment je veux dire.

95	Agathe	Ah...
96	Simon	Par exemple sur une histoire de texte qu'on faisait une fois, et ben, quand un expliquait ça, et ben tu trouves que c'est pas ça que tu comprenais. Je sais pas si vous voyez très bien ce que je veux dire mais, hum, comment je peux expliquer. Bah, chacun a sa vision de l'histoire, et bah y'en a un qui trouve ça différent.
97	Agathe	Ok.
98	Simon	Comme on faisait beaucoup de textes, et ben, chacun avait sa propre version.
99	Agathe	Ok, donc chacun avait sa version différente de la lecture,
100	Simon	De l'histoire
101	Agathe	De l'histoire, et ça, ça apporte quoi ?
102	Simon	Bah chacun a sa propre idée quoi. Voit ça différemment quoi. Et c'était utile de le voir. Et comme on est en petit groupe, c'est plus facile de se parler, on est en rond. Donc ouais je trouve que c'est plus simple.
103	Agathe	Et, est-ce que tu trouves que du coup c'est plus facile pour toi de trouver d'autres, significations, d'autres choses ?
104	Simon	Ouais, et puis, l'échange, tout le monde parle chacun son tour...
105	Agathe	Et, dans ta vie quotidienne, est-ce tu penses que ça pourrait t'aider à comprendre comment les autres pensent ?
106	Simon	Ouais après, on fait pas la vie quotidienne, on fait surtout des histoires, des contes et tout. Mais oui si c'est pas mal.
107	Agathe	Et à la fin de la discussion philo, quand tu sors et que tu retrouves tes amis, ou ta famille, est-ce que ça arrive que ça continue un peu à te faire réfléchir, ou que tu comprends mieux ce que les gens veulent te dire ?
108	Simon	Si, ouais on comprend mieux après, parce qu'on se rappelle de ce qu'on a fait, et ça peut aider dans la vie ouais.
109	Agathe	Est-ce que tu aurais d'autres exemples, de choses sur lesquelles ça peut aider dans la vie ?
110	Simon	Hum, non, pas d'autres exemples...
111	Agathe	Ok. Et par rapport aux autres, est-ce que tu penses que tu les connais mieux, en les écoutant par exemple ?
112	Simon	Ouais, si, ça aide un peu à les connaître. Parce que comme on voit, si, ça aide.
113	Agathe	Ça aide...
114	Simon	Bah, tout le monde parle, y'a pas de problème quoi, tout le monde se connaît, ça aide à échanger.
115	Agathe	Ok. Et est-ce que tu as l'impression que toi ça peut t'aider parfois à connaître ce que tu penses, quand vous parlez.
116	Simon	Ouais ça aide.
117	Agathe	Ok... et ça aide, comment ? C'est quoi, d'après toi, qui t'aide ?
118	Simon	Bah on comprend mieux. Ouais on comprend plus facilement, ce qu'on lit, ce qu'on voit.
119	Agathe	On comprend plus facilement, ok... et alors c'est quoi qui fait que c'est plus facile à ton avis ?
120	Simon	Bah, c'est qu'on échange tous donc on comprend mieux. C'est plus simple.
121	Agathe	Et parfois, est-ce que les autres ils peuvent t'aider aussi ?
122	Simon	Oui parce que si après on se trompe ou ils sont pas d'accord, après, ils expliquent mieux à leur façon. Et là on peut mieux comprendre je pense
123	Agathe	D'accord. Et, tout à l'heure tu parlais d'argumenter dans les discussions. Est-ce que tu as l'impression que tu apprends à argumenter ?

124	Simon	Ouais, bah on parle quoi. On trouve des... on argumente oui.
125	Agathe	Ça voudrait dire quoi pour toi argumenter ?
126	Simon	Qu'on parle d'une histoire et qu'on arrive mieux à expliquer. On argumente sur... la question... c'est ça non ?
127	Agathe	Là je te demande juste comment toi tu utilises le mot là.. donc ce serait expliquer que tu voulais dire ?
128	Simon	On explique en nos mots. Nous, nous on explique, nos mots, de nous quoi.
129	Agathe	D'accord. Et, est-ce que pendant le dialogue tu te poses des questions ?
130	Simon	Heu. Ouais, on pose des questions oui. Le prof il pose une question, et après on doit tous y répondre, de notre version à nous quoi.
131	Agathe	Ok. Et, est-ce que ; à part cette question de départ, toi, tu te poses d'autres questions pendant l'atelier ?
132	Simon	Bah oui, on réfléchit de notre côté, et après on met en commun. Et donc ça je trouve ça bien, et intéressant quoi.
133	Agathe	D'accord. Et... en fait je t'ai demandé si toi tu te posais des questions pendant l'atelier et puis tu m'as répondu oui on réfléchit. C'est quoi le lien que tu fais entre réfléchir et se poser des questions ?
134	Simon	Bah c'est que quand on nous pose une question, nous on va directement réfléchir dans notre tête, et pour, pour mieux parler quoi, pour mieux argumenter notre réponse.
135	Agathe	Ok, ok ok. Et, est-ce que tu as l'impression que, ça, te fait te poser plus de questions, ce genre de discussion, ou pas trop ?
136	Simon	Pas trop. Ça fait réfléchir, mais, pas trop.
137	Agathe	Ok, pas trop. Pas de souci hein, tu peux très bien me dire non. Super. Et, est-ce que tu dirais que ça t'aide à prendre confiance en toi ? ou pas du tout ?
138	Simon	Hum... oui, ouais, non, ça dépend. Mais oui, on prend confiance en nous.
139	Agathe	Par rapport à quoi ?
140	Simon	Déjà on est un petit groupe, je trouve c'est plus simple, on a plus confiance en nous pour parler quand c'est un petit groupe je pense.
141	Agathe	Ok, donc du coup, confiance par rapport à, pour prendre la parole, pour parler ?
142	Simon	Ouais, pour prendre la parole. Comme on est 4, 5, 6, je trouve c'est plus simple.
143	Agathe	Ouais... et, est-ce que y'a d'autres choses qui pourraient de mettre en confiance ?
144	Simon	Nan.
145	Agathe	Ok. Et, finalement, est-ce que tu dirais que tout ça, ces discussions que vous avez, ça pourrait aider à grandir ?
146	Simon	Ouais, si ça aide. Grandir, je sais pas mais, oui, plus de confiance en soi.
147	Agathe	Ouais, et, quoi d'autre, tu pensais à quoi toi pour grandir ? Tu peux me dire quand c'est pas le cas hein.
148	Simon	Pour la parole.
149	Agathe	Pour la parole ok. Bah super. Et, pour finir, est-ce que tu penses que cette activité ça t'aide à te connaître un peu mieux ?
150	Simon	Nan, pas trop. Après ça aide ouais, à savoir ce qu'on fait. A connaître ce qu'on est capable de faire.
151	Agathe	C'est à-dire connaître ce qu'on est capable de faire ?
152	Simon	Bah, je veux dire, ce qu'on est capable de connaître dans notre tête, qu'on sait certaines choses, et pas d'autres. Des trucs qu'on sait, pour dire... oh je sais pas trop comment expliquer c'est compliqué quoi. Mais bon... on a du savoir, on sait plus de choses qu'un autre, que l'autre, une autre personne

		elle sait plus de trucs, c'est on se complète je pense, donc ça aide à bien partager.
153	Agathe	Ok. D'accord, super. Merci beaucoup Simon, je vais pas te prendre plus de temps on va s'arrêter là.
154	Simon	Ok ça marche, bah merci à vous aussi.

C. Amel

1	Agathe	Introduction téléphonique, présentation, consentement... Alors, en fait le but de notre échange c'est un peu de prolonger la discussion qu'on avait eu quand je suis venue vous voir en février... on avait parlé de votre expérience de la philo, de ce que vous faites pendant la philo, et puis de ce que ça peut vous apporter. Donc moi ce que je te propose c'est qu'on se prenne 10-15 minutes pour continuer de réfléchir ensemble à ton expérience de la philo. Là on pourra peut-être approfondir certains points parce qu'on est juste toutes les deux, y'a pas le groupe, mais voilà, l'idée c'est vraiment que y'a pas de bonne ou de mauvaise réponse, c'est vraiment ton avis, ton expérience, comment toi tu vois les choses qui comptent.
2	Amel	D'accord.
3	Agathe	Et puis qu'on réfléchisse ensemble à ce que ça peut t'apporter à toi... et peut-être pour commencer, est-ce que tu pourrais me raconter comment t'as commencé à faire de la philo ?
4	Amel	Bah, la philo, j'ai commencé en cinquième je crois. Parce qu'ils l'ont mis en matière. A l'école.. hum, après c'était pas les mêmes sujets et mêmes... comment on dit, on avait pas... c'était pas pareil. Par exemple en cinquième on parlait plus de logique, après en quatrième je sais plus trop, et en troisième, j'trouve que, enfin j'préfère en troisième parce qu'on parle plus, on réfléchit plus, on a plus d'idées, on peut donner plus d'arguments, et on a des sujets qui je trouve sont intéressants. Donc, heu, voilà....
5	Agathe	Ok. Et quand tu dis du coup on parle plus, on réfléchit plus, et on a plus d'arguments, ça veut dire quoi pour toi, par rapport à la cinquième ?
6	Amel	Ben, parce qu'en 5ème des fois on nous donnait des feuilles où on devait répondre dessus, et, personnellement, moi j'aime bien quand on fait des choses à l'oral. Ou qu'on donne nos idées, sans bonne réponse ou mauvaise, mais y'a pas forcément de logique en fait, c'est comment nous on pense, avec des arguments, on parle correctement, et voilà sur des sujets qui nous concernent tous, donc, j'aime bien.
7	Agathe	Ok. Donc c'est vraiment le fait que ce soit à l'oral et sur des sujets, t'as l'impression que vous êtes tous concernés par les sujets dont vous parlez et c'est mieux pour toi.
8	Amel	Oui
9	Agathe	Ok... et si tu devais dire ce que c'est pour toi la philosophie ? imagine quelqu'un qui est jamais venu au cours de philo, qui sait pas ce que c'est, qu'est-ce que tu lui dit ?
10	Amel	Ben je lui dirais que, bah, la philo, c'est où on se pose des questions, où on réfléchit au sens des choses, on donne son avis, hum, on dit ce qu'on pense... (interruption, parle à son petit frère lui demande de se taire) bah c'est un partage d'idées, dans la bonne humeur, y'a pas de prise de tête. Hum, voilà, chacun peut exprimer ce qu'il a envie, et voilà... rires
11	Agathe	Est-ce que t'as l'impression que c'est des choses importantes ? en tout cas parmi tout ce que tu viens de dire, est-ce qu'il y en a qui sont importantes pour toi ?
12	Amel	Hum, oui parce que quand on se regroupe et qu'on donne chacun nos idées des fois ça peut ouvrir l'esprit à d'autres, parce que moi ça m'est arrivé en philo que, par exemple j'ai une idée, j'suis d'accord avec mon

		idée, mais quand quelqu'un dit autre chose, j'suis toujours d'accord avec mon idée mais je comprends la sienne et heu, des fois je, je suis assez d'accord avec cette personne aussi. Je partage les deux, mon idée et son idée.
13	Agathe	Ok. Et ça c'est quelque chose que tu as l'impression d'avoir fait en philosophie et pas forcément ailleurs ?
14	Amel	Nan, parce que dans les autres matières c'est plutôt on travaille pour soi, et, bah voilà en fait on peut, une question, faut avoir la bonne réponse, faut avoir les bonnes notes, les bonnes réponses, faut travailler pour soi... y'a pas d'avis personnel ou quoi, donc, c'est pas la même chose.
15	Agathe	Et du coup, est-ce que t'as l'impression que cette capacité-là, que tu viens de décrire, d'arriver à comprendre l'idée de l'autre même si t'es pas d'accord, est-ce que tu penses que tu aurais pu développer cette capacité là sans la philo ?
16	Amel	Ben j'pense que oui mais après j'pense aussi que ça dépend des personnes. Y'a des personnes je pense pas qu'elles soient vraiment ouvertes d'esprit, et je pense que des fois la philo ça peut les aider mais que si ils font pas de philo... bah après, j'pense que c'est un travail sur soi.
17	Agathe	Ok... et alors à ton avis c'est quoi dans la philo qui aide à ouvrir l'esprit, comme tu dis ?
18	Amel	Heu c'est le fait de, bah justement que y'a pas de mauvaise réponse, qu'on peut tous dire son idée, qu'on peut s'exprimer, on peut dire le fond de sa pensée, on peut écouter les pensées des autres... et, j'pense que ça aide, je saurai pas trop comment l'expliquer mais je pense que ça aide...
19	Agathe	D'accord. Et du coup, la place de l'autre, dans le dialogue philosophique, c'est quoi à ton avis.. ? j'ai l'impression que pour toi c'est important la discussion avec l'autre, comment tu décrirais la place de l'autre, quand tu parles avec lui pendant la discussion ?
20	Amel	Hum, bah, c'est important, parce qu'on peut échanger, et chacun donner son idée, pour pas être, enfin, pour pas avoir sa propre idée et être tout seul. Parce que moi je préfère quand y'a plusieurs avis mélangés, au moins moi ça me permet de réfléchir, avec plusieurs avis, plusieurs arguments, parce que quand on donne un avis, faut des arguments, sinon, j'pense qu'il marche pas. Donc j'entends les avis, ils me donnent leurs arguments, après moi j'écoute, enfin, je m'écoute, de, ce que j'avais proposé... je réfléchis un peu, après ça va me faire tourner. Peut-être dans quelque chose de meilleur ou pas, dans un autre avis, qui est, peut-être mieux, donc moi je pense que le dialogue c'est important.
21	Agathe	Ok.. et du coup, est-ce que tu as l'impression que tu connais mieux les autres, ou justement que tu comprends mieux les autres ?
22	Amel	Hum... bah, un petit peu mais je dirai pas entièrement parce que des fois en philo, on a tendance à pas vraiment répondre nous ce qu'on pense parce qu'on a, pas peur mais on... on réfléchit à ce que l'autre peut penser de nous, si on dit ça. Donc, des fois on évite de dire vraiment tout le fond de notre pensée.
23	Agathe	Ok, et du coup là l'autre c'est l'autre élève ou l'autre le prof, ou les deux ?
24	Amel	Bah, par exemple si j'étais toute seule avec le prof j'pense que je dirais vraiment tout le fond de ma pensée, sans penser à ce que pensent.. (les élèves – difficile à comprendre) parce que je sais que le prof il sera... Bah, il sera ouvert d'esprit et que, peu importe ce que je dis, il va pas me juger vu que pour lui c'est normal d'avoir un avis, alors que pour les autres

		élèves, hum, et je pense que c'est normal à cet âge-là, mais ils sont plutôt dans le jugement, donc, peu importe la réponse que je dis, enfin, je peux pas... enfin, personnellement, après, voilà, j'peux pas dire tout ce que j'ai envie parce que j'appréhende le jugement, j'devrais pas, mais je sais pas c'est un petit blocage.
25	Agathe	Ok. Et, qu'est-ce qui te fait penser que c'est normal à cet âge-là ?
26	Amel	Bah parce que, en fait c'est pas l'âge, c'est en fait, c'est parce que... en fait je crois qu'à cet âge-là on est pas, on réfléchit pas trop à ce que peut penser l'autre etc., on a sa propre pensée, après aussi on juge beaucoup, je le vois beaucoup, de jugement...
27	Agathe	Entre les élèves de la classe tu veux dire ?
28	Amel	Après on a peur aussi de moquerie, de tout en fait. On se dit, si je dis ça qu'est-ce qu'il va penser de moi, est-ce qu'il va penser que je suis comme ça, ou que je veux, voilà... par exemple, si on dit quelque chose de, je sais pas, comment expliquer mais par exemple, il va se dire « oh elle veut trop faire genre qu'elle sait trop de choses et tout, utiliser des mots voilà voilà », donc, des fois ça fait un blocage. Moi je sais que si je serais toute seule avec le prof, je lui dirais exactement tout le fond de ma pensée, et que, bah voilà, je serais pas gênée, mais qu'avec les élèves, je m'abstiens de dire des choses.
29	Agathe	Ok... et, est-ce que t'as l'impression que, justement, du coup c'est un peu la peur du jugement dont tu parles, est-ce que tu as l'impression que le fait de faire des dialogues philo comme ça peut aider, toi ou quelqu'un d'autre, à prendre confiance en soi, sur différents aspects, je sais pas...
30	Amel	Bah je pense que oui ça peut aider, mais, voilà
31	Agathe	Par rapport à quoi du coup ?
32	Amel	Bah parce que vu que y'a pas de mauvaise réponse, bah, la personne elle sait que peu importe ce qu'elle dira, on lui reprochera pas d'avoir dit ça. Après, les autres élèves ils peuvent juger, mais, je veux dire voilà on va pas juger le fond de sa pensée.
33	Agathe	Ok. Donc du coup t'as l'impression que d'un côté on va pas juger le fond de ta pensée mais t'as quand même un petit peu peur que les gens ils jugent... tu le sais mais à mettre en acte c'est un peu difficile, c'est ça ?
34	Amel	Oui, voilà...
35	Agathe	Ok ok. Et, tout à l'heure tu parlais de l'âge peut-être un peu différent des adultes donc là du prof, est-ce que t'as l'impression que, sans te faire prendre des années – rires – mais est-ce que tu as l'impression que faire des dialogues philo ça peut vous aider à grandir ?
36	Amel	Oui... moi je pense que oui. Après hum, bien sûr, ça fait pas la maturité. Heu, enfin je veux dire que y'a des gens de notre âge ils sont très matures. Et je pense que la philo aussi ça peut nous aider, à nous faire réfléchir, à voir le monde extérieur, à parler ensemble, calmement. Donc oui, je pense que ça peut aider à murir mentalement.
37	Agathe	Ok, donc, murir... parce qu'on parle des choses calmement, on voit les choses avec différents avis, et on réfléchit au monde extérieur, c'est ça ?
38	Amel	Oui
39	Agathe	Ok. C'est super intéressant ce que tu dis là. Hum, alors, justement, tu dis qu'on réfléchit, t'as l'impression que ça t'aide à réfléchir la philo ?
40	Amel	Hum, oui. Ben, oui, oui.
41	Agathe	Oui ? comment ça t'aiderait du coup ?

42	Amel	Bah, je vais, par exemple des fois quand le professeur il pose une question, bah j'ai ma réponse, mais j'ai pas les arguments... donc après, du coup ça va me faire réfléchir à des arguments, et, bah du coup ça va m'aider pour, peut-être un autre jour, si ça m'arrive quelque chose comme ça peut-être que j'aurais des arguments en plus.
43	Agathe	Donc ça t'aide à creuser, à donner de la solidité par exemple ?
44	Amel	Oui
45	Agathe	Ok, et du coup-là justement tu parles de fois en dehors des discussions, est-ce que parfois tu fais des liens entre ce que tu vis, ou ce à quoi tu réfléchis pendant les dialogues, et puis, ta vie quotidienne, un peu tous les jours ? est-ce que parfois tu repenses à une discussion, quand t'es dans ta vie de tous les jours, ou inversement, est-ce que quand t'es dans la discussion parfois tu fais des liens avec ce que tu vis ailleurs ?
46	Amel	Ben oui, oui oui. Ça m'arrive
47	Agathe	Est-ce que tu veux essayer d'expliquer un peu, comment ça t'arrive ?
48	Amel	Ben, déjà, chez moi on a tendance à faire beaucoup de débats. Donc, ce qui fait que ça m'aide, avec les arguments. T'sais y'a des choses aussi en philo de quoi on parle, qui m'arrivent aussi, donc, j'en parle quoi.. j'aurais pas j'ai pas d'exemple là
49	Agathe	Ok pas de souci. Est-ce que, juste, parfois pendant que tu réfléchis avec les autres dans la discussion, tu repenses à un événement par exemple, qui te semble en lien avec la discussion ?
50	Amel	Heu, oui ça m'arrive...
51	Agathe	Par exemple, je sais pas, tu parlais de l'insulte la dernière fois, tu avais pris un exemple du fait qu'après le dialogue, quand tu disais des insultes et ben t'étais conscience un peu différemment du fait que tu disais des insultes.
52	Amel	Oui
53	Agathe	Tu te rappelles de ça ?
54	Amel	Oui, bah je me rappelle que en fait, l'insulte y'avait une façon de le dire. Ça devient une insulte si ça devient vulgaire en fait. Comme j'avais dit, j'avais donné deux exemples, une où c'était pas une insulte, enfin, comment dire, c'était une insulte mais, en fait le prof avait demandé c'était quoi la différence entre un gros mot et une insulte. J'avais dit que le gros mot c'est, par exemple, j'avais donné le « fils de truc » et fils de prostituée. J'avais dit que toutes les deux c'étaient des insultes, mais que fils de machin c'était un gros mot.
55	Agathe	Ok
56	Amel	Et du coup j'avais dit ça, et en fait ça m'a fait aussi réfléchir parce que après, maintenant, à chaque fois que j'entends des gros mots, bah, à chaque fois, et maintenant c'est devenu un réflexe, à chaque fois je réfléchis à son sens. Je sais pas, si j'entends quelqu'un dire un gros mot ou une insulte, je réfléchis. Même si c'est pour rigoler, après, peut-être je vais rigoler avec lui, mais dans ma tête je vais penser à sa signification #56 je sais pas, je vais chercher qu'est-ce que ça veut dire exactement, pourquoi on dit ça, c'est devenu un réflexe.
57	Agathe	Et est-ce que tu coup ça c'est un exemple de choses qui continuent un peu... ? enfin, de questionnements, intérieurs, qui arrivent un peu après les discussions ? est-ce que c'est le genre de choses qui arrivent souvent après les discussions ou est-ce que c'est vraiment exceptionnel ?

58	Amel	Heu je pense que oui c'est déjà arrivé, je saurais pas trop dire d'exemple mais oui je pense que c'est déjà arriver.
59	Agathe	ok. Et là tu viens de parler du fait que « dans ta tête » tu te dis ça, et puis pendant la discussion qu'on avait eu en février tu avais déjà utilisé cette expression « dans ma tête », je me demande après... est-ce que tu as l'impression « dans ta tête », il se passe plus de chose ? c'est quoi ce « dans ta tête », de quoi tu parles quand tu parles de « dans ta tête » ?
60	Amel	Bah, dans ma tête, ben, je réfléchis beaucoup, je pense beaucoup, heu, après, je dis pas forcément tout ce que je pense. Mais je sais que dans ma tête, y'a beaucoup de choses – rires.
61	Agathe	Ok – rires. Et t'as l'impression que le dialogue philosophique ça t'aide, enfin, est-ce que ça nourrit ce, je sais pas comment le dire, ce fil dans ta tête ?
62	Amel	Oui, ça apporte des choses oui.
63	Agathe	Ok... ça apporte des choses, ok. Dans la discussion en février tu avais dit, et puis tu l'as redit là, la philo pour toi, c'est comprendre le sens des choses. Est-ce que tu as l'impression que, au-delà de comprendre le sens des choses de manière générale, ce que tu fais avec Mr. (nom de l'enseignant) ça t'aide à comprendre les choses de ta vie à toi ? à donner du sens à ce que toi tu vis ?
64	Amel	Ben, oui parce que y'a des fois ou peut-être que je me pose des questions mais je comprends pas trop forcément. Je comprends mais j'ai pas tout, enfin j'ai que mon avis personnel. Et donc, de faire de la philo, ça me fait du coup partager mes idées, et que les autres aussi partagent leurs idées, et du coup des fois ça me fait ouvrir les yeux sur certaines choses, des fois tout le monde est de mon avis, du coup bah juste ça, ça enlève peut-être les deux ou trois petits trous qu'il y avait sur ce sujet-là. Euh, voilà, après, ça le comble en fait.
65	Agathe	D'accord. Et du coup si c'était pas obligatoire, est-ce que toi tu irais quand même ?
66	Amel	Hum, ben, oui. Enfin, j'pense que personnellement j'irais parce que j'aime bien.
67	Agathe	Ok. Et si quelqu'un qui a jamais fait de philo te demande « voilà, j'ai le choix de m'inscrire la semaine prochaine, avec Mr. (nom de l'enseignant) au cours de philo », tu lui conseilles quoi ?
68	Amel	Ben moi je lui conseillerais d'y aller, si vraiment... enfin après, j'lui demanderais si il aime parler, s'il aime écouter les idées des gens, si, il aime lui donner ses idées, il aime bien parler à l'oral, etc. après, si il me dit oui, j'lui dirais que c'est bien pour lui et qu'il devrait y aller. Après si il me dit qu'il aime pas parler, donner d'arguments, échanger etc., quelque chose dans le genre, ben, ce serait pas bon pour lui parce que si il y va il fera que s'ennuyer et ça fera que l'agacer. Donc il y aura aucun intérêt qu'il y aille.
69	Agathe	Ok. Donc tu penses que pour « profiter » de l'atelier philo il faut aimer parler et tout ça, sinon...
70	Amel	...bah parce que ceux dans les élèves qui viennent en philo, ceux qui parlent pas ils écoutent... après, ils disent que c'est intéressant mais, en fait, voilà, il faut s'intéresser à écouter. Parce que par exemple dans la classe y'en a plein qui parlent pas mais qui écoutent, et qui disent que c'est intéressant. Mais eux ils donnent pas d'avis. Mais ils aiment bien quand même. Donc moi je pense que si je devais conseiller quelqu'un je

		lui dirais s'il aime bien écouter des débats sur des sujets du quotidien, et si il me dit oui j'lui dirais d'y aller, si il me dit non, bah, y'a aucun intérêt qu'il y aille.
71	Agathe	Et à ton avis, en quoi ça peut être intéressant même pour les gens qui ont pas forcément envie de parler mais qui écoutent ?
72	Amel	Ben, je pense que ça peut, bah pareil, leur combler des trous à eux du cerveau. Par exemple des questions qui se posent, qu'ils posent pas forcément aux gens mais se posent dans leur tête, et que donc des fois, voilà, ça les comble. Ou alors, des questions qui se sont jamais posées, et du coup ça leur fait se poser la question. Après moi je pense que même si ils écoutent, ils réfléchissent beaucoup dans leur tête. Moi je pense que y'a beaucoup de choses qui se passent dans leur tête. Qui disent pas forcément.
73	Agathe	Hum, ok. Super. Écoute c'était hyper intéressant de t'entendre. Ça fait déjà un peu plus de 20 minutes je vais pas te prendre plus de temps. Est-ce que toi tu voudrais rajouter quelque chose, ou est-ce que tu as des questions, toi ?
74	Amel	Bah franchement, nan.
75	Agathe	ok... discussion sur les images à envoyer si elle accepte. Et remerciements et salutations.

D. Jalil

1	Agathe	Introduction (téléphone, bonjour...). Alors l'idée c'est juste d'avoir un petit moment pour se parler, pour que je te pose quelques questions et qu'on réfléchisse ensemble un peu, à, à ton expérience de cette année de la philo... est-ce que tu veux que je te rappelle à un autre moment ou est-ce que c'est bien pour toi là ?
2	Jalil	Nan y'a pas de souci là je peux vous écouter moi c'est bon.
3	Agathe	Ok super. Donc en gros ce que je te disais c'est ça, c'est que moi j'étais venue vous écouter quelques fois quand vous faisiez de la philo avec (nom de l'enseignant) me. Je suis aussi venue en février, on a eu une discussion où t'étais là je me rappelle, sur un petit peu, ben ce que ça vous apporte, qu'est-ce qu'on fait quand on fait de la philosophie, et tout ça... et aujourd'hui je te propose qu'on prenne un petit moment pour continuer la discussion qu'on avait eue en février mais voir vraiment toi, qu'est-ce que tu penses. Donc l'idée c'est qu'on réfléchisse tous les deux. Donc moi je n'attends pas de bonne réponse, ce qui compte c'est vraiment ton expérience, ton opinion à toi, j'attends aucune réponse en fait... y'a que ton expérience et comment toi tu vois les choses. Voilà... alors déjà, je sais que certains de votre groupe ont répondu à un questionnaire que j'avais envoyé, je sais pas si toi tu avais répondu ou pas ?
4	Jalil	Heu non non j'y ai pas répondu.
5	Agathe	Ok.. ben racontes moi un petit peut-être, toi quand est-ce que t'as commencé la philo ? Parce que je sais qu'au collège Vercors, on en avait parlé tu sais c'est un dispositif un peu spécial, toi du coup tu as commencé dès la sixième ?
6	Jalil	Oui en fait en sixième on avait commencé et depuis la sixième après j'en ai refait que en troisième.
7	Agathe	Ok. T'en avais pas fait en cinquième ?
8	Jalil	Si je me rappelle bien ouais j'en avais pas fait.
9	Agathe	Et du coup est-ce que t'étais content de recommencer en troisième ?
10	Jalil	Bah, pour moi heu, bah j'sais pas ça, pour moi c'est un cours comme un autre. Enfin je sais pas c'est, pour moi y'a... j'attendais pas non plus que cette matière elle revienne 'fin... c'est un cours comme un autre pour moi.
11	Agathe	Du coup t'avais un souvenir de ça comme d'un cours comme un autre ? Et quand tu as repris, tu t'es dit « bon ben c'est la même chose que si j'allais en français, ou en histoire... »
12	Jalil	Ben c'est un peu moins... on écrit moins, on parle plus et tout. Enfin c'est mieux qu'un cours déjà mais heu...'fin, je sais pas. C'est différent.
13	Agathe	Et le fait que ce soit pas évalué, ça on en avait parlé justement...

14	Jalil	Ouais, ouais. Et en plus dans cette matière on peut pas avoir, faux tout ça, c'est pour ça qu'on a pas de note.
15	Agathe	Et est-ce que ça du coup c'est important pour toi ? Qu'est-ce que ça change pour toi le fait que ça puisse pas être faux ou vrai ?
16	Jalil	Bah en fait par exemple, par exemple dans d'autres matières, c'est on apprend et on dit ce qu'on a appris. Alors que là on dit vraiment que ce qu'on pense, et en fait on est pas jugé sur ce qu'on dit.
17	Agathe	Ok... et du coup pour toi, est-ce que c'est un moment important pour toi, de pouvoir juste dire ce que tu penses ?
18	Jalil	Ben... ouais bah oui. Ben après de toutes façons dans la vie de tous les jours on dit aussi ce qu'on pense. Donc, ça change pas... euh si ça permet de voir aussi ce que les autres pensent ! (dynamique)
19	Agathe	Et ça ça pourrait être important ?
20	Jalil	Ben, ouais, ben oui ouais.
21	Agathe	Pourquoi, qu'est-ce que ça te fait toi d'entendre ce que les autres pensent ? Quand tu entends ce que les autres pensent, est-ce que ça te sert à quelque chose ?
22	Jalil	Ben ouais ben oui, ça montre que, qu'on pense pas tous pareil, qu'on a pas tous les mêmes idées.
23	Agathe	Et du coup parfois les idées des autres, est-ce que parfois elles t'aident à changer tes propres idées, par exemple, ou pas ?
24	Jalil	Pas forcément nan ! Mais, des fois par exemple on pense quelque chose et quand on écoute quelqu'un d'autre et ben on voit la chose autrement.
25	Agathe	Ok. T'arrives à comprendre comment l'autre il pense ?
26	Jalil	Oui voilà. Mais sans forcément changer d'avis.
27	Agathe	Ok. Mais du coup, y'a une différence entre savoir ce que l'autre il pense, sans changer d'avis, et juste « voir les choses autrement ». C'est ce que t'as dit, donc ça voudrait dire que t'arrives à comprendre comment l'autre pense, au-delà de juste l'entendre ?
28	Jalil	Oui ouais voilà, moi par exemple si quelqu'un il me dit quelque chose, je serai pas forcément d'accord ou je vais pas forcément changer d'avis, mais ça me fera, j'vais comprendre ce qui pense.
29	Agathe	Mumm. Et ça du coup t'as l'impression que c'est quelque chose qui pourrait te servir dans la vie, de comprendre comment les autres ils pensent ?
30	Jalil	Oui ouais. Bah j'pense... quoi ?
31	Agathe	Non rien. Mais t'es pas obligé de dire oui, peut-être que pas trop... par exemple quand tu parles avec tes copains, est-ce que t'as l'impression parfois que tu comprends mieux ce qu'ils pensent ou pas du tout ?
32	Jalil	Bah oui pas déjà, c'est toujours mieux de... c'est bien aussi de savoir ce que les gens pensent aussi. Parce que si on est

		toujours dans ses idées tout ça, bah, comment dire, bah on avance pas. Par exemple si on pense que ses idées sont vraies, qu'on a jamais, tout ça, ben on avance pas.
33	Agathe	Mm. Alors du coup est-ce que tu dis que ce que tu fais en philo ça pourrait t'aider à avancer un peu, ou t'irais pas jusque-là ?
34	Jalil	Oui voilà, bah oui.
35	Agathe	Ok... et du coup, le fait de savoir justement, on en avait déjà un petit peu parlé, ce que les autres pensent, t'as l'impression que t'arrives à mieux les comprendre ?
36	Jalil	Oui oui, bah déjà on voit leur avis.
37	Agathe	Ouais... et toi est-ce que t'as l'impression que parfois, le fait de t'engager dans un dialogue philo, bah, de la même manière que tu comprends mieux les avis des gens, est-ce que tu comprends mieux ton propre avis ?
38	Jalil	Bah heu, bah nan par forcément.
39	Agathe	Pas forcément ?
40	Jalil	Nan nan.
41	Agathe	Pourquoi du coup, pourquoi toi, au niveau de ta pensée, ton avis, tes raisonnements et tout ça, t'as l'impression que ça t'aide pas forcément à développer tout ça ?
42	Jalil	Bah heu... j'sais pas, nan...
43	Agathe	Par exemple dans les discussions je sais pas moi, quand tu te questionnes sur le mensonge, l'insulte ou le travail... Est-ce que tu as eu l'impression de comprendre un peu mieux ce que toi tu pensais ? Ou pas tant ?
44	Jalil	Pardon je vous ai pas entendu madame.
45	Agathe	Est-ce que t'as l'impression que toi tu comprends mieux comment tu penses par rapport à un sujet que vous avez traité ?
46	Jalil	Oui ouais voilà ça peut faire changer d'avis ou ça peut faire voir la chose autrement. En fait ça dépend, si on pense que la personne elle a un bon raisonnement on va, on va peut-être la suivre, si on pense, bah, que c'est peut-être pas un bon raisonnement, on préfère notre raisonnement, bah j'reste sur mon raisonnement.
47	Agathe	Ok. Et ce serait quoi pour toi un bon raisonnement ?
48	Jalil	Bah c'est, pour moi un bon raisonnement c'est, bah c'est ce que je pense. Enfin après j'ai pas forcément juste, mais par exemple de base, pour moi le bon raisonnement c'est ce que je pense, après c'est justement en écoutant les gens qu'on voit que, on a peut-être pas le bon raisonnement...
49	Agathe	Ok... et est-ce que ça pour le coup t'as l'impression que c'est dans le dialogue que vous faites avec Mr. (nom de l'enseignant), t'as l'impression que justement ça t'aide à identifier les bons raisonnements ? Ou ça c'est partout pareil, tu le fais aussi en histoire et dans la vie de tous les jours ? Est-ce que la philo ça t'aide à identifier certains bons raisonnements ou pas trop ?

50	Jalil	Oui ouais voilà, je pense que c'est ça ouais. Par exemple y'a d'autres matières où on voit un peu, mais c'est beaucoup moins, beaucoup moins que la philo.
51	Agathe	Et du coup à ton avis, c'est quoi dans la philo qui vous aide à faire ça ?
52	Jalil	Heu, j'ai pas compris votre question en fait.
53	Agathe	A ton avis, dans ce que tu fais en philo, c'est quoi qui t'aide particulièrement à mieux identifier les raisonnements des autres et les tiens ?
54	Jalil	Ben en fait c'est qu'on discute tous, et en fait, le fait de pas avoir de bonne ou de mauvaises réponses, ben les gens je pense qu'ils disent plus ce qu'ils pensent eux. Donc du coup on comprend.
55	Agathe	Donc toi t'as l'impression que tu dis vraiment ce que tu penses dans les dialogues philo ?
56	Jalil	Oui bah oui. On dit ce qu'on pense, d'façons, de toutes manières, c'est pas noté, du coup heu, y'a pas de bonnes et de mauvaises réponses.
57	Agathe	Et du coup, en philo, vous posez des questions. Est-ce que t'as l'impression que ça te fait te poser des questions de manière générale, au-delà de la philo ? Ou pas ?
58	Jalil	Oui des fois oui mais de toutes façons... par exemple avec mes amis des fois on parle de sujets et tout, et ben, dans ces moments, 'fin c'est pas, vous voyez les mêmes sujets qu'on parle de philo et tout, mais c'est la même chose, on voit les avis des autres et tout.
59	Agathe	Donc finalement, tu dis qu'en gros avec tes amis, tu te poses aussi des questions puis tu parles aussi, tu dis aussi ce que tu penses... est-ce que t'as l'impression que la philo ça t'aide à parler avec tes amis...
60	Jalil	Oui
61	Agathe	...ou est-ce que...
62	Jalil	Oui oui oui, c'est un plus oui, c'est un plus. Enfin, pour, enfin j'ai pas de difficulté à parler avec mes amis, mais c'est, par exemple, avec mes amis je vais dire ce que je pense et tout ça, ou, enfin en fait j'avais juste j'avais parler avec eux, et par exemple dans la classe j'ai pas que des amis, et ça permet aussi de voir ce que mes.... Enfin mes..., enfin ce que les autres gens pensent aussi.
63	Agathe	Ok, les autres gens donc ceux qui sont pas forcément tes amis ?
64	Jalil	Ouais ou ceux avec qui je parle pas tout le temps ou ceux avec qui je parle mais pas de... enfin voilà.
65	Agathe	Ok.... Mais du coup est-ce que tu as l'impression que les discussions que tu as dans ce cadre-là, en classe, ça te fait, parfois y repenser ? Est-ce que tu repenses aux discussions que vous avez ?
66	Jalil	Bah... pas for... avec mes amis ou avec euh.. ?
67	Agathe	Bah, avec tes amis ou pas.

68	Jalil	Bah ça dépend en fait, ça dépend. Je sais pas par exemple, y'a des sujets qui vont me faire plus réfléchir, comme y'a des sujets où je vais juste donner mon avis, mais ça m'intéresse pas forcément.
69	Agathe	Ok. (interruption, ça a coupé). Oui, pardon on a été coupé. Alors toi tu disais que si le sujet t'intéresse, tu vas-y repenser...
70	Jalil	Ouais voilà c'est ça, si ça m'intéresse je vais y repenser si ça m'intéresse pas j'y repenserais pas. Ou moins.
71	Agathe	Ok. Et du coup, cette année, vous avez fait une discussion sur le mensonge, une discussion sur le travail et une discussion sur les insultes... est-ce qu'il y en a qui t'ont intéressé plus que d'autres ?
72	Jalil	Ben... j'me rappelle pas, j'me rappelle pas forcément.
73	Agathe	Tu t'en rappelles pas ?
74	Jalil	J'ai un peu oublié
75	Agathe	Ok, c'est pas grave. Est-ce que tu dirais, parce que, quand j'étais venue en février t'avais dit qu'en philo vous apprenez à argumenter, que vous apprenez à défendre vos idées. Tu te rappelles d'avoir dit ça ?
76	Jalil	Euh... ben, peut-être j'm'en rappelle plus trop...
77	Agathe	En fait j'avais demandé ce que c'était la philo pour vous, et là tu avais parlé justement du fait d'argumenter. Et je voudrais te demander du coup si toi tu as l'impression d'avoir appris à argumenter ?
78	Jalil	Ben... pas forcément appris, mais, ça aide à développer. En fait, dans d'autres trucs par exemple, on va dire quelque chose, sans développer, alors que là... Par exemple si en philo on dit seulement un truc, et ben le prof il va nous dire par exemple de développer, ou pourquoi, et du coup ça va aider à développer.
79	Agathe	Et ça c'est utile pour toi ? De développer ?
80	Jalil	Euh... oui enfin, moi... euh oui dans tous les cas dès que je dis quelque chose, enfin, je développe après, sinon ça, ça a pas d'importance...
81	Agathe	Et est-ce que tu as l'impression que le fait que le prof il vous demande pourquoi et qu'il vous fasse développer, après, par toi-même, tu vas plus le faire ou pas vraiment ?
82	Jalil	Oui oui oui bah oui.
83	Agathe	Ok... et du coup tu le fais dans quel contexte ? Est-ce que tu aurais un exemple de fois où t'aurais plus développé que d'habitude, par toi-même... ?
84	Jalil	Ben déjà moi avant de faire des cours de philo tout ça, ben, j'développais déjà un peu, enfin, je sais pas... mais dans tous les cas en cours de philo on est obligé de développer...
85	Agathe	Ouais... et t'as l'impression que ça t'aide ça, on bien tu le fais vraiment juste parce que t'es obligé ?
86	Jalil	Bah, il y a un peu des deux ! Par exemple si ça, si y'a un sujet qui m'intéresse ou un sujet que je connais pas, et ben ça va m'aider

		à le développer. Après si par exemple il y a des sujets qui m'intéressent pas ou quoi ben j'parlerais moins ou pas du tout.
87	Agathe	Ok... et est-ce que tu dirais que le fait de développer, de mieux comprendre comment les gens ils pensent, etc. tout ce que tu dis, c'est une activité qui peut t'aider à prendre confiance en toi ?
88	Jalil	Ah... euh, ben, j'ai pas forcément pensé à ça... Mais, je sais pas...je sais pas.
89	Agathe	Tu sais pas trop... pas non, mais pas oui.
90	Jalil	Ouais je sais pas trop, en fait je sais pas ce que vous sous-entendez quand vous dites « prendre confiance en moi »
91	Agathe	Ça dépend, ça peut être plein de choses, par exemple, le fait d'apprendre à argumenter, c'est quelque chose qui t'aide à avoir confiance dans ce que tu penses ?
92	Jalil	Oui bah oui oui ça c'est sûr ! Si par exemple on dit quelque chose sans argument, bah on aura moins confiance en ce qu'on pense alors que si on a plusieurs arguments, on a des... voilà, bah on a, on a plus confiance en l'idée.
93	Agathe	Mmh... et du coup tu penses que tu as plus confiance en tes idées ?
94	Jalil	Bah... bah si j'ai des arguments oui, si j'en ai pas non.
95	Agathe	Et est-ce que t'as l'impression que la philo ça peut t'aider à avoir des arguments dans la vie en général ?
96	Jalil	Bah, oui. Oui bah oui c'est sûr.
97	Agathe	Est-ce que c'est important pour toi d'avoir des arguments ?
98	Jalil	Oui, c'est important ouais...
99	Agathe	Ok... et est-ce que tu dirais que ce genre d'activité, c'est quelque chose qui peut t'aider à grandir ?
100	Jalil	Bah moi je pense plus que la philo ça serait plus euh... pour les sixièmes tout ça. Parce que quand on arrive en troisième, ou en quatrième et ben... par exemple on a des exercices où on donne notre réponse et on doit argumenter. Du coup déjà on est un peu habitué à toujours argumenter.
101	Agathe	Ok... alors qu'en sixième on aurait moins l'habitude ?
102	Jalil	Oui, je pense ouais...
103	Agathe	Et alors ce serait quoi selon toi les avantages de faire ça en troisième ? Si vous avez déjà l'habitude d'argumenter, ce serait quoi les autres raisons pour lesquelles tu penses que ça peut être bien de faire ça en troisième ?
104	Jalil	Bah c'est pour moi, déjà l'avis des autres. Et pour, en fait aussi je pense, savoir comment on pense soi-même. Parce que y'a des questions qu'on se pose en philo qu'on se pose pas tout seul.
105	Agathe	Ok, et ça c'est important pour toi ?
106	Jalil	Bah oui, oui oui c'est important déjà de savoir, ce qu'on pense soi-même avant de penser... à ce que les gens pensent.
107	Agathe	Donc dans les ateliers tu comprends vraiment mieux comment toi tu penses ?

108	Jalil	Euh, oui... bah oui, sur des sujets par exemple j'en ai jamais parlé, j'me suis jamais posé la question et en philo j'en ai parlé, bah ça m'a montré que je pensais comme ça.
109	Agathe	Et c'est des sujets auxquels t'aurais pas pensé parce qu'ils t'intéressent pas ou parce que...
110	Jalilparce que en fait j'me suis posé la question.
111	Agathe	Mais t'as été content d'en parler finalement ?
112	Jalil	Oui, bah, oui ça m'a montré comment j'pensais et comment les autres pensent. J'pense que, c'est quand même important.
113	Agathe	Pourquoi c'est important ?
114	Jalil	Bah pour, savoir, euh déjà ce qu'on pense et ce que les autres pensent. Parce que si on sait pas ce qu'on pense, déjà euh... faut commencer par savoir ce qu'on pense avant de savoir ce que les autres pensent.
115	Agathe	Ok... et le fait d'avoir recommencé cette année, est-ce que tu as l'impression que ça t'a apporté certaines choses auxquelles tu ne t'attendais peut-être pas ? Tu en faisais plus l'année dernière et là, e fait d'en refaire, est-ce qu'il y a des choses qui ont un peu changé, dans, justement dans les questions que tu te poses, où, dans la manière dans tu réfléchis... ?
116	Jalil	Euh, non, pas forcément.
117	Agathe	Ok. Pas forcément. Et ça t'arrive de parler de ce que tu fais en philo avec tes amis ou avec ta famille ?
118	Jalil	Bah, bah, bah déjà moi ma mère elle demande de quoi on a parlé tout ça. Et sinon mes amis pas forcément.
119	Agathe	Et quand ta mère elle te demande, est-ce que t'aimes bien lui raconter ou est-ce que ça t'ennuie ?
120	Jalil	Bah nan ça m'ennuie pas, moi je lui raconte. Après, c'est justement après elle me dit ce qu'elle pense elle, et voilà après moi aussi je vois, et voilà... je vois ce que quelqu'un de plus grand pense aussi. Parce que en philo, les profs tout ça ils donnent pas leur avis.
121	Agathe	Et ça du coup...
122	Jalil	... du coup on voit ce qu'une personne par exemple, qui connaît un peu plus la vie que nous, bah ce qu'elle pense.
123	Agathe	Et ça c'est important pour toi de pouvoir entendre ça ?
124	Jalil	Oui bah oui ouais.
125	Agathe	Est-ce que tu penses que tu aurais eu ces discussions avec ta mère sans la philo ?
126	Jalil	Ben heu, bah... pas, enfin... bah y'a des discussions par exemple, je l'aurais pas dit à ma mère parce que ça m'aurait pas traversé l'esprit. Après si par exemple y'a un truc que j'ai envie de savoir ou de parler avec elle, bah, je lui dit, et on va parler.
127	Agathe	Ok, super... tu m'as dit plein de choses super intéressantes. Peut-être juste une dernière question. Je me demandais si tu as l'impression que la philo ça pourrait t'aider à développer ton autonomie, ou pas vraiment ?

128	Jalil	Euh, pas forcément nan... - gens qui parlent derrière
129	Agathe	Ok.. je vais pas te prendre plus temps. Simplement avant qu'on se laisse, je voulais te demander une dernière chose. En fait tu sais je vous avais aussi envoyé un lien avec un questionnaire au début du confinement et puis finalement on a réussi à se parler par téléphone et c'est encore mieux. Merci beaucoup d'avoir pris le temps qu'on se parle, moi j'apprends beaucoup en vous écoutant. Juste, dans ce questionnaire, à la fin, je vous proposais de m'envoyer une image qui représenterait, à vos yeux, votre expérience de la philosophie, ce que c'est pour vous la philosophie. Et puis de m'expliquer, en une phrase simple, pourquoi vous avez choisi cette image. Est-ce que tu voudrais bien faire ça ? M'envoyer une image et une phrase qui m'explique ton choix ?
130	Jalil	Euh... je sais pas. Une image de quoi ?
131	Agathe	Une image de ton choix, complètement libre. Ça peut être n'importe quoi, qui te fait penser à la philosophie. Par exemple si tu avais un nouvel élève qui ne parle pas ta langue et tu pourrais lui expliquer un peu ce que c'est la philosophie, ce que ça t'apporte, avec une image, quelle image tu choisirais ? Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise image, c'est juste selon ta vision.
132	Jalil	Ok.. mais du coup je réponds au questionnaire aussi ?
133	Agathe	Non non, ne t'embête pas on s'est parlé là, donc pas besoin de répondre au questionnaire. Simplement si tu veux bien, tu peux simplement m'envoyer une image ou une photo.
134	Jalil	Aujourd'hui ?
135	Agathe	Aujourd'hui c'est bien oui, tu penses que tu aurais le temps ?
136	Jalil	Oui, oui peut-être pas maintenant... un peu plus tard c'est bon ?
137	Agathe	Oui oui pas de souci.
138	Jalil	Ok.
139	Agathe	Très bien, bon bah super. Merci beaucoup, on a fini alors. Est-ce que tu as des questions toi ?
140	Jalil	Euh, non non.
141	Agathe	Très bien, et bah alors je te dis bon courage pour la fin d'année, et puis bonne continuation, merci encore Jalil !
142	Jalil	Merci à vous.
143	Agathe	Au revoir, bon après-midi !
144	Jalil	Bon après-midi, au revoir.

E. Elsa

1	Agathe	Tu te souviens, on s'est vu plusieurs fois dans la classe de Mr. (nom de l'enseignant), et je pense qu'il t'a parlé de mon appel ?
2	Elsa	Oui oui il m'a appelée il y a quelques jours de toutes façons pour me demander si vous pouviez m'appeler etc.
3	Agathe	Ok. Super. Alors, je crois que tu avais essayé de compléter le questionnaire mais tu n'avais pas réussi à aller jusqu'au bout, c'est ça ?
4	Elsa	Alors c'est pas que j'ai pas réussi c'est que j'étais en train de le faire et après du coup j'ai dû partir dans une autre maison parce que je vais déménager, et là-bas y'avait pas le wifi, donc, pas d'ordi, et, du coup j'avais pas le fichier etc. du coup j'ai pas pu le finir.
5	Agathe	Ok
6	Elsa	Et quand on m'a rappelée j'étais encore à la maison
7	Agathe	Pas de souci. En tout cas, merci d'avoir essayé, c'est pas grave si t'es pas allée jusqu'au bout, en fait j'avais fait ce questionnaire parce qu'à la base je devais venir au collège pour faire des entretiens avec vous, et puis bon, avec le confinement c'était pas possible donc j'ai fait ce questionnaire pour essayer d'avoir quand même un peu votre point de vue sur l'activité philo, mais c'est vraiment mieux qu'on puisse se parler par téléphone, c'est pour ça que je me suis permise de t'appeler. En gros le but c'est qu'on puisse se prendre 10-15 minutes pour réfléchir ensemble à ton expérience de la philo. On avait commencé à le faire en février quand j'étais venue, et c'est juste de continuer un peu cette discussion juste toi et moi du coup, pas dans un contexte de CRP, et il y a pas de bonne, pas de mauvaise réponse, c'est juste ton expérience qui compte. Voilà.. est-ce que c'est ok pour toi ?
8	Elsa	D'accord.
9	Agathe	Est-ce que ça tu es d'accord pour que j'enregistre nos discussions ? Sachant que le but c'est pas, c'est juste pour moi pour garder une trace de ce qu'on se dit et puis dans ma recherche ce sera ce sera pas ton nom à toi, ce sera anonymisé.
10	Elsa	D'accord, non non ça me dérange pas.
11	Agathe	Ok, super. Et bah, peut-être juste pour commencer, est-ce que tu peux me remettre dans le contexte, me raconter un peu comment toi, tu as commencé la philo ? ... parce que je sais qu'au collège Vercors tous les élèves font de la philosophie...
12	Elsa	Oui, j'ai commencé la philo, après, moi avant j'ai été à Clay en primaire et je crois qu'exceptionnellement on avait eu, plusieurs jours où y'avait un prof de philo qui était venu, et, du coup il nous avait fait de la philo, mais vu que j'étais petite je m'en souviens pas trop. Je devais avoir 8 ans quelque chose comme ça, donc c'était y'a longtemps.
13	Agathe	Ok. Effectivement.. et, est-ce que c'était un peu comme ce que vous faites maintenant ?
14	Elsa	Heu, bah c'était, nan nan, c'était juste un peu plus simplifié quoi. Mais nous on parlait, etc., et j'avais compris que c'était de la philo parce qu'il nous avait expliqué etc., et que on allait en faire au collège sans doute plus tard et que, voilà il venait nous expliquer. C'était plus de l'explication que de la pratique.
15	Agathe	Ok, de l'explication de ce que c'était...
16	Elsa	Oui, pourquoi on parlait, pourquoi on, pourquoi c'était important etc.
17	Agathe	Ok. Et après tu en as fait au collège Vercors, tu en as fait en sixième ?

18	Elsa	Je sais plus exactement – rires – je suis désolée. Mais en tout cas oui, j'ai dû en faire au moins à partir de la cinquième.
19	Agathe	Ok, donc là c'est au moins ta deuxième année de philo, voire ta troisième.
20	Elsa	Oui
21	Agathe	D'accord. Et pour toi, si tu devais expliquer un peu ce que c'est la philo pour toi, qu'est-ce que tu dirais ?
22	Elsa	Et bah, je pense que...c'est... un genre, de matière où on peut argumenter des choses, en parler, et échanger ses opinions avec les autres.
23	Agathe	Ok. Super. Encore une fois, je sais plus si je te l'ai dit mais je le répète au cas où, y'a pas de bonne ou de mauvaise réponse, c'est vraiment ton point de vue à toi qui compte là. Donc hésite pas à dire ce que tu penses.
24	Elsa	Oui oui, ok.
25	Agathe	Est-ce que parmi les choses que tu viens de dire, il y en a qui sont importantes pour toi, ou pas du tout ?
26	Elsa	Comment ça ?
27	Agathe	Heu, il y en a que tu trouves utile par exemple ? tu penses que ça te sert à quelque chose ?
28	Elsa	Le sujet de philo, bah, ça dépend. Ma foi heu, des fois ça m'intéresse pas mais je participe quand même parce que sinon y'a personne qui fait rien. Mais des fois ça m'intéresse un peu... enfin, même des fois quand ça m'intéresse pas j'essaie de participer quoi.
29	Agathe	Et du coup pourquoi t'essaie de participer ?
30	Elsa	Bah, pff, des fois y'a par exemple un des élèves qui va dire quelque chose qui me va pas même si ça m'intéresse pas forcément je vais quand même vouloir dire mon avis quoi.
31	Agathe	Ok, donc ce serait pour dire quand t'es pas d'accord, et donner ton avis ?
32	Elsa	Ouais voilà.
33	Agathe	C'est important de pouvoir donner ton avis ?
34	Elsa	Bah, c'est bien quand même.
35	Agathe	Ouais ? et est-ce que c'est bien d'avoir celui des autres aussi ?
36	Elsa	Bah, oui, comme ça on peut échanger, c'est mieux.
37	Agathe	Et du coup, est-ce que t'as l'impression que tu connais mieux les autres, justement, le fait de pouvoir échanger avec eux...
38	Elsa	Alors, la plupart des personnes avec qui je parle je les connais déjà, mais je pense que oui ça pourrait, ça peut aider quelqu'un qui les connaît pas forcément. Après c'est mieux d'avoir un langage autre que la philo... Au lieu de débattre sur quelque chose, parler, sur des connaissances qu'on a nous. Enfin, la philo après ça peut aider, mais voilà quoi.
39	Agathe	Ok, et alors ce serait quoi les connaissances que ta toi et pas forcément un langage de philo... à quoi tu penses ?
40	Elsa	Hum... bah... les connaissances générales, par exemple on a entendu que y'avait j'sais pas... un jeu vidéo qui est sorti, on le connaît, et on pense que, on demande à l'autre personne si elle le connaît, et puis à la fin on se met à parler de ça. C'est différent que d'la philo et c'est pas forcément des avis... enfin si justement, on peut dire « moi j'ai bien aimé », « moi j'ai pas aimé ».
41	Agathe	Ok, donc ce serait plus, des sujets qui seraient pas philosophiques ?
42	Elsa	Mm.
43	Agathe	Ok. Et du coup, est-ce que tu penses que parfois ça peut être bien aussi de parler de sujets qui sont plus philosophiques ?
44	Elsa	Ça peut aider.
45	Agathe	Ce serait pour quoi un sujet philosophique ?

46	Elsa	C'est, hum, attendez. C'est quand on pose une question, pas forcément directement, mais qu'à la fin ça nous apporte à ça, chacun va donner son avis pour construire une entre guillemets peut-être une « définition » de la chose, ou de la réponse, et à la fin on a, une espèce de réponse qui a été approvisionnée par tout le monde... enfin, à peu près.
47	Agathe	Ok. Et ça, c'est des sujets qui t'intéressent pas forcément du coup.
48	Elsa	Moi, moi la philo bah c'est juste une heure des fois qui remplace certains cours. Donc, des fois je me dis vivement que ça passe. Et puis des fois... J'suis pas non plus là à marmonner, enfin, j'écoute quand même.
49	Agathe	Ok, finalement, même si ça t'intéresse pas, parfois t'es pas d'accord, et c'est toujours bien de pouvoir au moins parler avec les autres de ce avec quoi t'es pas d'accord et tout ça...
50	Elsa	Oui, voilà, c'est pas comme si c'était... heu, qu'on pouvait écouter, mais rien dire.
51	Agathe	Ok... et, le fait de pouvoir dire ce que tu penses, est-ce que ça t'aide à comprendre ce que tu penses, ton avis ?
52	Elsa	Heu, je pense pas parce que j'y ai jamais vraiment réfléchi en fait.
53	Agathe	T'as jamais vraiment réfléchi... pendant la discussion tu veux dire ?
54	Elsa	Nan, j'ai jamais vraiment réfléchi pourquoi je pensais ça. C'est ce que vous m'avez posé comme question.
55	Agathe	Ok. Et du coup, est-ce que en philo tu réfléchis à pourquoi tu penses ça ?
56	Elsa	Heu, nan justement j'ai jamais vraiment réfléchi. Mais la philo peut quand même aider indirectement à y penser. Simplement quand quelqu'un va dire quelque chose de contraire à nous et qu'on va devoir expliquer pourquoi on pense ça et pourquoi il devrait peut-être le penser lui aussi, ou en tout cas... enfin pas vraiment lui aussi y penser, mais plus l'inviter et lui dire regarde, ça, j'ai peut-être raison ! bah après y'a pas forcément de bonnes réponses et de mauvaises, mais des fois y'a deux idées et c'est bien de voir laquelle, les arguments quoi.
57	Agathe	Ok, et justement du coup, j'ai l'impression que quand Mr. (nom de l'enseignant) il vous demande d'avoir des arguments, est-ce que toi du coup ça te fait pas réfléchir à pourquoi tu penses les choses que tu penses. Nan ? Je sais pas...
58	Elsa	Hum. Indirectement. Par exemple quelqu'un va me poser la question par exemple, je sais pas, je préfère par exemple, j'vais dire quelque chose de complètement... complètement autre. Je préfère les cornets en pots, les glaces.
59	Agathe	Ouais..
60	Elsa	Et bah je vais devoir argumenter pourquoi. Et là, je vais me demander à moi-même, alors pourquoi je pense ça, et comment je peux l'expliquer ? mais c'est indirect, c'est pas une question qu'on se pose... voilà.
61	Agathe	Ok... et ce procédé indirect, est-ce que tu le reproduis parfois, en dehors des discussions philo ?
62	Elsa	Bah oui bien sûr quand on veut argumenter une idée etc. par exemple en français ou même en dehors du collège, quand je veux expliquer quelque chose à quelqu'un, ou alors, juste quand, quand j'essaie de m'expliquer quelque chose à moi-même !
63	Agathe	Ok. Et la philo avec ça, ça t'aide ?
64	Elsa	Heu, plus ou moins oui
65	Agathe	Et ce sera quoi du coup...

66	Elsa	Après la chose qui, qui... j'sais pas comment expliquer, mais, ça m'aide pas vraiment à réfléchir mais des fois ça donne des réponses à des questions que je me suis jamais posées. C'est plus ça la philo pour moi.
67	Agathe	Mm, ok... et du coup, c'est des questions que tu t'ai jamais posées, mais est-ce qu'une fois qu'on te les pose, tu les trouves intéressantes ou importantes ?
68	Elsa	Ça dépend. Par exemple à un moment on a eu le sujet de l'école. Pourquoi on obéit etc. je pense que c'était ça... bah là, j'me disais oui c'est vrai c'est intéressant etc. mais... y'a d'autres sujets qui m'intéressent moins.
69	Agathe	Et du coup, quand c'est un sujet qui t'intéresse, tu trouves ça bien qu'on te pose des questions auxquelles toi t'aurais pas pensé ?
70	Elsa	Oui, c'est intéressant... bah c'est mieux que d'avoir des questions banales etc. alors que là ça nous fera plus réfléchir. Les questions banales soit on aurait déjà la réponse dans notre tête, soit, bah en fait, c'est justement, les trucs qu'on a jamais entendu peut-être, parler, qu'on a jamais eu l'idée d'en parler en tout cas.
71	Agathe	Ok... et du coup, quand tu disais qu'indirectement ça te fait comprendre pourquoi tu penses les choses que tu penses... À un moment tu as dit quand je me parle à moi-même... tu te questionne toi-même du coup ?
72	Elsa	Oui, mais pas forcément dans le cadre de la philo ça peut être tout simplement autre chose, mais oui je pense que des fois je me suis déjà posé des questions comme ça, voilà, c'est normal – rires.
73	Agathe	D'accord... et est-ce que t'as l'impression que la philo ça encourage ce genre de questionnement ?
74	Elsa	Bah je pense que c'est un peu le but oui.
75	Agathe	Et, quand tu avais commencé à répondre au questionnaire, tu lui avais conseillé quoi à Naïa toi, tu lui avais conseillé d'y aller en philo en pas ?
76	Elsa	Alors j'avais conseillé d'y aller et de voir si, bah, premièrement si elle aime. En fait, elle a rien à perdre la première séance, autant y aller, voir, et puis si ça lui plaît, tant mieux, ça lui plaît pas, bah tant pis, et puis au pire elle va peut-être rencontrer des gens et... de toutes façons c'était le but, et si elle rencontre personne et ben, y'aura tout autre chose pour pouvoir l'aider, les cours etc., comment elle sera placée, ça pourra l'aider. Et puis, une fois, par exemple, si y'a une discussion en philo, elle a osé répondre, et elle a débattu avec quelqu'un, et à la fin, ce quelqu'un est venu la voir, et il lui a peut-être reposé des questions etc., et à la fin... voilà quoi, elle aura un contact avec quelqu'un, c'est pas comme si, on la lâchait.
77	Agathe	Et est-ce que c'est bien de pouvoir discuter de ces questions-là que tu te poses pas, avec les autres ?
78	Elsa	Alors, oui.. oui oui, par exemple moi des fois j'ai un avis assez contraire avec une fille de ma classe qui s'appelle Amel, et pourtant on s'entend très bien, on a beau avoir la plupart du temps des avis contraires, on s'entend bien, et justement, pouvoir argumenter pourquoi on pense pas ça, des fois moi je me mets à penser comme elle, enfin, entre guillemets, et des fois, elle se met à penser plus comme moi. Et, c'est pour ça que des fois, ben on se dit, « dit donc j'aurais pas pensé qu'elle pensait ça » quoi.
79	Agathe	Ok, et est-ce que tu repenses à vos discussions après ?
80	Elsa	Comment ça ?
81	Agathe	Après la discussion en philo, tu t'en vas et tu retrouves tes activités, tes amis et ta famille, est-ce que tu repenses un peu parfois à ce que vous vous êtes dit en philo ?

82	Elsa	Ouais, c'est plus, après, que pendant. Parce que pendant la journée, y'a tous les cours etc., j' pense que si la philo se déroulait en fin de journée on apprécierait peut-être moins bien, après à 8h ce serait compliqué. En fait en milieu de journée c'est le mieux. On est mieux réveillé, et on a le temps de, bah, les idées, de, d'être dans notre mémoire, et d'y réfléchir.
83	Agathe	D'accord. Donc ça aiderait... et du coup tu repenses parfois à vos discussions...
84	Elsa	Bah oui, oui ça m'arrive, bah après c'est comme quand je pense, moi quand je rentre du collège je rentre en vélo. Et, pendant du coup ces 15/30 minutes j'ai le temps de penser. Rires. Du coup, bah je pense un peu à tout ce que j'ai fait la journée, et des fois quand y'a eu la philo, bah j'y pense. C'est normal.
85	Agathe	Ok. Et, pendant l'atelier de philo, est-ce que parfois tu te sers d'exemple de ta vie quotidienne ?
86	Elsa	Oui bien sûr.
87	Agathe	Oui ?
88	Elsa	Bah ça peut aider à argumenter. Parce que nos expériences, elles enrichissent notre, bah notre... notre réponse, enfin voilà quoi.
89	Agathe	D'accord, oui. Et quand tu donnes un exemple de ta vie quotidienne, après est-ce que tu repenses à cette expérience ? par exemple, en voyant de nouvelles choses ?
90	Elsa	J'ai pas d'exemples en tête, mais oui ça pourrait arriver.
91	Agathe	Je sais pas c'était une question que je me posais... et, est-ce que tu dirais que ça t'aide à prendre confiance en toi la philo ?
92	Elsa	Heu, ben, en vrai, je suis quelqu'un qui est plutôt timide. Malgré, des fois que, une fois que je suis lancée dans une conversation je me mets à parler je m'arrête plus, rires. Mais, en vrai je pense pas que ça me donne de la confiance en moi, mais y'a quelques personnes qui... bon, Amel est un mauvais exemple parce que elle elle parle déjà beaucoup. Mais y'a des gens qui ont vraiment pas parlé en philo et qui parleront pas non plus après, donc j'en sais rien. Faudrait plutôt leur poser la question à eux, moi ça me, c'est comme si je parlais normalement. Des fois j'hésite un peu à parler quand même, je préfère écouter ce que les gens disent, et après seulement parler, au lieu de dire une bêtise... enfin y'a pas vraiment de bêtise mais, dire quelque chose d'irréfléchi plutôt.
93	Agathe	Ok. Et du coup quand tu parles après t'es contente d'avoir parlé ?
94	Elsa	Mm, ça dépend...
95	Agathe	Ça dépend de quoi ?
96	Elsa	Bah, après le regard des autres sur moi est assez important. C'est pour ça. Des fois je vais éviter de dire quelque chose que je pense vraiment... je sais pas comment dire. Des fois je vais peut-être détourner un peu mon opinion pour que ça passe plus auprès des autres, mais, ça va pas non plus détourner ma façon de penser quoi. Je sais pas comment expliquer.
97	Agathe	Ce que tu veux dire c'est que parfois tu fais attention au regard des autres, que tu vas faire attention à ce que tu dis, que ça semble acceptable pour les autres, c'est ça ?
98	Elsa	Ouais, c'est ça.
99	Agathe	Ok. Et par rapport au regard des autres dans l'atelier philo, est-ce que t'as l'impression que tu peux dire plus, ou moins, de choses devant les gens en philo ?

100	Elsa	Hum...alors, oui et non. Rires. Premièrement parce que, bah, je sais pas trop comment expliquer. Je suis une personne timide et qui n'aime pas vraiment avoir le regard des gens devant moi. Par exemple là, vous parlez au téléphone, pour moi c'est plus facile que de vous parler qu'en face à face. Donc, en philo, ça m'aide pas vraiment. Si je parlais par exemple, par écrit et qu'à la fin les autres le lisaient, ça me dérangerait moins que de parler à l'oral. Après, c'est pas vraiment possible. Du coup, j'essaie de quand même parler le plus possible
101	Agathe	Ok. Donc là ce serait plutôt des arguments pour le non, tu dis pas plus de choses en philo...
102	Elsa	Ouais.
103	Agathe	Et du coup, tu avais dit oui et non au début. Ce serait quoi les éléments du oui ?
104	Elsa	Bah le oui, c'est hum... c'est que les autres argumentent. Les autres argumentent, donc du coup ça te fait dire plus de choses, c'est normal. Mais, alors que si y'avait personne qui parle, personne qui disait rien, comme quand c'est un cours, quand on va apprendre une formule de mathématique ou quoi que soit, y'a personne qui dit rien, même si moi j'ai envie de poser une question etc., j'avais peut-être pas forcément la poser. Alors que, en philo, on nous invite à répondre aux questions. Tandis que là c'est, en cours c'est différent.
105	Agathe	Donc là en philo, on te demande plus ce que t'en penses et en plus les gens disent des choses auxquelles t'as envie de répondre, donc forcément, t'es amenée à plus parler. C'est ça ?
106	Elsa	Oui, oui voilà.
107	Agathe	D'accord. Et alors, tout ça, tout ce qu'on a évoqué sur la philo, est-ce que tu dirais que ça t'aide à grandir ?
108	Elsa	Heu, alors là j'en sais rien. Personnellement, je pense que oui, le dialogue peut aider à grandir. Après ça dépend avec les personnes qu'on parle. Quand on parle avec les personnes de la classe ça peut pas forcément être très enrichissant, parce que ce sont des personnes qui ont peut-être un... Au pire ils ont une vision différente, mais c'est différent quand on va parler avec quelqu'un, par exemple, moi je vais avoir 15 ans, si je parle avec quelqu'un qui en a 20, il va avoir une vision différente et ça va peut-être m'enrichir. Alors que si je vais parler avec une personne, après une personne plus petite peut très bien enrichir mes connaissances etc, et puis me faire grandir. Je sais pas trop, on peut pas vraiment dire qu'on grandit en parlant à quelqu'un, mais, enfin... rires.
109	Agathe	T'as commencé par répondre en disant bah le dialogue ça peut faire grandir. Ce serait quoi du coup dans le dialogue qui pourrait faire grandir ?
110	Elsa	Quand on échange ses idées, quand on voit quelqu'un qui, en fait, récemment j'ai parlé avec quelqu'un qui était plus grand que moi, et cette personne du coup, on avait débattu sur une bricole hein, mais on avait débattu etc., il avait des arguments beaucoup plus, comment dire... réfléchis je pense, voilà, réfléchis que moi, et du coup, j'ai commencé un petit peu à penser comme lui, et après j'ai essayé de parler un petit peu pareil, et pense que ça avait dû marcher mieux.... Enfin je sais pas trop comment expliquer. Mais en gros quand on parle avec quelqu'un qui pense différemment que nous ça peut, ça peut que nous aider quoi.
111	Agathe	D'accord... alors, juste, pour quoi grandir ce serait dans quel sens du coup ?
112	Elsa	Bah, on peut grandir physiquement comme moralement.

113	Agathe	Et pour le dialogue, ce serait
114	Elsa	Bah moralement.
115	Agathe	D'accord. Et t'as l'impression que ça t'aide à te connaître ?
116	Elsa	Pas vraiment, parce que les questions que je me suis posées, je... Je... on se sent pas vraiment grandir en fait. Je pense pas que quelqu'un peut dire « je sens que j'ai grandi ». On peut pas vraiment dire ça. C'est les personnes autour. C'est autrui qui peut dire si on a changé quelque chose. Si notre opinion change, c'est pas forcément qu'on a grandi, c'est peut-être parce qu'on a changé d'idée. Après on peut très bien avoir un opinion beaucoup plus mature que certaines personnes c'est normal, mais on peut pas vraiment dire, par rapport à une personne comment elle va répondre, si on est, si c'est personne est mature ou non. Ça peut aider mais c'est pas... je pense pas que quelqu'un pourrait se dire à lui-même qu'il grandit. Quelqu'un d'autre pourrait lui dire.
117	Agathe	Ok ok. Tu amènes beaucoup de choses c'est très intéressant de t'écouter. Le temps file on va devoir s'arrêter... peut-être juste pour finir, il y a une dernière chose. En fait je vous demande à tous, le groupe de Mr. (nom de l'enseignant), si vous acceptez bien sûr, de m'envoyer une image qui représente pour votre cours de philo. Ça peut être vraiment ce que tu veux, simplement une image qui t'évoque la philo en fait... là encore, pas de bonne ni de mauvaise réponse.
118	Elsa	D'accord. Est-ce qu'on a le droit d'envoyer un texte, ou quelques lignes, pas forcément une image ?
119	Agathe	Comme tu préfères, si c'est un texte, pas de souci
120	Elsa	Ok. J'essaierais de faire ça dans pas très longtemps.
121	Agathe	Super, ok. En bah merci beaucoup Elsa pour ce temps.
122	Elsa	Merci à vous aussi.

F. Djael

1		Introduction – remise en contexte Djael me dit qu’il a répondu aux questions sur internet, je lui demande si c’est ok de se parler par téléphone quand même ou s’il préfère en rester là. On enchaîne la discussion.
2	Agathe	Alors qu’est-ce que tu as pensé du questionnaire ?
3	Djael	C’était constructif, enfin je vois ça comme ça. C’était intéressant.
4	Agathe	Ok. J’irai voir tes réponses, merci beaucoup. Est-ce que t’as réussi à joindre une image aussi ?
5	Djael	Oui oui.
6	Agathe	Ok, super. Du coup je veux pas que tu te sentes obligé, c’est ok pour toi de prendre un petit temps de discussion maintenant ?
7	Djael	Oui oui.
8	Agathe	Ok. Alors, et bah pour commencer je pense que tu as proposé une définition de la philosophie dans le questionnaire, mais peut-être que là tu pourrais me dire... est-ce que y’a des choses qui sont importantes pour toi dans l’activité que vous faite avec Mr (nom de l’enseignant) ?
9	Djael	Ben, hum... en cours d’histoire ou en cours de philo ?
10	Agathe	En cours de philo pardon...
11	Djael	Hum, ben déjà, c’est important dans le sens où, on peut partager le même avis... ou genre on peut, je sais pas comment dire, mais...
12	Agathe	Si tu devais décrire ce qui se passe pendant l’heure de philo, qu’est-ce que tu lui dirais, à Naïa, si reprend la situation du questionnaire ?
13	Djael	Hum, ben, vous pouvez répéter votre question j’ai pas très bien compris ?
14	Agathe	Si on reprend un peu la situation du questionnaire avec Naïa, qu’est-ce que tu lui dirais pour qu’elle comprenne comment ça se passe ?
15	Djael	Heu, déjà, on parle un peu de tout. On, on parle de tout pour, enfin, ouais on parle de tout.
16	Agathe	Ok, on parle de tout... et alors comment on fait pour parler de tout ?
17	Djael	Ben on aborde des sujets, si y’a un sujet qui nous intéresse et que on a... par exemple, y’a un sujet qui m’intéresse, j’ai envie de voir l’avis des autres.
18	Agathe	Ok... donc vous parlez de sujets qui vous intéressent, et vous écoutez les avis des autres sur ces sujets.
19	Djael	Oui
20	Agathe	D’accord. Et, est-ce que tu as l’impression que c’est utile pour toi de faire ça ?
21	Djael	Ben, c’est utile, dans le sens où...j’sais pas comment dire mais, ouais c’est utile. Ouais c’est utile.
22	Agathe	Ok... et, pourquoi c’est utile d’après toi, à quoi ça sert ?
23	Djael	Bah ça sert à voir si on partage le même avis.
24	Agathe	Et c’est important ça, pour toi, de savoir si les autres et toi vous avez un peu le même avis sur des questions ?
25	Djael	Ben, pour moi non, mais, je pense que pour des autres c’est important.
26	Agathe	D’accord. Et pourquoi c’est important pour eux, qu’est-ce que ça fait ?
27	Djael	Heu, je sais pas.
28	Agathe	Et, au-delà de savoir si t’as le même avis que les autres, savoir ce que les autres ils pensent d’un sujet, pour toi, c’est quelque chose d’utile ou pas ?

29	Djael	Ouais bah oui c'est utile. Par exemple, imaginons pour moi, j'me pose des questions, sur, enfin des sujets, et je, peut-être dans ma tête je me dis que c'est... genre y'a que cet avis qui marche. Vous avez compris ?
30	Agathe	Ouais.
31	Djael	Et, après moi je dis, enfin, j'aborde le sujet avec les autres élèves, enfin, les camarades et tout, et, peut-être qu'ils ont pas le même avis. Et c'est ça qui fait que c'est important.
32	Agathe	Ok, donc, toi tu pourrais penser que y'a une seule manière de voir les choses, et en fait, tu te rends compte que les autres ils voient pas ça comme toi.
33	Djael	Ouais.
34	Agathe	Et ça... en quoi c'est important pour toi ? Je rappelle juste que c'est vraiment juste ton avis qui compte, y'a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Donc hésite pas à dire ce que tu penses.
35	Djael	Hum ben... je sais pas
36	Agathe	C'est des questions auxquelles on pense pas vraiment.. mais, juste, à ton avis, est-ce que ça a des répercussions sur, les choses que tu vis, le fait de pouvoir un peu comprendre comment les autres ils pensent, par rapport à comment toi tu penses ?
37	Djael	Hum, ça, oui, ça a des répercussions
38	Agathe	Oui ? Quoi par exemple ?
39	Djael	Bah, sur la vie entière... que peut-être, si, pour moi si j'ai un avis et que cet avis, il change pas, et que mes autres camarades ils ont un avis mais plus clair, peut-être que je vais me dire que l'avis qu'ils ont mes camarades c'est, c'est plus clair. Enfin je sais pas comment dire.
40	Agathe	Est-ce que tu pourrais te laisser convaincre par d'autres élèves, si tu penses que leur avis il est plus clair ?
41	Djael	Ouais.
42	Agathe	Et tu changes souvent d'avis, en philo ?
43	Djael	Bah, parfois.
44	Agathe	Ouais ? Et qu'est-ce qui te fait changer d'avis quand tu changes d'avis ?
45	Djael	Bah, imaginons, enfin, dans ma tête, pour moi j'ai un avis dans ma tête et après, dès que je réfléchis beaucoup ben y'a plusieurs avis qui viennent.
46	Agathe	Ok. Donc c'est pas forcément les avis des autres, c'est quand tu réfléchis, y'a d'autres choses qui viennent, c'est ça que tu veux dire ?
47	Djael	Oui.
48	Agathe	D'accord. Et du coup, t'as l'impression qu'en philo tu réfléchis ?
49	Djael	Hum, ouais bah oui en quelque sorte.
50	Agathe	Comment tu réfléchis en philo ?
51	Djael	Ben, je sais pas.
52	Agathe	Ok. Est-ce que t'aimes ça la philo, ou pas vraiment ? Si c'était pas obligatoire, est-ce que t'irais ? Encore une fois, sens toi libre de répondre ce que tu penses. On en avait un peu parler quand j'étais venue vous voir en février, et y'avait des avis un peu partagés, toi qu'est-ce que t'en pensais ?
53	Djael	Ben... heu, est-ce que vous pouvez répéter svp ? J'ai pas très bien compris...
54	Agathe	Si le cours de philo de Mr. (nom de l'enseignant) c'était pas obligatoire, si tu avais le choix de pouvoir ne pas y aller, est-ce que tu irais quand même ?

55	Djael	En vrai, j'irais juste une fois pour voir comment ça se passe, mais, après, j'trouve pas ça, très important. En fait, c'est important, mais pas trop trop. C'est-à-dire que, c'est bien d'avoir les autres avis des autres
56	Agathe	Ouais
57	Djael	Mais après, enfin j'irais pas souvent.
58	Agathe	Ok. T'irais de temps en temps quand même, ou tu irais une fois et puis plus ensuite ?
59	Djael	Heu, de temps en temps.
60	Agathe	Ok, de temps en temps. Et du coup ça dépendrait de quoi, que tu y ailles ou non ?
61	Djael	Bah, si j'ai une idée, enfin, si j'ai un avis que j'ai envie de, l'exploiter, ben, aux autres, j'irais pour voir si on partage tous le même avis.
62	Agathe	Ok. Donc si t'as une idée sur la chose et que t'as envie d'en parler ?
63	Djael	Ouais.
64	Agathe	Ok. Et est-ce que t'aimes bien dire ce que tu penses aux autres ou pas trop ?
65	Djael	Oui, bah oui oui.
66	Agathe	Ok. Et le fait de pouvoir t'exprimer sur des sujets sur lesquels t'as des idées, c'est quelque chose qui t'aide, par exemple à comprendre un peu comment tu penses ?
67	Djael	Oui, oui..
68	Agathe	Et en quelques mots, qu'est-ce qui te fait dire ça ? si tu devais décrire un peu comment ça se passe pour toi
69	Djael	Je sais pas trop.
70	Agathe	D'accord ok. Et, tout à l'heure tu parlais des répercussions dans la vie, est-ce que parfois tu fais des liens entre les discussions que t'as en philo et puis ce qui passe parfois dans ta vie ? ou pas du tout ?
71	Djael	Heu, pas du tout.
72	Agathe	Pas du tout, ok ça marche. Silence. Et, est-ce que tu penses que c'est quelque chose qui peut vous aider à prendre confiance en vous ?
73	Djael	Oui.
74	Agathe	Ouais ?
75	Djael	Ben, imaginons, par exemple, enfin, oui, mais je sais pas comment dire.
76	Agathe	D'accord. Ce serait confiance en toi, par rapport à ce que tu fais ? Par rapport à ce que tu penses ? Par rapport aux autres ? Par rapport à quoi ?
77	Djael	Heu... je sais pas trop.
78	Agathe	Ok ok. Et sinon, en philo, vous partez d'une question. Est-ce que tu aimes ça, poser des questions ?
79	Djael	Oui
80	Agathe	Oui ? qu'est-ce qui te plaît ?
81	Djael	Bah pour voir les avis des autres. Ouais c'est ça, voir les avis des autres.
82	Agathe	D'accord. Ok super. Est-ce que y'a des choses que tu voudrais ajouter par rapport à tout ce qu'on s'est dit ?
83	Djael	Heu, non c'est bon.
84	Agathe	Ok. et, le questionnaire tu l'as fait de chez toi ?
85	Djael	Oui
86	Agathe	Est-ce que tu as trouvé ça difficile ?
87	Djael	Heu, au début, je trouvais ça difficile mais, après c'était pas trop difficile.

88	Agathe	Ok super. Avant de se quitter, une dernière petite question, est-ce que tu penses beaucoup pendant les discussions en philo ?
89	Djael	Heu, oui bah oui.
90	Agathe	Et toi tu participes beaucoup ou pas ?
91	Djael	Y'a des cours je participe beaucoup et d'autres non.
92	Agathe	Et quand tu participes pas, c'est pourquoi ?
93	Djael	C'est que ça m'intéresse pas.
94	Agathe	Ok. super. Bon bah merci beaucoup Djael.
95	Djael	Merci à vous

G. Enseignant

1	Agathe	Je sais pas combien de temps t'as, jusqu'à quelle heure t'es dispo ?
2	Enseignant	Ben je sais pas
3	Agathe	Moi j'avais prévu en gros qu'on parle 30 minutes
4	Enseignant	Oui
5	Agathe	Ok
6	Enseignant	Ben je pense que ça suffit
7	Agathe	Oui complètement je pense. J'ai pas de questions hyper précises, j'ai juste des petits points, et je m'étais dit qu'on pourrait commencer par parler de ta pratique en général quoi, quand tu fais de la philo, c'est quoi les objectifs que tu te donnes par rapport aux ateliers, voilà enfin des petits points, et puis peut-être après, maintenant ça fait longtemps, mais revenir peu plus spécifiquement au groupe que j'ai observé. Je sais pas si ça te va ?
8	Enseignant	Ouais, ok. Ça marche.
9	Agathe	Ok, alors du coup je sais pas, toi. Moi je sais un peu comment t'es arrivé à mener le projet des ateliers philo, si je me rappelle bien, vous vous étiez formés avec une approche un peu plus Tozzi au début, et puis ensuite avec l'équipe de Jean-Pascal et Anda, plus à la méthode Lipman,
10	Enseignant	Ouais
11	Agathe	Et, toi du coup, pour comprendre comment tu procèdes et, c'est quoi ta démarche en fait, comment tu décrirais les objectifs que tu poursuis avec tes groupes et puis ce que tu as l'impression de faire avec eux, plus généralement, toi ton regard sur ta pratique quoi, c'est quoi, ta démarche ?
12	Enseignant	Heu, je pense que, alors le principal objectif personnel quand j'y vais, je pense que c'est d'écouter. C'est d'être attentif à bien écouter ce qu'ils disent, et à pas surinterpréter, à respecter ce qu'ils disent en fait. Enfin j'ai l'impression que c'est un peu la plus grande qualité d'un animateur, à mon avis ce serait quand même, d'écouter, pour pouvoir ensuite reformuler correctement, amener les élèves à argumenter, à confronter leurs.... Ce qu'ils se sont dit avec ce qui a été dit par quelqu'un d'autre par exemple, ou avec l'opinion de, enfin je sais pas de quelqu'un d'autre soit du groupe soit d'un philosophe par exemple si on voit un texte ou un truc comme ça. Mais je pense que ça part vraiment beaucoup de l'écoute et après entre guillemets de manière un peu classique, je vise un peu les trucs qui sont donnés par les auteurs de philo et de philo pour enfants, à savoir tu cherches à les faire argumenter, conceptualiser et problématiser. Sachant que conceptualiser argumenter t'es à peu près toujours sûr d'à peu près y arriver, problématiser je trouve ça toujours plus complexe. Parce que je pense que c'est assez exigeant, il faut déjà être au clair au niveau philosophique, sur comment tu problématises tel thème et ça c'est quand même un peu les difficultés du, de cet exercice-là quoi. Je pense.
13	Agathe	Ouais... et toi du coup, là dans la conversation tu as parlé plein de fois du fait que justement tu étais aussi enseignant dans un contexte de REP etc., c'est quoi qui vous a motivé l'équipe à faire ces ateliers-là ? Enfin, qu'est-ce que vous avez l'impression que ça va apporter, ou toi, qu'est-ce que t'as l'impression que ça apporte à tes élèves, que t'as l'occasion de connaître dans un cours normal on va dire, t'as l'impression que ça

		leur permet de développer quoi, c'est quoi les apports de cette pratique à ton avis pour toi, et pour eux ?
14	Enseignant	<p>Ouais, heu. Alors, pour moi, ça revient à ce truc de l'écoute, et au fait que mine de rien y'a quand même des conséquences sur les autres moments où je les ai en cours parce que je pense que ça joue sur le fait de beaucoup mieux écouter ce qu'ils disent quand ils répondent à une question, et de pas rester uniquement dans des questions, questions-réponses questions-réponses ou cours dialogués, là ça, comment dire, t'es prêt à entendre qu'il va dire quelque chose de peut-être un peu différent de ce qui est attendu mais qui mérite d'être pris en compte en fait. Et, y'a ça, et pour moi aussi y'a quand même le truc par rapport au questionnement, je trouve que moi ça m'a ouvert des pratiques où je me dis qu'en fait que les élèves ils se questionnent, c'est bien, et les faire se questionner, ben, quel que soit le sujet en fait, notamment en histoire et en géo, peut-être que c'est pas mal c'est-à-dire, ben prendre un document et tout puis un peu faire comme on fait, bah quelle question on peut se poser dessus, et ça peut être des questions purement géographiques ou historiques mais ça peut être aussi des questions bah, plus de sens quoi, un peu plus philo, enfin... et je trouve que d'ouvrir des petits moments en fait de discussion comme ça en cours, qui sont assez ouverts et sur lesquels on prend pas de notes machin et tout et... voilà. Et pour les élèves hum, bah moi je pense que ce que ça leur apporte c'est un moment dans la semaine qui est quand même sans pression, je pense, en tout cas où il y a pas une espèce de pression de réussite, comme il peut y avoir dans tout ce qu'on fait de manière classique. Où il y a pas de bonne réponse attendue et où ils se retrouvent à pouvoir dire ce qu'ils pensent, à ce que ce qu'ils pensent, ils ont le droit de changer ce qu'ils pensent, ils ont le droit de livrer une pensée en cours d'élaboration entre guillemets, que, ils apprennent aussi comment, enfin, qu'ils voient ou ils apprennent un peu, qu'est-ce que, qu'est-ce que pensent les autres quoi, et que, même si c'est... Même si des fois c'est pas facile, parce qu'on est en REP, parce que des fois t'as le contexte extérieur qui joue, t'as des élèves agités des machins et tout, je trouve ça vraiment chouette qu'à l'école ils puissent, qu'il y ait un espace ouvert comme ça, parce que c'est un truc qui existe pas, d'une certaine manière, c'est-à-dire que ce qui existait à l'école c'est apprend, écrit, répète la bonne réponse, et finalement, interrogés-toi assez peu sur ce que tu penses, c'est-à-dire oui, interrogés-toi sur ce que le prof il veut que tu t'interroges, interrogés-toi sur, sur enfin, sur comment t'apprends tel truc et tout ça mais pas heu, qu'est-ce que je pense de tel sujet et est-ce que c'est la même chose que ce que pense l'autre, et est-ce que j'ai raison de penser ça. Et après, sur le contexte de REP, moi je trouve ça, enfin je trouve ça vraiment bien de faire ça en REP en fait, plus qu'ailleurs parce que je pense que t'es sur un collège de, bah de classe sociale plus favorisée en fait t'es quand même sur un collège où t'as des, t'as souvent des élèves qui ont des conversations, des conversations à la maison avec leurs parents, qui sont, qui sont déjà peut-être plus ou moins des questions philo, enfin, il y a plein de trucs dans leur vie, enfin, ça revient au truc de capital social, capital culturel et tout, mais qui font qu'ils s'interrogent sur plein de choses, qu'ils ont vu plein de choses et tout ça, et que je pense que c'est quand même moins le cas en REP et que c'est, c'est vraiment chouette de pouvoir ouvrir cette possibilité</p>

		avec des élèves de REP quoi. Parce que y'a ce truc, qui est un peu à la base du projet qu'on avait mis un peu comme formule, mais c'est considérer les élèves comme des interlocuteurs variables en fait. Et que, et justement de ce machin descendant où, où nous on leur apporte un savoir un machin je sais pas quoi, et finalement, même si c'est pas complètement vrai mais quand même dans cette histoire de discussion philo, bah, voilà, moi je suis animateur et je suis pas là pour leur qu'est-ce qu'ils doivent penser, ou qu'est-ce qui est juste ou pas juste, c'est plutôt eux qui cherchent, et, et que du coup ils sentent bien que, je pense qu'ils sentent bien que quand on fait ces discussion, ce qui est important c'est ce qu'ils disent en fait, et que leur pensée elle est, leur pensée elle est importante, et je pense que c'est, que c'est ça l'objet de ce dont on parle, et qu'en fait, ça arrive jamais à l'école je pense...
15	Agathe	Bah nan, ouais...
16	Enseignant	Je suppose...
17	Agathe	J'ai l'impression... mais du coup justement, t'as l'impression qu'ils sont, enfin au début c'est pas forcément ce dont ils ont l'habitude ce genre d'interactions, avec leur prof en plus, toi t'as l'impression qu'ils se l'approprient facilement, qu'ils sont, que la posture que eux ils arrivent à adopter, est-ce que y'a des limites à ça, ou est-ce que t'as l'impression qu'ils sont vraiment dans, dans j'arrive à dire ce que je pense, par rapport aux autres, est-ce que, t'as l'impression qu'ils peuvent avoir un discours entre guillemets authentique quoi, ou bien, que y'a encore cette espèce de limite du système classe, du rapport d'enseignant, etc. ?
18	Enseignant	Bah, y'a forcément la limite du système classe et du rapport d'enseignant, y'en a forcément, enfin, je veux dire, de toutes façons, déjà sans parler de la classe t'as l'histoire de groupe de machin et tout, ou même nous, enfin même, en fait n'importe qui dès que t'es dans un groupe et que t'es en train t'es amené à parler, de toutes façons, t'as quand même un truc du comment je me positionne par rapport aux autres qui fait que tu parles pas de manière si libre que ça. Mais après, y'a quand même... et après ça dépend des groupes, tu vas avoir des groupes où ça va très bien fonctionner puis tu vas avoir des groupes où tu vas avoir heu, bah mettons un ou deux élèves dominants, heu, que ce soit que en termes de ils parlent beaucoup ils disent beaucoup de choses, et ce qui va quand même un peu empêcher les autres de s'exprimer autant qu'ils le feraient si y'avait peut-être moins de... ben si y'a avait des élèves qui avaient pas réponses à tout entre guillemets. Mais, et puis bon, des fois y'a des trucs de mauvaise ambiance assez clairement, avec des réflexions sur, ah mais tu dis ça, mais c'est n'importe quoi machin, des trucs comme ça. Après dans ces cas-là il faut arriver à dire, ben en fait, en fait c'est, enfin t'es pas d'accord avec ce que dit machin, mais c'est pas que t'es pas d'accord, pour mettre le trucs à distance, c'est pas que t'es pas d'accord avec machin, c'est pas d'accord avec ce qu'il a dit et en plus ce qu'il a dit c'est ce qu'il a dit là maintenant et ça se trouve, il changera d'avis quoi. Mais, mais du coup je me suis un peu perdu mais, mais je pense quand même que y'a quand même vraiment des moments où, quand les élèves, enfin, en tout cas au bout d'un certain temps, quand les élèves ils sont en confiance et tout, bah, je pense qu'il y a quand même un truc dans la régularité de la pratique, t'as quand même certains élèves où tu vois que, malgré le

		groupe et tout ça, ils livrent vraiment ce qu'ils pensent en fait. Et qu'ils sont vraiment en recherche, et qu'ils, et en fait ils donnent des exemples assez, assez intimes...
19	Agathe	Ah ouais ?
20	Enseignant	Hum, bah ouais quand même, ils vont dire, des fois de manière détournée en disant bah par exemple on imagine quelqu'un qui a fait ci qui a fait ça machin, mais des fois c'est vraiment du genre, ah bah moi, quand j'étais petite, y'a ça ça ça machin, et heu, du coup je pense à ça et c'est quand même un truc qui montre que malgré le fait qu'on est 12, heu, y'a la possibilité de le livrer, je pense, en tout cas pour certains quoi, pour certains, à certains moments, sur certains sujets, parce que tous les sujets s'y prêtent pas non plus... mais, mais je trouve que y'a des moments où tu sens un petit ça ouais...
21	Agathe	Et du coup ça dépend quand de, enfin, la confiance qu'ils arrivent à accorder dans le cadre, et toi tu dis que la continuité ça joue vachement justement sur l'instauration de cette confiance, c'est un peu ça que t'as dit ?
22	Enseignant	Oui je pense que la confiance joue vachement et que, que, assez clairement aussi, enfin, ouais la confiance qu'ils ont en moi dans le cadre de la philo, elle est aussi influencée par la confiance qu'ils peuvent avoir entre eux, enfin, en moi ou en eux, hum, à l'intérieur des cours eux-mêmes. C'est-à-dire que d'une manière assez simple, une classe avec laquelle c'est difficile, ben la philo elle se fait pas dans des supers conditions, clairement, parce que, ben là c'est le cas cette année par exemple d'une classe de cinquième, où les relations sont quand même globalement tendues, et, en philo, là je trouve que ça commence à aller mieux mais je trouve que ça a mis vraiment du temps avant que ce soit des conditions où il y ait de l'écoute, où il y ait pas, ouais où il y ait de l'écoute en fait dans tous les sens, c'est-à-dire de eux entre eux, de eux envers moi, mais aussi moi envers eux, parce que finalement quand t'as un contexte qui est tendu, t'as beau avoir un objectif d'écoute, en fait t'as tes élèves qui t'agacent un peu ou je sais pas quoi et tu, tu peux prendre un peu n'importe quoi qu'ils disent comme étant un truc un peu agaçant ou que eux il y a pas assez d'écoute, enfin, ouais, je trouve que c'est une classe là je trouve que ça a été, les deux dernières séances, deux trois dernières séances, ça a été mieux mais bon ça prend du temps sur l'année quoi. Et, au début c'était, j'avais l'impression que, j'ai ce truc qu'il y a en classe où ils m'écoutent pas, en fait, et que tu retrouves là, c'est-à-dire que tu poses une question et en fait ils, ils sont plus sur leur truc, ils se font leurs petites blagues machin et tout et, et un truc un peu de défiance quelque part par rapport au cadre qu'on essaie de mettre en place.
23	Agathe	Ouais... et du coup justement, la défiance, elle, enfin tu penses que quand y'a de la confiance la défiance justement ça fait qu'elle est moins présente ?
24	Enseignant	Ah bah ouai, clairement
25	Agathe	Ouais ?
26	Enseignant	Ouais ouais, carrément ouais.
27	Agathe	Et du coup, (je me rends compte qu'il voulait continuer de parler) Pardon, vas-y

28	Enseignant	Non non... bah si ouais, enfin. Après il peut y avoir de la défiance mais, pour rigoler ou machin enfin c'est toujours pareil c'est, est-ce que c'est tendu ou pas tendu quoi, c'est-à-dire tu fais une blague parce que tu sais qu'elle va être acceptée ou tu fais une blague parce que tu sais que ça va un peu déranger, enfin je sais pas. Là je parle de la part d'un élève hein, mais je... oui non je pense que cette histoire de confiance c'est hyper important ouais.
29	Agathe	Et est-ce que tu, parce que du coup là t'as pris l'exemple d'une classe qui était compliquée et tout et que là ça commence à s'apaiser un peu, est-ce que, de la même manière que si ça s'apaise dans le groupe, en dehors de la philo, en philo c'est plus facile, est-ce que tu penses que ce qui se passe en philo ça peut aussi permettre que ça s'apaise un peu dans la classe, enfin, ça circule tu crois ce qui se passe en philo et ce qui se passe à l'extérieur dans les autres cours ou même entre eux ?
30	Enseignant	Je sais pas comment ça circule ou pas. Je pense que dans ces trucs-là y'a pas mal de non-dits mais je pense que oui, il peut se passer le truc que en philo en fait, y'a des élèves qui vont se sentir beaucoup plus pris en compte, ou qui vont sentir la possibilité de participer ou qui vont sentir que ça les intéresse et tout, alors que par exemple dans ta matière ils vont trouver ça chiant et nul, et pour le coup ça va quand même participer un peu de la relation et, de, oui, de la mise en place d'une confiance.
31	Agathe	Hum (acquiescement)
32	Enseignant	Parce qu'ils vont voir que le prof qui fait ça par exemple, bah, si on prend cette classe là, le prof qui peut-être qui galère et tout ça (rires), enfin qui les engueule, enfin qui, c'est compliqué quoi, ben en fait il est aussi capable d'autre chose quoi. Donc, je pense que oui ça peut jouer dans les deux sens. Même si a priori comme ça je verrais plus de... parce qu'en fait, ce qui fait que ça joue plus dans un sens que dans l'autre c'est qu'en fait je les ai beaucoup plus en cours qu'en philo.
33	Agathe	Oui, oui oui...
34	Enseignant	C'est-à-dire que quand t'as trois heures de cours de histoire géo et que t'as une demie heure de philo par semaine, enfin, une heure tous les quinze jours quoi, bah forcément t'as un truc qui est dominant par rapport à l'autre quoi. Peut-être que ce serait intéressant de voir qu'est-ce qui se passerait si on avait autant de philo que de, de cours normal, ça se trouve ça changerait pas mal de choses quoi. Et puis après aussi, faut voir aussi les limites, c'est-à-dire que malgré tout, sur ton, ben en philo t'es en demi-groupe, alors qu'en classe entière t'as tout un demi-groupe qui est pas avec toi et avec qui t'as pas mis en place cette relation-là en fait.
35	Agathe	Oui. Et ça tu le vois du coup, que y'a un demi-groupe qui a vécu un truc et que l'autre n'a pas vécu ?
36	Enseignant	Je sais pas. C'est pas évident. Je sais pas. non je sais pas exactement... je pense à mes troisièmes là par exemple, les troisièmes de c't'année où, où j'ai l'impression que ça a créé un petit truc un peu, mais ouais nan franchement je sais pas c'est dur à dire.
37	Agathe	Ben oui c'est ça c'est des choses qui sont assez difficiles à observer.
38	Enseignant	C'est assez fin quoi, ouais.
39	Agathe	Ouais.

40	Enseignant	Et puis vu que tu sais pas quelle serait la situation autrement, t'as pas un groupe test quoi... il faudrait des clones en fait, rires. Ou retourner dans le temps et recommencer la même chose. Rires. Enfin bref
41	Agathe	Rires. Ouais, y'a tellement de facteurs à côté que c'est compliqué quoi. Mais, toi justement, est-ce que t'arrives à observer je sais pas, des fois où, est-ce que t'as l'impression que des fois ils peuvent découvrir des intérêts, ou, en termes de connaissance d'eux-mêmes, ou de rapport à l'autre, ou de confiance en eux, est-ce qu'il y a des choses que t' observes de manière un peu, parfois où tu te dis que quand même la philo, t'as l'impression que ça leur a servi à quelque chose par rapport à ça, ou c'est toujours trop dilué pour que tu puisses...
42	Enseignant	Après ça va être de l'ordre de l'impression mais, quand même, j' pense que les impressions elles viennent quand même pas de nulle part et, que t'identifies certains élèves qui, par exemple qui vont aimer s'interroger et essayer de voir un peu, et essayer de, ouais qui vont aimer s'interroger, réagir à ce que disent les uns les autres, creuser un peu leurs trucs, enfin, je trouve que y'en a tu le sens quoi, qu'ils sont prêts à... à livrer leur pensée, à la faire évoluer et tout ça. Puis y'en a qui sont vachement plus sur la réserve en fait. Comme, enfin clairement je pense que y'en a qui s'ennuient tu vois. Enfin, y'en a qui s'ennuient, qui trouvent que ça sert à rien... Mais malgré tout je trouve que dans tous les cas, quel que soit le discours qu'ils vont te donner, y'a quand même toujours des moments, notamment des moments, y'a quand même toujours des moments d'écoute, assez étonnants, entre tout le monde, où tu vois que tout le monde écoute par exemple, même si tout le monde participe pas. et je trouve que ces moments où tu vois que tout le monde écoute, bah c'est bien que ça les intéresse, c'est bien qui se passe quelque chose.
43	Agathe	Hum (acquiescement)
44	Enseignant	Parce que, de manière très simple, enfin je pense toujours aux mêmes troisièmes là, où c'est un groupe où c'est un peu comme l'année dernière (groupe observé), c'est un groupe où ils se passe pas forcément grand-chose, et clairement y'a des, y'a des filles elles sont vraiment sur un truc ouais ça sert à rien, on perd du temps, machin, j'ai pas envie de venir, et tout. Et pour autant, ben ce qui fait que c't'espèce de déséquilibre où t'en as trois-quatre qui participent vraiment beaucoup et t'en as d'autres qui disent absolument rien, mais quand tu vois celles qui disent absolument rien qui regardent de manière hyper attentive les, ceux qui sont en train de parler, et que ça dure, ça pas toute l'heure hein mais pendant cinq minutes elles regardent, elles écoutent, elles écoutent ET regardent, parce que c'est pas que écouter quoi, et regardent, quand elles les regardent en plus tu te dis que quand même elles sont vraiment en train d'écouter. Parce que finalement quand elles regardent pas tu sais pas, parce qu'elles peuvent très bien parfaitement écouter mais quand tu regardes en même temps quand même, je pense que y'a vraiment de l'écoute à ce moment là quoi.
45	Agathe	Ouais...
46	Enseignant	Je sais pas si ça répond à ta question.
47	Agathe	Heu, ben oui, oui oui. C'est intéressant. Et, du coup ça me fait me demander justement les, leur intérêt ; est-ce que les sujets t'as une certaine manière de les choisir, c'est par rapport à, c'est ton intuition, tu

		te dis que ça va les intéresser, enfin comment, comment tu les choisis les sujets ?
48	Enseignant	Bah, globalement c'est un truc, déjà souvent c'est pas tout seul parce que, puis c'est un truc qu'on a un peu mis en place en collectif. Mais, c'est vrai que, globalement c'est quand même les profs qui choisissent les sujets. Et après, la question elle se pose, c'est quand on fait un nouveau sujet, qu'est-ce qui nous amène à faire ce nouveau sujet. Donc des fois, on prend, des fois c'est juste parce que le sujet nous semble intéressant, on en a entendu parler ou est tombé sur tel support, qui amène, qui nous dit que ce support il serait intéressant ou cette thématique-là elle serait intéressante. Donc je pense que c'est le cas par exemple, je sais plus, peut-être que c'est une séance que tu as du coup, sur l'année dernière, parce que c'est la première année qu'on la faisait, c'est la séance sur l'insulte.
49	Agathe	Ouais.
50	Enseignant	Et donc ça par exemple c'est venu du fait qu'on a eu une lecture de je sais plus quoi, enfin d'un compte-rendu d'une séance qui a été faite par je sais plus qui, et, que du coup on a tout récupéré, on l'a refaite un peu à notre sauce et c'est venu de là en se disant que, et en se disant que bien sûr nous ça nous intéresse parce que l'insulte c'est un truc qui est quand même, un truc du quotidien, enfin qui est vraiment omniprésent dans la vie des élèves et que, que c'est chouette à interroger en fait. Par exemple ça c'est un exemple. Un autre exemple c'est, ben, là y'a deux ans on avait fait une séance sur l'enfermement, mais en fait on est parti du fait que les élèves ils allaient voir au CDI une exposition sur la prison, et que y'avait des gens, des ex prisonniers qui allaient venir leur parler et tout ça. Donc, y'a aussi ce truc-là. Des fois, en cours, moi j'ai utilisé un film, en histoire géo. Du coup c'était en géo, en sixième, j'ai utilisé un film sur des gens qui vivent aux (inaudible), en gros c'est le truc de l'altérité absolue, et du coup je leur avais demandé, mais c'est là-dessus aussi où ça a changé quand même ma manière de faire. C'est-à-dire que, avant ce que j'aurais posé comme questions ça aurait été, heu, sur ce film j'aurais heu, de quoi vivent les habitants ? machin, comment est-ce qu'ils, comment sont leurs maisons, enfin des questions hyper précises et tout, alors que là je leur ai juste mis la question comment vivent les habitants, et ils devaient mettre plusieurs éléments, et c'était libre de leur choix. Et après, je leur avais mis un truc c'était quel, donc ils devaient le faire par écrit, quelles questions est-ce qu'ils se posent. Et en fait, dans les questions qu'ils se posent, y'a des questions très, très basiques, du genre, du genre, est-ce que c'est bon ce qu'ils mangent, enfin des trucs supers précis, combien de temps ça leur prend de travailler machin et tout, mais y'a aussi des questions de sens quoi, c'est-à-dire, comment ça se fait qu'ils ont l'air heureux alors que ça a l'air super dur, pourquoi est-ce qu'ils s'en vont pas, enfin des trucs comme ça, et que du coup, en retravaillant un peu avec eux, en fait on en tirait des questions philo. Donc, y'a ça, donc ça c'est les quelques cas où ça peut venir aussi de... et puis, il peut y avoir des fois où ça va venir des, des élèves, qui vont dire, ah faudrait qu'on parle, enfin, en tout cas ça va venir de situations de classe, je vais prendre un exemple, où on a pas fait de discussion philo mais on s'est dit qu'on devrait le faire, alors du coup c'est un peu un faux exemple, mais la classe que j'ai en cinquième cette

		année-là, l'année dernière ils ont eu un projet de classe qui a consisté à avoir un hamster. Et bon, le hamster est mort en début d'année, mais y'a eu une opportunité pour avoir un autre hamster, et du coup quand le nouvel hamster est arrivé on a discuté ensemble en (inaudible) et y'a eu toute une discussion sur le nom, à savoir est-ce que fallait le renommer ou pas quoi. Et en fait, on a discuté vraiment vite fait, enfin c'était intéressant quand même, mais du coup on s'est dit que c'était l'occasion de faire une discussion sur ce que c'est qu'un nom, pourquoi est-ce qu'on nomme les choses, on l'a pas fait finalement on a pas eu le temps on a été pris par d'autres trucs, mais, voilà, ça ça pourrait venir de ce truc-là. Ou pour prendre un autre exemple, dans la même classe, y'a Mathilde là elle a fait un texte libre, donc ça c'est des trucs issus de la pédagogie Freinet, où tu demandes aux élèves en français, c'est en français, d'écrire ce qu'ils veulent quoi. Et en fait elle a écrit, globalement elle a écrit un texte sur, je le connais pas parce que c'est juste Chrystelle qui me l'a dit vite fait mais on s'est dit qu'on pourrait peut-être l'utiliser en philo, heu, sur le rapport aux animaux. Et peut-être qu'on pouvait utiliser son texte brut, en tant que tel, comme support de questionnement en fait. Et ce qui est une manière de prendre des supports qui viennent directement d'eux, enfin, un peu de, de valoriser aussi ce truc-là, et puis montrer que, qu'en fait ce que eux ils font aussi ça, bah ça peut avoir une résonance, y'a un intérêt d'y réfléchir quoi, c'est pas juste des créations scolaires d'enfants machin et tout, enfin...
51	Agathe	Ouais, ça fait partie aussi de la valorisation, de ce que tu disais au début, valoriser leur pensée...
52	Enseignant	Oui c'est ça ouais
53	Agathe	Ok
54	Enseignant	Ben ça fait partie de tout ce qu'on cherche à mettre en place suite et un peu en amont aussi des ateliers philo, mais sur le, ouais autour de la pédagogie Freinet quoi, enfin, c'est, pédagogie coopérative, d'accorder sa place à l'élève en tant qu'auteur. Considérer justement comme interlocuteur valable, que lui il a des trucs à amener, que c'est pas juste de la pédagogie descendante quoi.
55	Agathe	Ouais... heu, le temps tourne je vais juste, on va peut-être passer à quelques petites questions sur le groupe de l'année dernière
56	Enseignant	Ouais
57	Agathe	Mais avant un dernier point juste par ce que là, t'as des sixièmes des cinquième et des troisième, et je me demande, est-ce que tu vois une différence dans leur rapport à l'atelier justement, être leur entrée en sixième et la fin du collège ?
58	Enseignant	Ça je sais pas trop quoi dire là-dessus.
59	Agathe	Ben y' pas de.... t'as pas l'impression que c'est des enjeux différents pour eux, enfin, est-ce que t'as l'impression qu'ils s'approprient le dispositif de la même manière, est-ce que t'as l'impression que dans leur participation, dans leur manière de comprendre les questions, y'a des choses différentes, ou ça se trouve juste en fait, c'est pareil et puis voilà.
60	Enseignant	Bah, forcément, j'ai une réponse qui est que ça dépend un peu des élèves je pense.
61	Agathe	Ok
62	Enseignant	Et que, t'en as quand même... ouais... je trouve que ça dépend un peu des élèves, après, je pense aussi qu'on a un truc en troisième qui est un

		problème, qui est quand même qu'on est parasité par cette histoire de brevet, qui est fait, qui est un objectif global pour tous les élèves machin et que tout le reste est un peu une perte de temps, ce qui fait que je pense que y'a des élèves qui seraient plus intéressés si y'avait... enfin, je sais pas. en fait je trouve que c'est vraiment compliqué de répondre, heu, que je sens que y'a certains élèves qui sont, qui sont contents en troisième de recommencer à faire ça, alors que y'en a certains qui auront comme réaction que, bah c'est ennuyant, ça perd du temps, mais c'est pareil c'est pas parce que c'est ennuyant et que ça perd du temps que ça les intéresse pas en fait, donc, ouais je sais pas trop comment... tout ce que je peux dire par contre c'est que c'est sûr qu'en troisième, le niveau d'argumentation, les exemples et tout il est bien meilleur qu'en sixième.
63	Agathe	Ouais, sachant que la plupart ils en ont fait aussi, en sixième et en cinquième. Est-ce que tu crois que ça ça joue ?
64	Enseignant	Ouais, ben je pense ça joue et puis tout simplement ils grandissent quoi.
65	Agathe	Mmm
66	Enseignant	Et je pense qu'avant tout ils grandissent, sans...
67	Agathe	Ouais
68	Enseignant	Et peut-être que les ateliers philo jouent en eux-mêmes aussi, mais ça faudrait avoir des espèces de critères de fous pour pouvoir le déterminer quoi.
69	Agathe	Nan mais justement parce que du coup, à l'adolescence, c'est aussi le moment ; enfin moi dans ma thèse je pense que je vais, enfin je sais que j'en parle, de justement l'adolescence c'est le moment où ils développent vachement les compétences, bah métacognitives en fait, d'apprendre à penser sur leur pensée, et ça du coup en philo, c'est quelque chose je pense qui est mobilisé pas mal ?
70	Enseignant	Ah bah c'est vachement mobilisé du coup, clairement. Et euh, tu sais quand on fait les bilans, quand on a fait les bilans en fin d'année et tout ça, on avait interviewé les élèves, là ça ressortait beaucoup hein, le fait que, ils disaient qu'ils apprenaient à argumenter, ils apprenaient à faire des hypothèses, des trucs comme ça enfin... alors que nous on l'avait jamais vraiment formulé ce truc de qu'est-ce que ça leur apprenait, y'en avait quand même plein qui était capables, y'en a qui voyaient pas, mais y'en a plein qui étaient capables de dire ce que ça leur apprenait quoi.
71	Agathe	Et, ben justement si on revient rapidement au groupe que t'avais l'année dernière, toi, comment tu le décrirais comme groupe, par rapport aux autres groupes que t'as, c'est quoi qui caractériserait le groupe que t'avait selon toi ?
72	Enseignant	Heu, ben je pense que je t'avais déjà dit un peu l'année dernière, c'était un groupe assez calme, où y'avait pas, comment dire, déjà c'est pas un groupe où y'avait énormément de moquerie de machins et tout et globalement c'était pas une classe où, c'était une classe où y'avait plutôt une bonne ambiance, donc aussi, des bonnes conditions pour que les gens ils s'expriment. Après y'avait des élèves qui étaient supers timides, mais que du coup ça avait, enfin je trouve que y'en avait quand même plein qui s'étaient exprimés et qui avaient été en position de pouvoir dire des choses, même si c'est que une fois de temps en temps. Et puis au fur et à mesure de l'année, y'avait quand même certains qui s'étaient avérés comme étant bien plus impliqués que d'autres donc je pense

		notamment à Amel, qui était pour le coup vraiment dominante à la fin de l'année, mais peut-être qu'elle l'aurait été dès le départ mais il me semble qu'elle a aussi beaucoup été absente. Donc heu... donc voilà, mais, ouais c'était un groupe, ouais je dirais ça sur ce groupe là quoi, c'est-à-dire pas un groupe qui était méga enthousiaste machin ou j'sais pas quoi, mais pas non plus un groupe qui était en refus, et pour le coup ça dépendait un peu des moments mais avec des chouettes moments de discussion, et puis des moments, on va dire des moments où il se passait un peu rien, on en tout cas tu pouvais croire qu'ils se passait rien, et puis des chouettes moments de discussion ouais.
73	Agathe	Hum, et toi, t'as rencontré des difficultés particulières dans l'animation justement avec eux, ou t'as l'impression que pas plus que...
74	Enseignant	Bah, si je pense que oui parce que bah justement, au début, pour moi y'avait quand même beaucoup de silence. Et, fallait quand même bien l'accepter quoi, et que le risque dans ces cas là ce serait de pas attendre, de pas attendre et du coup enfin d'enchaîner les questions un peu tu vois... qui sont sur la file de préparation, et de justement pas suffisamment écouter pour le coup le peu qu'ils disent pour essayer d'en faire quelque chose quoi. Des fois ça parle des fois ça marche mais, mais oui quand même, moi j'ai quand même le souvenir d'un groupe qui, ben à part quand y'avait Amel, où ça parlait pas beaucoup donc fallait, fallait être patient quoi.
75	Agathe	Ouais. Ouais ouais. Et, moi je trouve, enfin, du coup là j'ai des verbatims des séances qu'on avait enregistrées et puis celles où j'étais là, et, heu, j'ai l'impression mais je sais pas, tu me dis ce que t'en penses, que tu fais un énorme travail avec eux, où tu les aide en fait vachement à formuler, exprimer, et dire leur pensée. Je sais pas si...
76	Enseignant	Oui je pense ouais. Bah je pense que quand ils disent quelque chose, de toutes façons c'est exprimer avec leurs mots leurs machins et tout, et c'est un, c'est une pensée à peine élaborée voire des fois c'est juste une réaction, enfin, comment dire, c'est pas pensé comme une pensée quoi, c'est juste je réagis à machin et tout, et que du coup, c'est pour ça qu'on demande vachement mais, pourquoi tu veux dire ça, qu'est-ce que tu veux dire par tel mot et tout ça, est-ce que c'est la même chose que ça, enfin, après, c'est un peu les trucs de la boîte à outils de l'animateur là mais, entre guillemets hein, nan mais en essayant de l'appliquer le plus possible à ce qu'ils disent quoi. Puis en essayant je pense, du coup j'ai aussi pas mal réécouté de séances cette année, bah dans le cadre du DU là, et du coup, peut-être que je me dis faudrait peut-être que je développe un truc où j'essaie plus de les mettre en lien les uns avec les autres, ou je sais pas, de faire en sorte que ça passe moins par moi, parce que, enfin moi en tout cas dans les séances que j'ai écouté cette année y'a beaucoup de, un élève dit quelque chose, moi je redis quelque chose, un élève redit quelque chose, moi je redis quelque chose... et assez peu de circulation de la parole de manière un peu plus horizontale entre guillemets justement.
77	Agathe	Oui, après, enfin je sais pas mais j'ai l'impression que ça dépend aussi pareil du groupe et que là justement, comme ils, ils ont beaucoup de mal à formuler leur pensée, en fait, toi, ça leur permet aussi
78	Enseignant	Hmm hmmh (acquiescement)

79	Agathe	C'est aussi une manière de redistribuer à tout le monde ce qui vient d'être dit, je sais pas ?
80	Enseignant	Oui, oui je pense, oui je pense que y'a de ça aussi. Mais peut-être que y'a possibilité d'ouvrir des moments où tu te dis, à la limite que ça passe par moi, ça je sais que quelqu'un veut réagir, jute, sans forcément faire la reformulation, sans faire le remachin, sans être précis du genre est-ce que quelqu'un a un autre argument, enfin, un truc peut-être un peu plus spontané, enfin comment dire, une intervention de ma part mais qui laisse aussi peut-être la place à un truc moins précis, à une attente moins précise je sais pas comment dire
81	Agathe	Oui oui, je comprends. Plus ouverte, peut-être ?
82	Enseignant	Ouais
83	Agathe	Et, parce que par exemple, enfin il y a aussi des moments qui sont assez intéressants je trouve où Awa elle a vachement de mal justement bah, je pense même à...
84	Enseignant	Oui, oui je pensais à elle quand je pensais au truc de formulation et tout ça je pensais à elle ouais.
85	Agathe	Et y'a des fois où y'a d'autres élèves qui disent des choses et là d'un coup elle s'exclame oui, c'est ça, enfin, en fait, on voit aussi que parfois, j'ai l'impression que même quand dans les formulations des autres, ça permet de elle mieux comprendre ce qu'elle pense en fait.
86	Enseignant	Ah oui je pense ouais.
87	Agathe	Et, tout à l'heure tu parlais d'Amel qui était assez présente, je pense que y'avait aussi Elsa et Jalil qui étaient pas mal aussi les deux
88	Enseignant	Oui
89	Agathe	Est-ce que ça c'est des, entre guillemets ça coïncide avec les rôles qu'ils ont dans la classe ou est-ce que pas du tout ? Est-ce que, enfin Amel, est-ce que c'est un profil un peu, d'élève super impliquée en cours, Jalil, Elsa, pareil ? Et au contraire, Tayeb, Riad, Lenny, qui parlent pas, pas du tout, est-ce que y'a une correspondance quoi entre les rôles qu'ils prennent dans l'atelier et les rôles qu'ils ont plus dans l'élève lambda ?
90	Enseignant	Hum, pour ce groupe là je dirais que oui. Ouais, pour ce groupe là je dirais que oui je trouve que c'était assez... après peut-être une exception de Elsa, qui participait pratiquement pas en cours je pense.
91	Agathe	Ah ouais ?
92	Enseignant	Pour le coup elle était plus impliquée en philo que, que, qu'en cours. Avec, Jalil c'était un peu pareil c'est-à-dire il, plutôt une participation un peu régulière de temps en temps et assez pertinente je pense, et... qui c'est qui y'avait Lenny, heu, il disait rien. Riad il disait rien, attends qui c'est qui y'avait d'autres, Tayeb ?
93	Agathe	Ouais, Tayeb, Lenny, Adam
94	Enseignant	Tayeb il disait rien, ouais du coup là c'était vraiment la même chose ouais. Je mettrais Elsa quand même comme exception, qui participe beaucoup plus en philo. Ce qui était assez surprenant, enfin du coup qui me surprenait un peu quand même. Enfin, elle était capable de parler pendant longtemps alors qu'en cours d'histoire elle fuyait un peu la possibilité de parler.
95	Agathe	Ah ouais ? C'est marrant j'aurais pas dit non plus.
96	Enseignant	Bah du coup tu vois ça rentrerait dans les élèves que je dirais que presque à leur corp défendant mais en fait elles ont un certain plaisir à s'interroger, enfin ça les met en route quoi, sur, je m'interroge là-dessus,

		et peut-être que je peux dire ça, et peut-être que c'est pas ça et heu, enfin, je sais pas.
97	Agathe	Oui, parce qu'en plus, enfin, je pense que, tu sais on avait fait une séance ou j'avais prévu des petites questions plus sur ce qu'ils font, et heu c'est marrant parce que justement, Elsa elle tenait pas mal le discours de oui, ça sert à rien la philo etc. mais en fait
98	Enseignant	Ouais
99	Agathe	En fait elle fait quand même partie de ceux qui participent pas mal quoi. Donc entre ce qu'ils disent et ce qu'ils font j'ai l'impression que y'a quand même un gap, malgré tout
100	Enseignant	Oh oui je pense ouais. C'est l'école hein rires, c'est quand même pourri l'école rires.
101	Agathe	Ben écoute, je sais pas, super, c'était super intéressant de t'entendre et puis pour moi de mieux comprendre le contexte de ta pratique et tout. Donc, je sais pas si y'a des choses que t'as envie de rajouter, des choses que tu trouverais importantes à dire, par rapport à tout ça ?
102	Enseignant	Heu, bah comme ça là non.
		<i>L'entretien dérive sur autre chose et on termine la discussion.</i>

Annexe 7. Entretiens menés en Hôpital de jour

Les verbatims restituent le discours mot pour mot. L'intégration de trois points (...) signifie un temps d'arrêt de la parole du locuteur. J'ai indiqué entre parenthèses, durant la retranscriptions, certains éléments du contexte ou du non verbal (rires, accentuation, mouvement du groupe).

A. Octave

1	Agathe	Alors, j'avais expliqué quelques fois que les ateliers que je fais avec vous, c'est aussi parce qu'à l'université je fais une recherche sur cette pratique de la philosophie avec les adolescents. Voir un peu, ce que peut faire, si ça peut servir, ou au contraire, s ³¹⁹ i ça leur fait du bien ... voilà.
2	Octave	Ouais.
3	Agathe	Du coup, là j'aimerais bien qu'on se donne, 20 minutes si ça te va ?
4	Octave	Oui.
5	Agathe	Pour réfléchir ensemble à, bah, toi, qui a du coup assisté à plusieurs ateliers...
6	Octave	J'ai assisté à plusieurs lundis oui
7	Agathe	Bah du coup, à ton avis qu'est-ce que ça a pu t'apporter, c'est quoi ton expérience de tout ça. Donc moi j'ai peut-être en tête quelques points qu'on pourrait aborder, mais y'a pas de bonne, y'a pas de mauvaise réponse, pour le coup c'est vraiment ton expérience, ton point de vue, qui m'intéresse.
8	Octave	D'accord.
9	Agathe	Hum... je sais pas du coup par où tu voudrais commencer, est-ce que...
10	Octave	...bah je sais pas par exemple, pour donner mon avis sur l'atelier, moi je trouve que cet atelier il est enrichissant parce qu'il, il, en fait il ouvre...il ouvre un peu... Enfin, moi j'avais pas d'approche de la philosophie avant, enfin, vu que j'ai décroché en terminale, j'avais pas d'approche de.... enfin, j'avais jamais fait de philosophie quoi. Et euh, à travers cet atelier, ça m'a permis de découvrir, enfin, comment dire.... Cette pratique. Et euh, ça m'a donné, un très bon, comment dire, un très bon visuel, je sais pas comment l'expliquer. Et ça m'a aussi, ça a aussi aiguisé mon esprit critique parce que, bah, j pense que c'est vraiment fait pour ça, c'est fait pour, pour que.... Le jeune il puisse déterminer s'il est d'accord ou non avec les idées proposées, et justement... enfin... comment dire... L'idée qui, qui s'en fait, ça lui permet de l'exprimer.
11	Agathe	D'exprimer l'idée qu'il s'en fait ?
12	Octave	Oui c'est ça. Et heu, voilà.
13	Agathe	Ok. Et du coup, comment tu décrirais ce qui passe ? Qu'est-ce qu'on fait ? Imagine qu'il y ait un nouvel arrivé et il sait pas du tout, il en a jamais fait. Comment tu lui raconterais ce qui se passe ?
14	Octave	Bah c'est un dialogue philosophique autour d'un texte, ou d'une image. C'est-à-dire qu'on part d'un texte ou d'une image, on essaie d'en tirer le, profit, en trouvant soit une question soit d'abord des mots-clefs, des, enfin, en partant d'abord de mots clés que nous donne ce texte ou de cette image, pour en faire une question, et ensuite à partir de cette question essayer d'y répondre. Souvent même on fait plusieurs questions. Pour, laisser le choix aux gens. Enfin, c'est nous qui trouvons les questions, c'est les jeunes qui trouvent les questions, et, hum, et... du coup on essaie de partir de ces questions pour les résoudre, et

		souvent on s'appuie sur d'autres questions qu'on a trouvées, et, pour répondre, enfin, au maximum de questions possibles et, souvent, on a même pas besoin de trouver une solution c'est juste, on discute autour et c'est déjà très enrichissant, même c'est très enrichissant.
15	Agathe	Ok. Et du coup, dans l'activité, ce serait quoi... tu dis on discute, qu'est-ce que tu as l'impression que tu fais d'autre ? Tu poses des questions tu as aussi dit jusqu'à maintenant...
16	Octave	Hum.
17	Agathe	Comment on essaie d'y répondre aux questions d'après toi ?
18	Octave	En s'appuyant sur, sur chacun, enfin chacun apporte sa pierre à l'édifice pour répondre à la question. Et, c'est un cheminement mental qu'on essaie, que tout le monde essaie d'avoir... une, enfin, qui peut être différente pour chaque personne. Mais qui reste, quand même assez, commun à tout le monde quoi.
19	Agathe	Ok. Et du coup, toi comme ça, après y'aura peut-être d'autres points qu'on pourra aborder, mais si tu devais dire à quoi ça sert cette activité, tu dirais quoi ? Si on te demandait, pourquoi tu penses qu'on fait ça ici ?
20	Octave	Moi je pense que ça sert à aiguïser l'esprit critique.
21	Agathe	Aiguïser l'esprit critique.... Qu'est-ce qui te fait dire ça ?
22	Octave	Bah parce que à chaque fois, déjà on propose une nouvelle, une nouvelle, enfin comment dire, un nouveau concept... ou, voilà. et hum, à partir de ce concept, enfin chacun peut dire oui ou non à ce concept, l'accepter ou pas, et, ça permet justement de, enfin, de savoir si on est d'accord avec la personne ou pas, et de savoir comment l'exprimer, sans, sans passer enfin, en, en restant cordial, et... et je trouve que c'est, enfin c'est très enrichissant pour ça.
23	Agathe	Ok... est-ce que tu trouves que du coup le fait de pouvoir en parler avec les autres ça fait partie des choses qui sont enrichissantes ?
24	Octave	Ah oui oui. Très enrichissant oui. Parce que chacun apporte un point de vue différent la plupart du temps. Même si on est, même si on le contredit, enfin, ça nous apporte quand même quelque chose. Comment dire... une autre pensée que quelqu'un d'autre
25	Agathe	Et ça c'est important d'avoir un peu, des choses différentes ?
26	Octave	Oui.
27	Agathe	Ok... Et y' a des gens qui disent que faire ce genre d'activité ça pourrait aider à prendre du recul... t'en penses quoi toi ?
28	Octave	Bah, vu que je parle d'esprit critique, ça se rejoint un peu avec prendre du recul, vu que, quand on utilise l'esprit critique on prend du recul sur la situation pour dire oui je suis d'accord, ou non je suis pas d'accord. Et, enfin voilà, je sais pas comment trop l'expliquer.
29	Agathe	Pour toi, prendre du recul, ce serait prendre du recul sur quoi par exemple ?
30	Octave	Bah... sur une, sur, bah ça peut être soit sur un texte, soit sur une image, soit sur une idée de quelqu'un, soit sur une question. Pour arriver à y répondre. Et.... Voilà.
31	Agathe	Ok. Je vais juste noter ce que tu me dis, parce que je t'écoute attentivement depuis le début mais j'ai pas pris de notes, et avec nos masques, on entendra peut-être pas très bien ce qu'on se dit... je note juste une ou deux choses et voilà... super. Et du coup, il y a aussi des personnes qui disent que ça aide à comprendre comment on pense, ou comment on raisonne. Toi, qu'est-ce que tu penses de ça ? Tu as l'impression que c'est une activité qui aide à comprendre comment on pense ?
32	Octave	Comment les autres pensent ou comment nous-mêmes nous pensons ?
33	Agathe	Bah, les deux.

34	Octave	Bah, pour les... enfin... oui. Oui, je trouve que ça nous apprend, mais plus, comment les autres pensent. Parce que ce qu'on pense, en soi c'est toujours, enfin, on le détient toujours quoi. On, on, je sais pas comment l'expliquer. Mais on l'a toujours en soi, du coup on sait ce qu'on pense tout le temps.
35	Agathe	Ok, donc tu as l'impression que tu sais toujours un peu ce que tu penses, par contre, les autres, pas trop ?
36	Octave	Bah, j'ai du mal à comprendre, tout le monde... c'est, enfin, c'est humain quoi.
37	Agathe	Oui. Et donc du coup, t'as l'impression que...
38	Octave	...ça m'apporte à ce niveau-là.
39	Agathe	Ok, et du coup, qu'est-ce qui t'aide à comprendre comment les autres ils pensent ?
40	Octave	Bah, parce qu'à travers les réflexions de chacun, on peut déceler les pensées d'autres personnes, et de voir un peu leur construction mentale, et... enfin, je sais pas si je peux aller jusque-là mais...
41	Agathe	Construction mentale ça veut dire quoi pour toi ?
42	Octave	Bah, comment la personne s'est construite... enfin, pas comment la personne s'est construite mais, comment la personne réfléchit.
43	Agathe	Ok. Comment elle construit sa pensée ?
44	Octave	Oui voilà, comment elle construit sa pensée.
45	Agathe	Ok. Et ça du coup, tu as l'impression que... j'ai l'impression que tu dis que réfléchir, construire sa pensée, on fait quand même pas mal ça en philo...
46	Octave	...oui
47	Agathe	Et est-ce que tu as l'impression que tu le fais aussi par toi-même, dans d'autres situations, ou pas trop ?
48	Octave	Bah ça m'aide beaucoup pour, comment dire, l'éloquence je trouve.
49	Agathe	L'éloquence ?
50	Octave	Oui, parce que, parler devant un groupe je trouve ça, comment dire, peut-être pas dur, mais enrichissant, et je pense que ça permet de plus facilement parler... enfin, pas en société mais avec ses amis par exemple.
51	Agathe	Ok. Du coup, tu as l'impression que prendre la parole dans le groupe, le lundi matin, ça t'aide à après, avec tes amis, dans d'autres situations, à prendre la parole ?
52	Octave	Oui, et puis justement, aussi à construire ma pensée. Parce que de base, je sais comment le dire, mais... C'est un peu fouillis dans mon esprit. Là, ça met un cadre, où on doit réfléchir... par nous-mêmes, parce que, vous intervenez quasiment pas en fait. Et, c'est plutôt entre les jeunes que l'atelier se dessine, et vous êtes juste, là, en tant que, modératrice... Et...
53	Agathe	Tu as parlé de cadre... du coup c'est un cadre qui est utile pour toi pour construire ta pensée, c'est ça que tu dis ?
54	Octave	Oui. Je fonctionne beaucoup en fonction du cadre dans lequel j'évolue, du coup, si c'est bien cadré, si c'est dans une bonne dynamique, je trouve que c'est très enrichissant pour moi. Et ça permet... oui, enfin voilà, je sais pas.
55	Agathe	Ok... là t'étais en train de me dire que quand tu prenais la parole dans les ateliers ça pouvait t'aider à, après prendre la parole ailleurs... est-ce que tu crois que c'est une activité qui peut aider à avoir confiance en soi ?
56	Octave	Oui. Je pense. Je pense vraiment que... enfin, vu que tout le monde est, comment dire, personne n'est agressif, personne n'est... dans le jugement, et, du coup, on laisse toutes les pensées... comment dire, toutes les pensées sont acceptées, ce qui permet de, de prendre confiance et de parler un peu plus à l'oral, peut-être parler mieux à l'oral.

57	Agathe	Donc c'est plus la liberté d'expression qui fait que ça pourrait donner confiance ?
58	Octave	Oui, je pense.
59	Agathe	Ok. Et est-ce que tu penses que ça pourrait donner confiance, par exemple le fait que tu construis ta pensée, est-ce que tu as plus confiance dans ce que tu penses, les choses comme ça, ou ça, pas vraiment ?
60	Octave	Bah, j'intellectualise pas trop en ce moment, parce que je suis dans une phase un peu dure, mais... sinon, oui, je pense ça m'aide à construire ma pensée indirectement mais j'm'en rends p't'être pas compte.
61	Agathe	Et du coup, peut-être un dernier petit point. Mais toi, jusqu'à maintenant tout ce qu'on s'est dit, t'as l'impression que ça résonne un peu avec ton expérience ce qu'on est en train de dire ?
62	Octave	Oui, oui. Bien sûr.
63	Agathe	T'as l'impression que ce genre d'activité ça pourrait aider à, te connaître ?
64	Octave	Heu, oui je pense.
65	Agathe	Ouais ?
66	Octave	Bah, si je disais le contraire tout à l'heure en y réfléchissant j' pense que ça peut m'aider à me connaître, parce que, on apprend comment on réfléchit, en prenant du recul sur les situations et en disant oui ou non à une idée. On apprend à comprendre comment on réfléchit, et même comment on est, parce que moi je sais que j'ai tendance à, à, comment dire décrédibiliser les pensées des autres et je sais que cet exercice il m'aide beaucoup parce que... parce que, enfin, y'a des gens qui ont raison, et d'autres qui ont tort, et souvent c'est pas moi qui ai raison et les autres ont tort, enfin, du coup non (rires), c'est pas moi qui ai raison et les autres ont raison, et, enfin, ça m'aide à me rendre compte de ça aussi. Même là, quand je parle, je me rends compte de, enfin je sais pas, je me rends compte que je réfléchis que par moi-même et, enfin, que par... comment dire, que pour moi-même, et c'est un truc à travailler.
67	Agathe	Pour toi-même, ça veut dire quoi réfléchir juste pour toi-même ?
68	Octave	Ça veut dire que je réfléchis... enfin comment dire, je suis assez égoïste quoi.
69	Agathe	D'accord, donc t'as l'impression que ce genre d'activité ça pourrait faire que tu penses plus pour les autres ?
70	Octave	Oui c'est ça.
71	Agathe	Et ce serait quoi qui ferait ça à ton avis ?
72	Octave	Bah le fait d'avoir tort. Et que y'a un groupe autour, qui te dise que t'as tort et que, tu t'en rends compte après, et, ça t'aide à construire ta pensée quoi.
73	Agathe	Ok, et ça c'est important pour toi ?
74	Octave	Ah pour moi c'est très important oui. Je trouve qu'apprendre à avoir tort, c'est vraiment, une des choses les plus enrichissantes pour moi dans cette activité.
75	Agathe	Ok. C'est intéressant ce que tu dis. Et du coup... est-ce que tu as l'impression que, ça pourrait aussi t'aider à voir à quels moments tu as des points communs avec les autres et à quels moments tu as des différences avec eux ?
76	Octave	Oui.
77	Agathe	Oui, ça t'arrive ça ?
78	Octave	Oui ça m'arrive. Bah, oui, quand on est tous du même avis et... quand on est tous du même avis ça permet aussi de comprendre les autres un petit peu, et de se rendre compte qu'on est pas le seul à avoir cette idée, et ça, ça met du baume au cœur. J'veux pas dire ça met du baume au cœur mais... mais ça me conforte dans mon idée, enfin dans certaines de mes idées, enfin, ce qui est positif aussi. Parce que y'a pas que quand j'ai tort que je me sens bien. Enfin, même souvent ça me fait du mal d'avoir tort, mais, mais c'est enrichissant.

79	Agathe	Ok, donc il y aurait un côté douloureux, parce que oui tu as tort, mais tu sais que c'est constructif pour toi ?
80	Octave	Oui, et puis c'est pas dans le jugement. Cet atelier n'est pas dans le jugement, du coup...
81	Agathe	Et puis d'un autre côté, parfois ça fait du bien de voir que vous êtes tous d'accord ?
82	Octave	Oui.
83	Agathe	Ok... je vais juste regarder combien de temps il nous reste... 5 minutes ça te va ?
84	Octave	Ouais, pas de problème.
85	Agathe	Ok, c'est super intéressant tout ça... je me demandais si parfois, pendant la discussion, est-ce que tu as l'impression que tu repenses à des expériences que tu as pu vivre en dehors de l'atelier, pour construire la discussion ? Ou bien inversement ?
86	Octave	Bah, ma pensée est construite par rapport à ce que j'ai vécu en dehors de l'atelier, du coup... j'y pense, enfin ça va de soi.
87	Agathe	Pour toi c'est évident, ok. Mais est-ce que du coup, est-ce que ça te pourrait te faire regarder différemment des expériences que tu as pu vivre avant par exemple ?
88	Octave	Nan j'avais déjà pris du recul sur les expériences que j'avais vécu avant.
89	Agathe	Ok. Et inversement, est-ce que quand tu vis quelque chose...
90	Octave	... oui pour le coup oui. Ça m'aide parce que, enfin, ça fait travailler, enfin je sais pas si ça fait travailler, mais, c'est une source de savoir, enfin c'est une expérience qu'on vit du coup obligatoirement ça aide à construire notre pensée. Et, mais j'y pense que cette activité plus particulièrement que d'autres parce que y'a des activités qui nous aident pas tellement à construire notre pensée, mais plus à nous sentir, enfin qui nous aident à nous sentir bien. Et je pense que cette activité elle nous permet les deux, de nous sentir bien, et en même temps de construire notre pensée.
91	Agathe	Ok... et du coup, le « nous sentir bien » là, ça référerait à quoi par exemple ?
92	Octave	Hum, bah...
93	Agathe	Ce serait quoi qui ferait que ça aide à te sentir bien ?
94	Octave	Bah, exprimer sa pensée... enfin... ça...
95	Agathe	Ça va ensemble ?
96	Octave	Ouais c'est ça, ça va ensemble pour moi, exprimer sa pensée et aller bien ça va ensemble.
97	Agathe	Ok. Et est-ce que parfois tu repenses à nos discussions en dehors ?
98	Octave	Oui, ça m'arrive.
99	Agathe	Et tu y repenses, parce qu'elles t'ont intéressé, ou, le fait de questionner, de réfléchir etc., tu le réutilises on va dire ?
100	Octave	Oui, oui même si j'ai très peu de discussions philosophiques avec mes amis, malheureusement (rires)...
101	Agathe	Et toi, tu penses que tu as plus de sensibilité peut-être, à ces questions ?
102	Octave	Ah oui, bien sûr, enfin, je trouve que ça aide vraiment à découvrir le fait, de philosopher et c'est intéressant de découvrir cette pensée parce que moi je la connaissais vraiment pas du tout avant, parce que, bah je vous l'ai dit j'suis... j'ai jamais fait de philo au lycée quoi.
103	Agathe	Tu sais c'est pas vraiment de la philo comme ça qu'on fait au lycée, c'est pas mieux ou moins bien, mais c'était juste pour dire qu'il y avait pas besoin d'en avoir fait pour faire les ateliers.
104	Octave	D'accord.
105	Agathe	Pardon, je t'ai interrompu.

106	Octave	Nan nan, pas de souci.
107	Agathe	Juste pour finir, je me demande, à ton avis, ce serait quoi, je pense que tu en as déjà un peu parlé, mais la philo, qu'est-ce que ça peut apporter de spécifique, de plus qu'une autre activité, pour vous ?
108	Octave	Bah... apprendre à penser par soi-même. Avoir un esprit critique, plus développé. Hum, apprendre à avoir tort. Et heu, et je crois que c'est bien résumé.
109	Agathe	Oui... et, du coup, est-ce que tu penses que ça peut aider les adolescents, de faire ce genre d'activité ?
110	Octave	Bien sûr.
111	Agathe	Ouais ? Par rapport à quoi du coup ?
112	Octave	Bah, parce que, ça, ça aide les gens à, pas à se créer une carapace mais heu, enfin, je sais pas comment expliquer. Mais au moins on tombe pas des nues quand on se retrouve devant quelqu'un qui est plus cultivé que nous et qui, qui va peut-être mieux penser enfin, pas mieux penser que nous mais penser hum, je sais pas comment le signifier mais...
113	Agathe	T'as l'impression que ça te rend un peu plus fort ? devant...
114	Octave	Oui c'est ça... devant, devant l'inconnu.
115	Agathe	Devant l'inconnu.... et par rapport à ta relation avec les autres, ça peut aider aussi ?
116	Octave	Pas tellement. Enfin ça dépend, ma relation avec les autres vous voulez dire en dehors de l'atelier ou... ?
117	Agathe	Bah de manière générale... dans l'atelier et puis en dehors.
118	Octave	Dans l'atelier, nan, j'suis pas, ça enrichit pas mes rapports avec les autres je pense parce que, bah, j'suis pas très investi dans la vie sociale ici. Mais en dehors oui je pense que ça peut aider parce que, enfin, ça permet de discuter sur des vrais sujets, qui peuvent intéresser plus de monde, et... et j'trouve ça intéressant. Et puis ça permet d'avoir un dialogue un peu plus clair et, et net quoi.
119	Agathe	Est-ce que tu dirais que ça peut aider à grandir ? Ou quelque chose comme ça ?
120	Octave	Oui, ça aide à grandir, enfin ça aide à, à devenir un petit plus mature j'pense. J'pense qu'au fil du temps, petit à petit, c'est quelque chose qui se travaille sur le long terme. Moi je pense que j'ai pas fait assez de séances pour en être déjà.... Devenu plus mature mais hum...
121	Agathe	Et toi du coup, peut-être juste pour finir, à titre individuel, qu'est-ce que tu penses que tu vas en retirer finalement ?
122	Octave	Bah ce que j'ai dit depuis tout à l'heure.
123	Agathe	Esprit critique... ?
124	Octave	Voilà
125	Agathe	Bouclier, connaissance un peu de toi
126	Octave	Oui c'est ça
127	Agathe	Et... avoir tort.
128	Octave	Hum.
129	Agathe	Ok. Super. Je pense qu'on a fait le tour, merci beaucoup. Est-ce que tu voudrais ajouter quelque chose toi ?
130	Octave	Non, non.
131	Agathe	Très bien, et bah j'arrête l'enregistrement, alors.

B. Roman

1	Agathe	Alors, le but aujourd'hui c'est de prendre 20-25 minutes pour se parler. Moi comme je t'ai dit, je fais une recherche à l'université sur les ateliers que je fais avec vous et puis aussi avec d'autres adolescents, et le but c'est qu'on prenne un petit moment pour réfléchir ensemble à ton expérience, et voir, ce que ça a pu t'apporter. Moi j'ai quelques petits points en tête qui m'intéressent particulièrement, mais voilà y'a pas de bonne réponse, y'a pas de mauvaise réponse, ce qui m'intéresse c'est vraiment ton vécu, ton point de vue, donc hésite pas à dire ce que tu penses. Est-ce que tu as des questions ?
2	Roman	Nan c'est bon.
3	Agathe	Ok, super. Pour commencer, peut-être qu'on pourrait voir ce que toi, spontanément, t'aurais envie de me dire sur ton expérience ? Qu'est-ce qui te semblerait important de discuter ?
4	Roman	Silence – air gêné.
5	Agathe	Si tu préfères j'ai des questions plus précises si tu es plus à l'aise comme ça
6	Roman	J' préfère les questions plus précises – rires.
7	Agathe	Ok, pas de souci. Tu me dis. Alors, si tu devais raconter à un nouvel arrivant, voilà, ce que c'est l'atelier philo et ce que vous allez y faire, qu'est-ce que tu lui dirais ?
8	Roman	Hum. C'est des ateliers de réflexion, autour de questions qui nous concernent. Et par nous, j'entends pas seulement les gens des soins de suite, mais, les gens en général, parce que on balaye des sujets qui sont, quand même, assez importants je trouve.
9	Agathe	Hm hm.
10	Roman	On part souvent d'un document ou d'une question, et on explore ce que ça nous évoque, comment est-ce qu'on pourrait interpréter différemment, quelles sont les questions et les présupposés soulevés par le document. Et ensuite, on discute, et on essaie de construire une réflexion autour de la question de base.
11	Agathe	Ok. Et du coup, qu'est-ce qui se passe pour toi pendant l'activité ? Tu as l'impression que c'est difficile ? Qu'est-ce que tu as l'impression de faire le plus, entre poser des questions, réfléchir, argumenter etc. ?
12	Roman	Réfléchir je pense. Parce que, mettre en mot les idées qu'on a en tête, c'est souvent plus compliqué que ça ne le paraît. Du coup, quand on part d'une question de base, il faut déjà savoir quel mot on va utiliser, savoir quels sont les présupposés derrière ces mots, et ensuite, être sûr que toutes les personnes présentes comprennent la question de la même façon.
13	Agathe	Ok, du coup, le fait de pouvoir réfléchir, mais en groupe, est-ce que c'est important pour toi ?
14	Roman	Ouais.
15	Agathe	Ouais ? C'est quoi le plus d'être en groupe ?
16	Roman	On réfléchit pas tous pareil, on a pas les mêmes attentes par rapport à certains mots ou par rapport à certains documents, du coup on posera pas les mêmes questions, et même si on choisit de travailler sur la question de quelqu'un plus que sur la question de quelqu'un d'autre, au final on balaie souvent toutes les questions, du coup, ça permet de développer la réflexion, d'avoir d'autres pistes.
17	Agathe	Tu as l'impression que ça ouvre des pistes ?
18	Roman	Ouais.

19	Agathe	Ok, on pourra y revenir mais là comme ça, avant de se plonger dans d'autres questions, qu'est-ce que tu dirais si on disait « bah, à quoi ça sert les ateliers philo ? », qu'est-ce qui te vient à l'esprit ?
20	Roman	Que c'est très important au contraire, parce que ça nous permet de réfléchir sur des... je sais pas comment expliquer, des sujets profonds. Des thèmes qui parcourent toute la vie, et des questions qu'on finira tous par se poser à un moment ou à un autre. On s'est posé des questions sur la compréhension de l'autre, sur, bah, la dernière séance qu'on a faite sur connaître, et sur le langage, et en fait, c'est des questions qui permettent de soulever des problématiques auxquelles on fait face dans la vie de tous les jours.
21	Agathe	Ah oui, tu as l'impression que ça te permet de faire des liens avec ton expérience de tous les jours ?
22	Roman	Ouais, bah surtout je me souviens, c'était l'une des premières expériences qu'on avait faites, avec le crocodile. Où, vraiment, on avait beaucoup fait le lien avec la maladie, avec qu'est-ce que c'est de vivre avec des troubles et comment est-ce qu'on peut s'en sortir malgré le fait qu'on ait un... un inconvénient supplémentaire à porter.
23	Agathe	Toi ça t'avait aidé à comprendre un peu, ton expérience, ce que toi tu pouvais vivre ?
24	Roman	Et aussi comment les autres pouvaient vivre une expérience similaire à la mienne. Les différences qu'il pouvait y avoir entre ma perception et la perception des autres.
25	Agathe	C'était utile ça pour toi ?
26	Roman	Ouais, se mettre à la place des autres c'est, c'est un bon moyen de mieux comprendre ce qui nous arrive en fait.
27	Agathe	Ok, donc tu as l'impression que ça t'aide à te mettre à la place des autres ?
28	Roman	Ouais.
29	Agathe	Et est-ce que, là tu prends l'exemple du crocodile, c'est quelque chose d'assez spécifique, mais tu as l'impression que les autres questions dont on a parlé, qui étaient peut-être moins rattachées à la maladie, ça t'aide quand même à comprendre ton expérience et celle des autres ou, du coup c'est peut-être moins important ?
30	Roman	Nan, c'était pas moins important, c'était juste, sur, sur des aires différentes de la vie. On a beaucoup parlé de connaître l'autre, accepter l'autre, et, j' pense que c'est très important.
31	Agathe	Est-ce que tu aurais aimé qu'on parle encore un peu plus du crocodile ou bien c'était bien qu'on dévie un peu et qu'on passe à autre chose, selon toi ?
32	Roman	Hum, je sais pas si ça aurait été forcément très pertinent de parler toujours de la même chose.
33	Agathe	Ok. Alors il y a des gens qui disent que ce genre d'activité, ça aide à prendre du recul, toi t'en penses quoi de ça ?
34	Roman	Ouais je suis d'accord.
35	Agathe	Et du coup, dans quel sens pour toi ?
36	Roman	Bah, ça nous permet de prendre du recul par rapport à, à nos présupposés, ça se voit dans les questions qu'on pose en fait que, les... quand on pose plusieurs questions, les premières elles sont toujours moins travaillées, et du coup en les posant on se dit, mais, y'a ça, qui est présupposé, y'a ça qui est pas exactement comme on voulait l'exprimer, et on, on affine notre recherche au fur et à mesure qu'on pose des questions. Du coup, ça permet de s'écarter des préjugés je pense.

37	Agathe	Ok. Et est-ce que t'as l'impression que ce genre d'attitude qui met un peu à distance tes pensées, est-ce que t'as l'impression que tu l'as en dehors de l'atelier aussi ?
38	Roman	Ouais.
39	Agathe	Ouais ? Et tu le faisais déjà avant ?
40	Roman	Ouais. J'avais beaucoup aimé la philo au lycée, et je pense que ça m'a un peu éveillé à certaines réflexions, que j'ai continué à creuser par ailleurs. Parce que, on avait beaucoup parlé de tolérance, alors que c'était pas du tout au programme mais... rires. La prof avait insisté pour qu'on en parle, et du coup je m'étais renseignée sur des causes de justice sociale des trucs comme ça, et rien que le fait d'être de la communauté LGBT ça me pousse à essayer de, de contrecarrer les préjugés en réfléchissant à ceux que je peux avoir moi-même.
41	Agathe	Ok. Donc par toi-même tu étais déjà un peu dans cette démarche-là ?
42	Roman	Oui, je pense que c'est pour ça aussi que j'ai autant participé pendant les ateliers.
43	Agathe	C'est un endroit où tu avais l'impression de pouvoir développer ça ?
44	Roman	Ouais.
45	Agathe	Ok. Et, il y a aussi des gens qui disent que ces ateliers ça pourrait aider à comprendre justement comment on pense, comment on raisonne... ça, c'est quelque chose qui te parle ?
46	Roman	Oui.
47	Agathe	Ok, et alors qu'est-ce qui te ferait dire ça toi ?
48	Roman	Bah, ça se voit dans les questions qu'on pose et dans les directions qu'on essaie de prendre. On peut réfléchir à... pourquoi y'a tel mot qui nous interpelle, quelles sont les associations qu'on avait faites avec tel sujet, et du coup ça nous permet de, de repérer nos propres biais.
49	Agathe	Du coup ce serait quoi, repérer vos propres biais ? Est-ce que tu aurais un exemple ?
50	Roman	Hum
51	Agathe	Est-ce que ce serait un peu comme quand tu parlais d'identifier les préjugés ?
52	Roman	Ouais.
53	Agathe	Ok... et alors est-ce que tu dirais que tu repères aussi les biais des autres ? Est-ce que tu comprends mieux comment les autres ils pensent ?
54	Roman	Un petit peu. J'ai encore du mal, mais je pense ça aide.
55	Agathe	Et ce serait quoi qui aide ?
56	Roman	Le... le fait d'écouter les autres réfléchir sur les mêmes sujets, ça permet de repérer les similitudes et les différences.
57	Agathe	Entre ce que toi tu penses et ce que eux ils pensent ?
58	Roman	Ouais, et du coup, ça permet d'essayer de réfléchir sur pourquoi l'autre personne elle a, en partant de la même question, elle est arrivée à un résultat différent.
59	Agathe	Du coup, est-ce que ça voudrait dire que t'arrives à te représenter sa pensée un peu mieux ?
60	Roman	Ouais.
61	Agathe	Et, est-ce que tu penses que cette activité, ça pourrait aider un peu à se connaître ?
62	Roman	Ouais.
63	Agathe	Ouais ? Et qu'est-ce qui t'amène à penser ça d'après toi ?
64	Roman	Ça permet de... enfin, comme j'ai déjà dit, de repérer les présupposés qu'on avait au début de l'atelier, et au fur et à mesure de l'atelier de réfléchir à pourquoi est-ce qu'on pense comme ça, est-ce que c'est basé sur des

		expériences qu'on a eues, est-ce que c'est basé sur l'éducation, et, de réfléchir avec les autres ça permet de se rendre compte de comment est-ce qu'on est arrivé à former ce raisonnement.
65	Agathe	Ok, c'est intéressant ce que tu dis. Et du coup, est-ce que tu penses que ça pourrait changer ton rapport à ce que tu penses, ce que tu crois ? A tes croyances mais pas tes croyances au sens religieux, ce que tu crois vrai, ce que tu crois bien.. ?
66	Roman	Je pense oui. Parce que, de ce que j'ai compris de la question en tout cas, la réflexion ça permettait de s'interroger sur pourquoi est-ce qu'on pense quelque chose, plus que pourquoi ce quelque chose. On était plus dans les mécanismes, à grande échelle. Du coup, ça permettait de mettre en lumière certains mécanismes de pensée qu'on avait déjà, et de comprendre pourquoi est-ce qu'on les avait, et si on était toujours d'accord avec eux à la fin de la réflexion ou pas.
67	Agathe	Et toi t'as l'impression que tu remets plus en question tes mécanismes ?
68	Roman	Ouais.
69	Agathe	Et est-ce que tu t'es déjà dit « ah bah non, je me trompe complètement, je devrais plutôt penser comme ça », enfin, est-ce que t'as changé d'avis dans une discussion ?
70	Roman	Ouais.
71	Agathe	Ouais ? Et ça tu l'as toujours fait aussi, ou tu penses que tu l'as fait surtout en atelier ?
72	Roman	Je pense que je le faisais avant mais de façon moins réfléchi. L'atelier c'est quelque chose de plus conscient, vu qu'on est en train de réfléchir, et qu'on sait tous qu'on est en train de réfléchir, c'est plus facile de pointer ce qui va pas dans notre raisonnement.
73	Agathe	Ok.. et est-ce que tu es plus à l'aise avec le fait de pointer ce qui va pas dans tes raisonnements ?
74	Roman	Ouais.
75	Agathe	Ouais ? D'accord. Tu en as peut-être un peu parlé mais je suis pas certaine, mais, est-ce que parfois tu fais des liens, est-ce que ça t'arrive de repenser à ce que tu as vécu, à des expériences que tu as eues avant, et, selon ce qu'on est en train de dire, de les repenser, des ré-évaluer par exemple ?
76	Roman	Ouais - rires. C'est un exemple un peu euh, pop culture, mais je me souviens avec ma meilleure amie on avait parlé de Luck Sky Walker dans la nouvelle trilogie Star Wars et on avait beaucoup réfléchi à qu'est-ce qui fait qu'on peut passer d'un esprit ouvert et tolérant, à un esprit qui est plus fermé et tourné vers des idées un peu archaïques. Et, j'y ai beaucoup re-réfléchi après les ateliers, notamment ceux sur l'acceptation de la diversité, les trucs comme ça, en me disant est-ce que ça va m'arriver aussi, est-ce que je peux repérer ça chez les gens que je connais, parce que, je trouve que c'est pas naturel de se fermer en vieillissant, je pense que c'est dû à quelque chose dans notre entourage, ou des trucs comme ça. Et parler de différence, dans les ateliers, ce qu'on a beaucoup fait, je trouve que c'est très important pour éviter de se fermer comme ça. Je sais pas si ça répond à la question – rires.
77	Agathe	Bah si si je crois, ce que tu veux dire du coup, est-ce que c'est que les questions continuent de t'habiter ensuite, tu y repenses après l'atelier ?
78	Roman	Oui.
79	Agathe	Ok. Et, peut-être que tu as répondu mais, est-ce que c'est dans les deux sens ? Je veux dire, est-ce que parfois tu vas vivre quelque chose de complètement en dehors, mais une question de l'atelier va te revenir ?

80	Roman	Oui c'est ça.
81	Agathe	Ok.. et est-ce que tu dirais que cette activité elle pourrait aider à prendre confiance en soi d'une certaine manière, ou pas forcément ?
82	Roman	Si.
83	Agathe	Dans quel sens ?
84	Roman	Bah, ça se voit dans certaines autres personnes qui étaient là dans l'atelier, qui au début participaient pas beaucoup et qui au fur et à mesure ont commencé à s'ouvrir. Moi je sais que j'ai pas eu de mal avec la participation parce que j'adore discuter - rires - et je, j'ai peut-être moins peur de formuler mes idées, mais j'ai remarqué que y'a pas mal de gens qui, au fur et à mesure des ateliers, parlaient de plus en plus.
85	Agathe	Donc du coup ce serait par rapport au fait de prendre la parole devant les autres ?
86	Roman	Ouais.
87	Agathe	Ok. Et est-ce que tu crois que ça peut être aussi par rapport à ce qu'on pense ?
88	Roman	Ouais.
89	Agathe	Ouais ? Ce serait quoi du coup, confiance en ses idées ? en ses croyances ? En sa pensée ? En sa capacité de penser ?
90	Roman	Plus en ses capacités de penser. Parce que je pense qu'on est tous venus dans les ateliers avec l'idée qu'on pouvait avoir tort, mais ça fait un peu tort d'avoir tort. On a peur de se ridiculiser, de passer pour quelqu'un de bête, du coup, au fur et à mesure des ateliers, je pense qu'on a tous pris en petit plus confiance en la bienveillance des autres.
91	Agathe	Ok, est-ce que tu penses que cette bienveillance des autres tu penses qu'elle vous a aidés à prendre confiance en vous ?
92	Roman	Ouais.
93	Agathe	Ok. Et tu penses qu'on pourrait dire que c'est une activité qui aide à grandir ?
94	Roman	Ouais. J'pense qu'on commence la philo beaucoup trop tard. Une seule année, au lycée. Et quand on en fait on a pas beaucoup d'heure en plus. C'est pas assez. Je pense qu'il faudrait commencer beaucoup plus tôt et, je sais pas... peut-être organiser plus de réflexions avec des gens d'âges différents.
95	Agathe	Parce que ce serait quoi l'intérêt de mélanger les âges ?
96	Roman	Ben on a tous une expérience de la vie différente, on a grandi dans des conditions différentes. Peut-être pas que des âges différents mais aussi des milieux différents. Parce que ça permet d'apporter, de nouvelles perspectives. Je trouve ça très important de pas s'enfermer dans les perspectives des gens qui sont similaires à nous.
97	Agathe	Ok du coup, le lien avec le fait de grandir, ce serait quoi ? Le lien avec cette importance que tu accordes à la philo...
98	Roman	Bah ça permettrait, d'enrichir notre vie intérieure. D'avoir de nouvelles idées, de penser les choses différemment.
99	Agathe	Et est-ce que tu as l'impression que ce qu'on fait ici, en atelier, ce serait, un peu comparable avec la philo que tu faisais en terminale ? Est-ce que tu verrais une différence ?
100	Roman	En terminale on avait pas la même liberté d'expression. Déjà parce qu'on était soumis à un programme et en plus parce que y avait un professeur qui nous enseignait une manière de penser. Alors que là, c'est vraiment penser par nous-mêmes, y'a pas de référence à des textes autres que ceux que nous on fait. Et y'a pas d'obligation d'avoir un bagage culturel.
101	Agathe	Et ça c'est important pour toi, cette différence ?
102	Roman	Ouais.

103	Agathe	Ça change quoi ?
104	Roman	Le... le fait que en terminale on soit obligé de tout le temps citer des sources, de tout le temps se référer à la pensée d'autres auteurs, je pense que ça nous empêche un petit peu de développer notre propre réflexion. Je trouve que, c'est un petit peu des barrières qu'on se posait. Plutôt que de réfléchir à des questions et d'enrichir la discussion par nos propres expériences, on était obligé de, de se référer à des philosophes qui étaient tous des hommes, qui étaient tous blancs, qui avaient tous des façons de penser qui étaient plus ou moins rentrées dans une norme, du coup, c'était un petit peu moins intéressant je trouve.
105	Agathe	Ok... très bien. Juste pour finir une dernière question, le fait que ces ateliers ils soient tenus ici, à ton avis, qu'est-ce que ça propose de particulier pour vous ? Par rapport à toutes les autres activités, c'est quoi l'intérêt pour vous d'y participer ?
106	Roman	Je sais pas si c'est forcément une plus-value par rapport à d'autres activités mais, ça nous donne confiance en, en notre cerveau – rires. Parce que, on a tous eu des problèmes qui viennent, enfin qui étaient dans notre tête, au sens le plus littéral du terme, et du coup, le fait de réfléchir, de voir sa pensée validée par les autres, je pense que ça nous donne vraiment confiance en notre capacité de réflexion. Et toutes les activités qu'on fait, la plupart elles sont pour nous donner confiance en nous, mais pas forcément sur cet aspect-là.
107	Agathe	Ok. Donc ça ce serait important pour toi ?
108	Roman	Oui.
109	Agathe	Ok.
110	Roman	Surtout pour ceux d'entre nous qui veulent reprendre les études, ou juste qui veulent continuer à se poser des questions.
111	Agathe	Se poser des questions, ce serait quelque chose d'important ?
112	Roman	Ouais.
113	Agathe	Pourquoi ce serait important ?
114	Roman	Bah, si on arrête de se poser des questions, on stagne. On peut pas avancer avec, les nouvelles découvertes, les nouvelles rencontres, avec, même les anciennes rencontres qui peuvent pas évoluer.
115	Agathe	Finalement, j'ai l'impression dans ce que tu dis mais dis-moi si je me trompe, j'ai l'impression que tu dis que finalement ça aide à évoluer ?
116	Roman	Ouais.
117	Agathe	Ok... et pour finir, à ton avis qu'est-ce que ça peut apporter à n'importe quel adolescent de manière générale, ce genre de pratique ?
118	Roman	Heu, bah vraiment, se poser des questions, je trouve que c'est essentiel parce que ça permet d'interroger les choses qu'on a déjà apprises et ça permet d'interroger les choses que les autres ont déjà apprises, du coup on peut, on se conforme pas à une idée préconçue, on peut réfléchir par nous-mêmes, et au fur et à mesure qu'on fait de la philo, on exerce notre capacité de réflexion pour, si le cas se présente, ne pas être d'accord avec quelque chose, plutôt que d'accepter parce qu'on comprend pas.
119	Agathe	Hum. Et toi, du coup, t'es une des personnes les plus assidues – rires des deux – est-ce que tu as l'impression que tu as évolué, tout au long des ateliers ?
120	Roman	Ouais
121	Agathe	T'en as fait une vingtaine je pense
122	Roman	(Rire) ouais !
123	Agathe	Et t'as l'impression que ça t'a aidé à évoluer pendant les 8 derniers mois ?

124	Roman	Je pense oui, parce que... le fait de se retrouver, de réfléchir, forcément, ça fait grandir, par rapport à tout ce que j'ai dit avant.
125	Agathe	Ok... super. Un dernier petit point, moi du coup plus spécifiquement, je travaille sur la construction de l'identité. Tout ce qu'on s'est dit c'est un peu en lien, mais je me demande si toi tu devais faire un lien entre atelier philo et construction de l'identité, ce serait quoi ?
126	Roman	Bah, ça va être très très personnel mais moi je suis transgenre, du coup, la construction de l'identité c'est quelque chose qui me touche beaucoup. Et je pense que ouais, comme je l'ai dit plus tôt, le fait de pouvoir remettre des choses en question des choses qu'on considérait comme acquises, comme le fait que j'ai remis en question mon genre de naissance, ou, des trucs comme ça, ça... le fait d'avoir une réflexion organisée, qu'elle soit en groupe ou pas, ça permet de se rendre compte de choses sur, de choses à propos de nous-mêmes, auxquelles on aurait pas forcément prêté attention avant.
127	Agathe	Ok. Donc ça aide à la fois à construire la pensée, et en même temps ça apporte des éléments qui peut-être ne seraient pas rentrés en ligne de compte avant. C'est ça ?
128	Roman	Ouais.
129	Agathe	Ok. Super, ben écoute c'était super intéressant tout ce que tu as amené Roman, merci beaucoup. Ça a été pour toi ?
130	Roman	Ouais.
131	Agathe	Ok, bon, alors on s'arrête là, je vais couper l'enregistrement.

C. Émilie

1	Agathe	Alors, là en gros je te propose qu'on prenne 20, 20 minutes max. L'idée c'est qu'on revienne un peu sur l'année, parce que tu as quand même suivi pas mal d'ateliers même si tu n'étais pas là à tous. Et puis qu'on puisse réfléchir ensemble à.... Qu'est-ce que tu penses que ça peut apporter, aux jeunes de manière générale et puis à toi en particulier. Qu'est-ce que ça t'a apporté... Donc voilà y' pas de bonne ni de mauvaise réponse c'est vraiment ton expérience qui compte. Voilà.
2	Émilie	D'accord. Ok !
3	Agathe	Moi j'ai peut-être quelques petits points que j'aimerais aborder avec toi plus spécifiquement mais... peut-être pour commencer, spontanément, qu'est-ce qui te semble important, qu'est-ce que... Si tu devais raconter un peu ton expérience des ateliers philo, qu'est-ce que tu dirais ?
4	Émilie	Hum. Bah. J'dirais que ça m'a, ça m'a beaucoup plu en fait. Moi j'ai, j'ai jamais eu la chance de faire de la philo au lycée. J'étais dans un lycée pro et y'avait ni philo ni seconde langue. Et j'ai pas eu d'introduction au collège ni rien parce que j'ai été déscolarisée très jeune. Et heu, du coup, j'ai été pas mal heu, coupée de tout ce qui est études, pendant deux ans à peu près. Et, hum... ça, ça m'a toujours intéressé de faire de la philo même si beaucoup de gens disaient autour d'eux que bah ça les énervait, qu'ils comprenaient pas souvent les sujet ou ce genre de choses. Mais moi je trouve ça intéressant parce que je voyais ça comme quelque chose quand même parfois d'un peu pompeux, enfin quand on me parlait des sujets de bac, ce genre de chose, je me disais oh la la, qu'est-ce que c'est que ces questions existentielles très compliquées (rires) ! Mais quand on a commencé l'atelier avec toi, en fait je me suis rendue compte que c'était plus des questions, un peu, par rapport à nous, par rapport à.... par rapport à la vie de tous les jours aussi, qui nous entouraient, et, enfin t'as réussi à rendre plus simple en fait que ce que je pensais que ça serait. Et du coup j'étais agréablement surprise...et heu, j'suis quelqu'un qui se pose beaucoup de questions en général, j'suis toujours en train de réfléchir, j'suis toujours en train de réfléchir. Mais je suis pas quelqu'un qui vraiment, s'implique beaucoup dans tout ce qui est réflexion philosophique et politique dans la vie en général. Hum, parce que je viens d'une famille extrêmement politisée, et très cultivée, ce qui fait que en fait, j'ai toujours eu, été un peu étouffée par ça. Et même si j'ai mes propres convictions, je savais pas comment les exprimer, du point de vue politique ou philosophique, et du coup, j'disais rien en fait, et j'laissais mes parents parler pour moi, et du coup j'avais l'impression un peu d'être la fille qui fait comme ses parents. Et heu du coup, pouvoir échanger dans le groupe de philosophie, ça m'a un peu émancipée de ça parce que ça m'a enfin permis de... d'élever ma voix... sur ce que je pensais. Et hum, et c'était très intéressant en fait, ça m'a permis de... ouais, vraiment de dialoguer avec les gens sur un pied d'égalité, parce que je me suis toujours sentie un peu, parfois un peu, parfois quand on invoque des sujets comme ça, y'a beaucoup de gens qui se taisent, par peur de se sentir bête, ou de poser une question bête, ou ce genre de chose. Et... et là, c'était, j'l'ai pas ressenti comme ça les cours que tu nous as proposé... ou les ateliers. Et... j'l'ai plutôt vécu comme quelque chose de très positif et vraiment, vraiment égalitaire du point de vue des questions, des réponses, du dialogue

		quoi et des débats qu'on avait entre nous. Et, ça m'a fait beaucoup de bien, voilà.
5	Agathe	Ok. Super. Et du coup si tu devais expliquer à quelqu'un justement qui en a jamais fait, ce qu'on fait, qu'est-ce que lui dirait ? Qu'est-ce qu'on fait finalement, en philo ?
6	Émilie	Alors heu.... Dans cet atelier, heu, on évoque des sujets, philosophiques ou.... Heu, ou plutôt assez recherchés, sur la vie de tous les jours un petit peu, sur heu, ou alors les actualités ou ce genre de choses, mais aussi des choses qui nous touchent. Et, on essaie de réfléchir, sur la base d'une question, à, est-ce que oui ou non, ou est-ce que, peut-être, ça ou ça, c'est plus important que ça, enfin, on se pose vraiment des questions et on fait toute une recherche, presque pédagogique, sur le thème qui est choisi. Et, on débat un petit peu, vraiment de manière, très, très claire en fait. C'est pas du tout, embrouillé, c'est pas du tout, c'est assez net comme, comme débat, enfin je sais pas comment l'expliquer mais... hum, c'est ce que je disais au début c'est que j'avais l'impression que ce serait un peu sombre et mystérieux et en fait ça l'est pas du tout, c'est vraiment, des questions très claires, et des réponses tout aussi limpides en fait. Qui sont toutes différentes, mais qui apportent d'autres questionnements en fait, et du coup, finalement, on passe toute l'heure de l'atelier à, à parler et on divague et on digresse vers d'autres choses qui sont tout aussi importantes mais qui apportent d'autres questions, d'autres réponses. Et on se rend compte que la question de départ elle est beaucoup plus complexe qu'elle le paraît. Et c'est très intéressant et du coup, voilà.... je sais pas si j'ai bien répondu – rires.
7	Agathe	Ben comme je t'ai dit y'a pas de bonne réponse... du coup, la question c'était qu'est-ce qu'on fait en philo, donc t'as l'impression qu'on réfléchit et qu'on pose des questions... ?
8	Émilie	C'est ça, on réfléchit, on pose des questions, on débat. Et heu... et voilà.
9	Agathe	Ok, super. Et du coup, y'a des gens qui disent que ce genre d'activité ça peut aider à prendre du recul. Toi t'en penses quoi, qu'est-ce que tu dirais par rapport à ça ?
10	Émilie	Heu, oui c'est vrai. Parce que, je me souviens, du débat, sur, je me souviens plus exactement du thème, mais je crois que c'était, peut-on être engagé pour la cause animale si on mange de la viande, ou quelque chose comme ça. Et, et moi ça m'a fait prendre un peu de recul parce que effectivement, bah moi j'ai mon avis sur la chose, et d'autres ont des avis sur la choses... d'autres sont encore végétariens, ou, vegan, ou ce genre de choses... donc ils ont un avis, très tranché sur ce sujet-là. Et du coup, écouter les autres, leurs points de vue à eux, parce que je connais pas beaucoup de gens végétariens autour de moi (rires) à part ici. Heu, du coup ça m'a fait prendre un peu de recul, et, me rendre compte un peu que les choses sont pas forcément tout noir ou tout blanc. Donc, oui, je pense que ça fait prendre du recul.
11	Agathe	Et du coup, t'as l'impression qu'il y a des fois où, enfin que le fait de prendre du recul pendant les ateliers, ça t'a aidé à parfois prendre du recul dans d'autres situations ? ou pas trop, c'était que en atelier ?
12	Émilie	Hum... je pense que, je pense que ça m'a un petit peu aidée mais ça m'aurait encore plus aidée si j'avais pu approfondir ces ateliers-là, comme j'en ai pas fait non plus énormément. Mais sur le moment où j'en ai fait, ça m'a quand même beaucoup aidée. Notamment quand on a parlé du crocodile. Hum...

		ça m'a beaucoup aidée, parce que je voyais pas les choses comme ça au début, et du coup ça m'a fait prendre du recul sur ma propre maladie, et hum, et ça m'a permis de rentrer un peu plus en paix avec elle, avec cette maladie. Donc, oui, ça été un premier atelier assez fort en émotion pour moi, et donc, oui, ça m'a beaucoup aidé à prendre du recul là-dessus.
13	Agathe	Et est-ce que du coup tu as l'impression que ce serait important de pouvoir parler de cette manière-là de sa maladie ?
14	Émilie	Oui.
15	Agathe	Ce serait quoi la différence entre parler du crocodile comme nous on en a parlé en philo et puis un groupe de parole comme vous avez ici ? où vous parlez aussi j'imagine, de votre maladie, ou de votre état selon comment vous vous sentiez dans le moment.
16	Émilie	Bah, le groupe de parole, il est surtout là pour... pour évoquer des choses vraiment, des mal-être très profonds, liés à notre maladie et à notre vie intime, comment elle impacte sur notre vie intime et notre vie de tous les jours. Alors que l'atelier sur le crocodile, hum, ça nous fait... ça évoque pas forcément des sujets intimes, mais ça effleure la surface de qu'est-ce que c'est qu'une maladie, est-ce que, on est vraiment défini par elle, on parle pas de ça en groupe de parole. On parle du fait d'être malade, mais on parle pas de qu'est-ce que ça nous fait d'être malade en fait. Hum, est-ce que ça nous définit, comment ça nous définit, on parle pas de ça en groupe de parole. Et du coup, l'évoquer en philo, c'est très intéressant parce que, parce qu'on se rend compte que... non la maladie elle nous définit pas en fait. On est au-dessus de ça parce qu'on a vécu sans elle, et après on va devoir vivre avec, et peut-être parfois, peut-être en guérir pour certains, et du coup, il faut qu'on soit plus que ça, obligatoirement je pense. Et, du coup, oui c'est pas la même chose pour moi le groupe de parole et le groupe de philo.
17	Agathe	Mm. C'était juste pour comprendre la différence que tu faisais entre les deux... c'est super intéressant ce que tu amènes.
18	Émilie	C'est ça les différences...
19	Agathe	Ok. Et il y a des gens qui disent aussi que ce genre d'activité ça peut aider à comprendre un peu comment on pense, comment on raisonne. Ça te parle ça aussi ou pas vraiment ?
20	Émilie	Oui ça me parle aussi, comme je disais au tout début j'ai été beaucoup influencée par comment pensent et réfléchissent mes parents, et, et heu du coup j'ai vraiment, je me suis jamais émancipée de façon claire et nette sur comment moi je raisonne et comment moi je pense en fait. C'est-à-dire que c'est tellement imbriqué avec ce que pensent et ce que disent mes parents, c'est comme une enfant qui répète ce que ses parents disent, ce genre de choses le cerveau il enregistre que cette vérité-là, c'est la tienne, alors qu'en fait, c'est la vérité d'autres personnes. Et du coup, faire de la philo c'est une émancipation culturelle et, et vraiment... hum vraiment importante parce que, ouais ça permet de penser par soi-même en fait. De pas... c'est, j pense qu'il faut prendre en compte l'avis des autres et ce que pensent les autres, mais il faut à la fin être maître de ses propres pensées, et de ses propres convictions en fait. Il faut trouver sa voie par soi-même, parce que, sinon toute notre vie, on va se faire marcher sur les pieds, et, se mettre dans des situations désagréables en fait parce qu'on aura pas choisi on aura subi en fait. Donc je pense que c'est important.
21	Agathe	Et quand tu dis choisir sa voie, tu parles de la voie, la route ou choisir sa voix...

22	Émilie	... heu oui choisir sa route plutôt j'dirais.
23	Agathe	Ok, super. Et, du coup tu as parlé des autres, est-ce que tu penses que tu comprends mieux comment eux ils pensent, comment eux ils raisonnent ?
24	Émilie	Hum. Ça je pense que ça reste toujours un peu un mystère pour moi. On a tendance à me dire que je pense trop que les autres sont gentils. Que je pense trop que la gentillesse fait partie de tout le monde alors qu'en fait y'a juste des gens qui sont malveillants, mal intentionnés ou ce genre de choses. Et que je pense toujours, premièrement, à la gentillesse des autres, et après, au fait qu'ils puissent être malhonnêtes, mais du coup... pardon c'était quoi la question déjà (rires) ?
25	Agathe	C'était juste de savoir si pendant la discussion, t'arrivais à mieux comprendre comment l'autre il réfléchit ?
26	Émilie	Oui voilà. heu, bah du coup je pense toujours ça, donc que les autres sont forcément gentils, et du coup en fait c'est pas la vérité, donc je pense pas, je pense que c'est un peu difficile de décrypter comment les autres pensent, sans vraiment les connaître en fait. Je pense pas avoir vraiment découvert des choses sur comment pensaient les autres, dans l'atelier. Mais en même temps, comme les autres se sont aussi exprimés, heu, ça m'a peut-être permis de mieux les cerner, mais pas forcément de, de mieux comprendre comment ils pensent. Plutôt de comprendre leur point de vue, mais pas forcément de quelle façon ils réfléchissent.
27	Agathe	Ok.. et du coup, mieux les cerner, ce serait mieux les connaître ?
28	Émilie	Oui. Oui, alors... hum, quand on a commencé cet atelier, au tout début, on avait pas encore déménagé, y'avait encore beaucoup d'anciens, mais aujourd'hui heu, y'a quasiment que des nouveaux patients, moi je suis une des plus anciennes. Et heu, du coup je découvre des gens que je connais pas forcément, qui étaient pas forcément très, très parlant, enfin qui avaient pas forcément, la tchatche quoi (rires), et heu, du coup, les entendre s'ouvrir un peu en atelier, ben ça me permet de mieux les découvrir, et de mieux apprendre à les connaître.
29	Agathe	Ok, donc tu as l'impression que t'apprends à connaître les gens, un peu, dans l'atelier ?
30	Émilie	Oui...
31	Agathe	Et est-ce que tu penses que t'apprends à te connaître toi-même aussi ?
32	Émilie	Heu, oui je pense. Je pense, que ça m'aide aussi à mieux me comprendre. A mieux... à, oui, parce que comme je suis obligée de réfléchir par moi-même je me rends compte, et d'écouter les autres, je me rends compte, qu'il y a des, des choses sur moi que je voyais pas, et heu... et des choses auxquelles j'aurais pas pensé, que les autres vont dire, et qui sont vraies pour moi en fait. Donc, ça m'a permis de, de mieux me connaître oui un petit peu.
33	Agathe	Ok... de mieux te connaître, par rapport aux autres ou par rapport à toi-même ?
34	Émilie	Les deux. Par rapport à moi-même et par rapport aux autres.
35	Agathe	Par rapport à toi-même ce serait quoi par exemple ?
36	Émilie	Hum, bah... j'me suis rendue compte que, bah que j'avais des convictions en fait. Comme je disais j'ai toujours cru que je pensais par les autres, et, j'me suis rendue compte que j'avais ma propre voix. Et que je pouvais m'exprimer sur une opinion sans avoir peur de paraître bête, ou mal renseignée sur le sujet ou ce genre de choses. Et du coup, oui, ça, ça m'a aidée là-dessus.

37	Agathe	Et du coup, là tu parles de tes convictions... est-ce que tu as l'impression que ton rapport à tes croyances, il a changé, avec l'atelier philo ou pas vraiment ?
38	Émilie	Y'a certaines choses qui se sont affirmées. Et hum, d'autres qui se sont un peu, modifiées. Mais ça s'est plus affirmé qu'autre chose. Mes croyances ont pas forcément bougé, elles se sont plutôt développées. Elles ont évolué je pense. Mais, d'une bonne façon.
39	Agathe	Et ça tu as l'impression que c'est l'atelier philo qui t'a aidé à faire ça, ou est-ce que de toutes manières elles auraient évolué ?
40	Émilie	Non je pense que l'atelier philo m'a aidée là-dessus un peu parce que, heu, j'suis quelqu'un d'extrêmement réservée quand je connais pas les autres. Et j'ai toujours eu tendance à m'effacer devant les personnes qui ont une prestance ou une aura « plus forte » que la mienne entre guillemets ; qui ont tendance à plus s'imposer, j'ai tendance à m'effacer devant ces personnes et ça, l'atelier philo ça m'a permis de mieux m'affirmer sous cet angle-là. De... ouais.
41	Agathe	Ok. C'est super intéressant tout ce que tu me dis. Et du coup je me demande, est-ce que pendant l'atelier, tu refais des liens avec des choses que tu as vécues, ou des expériences passées ? Est-ce que tu utilises tes expériences passées pour penser, pendant l'atelier ?
42	Émilie	Hum.. alors comme j'ai pas fait d'atelier depuis un petit moment, je me souviens plus très bien. Mais, effectivement, ce dont je me souviens mieux c'est le thème sur la cause animale et le thème sur le crocodile, et hum, pour le crocodile en tout cas je sais que j'utilise beaucoup les façons de réfléchir et de penser qu'on a utilisés en atelier philo. J'en parle même presque de cette manière-là en fait, de ma maladie, quand... j'l'appelle pas le crocodile, mais, je l'appelle un peu, « la bête », « le monstre », ce genre de choses qui tapie à l'intérieur de moi. Et heu, et je l'utilise pour en parler dans les livres et les choses que j'écris et hum, ça m'a permis de, oui de développer une nouvelle façon de penser par rapport à ça. Et du coup ça m'a aidé là-dessus.
43	Agathe	Donc là, tu dis que ce que tu vis en dehors des ateliers, les ateliers ça t'aide à y penser ?
44	Émilie	Oui voilà.
45	Agathe	Ok... alors je regarde juste combien de temps il nous reste pour pas te prendre trop de temps... ok, ça fait 20 minutes, on se donne encore 5 minutes ça te va ?
46	Émilie	Oui ça va !
47	Agathe	Super. Moi j'aurais peut-être encore deux petites questions. Est-ce que tu as l'impression que ce genre d'activité ça peut aider à prendre confiance en soi ?
48	Émilie	Oui, totalement.
49	Agathe	Ouais ?
50	Émilie	Totalement. Alors je sais que il faut un peu le vouloir aussi... c'est-à-dire que je me souviens aussi de quelques personnes dans l'atelier qui prenaient presque jamais la parole. Parce qu'ils avaient peur je pense, d'exprimer leurs opinions... ou alors qu'ils étaient trop dépassés par les thèmes qu'on abordait parce que ça pouvait parfois, aller très loin quand même. Et... mais oui, moi en tout cas ça m'a beaucoup aidée, ça m'a beaucoup boosté ma confiance en moi ouais. Là-dessus c'est sûr que...
51	Agathe	Et du coup tu penses que c'est quoi, dans le fait de l'atelier...

52	Émilie	J'pense que c'est le fait de s'exprimer librement déjà, sur un point de vue très spécifique. Ensuite, de défendre son point de vue. Parce que parfois on est pas tous d'accord et on veut faire entendre sa voix et son point de vue donc, on le défend, sans forcément d'animosité mais on le défend quand même. Et hum, et ça, ça force à trouver un peu de courage pour parler en fait. Moi j'ai toujours voulu parler aux autres de cette façon-là, échanger, ce genre de choses, mais, comme je disais, avec les gens qui veulent pas parler, bah, moi j'ose pas parler en public en fait, de ce genre de choses parce que j'ai, parce qu'on me dit souvent que je m'intéresse pas forcément assez aux choses. J'regarde pas forcément les infos, ou très peu. Je lis pas de journal. Il y a des choses auxquelles je m'intéresse pas forcément. Mais, du coup, j'suis pas forcément à l'aise sur certains sujets parce que je connais pas forcément tous les enjeux. Mais, mais ça m'empêche pas d'avoir des avis là-dessus mais j'ose pas les exprimer parce que j'ai peur de dire une bêtise ou ce genre de choses. Mais l'atelier philo ça m'a permis de, déjà d'avoir envie de mieux me renseigner, sur certaines choses. Et ensuite, d'avoir plus confiance en moi, beaucoup plus.
53	Agathe	Ok... confiance en toi, du coup, pour prendre la parole, pour affirmer tes convictions ?
54	Émilie	Oui. Et, mais, tout, tout le fait d'être dans ce centre de soins, ça m'a beaucoup apporté en général en fait et toutes les activités que j'ai pu faire là-bas. Même si maintenant je les trouve un peu plus, moins utiles, parce que j'ai beaucoup évolué, hum, elles m'ont beaucoup aidée, et la philo, c'est vrai que c'est quelque chose qui a encore plus boosté ma confiance en moi.
55	Agathe	Et justement, parmi toutes les activités qui t'ont été proposées ici, à ton avis, la philo spécifiquement qu'est-ce que ça t'a apporté, par rapport aux autres ?
56	Émilie	Hum... ça m'a... apporté hum, comment j'pourrais l'expliquer. Ça m'a redonné ma voix. Ma voix au chapitre, ma voix au fait de m'exprimer sur des points de vue, ça m'a redonné, oui ça m'a redonné confiance en fait. Ça m'a redonné l'envie de, de m'exprimer, d'argumenter aussi, parce que j'ai beaucoup de désaccord sur des points de vue politiques et philosophiques avec ma mère, et avant j'argumentais pas. Déjà je sais pas argumenter vu que j'ai pas appris à l'école ni rien de tout ça, et ensuite je, heu, je sais que c'est une personne qui est extrêmement cultivée et très campée sur ses positions. Et du coup j'osais pas, j'avais pas envie de me battre avec elle en fait. Et je me suis rendue compte que y'avait des choses avec lesquelles je pouvais pas être d'accord là-dessus. Je pouvais pas ne rien dire parce que, simplement, c'était pas possible en fait. Et du coup, j'ai osé élever ma voix contre celle de ma mère, pour lui montrer que non elle avait pas forcément raison sur ce point de vue-là, et qu'il fallait qu'elle voit les choses de mon point de vue et pas forcément que tu sien. Et du coup ça m'a permis de mieux argumenter et maintenant, c'est elle qui fuit, l'argumentation en fait (rires). Et du coup bah voilà (sourire).
57	Agathe	Du coup tu as l'impression d'avoir appris... Enfin que ça t'a servi ?
58	Émilie	Oui ça m'a beaucoup servi.
59	Agathe	Est-ce que tu dirais que ça aide à grandir, peut-être ?
60	Émilie	Oui.
61	Agathe	Dans quel sens ?
62	Émilie	Ça aide à grandir parce que on est, même si on parle pas dans cet atelier, on y réfléchit. En fait, j'pense que même les personnes qui parlent pas dans

		l'atelier réfléchissent sérieusement à l'intérieur à la question posée et à la thématique proposée. Et du coup, ça les fait se poser plein de questions je pense, enfin moi ça me fait me poser plein de questions. Et heu, ces questions en amènent d'autres, qui amènent certaines réponses, qui font que on développe notre intellect et notre curiosité, et ça ça fait forcément grandir de mon point de vue.
63	Agathe	Ok... super. Écouté, moi je veux pas de prendre trop de temps. C'est hyper intéressant tout ce que tu viens de dire. Ça fait 26 minutes, je pense qu'on peut s'arrêter là. Est-ce que toi, il y a autre chose que tu aimerais dire spontanément, par rapport à tout ça ?
64	Émilie	Bah, juste merci en fait. D'avoir, de nous avoir fait participer à cet atelier et, et parce que je pense qu'on en avait besoin. Les soignants aident à nous reconstruire émotionnellement parlant. Et heu, toi tu nous as aidés à nous reconstruire d'une autre manière en fait... même à nous élever un peu, au-dessus de ça. C'est-à-dire qu'on est, on est reconstruit et maintenant il faut qu'on avance. Et ça tu nous as permis d'avancer. Moi c'est mon point de vue en tout cas.
65	Agathe	Bah merci beaucoup. Moi j'ai beaucoup appris avec vous. Je vais arrêter l'enregistrement.

D. Léo

1	Agathe	Alors, on va essayer de pas trop dépasser, on se donne 20 minutes, ça te va ?
2	Léo	Ouais ok.
3	Agathe	Du coup le but c'est vraiment qu'on puisse prendre un moment ensemble, simplement, pour réfléchir un peu à ton expérience des ateliers philo, parce que les ateliers que je fais avec vous je les fais aussi dans le cadre d'une recherche que je fais à l'université de Nantes. Et je me demande comment ça peut aider les jeunes, si ça peut les aider, de faire ce genre d'activité. Donc il y a pas de bonne réponse, pas de mauvaise réponse. Moi j'ai des points en tête sur lesquels on pourra revenir mais je n'attends pas de réponse prédéfinie.... Et c'est pas non plus une évaluation de l'activité. Le but c'est vraiment qu'on réfléchisse ensemble à toi, comment t'as vécu ça, comment ça s'est passé... voilà.
4	Léo	Ben, déjà quand je suis arrivé à l'UPAJA, ça allait pas très bien. Et, j'étais un petit peu dans une phase où j'avais pas envie de, de réfléchir ou d'être stimulé intellectuellement en fait. Enfin, c'est pas que j'avais pas envie, j'en avais le profond désir, mais c'est juste que j'y arrivais pas en fait. Et... le fait d'avoir des activités, bah comme le groupe de parole, ou le café philo, où il fallait s'exprimer, pour moi c'était, c'était une difficulté. Honnêtement, c'était pas évident pour moi au début.
5	Agathe	T'es venu à l'atelier philo dès ton arrivée ?
6	Léo	Nan je crois pas, je crois pas. Mais on me l'a très vite proposé, heu, parce que, je sais pas – rires – je sais pas comment ils organisent ça mais, bref, on me l'a vite proposé et, bah ça m'a plu dans l'idée, mais dans la pratique euh, je sentais que je disais pas tout ce que je pensais et que y'avait une sorte de blocage par rapport à... je sais pas par rapport aux autres, ou, je sais pas. Et pourtant la philosophie c'est une matière qui m'a toujours intéressé, depuis que j'en fais, depuis la terminale, j'avais une prof qui était incroyable, elle nous parlait que de sexualité, c'était, rires. Moi je trouvais ça vraiment top. Enfin, elle faisait Freud etc., mais elle rajoutait sa patte, elle tournait ça au ridicule justement des fois, et c'était assez rigolo. Et puis en arrivant à la fac, j'ai voulu continuer à faire de la philosophie, mais comme je suis dans un cursus de sociologie... en fait y'avait la possibilité de faire une double licence philo-socio, ce qui est pas mon cas hélas, donc j'étais qu'en sociologie et j'essayais à chaque semestre et j'essaie encore d'ailleurs, de toujours prendre une option de philosophie, pour pouvoir continuer à... j'sais pas philosopher – rires. Même si, tous les cours de philosophie à la fac sont pas forcément, très intéressants, dans le sens où des fois on fait plus de l'historiographie des philosophes... enfin, plus de l'histoire de la philosophie que de la philosophie. J'me souviens on a fait un cours de philosophie des sciences, sur Darwin, qui était, enfin moi je m'attendais à faire de la philosophie des sciences comme on en avait fait en terminale quoi, c'est-à-dire euh, réfléchir sur le pourquoi des sciences, qu'est-ce qu'elles peuvent nous apporter etc., nan là on s'est focalisé sur Darwin, et j'ai l'impression qu'on a fait un cours d'histoire sur Darwin plus que de la philosophie, alors que pourtant, l'intitulé du cours c'était philosophie des sciences...
7	Agathe	Ok... et donc du coup, quand t'es arrivé à l'activité ici, tu avais un peu de mal au début ?

8	Léo	Bah au début j'avais un peu de mal, mais j'étais quand même assez motivé pour le fait de continuer l'activité. Et, finalement j'trouve que le rapport qu'on a à la philosophie dans cette activité il est plus humain, il est plus... bah il ressemble plus à mes cours de philo de terminale en fait.
9	Agathe	Ok
10	Léo	Ce qui m'avait plu à l'origine dans la philosophie, c'était pouvoir débattre, enfin pas débattre justement, mais discuter, heu, les uns les autres, autour d'un sujet.
11	Agathe	C'est quoi pour toi la différence ?
12	Léo	J'sais pas pour moi j'vois dans le débat que y'a une opposition, et, moi j'ai pas l'impression que soit tant dans l'opposition que ça. Même si des fois on se contredit où... ça nous arrive effectivement, mais c'est plus pour exprimer une opinion, on cherche en aucun cas à... démonter l'opinion de quelqu'un d'autre, dans cette activité. Et du coup on est plus dans une discussion, on cherche à apporter quelque chose, par rapport à ce qui a déjà été dit, plutôt que, essayer de s'opposer à quelqu'un. Pour moi, le débat en règle générale il a pas beaucoup intérêt même en, comment dire, en place publique quoi. En règle générale je préfère les discussions plutôt que les débats ouais.
13	Agathe	Et du coup si tu devais décrire un peu ce que tu fais pendant l'activité philo, qu'est-ce que tu dirais ?
14	Léo	Bah, moi j'ai l'impression qu'on brainstorm en fait, que, on... en fait, moi j'ai le sentiment qu'on se pose des questions les uns les autres, en ajoutant des éléments. Alors c'est vrai qu'on a peut-être un petit du mal à formuler les choses comme des questions, mais je trouve qu'on arrive plutôt bien à cibler, comment dire... je sais pas comment dire – rires.
15	Agathe	A cibler, tu veux dire à être précis dans ce que vous dites ?
16	Léo	Oui, à être précis, mais à relever surtout, finalement le fond de, du support qu'on étudie quoi. Par exemple la dernière activité, je trouve qu'on s'en est plutôt bien sorti finalement. On s'est même plutôt approprié le sujet, parce que y'avait un tout autre sujet qu'on aurait pu aborder, et finalement on a plutôt décidé d'aborder le militantisme comme sujet, alors qu'on aurait pu aborder quelque chose comme, bah, les droits de l'homme par exemple.
17	Agathe	Ok, et ça c'est quelque chose que tu aimes bien, t'approprier les sujets et les questionner ?
18	Léo	Bah, ouais effectivement, parce que j'ai l'impression qu'on a évité, bah pour reprendre l'exemple d'hier, moi j'ai l'impression qu'on a évité un sujet qui aurait pu être un peu bateau, et que finalement, on l'a récupéré... enfin pas bateau mais... je sais pas en fait.
19	Agathe	Ok. Encore une fois y'a pas de bonne réponse. On essaie juste de voir un peu, qu'est-ce que ça fait, ce que vous y trouvez, finalement, dans cette activité.
20	Léo	Bah moi franchement j'trouve que ça me stimule intellectuellement, ça me pousse à réfléchir, et à me poser des questions, mais surtout à me poser des questions qui sont, bah qui sont rationnelles en fait.
21	Agathe	Ok...
22	Léo	Pour moi, c'est important de se poser des questions qui sont rationnelles justement, parce que...
23	Agathe	Du coup ce serait quoi une question rationnelle pour toi ?

24	Léo	Bah, j'compare ça avec les questions que je pouvais me poser quand j'étais encore délirant par exemple, où je me posais des questions qui, certes me stimulaient intellectuellement, mais qui, en soit, n'étaient pas fondées sur quelque chose de réel ou de palpable.
25	Agathe	Ok...
26	Léo	Alors qu'en philosophie, j'ai l'impression qu'on, on peut discuter de sujets moraux, auxquels il y a effectivement pas de réponse, comme dans mes délires, mais autour de quelque chose qui est palpable, qui est réel, et que les autres peuvent aussi comprendre en fait.
27	Agathe	Ok. Et ça c'est important pour toi, de pouvoir justement avoir un endroit où tu peux faire ça ?
28	Léo	Bah, moi je vous avoue c'est mon activité favorite de la semaine – rires.
29	Agathe	Donc oui c'est important ?
30	Léo	Donc oui.
31	Agathe	Ok... et, il y a des gens qui disent que ça aide à, justement, enfin, je sais pas si ça a un lien ou pas, mais il y a des gens qui disent que ça aide à prendre du recul ce genre d'activité. Toi t'en penses quoi, est-ce que ça te parle ?
32	Léo	Hum... moi nan, j'sais pas, j'ai pas l'impression que ça m'aide à prendre du recul. Enfin, ça dépend, prendre du recul par rapport à quoi finalement ?
33	Agathe	Ça dépend, par exemple aux questions, par rapport à comment on pense... mais je sais pas, d'après toi, de quelle manière ça pourrait te faire prendre du recul, ou, pas du tout en fait ? T'es pas obligé de dire oui
34	Léo	Bah en fait j'ai l'impression qu'au contraire ça me permet plus de me lancer à l'eau, de dire les choses que je pense, et d'être dans quelque chose de spontané en fait.
35	Agathe	Ok.
36	Léo	Donc oui, j'essaie quand même de réfléchir à ce que je vais dire mais je réfléchis pas plus que d'habitude à ce que je vais dire... enfin, je sais pas en fait.
37	Agathe	Ok... et au début tu disais que c'était un peu compliqué pour toi de venir à l'atelier, enfin tu avais peut-être quelques difficultés au début, là tu as l'impression que ça a évolué depuis que tu viens, parce que tu as fait quand même pas mal de séances... est-ce que tu as vu une évolution dans ta participation ?
38	Léo	Oui, oui j'ai l'impression déjà que je participe plus, que je suis moins focalisé sur des pensées négatives, que je pouvais avoir au début, enfin même plus du tout j'ai envie de dire.
39	Agathe	Des pensées négatives par rapport à l'atelier ou juste qui sont là ?
40	Léo	Les deux en fait.... Les deux. J'ai l'impression d'être moins dans la retenue et moins dans le jugement aussi, par rapport au début de quand j'suis arrivé dans l'atelier. Et, voilà...
41	Agathe	Et t'as l'impression que ça t'aide un peu à réfléchir, à raisonner ?
42	Léo	Oui, je pense que oui, ça m'aide plus à réfléchir à raisonner, mais déjà j'me suis imposé un truc c'est essayer de prendre des notes pendant les café philo, parce que sinon, clairement j'oublie, donc je les relis de temps en temps. Hum, et puis comme ma pensée... j'vous ai dit hein, je, c'est quelque

		chose pour moi qui est très spontané hein, comme activité, j'suis dans la spontanéité et justement j'ai l'impression que si je prends pas de notes, y'a rien qui va rester en fait.
43	Agathe	Ok...
44	Léo	Donc, pour moi c'est important.
45	Agathe	Et du coup, le tableau pour toi c'est quelque chose qui t'aide ?
46	Léo	Ah oui, le support visuel, ouais j'en ai, j'pense que j'en ai besoin. Mais, enfin d'un autre côté, je pourrais quand même prendre des notes si, juste on parlait, mais c'est juste que je pense que je participerais moins en fait, le tableau il me permet de pouvoir arrêter de prendre des notes, pouvoir participer, écouter les autres, et puis ensuite un petit peu plus tard, je peux revenir sur mon téléphone et reprendre des notes et voir ce qu'on a écrit en plus sur le tableau et ça me permet de mesurer là où j'en suis finalement.
47	Agathe	Ok... et écouter les autres, c'est important pour toi ? Est-ce que tu aimes pouvoir entendre les avis des autres ?
48	Léo	Bah, en fait, j'aime bien quand on arrive à surenchérir les uns les autres sur des idées. Quand quelqu'un apporte un élément, que l'autre en apporte un autre, puis, ainsi de suite, moi je trouve ça, j'trouve que c'est, c'est un moment très convivial, qui est, assez intense je trouve, pour nous.
49	Agathe	Et du coup, en quoi c'est plus intense qu'une autre activité par exemple ?
50	Léo	Bah je sais pas... j'trouve qu'on fait plus corps dans ce genre d'activité... mais après, c'est peut-être mon opinion personnelle hein. Mais heu, j'me vois, j'me sens plus en résonance avec les gens qui sont autour de moi au café philo que si je faisais de la poterie par exemple. Même si on fait la même activité... enfin, c'est comme... Moi j'ai beaucoup joué aux jeux vidéo, de façon compétitive, et y'avait comment dire, cette sorte d'effervescence quand on était dans une bonne partie les uns les autres et que, on arrivait à se coordonner et à bien jouer tout simplement. Bah moi j'ai l'impression qu'en philosophie c'est un peu pareil en fait. Moi je vois ça un petit peu comme un jeu finalement.
51	Agathe	Ok. Et du coup t'as l'impression que tu arrives à jouer avec les autres, et avec leur pensée aussi ?
52	Léo	Ouais. Ouais, et j'aime bien aussi quand les autres jouent avec ma pensée, quand Matteo il dit des choses qui me sont... comment dire, avec lesquelles je suis en profond désaccord, ça me fait me poser les questions de pourquoi je suis en désaccord avec lui, et pourquoi lui il pense de cette manière, et pourquoi moi je devrais... enfin, parce que, j'essaie d'être nuancé, donc la plupart du temps, enfin le sujet d'hier, j'y ai déjà beaucoup réfléchi par exemple, c'est un sujet sur lequel j'ai travaillé, sur lequel j'ai, on a déjà parlé. Et, franchement, bah y'a quand même des nouvelles questions qui me sont venues en tête après les interventions de Matteo, et puis même les interventions d'Arthur aussi qui était, enfin bref.
53	Agathe	Et du coup, l'atelier, t'as l'impression que ça pourrait justement, changer un peu ton rapport à tes croyances, mais croyances au sens faible, ce à quoi tu crois...
54	Léo	Comment ça ?
55	Agathe	Les avis que tu portes, tes opinions en fait.
56	Léo	Oui.
57	Agathe	Ouais, tu as l'impression que l'atelier philo ça peut changer un peu le rapport que tu as à tes opinions ?

58	Léo	Bah ça peut les nuancer, ce qui ouvrira probablement la voie à un changement d'opinion par la suite... mais effectivement....
59	Agathe	Et tu penses que ça pourrait donner confiance en soi ?
60	Léo	Hum. Bah je, j'pense que oui, ça peut donner confiance en soi, mais j'ai aussi l'impression que ça peut avoir l'effet inverse.
61	Agathe	Ok, pourquoi ?
62	Léo	Bah, quand je suis arrivé par exemple, je me sentais, je me sentais pas bien, en règle générale dans ma vie sur plein de plans, et le fait de pas réussir à raisonner comme j'aurais eu envie de raisonner, je me regardais beaucoup penser aussi hein...donc. Ça m'a fait un peu un coup aussi.
63	Agathe	Dans l'atelier ? En arrivant à l'atelier ?
64	Léo	Bah, peut-être pas en arrivant à l'atelier... si en fait, au début de l'atelier, si effectivement, j'avais pas l'impression de participer comme je voulais participer, j'avais pas l'impression d'ajouter des choses pertinentes, et puis j'avais l'impression que ce disaient les autres c'était aussi pas très pertinent, et du coup j'avais l'impression, enfin, que tout ça c'était de la merde. Enfin bref, c'était les symptômes de la dépression – rires – moi c'est comme ça que je le vois.
65	Agathe	Et du coup, ça, ça a changé ?
66	Léo	Et du coup ouais ça a changé. Après, heu, ouais...
67	Agathe	Ok, et tu as commencé à parler de ça après ma question c'était si pouvait donner confiance, du coup, c'est quoi le lien que tu fais ?
68	Léo	Bah du coup je sais pas, je me pose la question quand je vois, bah y'a des personnes qui participent jamais aux ateliers café philo, et en fait je me demande si ça leur fait pas un coup sur la confiance par exemple, parce que comme ils participent pas, ils osent pas dire les choses, même si parfois ils pensent des choses pertinentes, on le voit... enfin, j'ai pas envie de parler des autres, mais, moi je le vois bien que effectivement des fois, on parle d'un sujet, y'a quelqu'un qui voudrait intervenir alors qu'il intervient jamais, et puis finalement il se ravise... je sais pas ce que ça fait sur sa confiance en lui tu vois mais...
69	Agathe	Tu veux dire que le fait de pas réussir à intervenir, ça peut faire mal à la confiance ?
70	Léo	Bah déjà ouais, j'pense que la plupart des personnes du groupe doutent beaucoup d'elles-mêmes, et, le fait de pas participer et de voir d'autres personnes participer, j'pense que ça peut, moi en tout cas ça m'a affecté un peu, au début.
71	Agathe	Et du coup toi finalement, t'es quand même passé au-delà de ça, tu penses que c'est quoi qui t'a permis de faire ça ?
72	Léo	Je sais pas...
73	Agathe	Et est-ce que t'es content d'avoir réussi à le faire ?
74	Léo	Oui, bah, clairement, je me sens plus au clair avec moi-même oui, depuis que, je participe etc., enfin, je pense que rien que sur la confiance en soi, par rapport à mes cours, je, j'suis pas du genre à aller voir mes professeurs etc, ou à leur poser des questions en temps normal, et, j'pense que, déjà y'a peut-être un blocage en moins, grâce à l'atelier café philo par rapport à ça.
75	Agathe	T'as l'impression que ça t'a aidé à aller voir tes professeurs à l'université ?
76	Léo	Bah, ouais, plutôt.
77	Agathe	Ok...
78	Léo	Enfin, en tout cas, à poser des questions. Peut-être pas à aller voir mes professeurs, mais en tout cas à poser des questions ouais.

79	Agathe	Dans tes cours ?
80	Léo	Ouais, à prendre la parole en public ouais.
81	Agathe	Ok et est-ce que tu dirais que finalement, c'est peut-être une activité qui peut aider à grandir, ou pas vraiment ?
82	Léo	J' pense que oui, ça peut faire partie d'un chemin, personnel intérieur.
83	Agathe	C'est-à-dire ?
84	Léo	Hum, et bah, enfin c'est un atelier pour moi, c'est une étape qu'on a chaque semaine à franchir, et, auquel on peut choisir de participer et de jouer le jeu ou bien au contraire, de pas y participer et, finalement, juste d'être observateur. Mais c'est pertinent aussi, parfois on a juste besoin d'observer et puis ça peut être intéressant de voir les idées que les autres apportent, mais, c'est juste que je pense que y'a un palier à passer, un cap, qui est celui du moment où va commencer à participer finalement.
85	Agathe	Et est-ce que tu penses qu'à partir du moment où on participe, c'est une activité qui peut aider à se connaître soi-même, ou à mieux connaître les autres ?
86	Léo	Ouais, bah, c'est ce que j'allais dire, ouais à se connaître soi-même mais oui aussi les autres. Clairement, parce que souvent après les cafés philo, avec Arthur, moi je continue, je m'arrête pas hein ! rires.
87	Agathe	Ah ouais ?
88	Léo	Ouais, rires, bah du coup, hier, j'ai continué.
89	Agathe	Et, qu'est-ce qui te fait dire que ça peut aider à te connaître toi-même ?
90	Léo	Hum... je sais pas... hum, bah déjà, ça permet de verbaliser ses opinions, ce qui est pas une chose qu'on fait régulièrement et des fois quand on verbalise une opinion on peut se dire que finalement, elle est bête. Hum, vous pouvez répéter la question s'il vous plait, je me suis perdu...
91	Agathe	Je demandais juste à ton avis, c'est quoi qui fait que ça peut aider se connaître, quand on fait cette activité ?
92	Léo	Hum, oui voilà ! ça permet, bah moi je pense que ce qu'on ancre dans le réel, c'est très important, dans le sens où, justement, quand on verbalise ses opinions... je sais plus ce que je voulais dire.
93	Agathe	Ok, pas de souci, je vais regarder à combien de temps on est... ça fait 20 minutes, on va s'arrêter, peut-être juste une petite dernière question. A ton avis, par rapport aux autres activités ici, qu'est-ce que l'activité philo ça apporte de plus, spécifiquement, pour toi et pour vous ? par exemple, si il y avait un nouveau qui arrivait, et qu'il te disait bah ça sert à quoi le café philo ici, pourquoi ? QU'est-ce que tu lui répondrais ?
94	Léo	Bah je sais pas, moi je... en fait je sais pas si, pour en revenir à mon expérience personnelle, moi je sais pas si il m'a aidé, mais en tout cas il m'a permis de mesurer à quel point j'allais mieux, avec le temps.
95	Agathe	Ah ouais ?
96	Léo	Oui.
97	Agathe	C'est intéressant ce que tu dis. C'est-à-dire ?
98	Léo	Bah c'est-à-dire que j'ai pas l'impression d'avoir été en dépression très longtemps après ma crise de schizophrénie, mais pendant que ça allait pas, j'ai mesuré mon évolution de participation et d'intérêt que je portais à chaque activité, et l'activité qui me plaisait le plus, c'était a priori le café philo et puis peut-être aussi le groupe de parole, et... j'ai mesuré, comment dire, un taux de participation qui était plus important à mesure que j'allais mieux finalement. Sans forcément m'en rendre compte sur le moment, mais moi c'est comme ça que j'ai mesuré la chose en fait. Je sais pas si le

		café philo est en lui-même un outil thérapeutique, mais en tout cas, il permet de mesurer quelque chose en tout cas.
99	Agathe	Ok, super. Juste avant de se laisser, plusieurs fois j'ai l'impression que tu as mis sur le même plan l'atelier philo et le groupe de parole ?
100	Léo	Oui
101	Agathe	C'est quoi la différence pour toi, à ton avis ?
102	Léo	Ben, c'est, c'est une bonne question, mais moi j'ai l'impression qu'on, au groupe de parole, c'est nous qui amenons nos propres problématiques, et ensuite on en discute les uns avec les autres. Là c'est vous qui apportez une autre problématique, mais qui est pas centrée sur nous en particulier j'ai l'impression. Alors parfois on peut vous demander, comme, la fois où vous savez, y'avait les images, avec les émotions qui étaient écrites dessus
103	Agathe	Oui
104	Léo	Alors là effectivement on vous l'a demandé parce qu'on voulait peut-être parler de quelque chose de plus personnel, et puis c'est vrai que ça faisait longtemps qu'on avait pas eu le groupe de parole, mais heu, moi j'ai l'impression que vous rajouter un cadre par rapport au groupe de parole, qui permet de pas parler de sujet qui sont, négatifs ou qui nous correspondent trop en fait. Et ça permet quand même de délier la parole et de s'exprimer et de, de voir quelles sont les valeurs, et la morale et les opinions des personnes qui sont autour de nous, dans le groupe. Et puis même, la sienne, en fait.
105	Agathe	Finalement ce serait un peu ça peut-être que t'apprends à connaître ? les valeurs, la morale des gens, et la tienne ?
106	Léo	Oui.
107	Agathe	Ok, donc du coup c'est différent du groupe de parole, mais c'est important aussi pour toi ?
108	Léo	Oui, oui oui oui. Mais, j'mettrais pas non plus au même plan le groupe de parole et... parce que le groupe de parole, quand j'allais vraiment mal, j'avais plus de facilité à parler dans le groupe de parole que dans le café philo par exemple. Mais maintenant que je vais mieux, enfin, ça fait longtemps qu'on a pas eu le groupe de parole, mais je pense c'est quelque chose qui se serait inversé en fait. J pense que j'oserais moins participer dans le groupe de parole, parce que j'aurais peur de heurter les personnes qui vont pas aussi bien que moi, et, quelque part, au café philo, bah comme on parle d'un sujet qui est assez neutre a priori, bah... j'peux dire ce que je veux.
109	Agathe	Ok, super. Merci beaucoup Léo, on va s'arrêter là je veux pas te prendre trop de temps et t'as un autre rdv.

E. Équipe soignante

1	Agathe	Ok, alors on se donne combien de temps, 30 minutes ça vous va, 40 max ?
2	Indistinct	Oui oui, c'est bon
3	Agathe	Ok. Alors le but c'est qu'on prenne un moment pour revenir sur les ateliers philo, sachant que vous avez tous participé, plus ou moins longtemps. D. et I. je pense que c'est vous deux qui avez le plus participé, et puis A. ensuite qui a pris le relais. Donc, simplement votre retour sur les ateliers, en tant que médiation dans le service, qu'est-ce que ça a pu apporter de particulier par rapport à d'autres médiations. J'ai des petits points un peu plus précis qu'on pourra aborder mais pour commencer on peut y aller spontanément... le but c'est aussi qu'on puisse en discuter tous ensemble, je sais pas si vous avez eu l'occasion de beaucoup en discuter ensemble. Est-ce que quelqu'un voudrait commencer ?
4	D.	Heu, oui je veux bien moi. C'est vrai qu'on en a parlé un petit peu à la fin de la séance mais, ça leur a fait une bonne perspective d'ouverture d'esprit, ça leur apprend à réfléchir sur des sujets qui sont parfois pas évidents. Et ce qui est vraiment intéressant c'est qu'on retrouve le processus un peu, de pensée, dans d'autres, à d'autres moments du soin de suite. Par exemple je pensais à P., qui se pose beaucoup moins de question et qui apprend à réfléchir comme ça et qui analyse même ses propres comportements, et ça fait totalement écho à comment il peut verbaliser ça en café philo. Et donc ça, cette logique de pensée, et apprendre à se questionner sur des sujets qui les intéressent et avoir un sens critique, à piocher différentes infos, à s'obliger à pas tout prendre comme argent comptant, j'trouvais ça vachement intéressant. Et que ça peut leur servir dans la vie de tous les jours.
5	Agathe	Toi t'as vraiment eu l'impression que ça avait des échos dans la vie du service ?
6	D.	Ouais. Peut-être pas pour tous, y'en a ça leur passe au-dessus, K. ou E., bah, zéro, mais c'est pas grave mais au moins ils entendent. Et puis le cerveau il travaille quand même, même si ils participent pas forcément.
7	A.	Ouais je pense que c'est pas zéro.
8	D.	Oui, oui non j'exagère un peu.
9	A.	Et je pense que du coup ils arrivent... en fait, c'est eux, arriver à exprimer
10	D.	... à verbaliser
11	A.	Et à assumer un positionnement, ça c'est difficile je pense. Alors des fois ils peuvent avoir une position mais, je pense que c'est ça qui est le plus compliqué.
12	Agathe	De prendre la parole, de s'exprimer ?
13	A.	Ouais, mais je pense qu'au contraire, même s'ils ont pas persévéré dans leur participation, ça leur a servi. Ça les a nourris à un moment donné tout ça. Et c'est même important qu'ils entendent les échanges. Après je te dis je pense que c'est plus assumer un positionnement, défendre une position, qui pour certains, c'est plus difficile.
14	D.	Ouais c'est vrai.
15		Interruption : une jeune est arrivée à l'improviste.
16	I.	Moi ce que j'ai trouvé chouette aussi c'est que, hum, c'était un intervenant extérieur. Et qu'on voit aussi les jeunes... dans la façon, ça, ça donne une ouverture au-delà des soins, parce que pour beaucoup ils ont été soit en rupture avec le milieu scolaire, ou ils se retrouvent que avec la

		famille et le milieu de soin, et d'avoir un intervenant comme ça, extérieur, bah ils sont pas, t'es pas partie prenante de, d'une permission, d'un traitement, d'un soin, tout ça, et que au niveau de la liberté, aussi, de pouvoir s'exprimer, de pouvoir penser, y'a pas cet engagement, là avec l'équipe, relationnel, émotionnel, voilà, et puis c'est vachement valorisant pour eux. Eux ils étaient contents, tu te souviens, au début, quand ils disaient bah c'est quoi, ton diplôme, tu fais quoi, la recherche, ouais, ils étaient assez contents de pouvoir aussi participer à ça. Et, ça... que ce soit un regard extérieur au milieu du soin, même pour nous hein, c'est vachement chouette, enfin c'est vachement intéressant. Ça nous donne une bouffée d'air aussi, nous des fois.
17	A.	Même les supports que tu peux amener, les différents supports, que ce soit pour eux et je pense pour nous, c'est intéressant. Parce que du coup tu varies, tu passes par des images, des textes... qu'on connaît ou qu'on connaît pas. Moi je suis tombée à chaque fois sur des choses... y'en a qu'un que je connaissais. Les images tout ça je les avais jamais vue... même nous, pour nous relancer dans des réflexions c'est intéressant je trouve.
18	I.	Et, y'a des expressions qui sont devenues des expressions de groupes... qui se sont appropriées dans le service... C'est-à-dire, le « crocodile » par exemple, Émilie, Roman, tout ça, et ils disent bah tiens, bah ça, c'est mon crocodile. Et c'est resté, et ça été intégré dans une référence comme ça de groupe, et, que tout le monde partage du coup, enfin ceux qui étaient là sur le moment et nous. Ça s'est associé très bien à quelque chose de leur pensée.
19	A.	Et le positionnement dans la semaine, c'est super bien en fait de commencer la semaine comme ça.
20	D.	Ouais c'est vrai.
21	Agathe	Et alors pourquoi, spécifiquement l'atelier philo le lundi matin, c'est bien ?
22	A.	Bah parce que ce que disait tout à l'heure l'équipe et je suis d'accord là-dessus, c'est une ouverture en fait. Et donc, commencer la semaine par une ouverture, et pas quelque chose qui est réellement... Ils sont dans le lieu de soin mais c'est pas engagé directement dans les soins. Hum... je pense que c'est intéressant pour eux. C'est un espace de parole qui est pas, voilà, qui est avec une personne extérieure, c'est dans mon lieu de soin mais c'est pas quelque chose tout de suite où on va attaquer sur pourquoi je suis là...
23	I.	Bah ça fait le lien même, en début de semaine, ou ils ont été à l'extérieur, ils reviennent l'intérieur. Et là ce groupe là il est un petit peu à la frange de ça, et d'interface aussi, entre un extérieur, parce qu'on parle aussi beaucoup de l'extérieur on a aussi beaucoup parlé même de la position même des soins, dans des questionnements tout au début de l'année même. On avait du mal à se sortir de ça, c'était compliqué, tu te souviens ?
24	D.	Oui au début c'était beaucoup autour de ça...
25	I.	Ça a été vite ramené et on s'est senti coincé, un peu à un moment. Et hum, mais du coup après quand on a dépassé un peu ce moment là, ça donnait une ouverture...
26	Agathe	Et est-ce que vous avez vu une évolution un peu, l'évolution des jeunes dans l'atelier ?
27	D.	Bah, c'est vrai qu'au début y'avait Victor qui prenait beaucoup la parole

28	I.	Et Gaspard
29	D.	Ouais. Quand ils sont partis c'est vrai que les autres avaient un peu plus de place. Hum, moi j'ai trouvé que c'était assez constant quand même, par exemple E. et K. ils ont pas beaucoup évolué sur la prise de parole. Après y'a Co. qui a pas mal évolué je trouve. Au début elle était assez fermée je trouvais, et puis ensuite elle a posé des questions plus facilement. Cyril aussi sur la fin il participait un peu plus, là sur les images.
30	I.	En tout cas ce qui était chouette, moi j'ai trouvé que la pensée et la parole, dans ce cadre-là, elle était pas du tout menaçante. C'est-à-dire qu'on pouvait parfois exprimer des, des, pas des conflits mais des contradictions, des désaccords, ce qui est pas souvent évident. De dire « bah je suis pas d'accord avec toi », et même dans la société aujourd'hui, de dire je suis pas d'accord, c'est pas, si simple... mais là c'était possible. Et c'était bienveillant
31	A.	C'était pas une menace dans la relation.
32	I.	Et que c'était pas menaçant...
33	A.	Souvent ils peuvent le vivre comme ça. « Je vais pas me positionner ». C'est pour ça, je pense qu'il y en a certains qui se sont pas exprimés. Parce que pour eux ça peut peut-être engager quelque chose de menaçant dans la relation, donc ils vont pas être prêts à l'affronter ça. Mais là justement, y'en a qui ont pu l'engager, clairement, avec des bons copains du groupes, et j'suis pas d'accord, et je vais pas lâcher, et là c'est intéressant. De voir que finalement ça se passe bien, et qu'on peut échanger, voilà. Et c'est intéressant que même ceux qui n'arrivent pas à défendre cette position puissent l'observer, tu vois. Même s'ils vont pas échanger ou s'affirmer là-dessus. C'est intéressant comme expérience de l'autre.
34	I.	Et puis une fois que ça a été installé, parce qu'au début on se questionnait un peu, sur notre place de chacun au niveau du cadre, et, on a un petit peu tâtonner mais après ça s'est... voilà entre celui qui anime, ceux qui contiennent un peu le groupe... et finalement, assez vite, ça s'est réguler, on a trouvé un petit peu notre place, et nous, on avait pas, moi ce que j'apprécie en tout cas c'est, on était pas en tant que soignant qui assiste à... et d'avoir un discours forcément de, on était en tant qu'individu... bon avec toute la distance qu'on doit garder, mais on réfléchissait nous aussi, on était partie prenante au même, voilà, en même temps qu'eux, ensemble, sur un sujet, et y'avait pas les sachants, et les autres. Où y'avait pas ce truc des fois où ouais mais toi t'es le soignant et toi t'es le patient. Voilà, y'avait un partage
35	D.	Ouais. On s'interrogeait tous au même niveau, sur la même base...
36	I.	Voilà, y'a pas de leçon, c'est pas un moment où on donne des leçons, où on dit ce qui faut faire dans la vie, qu'est-ce qui est le mieux ou pas. Enfin on partage aussi notre vécu, en tant qu'adulte.... Des fois c'était drôle de, même en tant qu'adulte parfois renvoyer des choses, où eux ils peuvent attaquer aussi la position d'adultes dans des situations, dans des thématiques qu'on a pu aborder. Et nous de renvoyer notre vision, notre point de vue, qui s'oppose pas forcément d'ailleurs.
37	Agathe	Et du coup, ce changement de position dont tu parles, en tant qu'équipe soignante, vous l'avez à d'autres moments avec eux ? Ou bien c'est assez particulier finalement cet échange plus horizontal ?
38	I.	Bah, ça dépend un peu de ce qu'on fait. C'est-à-dire que sur certaines situations de soins il faut qu'il y ait quelque chose de pas symétrique.

		Enfin... ça c'est mon point de vue. Parce que, on est dans un autre type de relation à ce moment-là, en tout cas le travail qui est en cours peut pas être symétrique. Et d'ailleurs ce serait pas forcément bon qu'il le soit. Mais par contre sur des groupes plutôt à médiation, créa, photo, des choses comme ça, là on est sur quelque chose de plus, d'aire transitionnelle où on est, pour reprendre ta formule, horizontal, nous on a pas des dons on est pas professeurs de, et d'ailleurs on s'en garde bien, mais c'est un peu un espace, transitionnel.
39	A.	Mais on fait du coup. C'est-à-dire que par exemple quand on est en activité, si c'est la créa, bah, on fait. On va pas les regarder. Nous aussi on crée.
40	I.	Et puis on peut se planter.
41	A.	Voilà.
42	I.	Et puis on a pas de voilà, et puis c'est repris, et puis on rigole. Enfin voilà, il y a des choses où on est dans le faire ensemble, dans le faire avec.
43	A.	Le théâtre c'est pareil, on va faire avec eux. Si on donne un exercice et bah on le fait. L'impro c'est pareil, on la joue avec eux. On va favoriser que ce soit plutôt le groupe qui le fasse mais si y a besoin on le fait avec eux.
44	I.	Mais n'empêche qu'on est jamais, qu'on perd jamais de place, quelque chose qu'on incarne, même si y'a, blouse ou pas blouse, quelque chose qu'on incarne dans notre position de soignant même si elle est pas forcément si tu veux nommée ou affichée sur ce moment-là. Mais il y a quelque chose qui est important pour eux, d'un maintien de cadre, quel qu'il soit. On peut être à l'extérieur, on peut être en train de jouer au scrabble, on peut être... mais il y a quelque chose, psychiquement pour nous, physiquement aussi, quelque chose qu'on incarne dans cette position... de soin, de contenance psychique, c'est ce cadre-là qui autorise la pensée. Parce que si les jeunes, puis c'est vrai pour tous les patients, ils perçoivent pas cette bienveillance, cette contenance, cette pare excitation, parce que la pensée, elle peut pas se faire s'il y a pas ça. Hum, c'est tout ça qui se met en place, à plusieurs, d'ailleurs c'est pour ça qu'on cultive, même nos propres différences, même nous, quitte à exagérer le trait parfois, ou à lisser un peu quand c'est nécessaire pour qu'il y ait des... voilà, des liens différents les uns les autres.
45	Agathe	Du coup, si je comprends bien ce que avez dit, la philo comme médiation ça pourrait permettre un travail sur la pensée... mais du coup, si on essayait de penser ce qu'ils peuvent développer, vous les « effets » on va dire que vous avez pu observer, ce serait quoi ? Si on précisait « développer la pensée » ça voudrait dire quoi pour vous ?
46	I.	Pour moi ça voudrait dire la subjectivation. C'est à dire... en tant que sujet. Hum, quelque chose de, c'est pas, ma pensée, c'est pas les parents, c'est pas les copains, c'est pas la société, c'est pas la maladie, et même si c'est la maladie après tout... peu importe. Mais en tout cas, qui vous êtes là, et vous êtes pas, parce qu'on est à l'hôpital, vous êtes pas qu'un patient, vous êtes A., Malika, etc., et je suis sujet, je dis je. Et ça, c'est, vraiment important, c'est ce qu'on essaie de faire aussi beaucoup ici. Et pas, objet de ma maladie, objet de la société, objet de, bah des conditions sociales, des difficultés, vraiment, pour moi ce serait...
47	A.	Ouais, même dans la construction tu vois. Parce que c'est quelque chose qu'ils ont pas mal aborder à un moment. A un moment donné sur la construction de l'identité, tu sais quand il y avait la photo avec tous les

		petits post-it, et puis plein de choses placardées comme ça un petit peu avec du bon, du mauvais. Je dirais que c'est le développement de la pensée aussi et de l'affirmation de soi et de... ouais. Enfin, je sais pas comment dire... un cheminement quoi. On accompagne un peu les choses mais de manière groupale, voilà, c'est pas seulement un individu, c'est plusieurs individus qui cheminent et puis voilà. Qu'est-ce qu'on va, comment ça va aboutir... D'ailleurs je trouve que Octave, qui est un des plus jeunes aussi, des fois tu as vu comment ça pouvait, par moment tu vois, il demandait plus d'éclaircissement sur, « c'est-à-dire, qu'est-ce que tu veux dire, mais moi je suis pas d'accord », et hum, je trouvais que ça lui permettait en même temps de se rendre compte que des fois il, peut-être qu'il faisait fausse route ou peut-être qu'il avait des a priori comme ça, d'ailleurs il pouvait le verbaliser à la fin. Et ça, je trouve que c'est plutôt dans quelque chose de voilà, je me construis, je grandis, je me nourris des échanges, et puis par moments, au contraire, « ben non, là, machin et je m'affirme, et je défends ma position ». Lui, je trouvais que ça pouvait, c'était même palpable pendant la séance, tu le sentais qu'il cheminait comme ça, et qu'il avait besoin, il était à la recherche de « et toi, t'en penses quoi ? et toi ? » vraiment dans un questionnement pour se construire quoi, il avait besoin d'échanges, autres que ce qu'il avait eu jusqu'à présent, de ses parents, de son cercle amical.
48	D.	C'est ça aussi, au niveau relationnel, ça développe beaucoup de choses. Ça apprend à écouter la parole de l'autre, à écouter un avis qui est pas forcément, le sien. Hum, à voir les arguments opposés, bah forcément remettre sa position en question. Ça demande plein de choses comme ça et qu'on retrouve sur le temps informel. « bah, alors qu'est-ce que t'en penses ? » et ils se laissent la parole, ils se laissent discuter, alors qu'avant, ça pouvait être un peu plus sec. On le ressent un peu sur les discussions tout à fait autres que la philo, mais, ces interactions... ouais.
49	Agathe	Le mode d'interactions, t'as l'impression qu'il s'est un peu transmis sur d'autres moments...
50	D.	Ouais c'est ça.
51	Agathe	Et vous aussi vous avez cette impression ?
52	Groupe	Oui – acquiescement général.
53	Agathe	J'avais l'impression que c'était déjà très respectueux entre eux...
54	D.	Oui le groupe est hyper propice à ça de base, bien sûr, si tu fais ça dans un foyer ASE, j'sais pas si ça marchera – rires, mais pour le coup c'est une chance, c'est vrai qu'ils sont déjà respectueux et hyper bienveillants entre eux, mais ça ça a vraiment, impulsé, augmenté ça, même si le terreau était bien propice.
55	Agathe	Je me rappelle d'une fin de séance cette année où I. tu m'avais, tu avais rebondi sur le fait que dans la séance, ils avaient été vachement alertes sur ce que l'autre pouvait penser. Je sais plus quel mot tu avais employé, mais tu avais l'impression que ça aidait à assouplir les idées et à se mettre à la place de l'autre.
56	I.	Hum.
57	Agathe	Ce genre de choses, vous pensez que c'est les ateliers philo peuvent y aider justement ?
58	A.	Ouais.
59	I.	Ouais parce que du coup, là... c'est-à-dire que, quand ils se questionnent, « bah oui mais là tu dis ça, mais en fait c'est quoi ton raisonnement ? » et

		parfois, en expliquant leur raisonnement, il y en a qui ont dit bah finalement attend, cette idée je me rends compte qu'elle est un peu plaquée, est-ce qu'elle vient de moi ou pas finalement ? Je sais pas... tu vois ? Je reconstruis un petit peu.
60	A.	Octave !
61	I.	Et heuuuu. Et ouais attend j'explique. Et puis finalement, ah ouais, et puis ce que tu ressens bah ouais moi aussi je comprends, on peut pas être d'accord mais il y a quelque chose aussi de... ouais de se mettre à la place de l'autre, d'empathie aussi par rapport aux idées des uns et des autres, des situations des uns et des autres.
62	A.	Et puis j'ai pas vécu dans le même milieu, pas dans le même... du coup, ils, voilà, c'est, découvrir aussi un peu l'autre, à travers certains partage d'idée ou pas d'ailleurs, ou désaccord.
63	Agathe	Ok, c'est super intéressant et ça rebondit vachement sur ce que eux ils disent aussi. Peut-être juste pour savoir, vous à titre individuel, dans votre relation avec eux, est-ce qu'il y a des choses qui ont... I. tu en déjà un peu parlé mais, est-ce que vous avez l'impression que finalement votre relation à eux a été plus ou moins impactée par les ateliers ? Ou pas tant.
64	D.	A l'intérieur des ateliers ?
65	Agathe	Oui.
66	D.	Moi pas tant que ça. C'était bien d'avoir un autre cadre de discussion collective, après ça a pas changé l'interaction.
67	Agathe	Ok. On a abordé pas mal de points déjà... mais si on peut continuer un peu, là c'était une première année test on va dire. Si ça continue l'année prochaine, est-ce qu'il y aurait des éléments à améliorer, à repenser pour la suite ?
68	A.	Moi je trouve que c'est bien.
69	D.	Ouais c'est bien comme ça. Après c'est peut-être au niveau des problématiques qu'on aborde, essayer de coller au plus près de leurs questionnements actuels... Je pensais à Octave sur les, tu disais les médias, bah je crois que c'était hyper intéressant pour le coup la question de l'information. Je trouve qu'on peut faire passer pas mal de message au travers de ces réflexions.
70	A.	Ouais.
71	D.	Je pense que c'est vraiment un outil à creuser à développer, les sujets un peu actuels qui les concernent directement.
72	I.	Y a une thématique qui a été intéressante c'était sur les réseaux sociaux. On a un petit peu parler de ça, je me souviens plus comment, en tout cas on était arrivé à parler des réseaux sociaux et du coup de leur quotidien, de la façon dont eux ils voient ça, comment ils l'utilisent, et de questionner tous ensemble, avec un petit peu de distance... y'en a certains j'ai trouvé qu'on, voilà, ça résonnait, qui se sont dit « ah ouais », voilà, ça ... ils ont continué à méditer ça un peu de leur côté et... voilà, parfois des thématiques comme ça qui ont des effets, ça les fait réfléchir, ils nous en reparlent sur des moments de repas, des choses comme ça.
73	D.	Ouais ça continue sur toute la semaine c'est vrai.
74	I.	Ouais, ouais. On continue la conversation...
75	D.	Nan ça a un réel impact...
76	Agathe	Et ça arrivait souvent, des discussions qui soient reprises ?
77	D.	Ouais, ouais ouais. Au début en tout cas

78	I.	C'est arrivé souvent ! Je sais que souvent on en reparlait le mercredi à table.
79	A.	Ouais ils font des rappels, sur le texte, l'image ou même, le débat en lui-même.
80	Agathe	Et par exemple, sur le crocodile, au début on voulait pas les enfermer dans un truc justement, comme si y'avait que la maladie qui pourrait les concerner. Et en même temps j'ai l'impression que ça été une séance assez... bah, hyper enrichissante pour eux. Y'en a plusieurs qui en ont reparlé. Même dans les entretiens, y' a vraiment l'idée que ça leur a permis d'aborder la maladie d'une autre manière en fait. Et ça, l'année prochaine par exemple, avec un nouveau groupe, moi j'aurais tendance à trouver important d'aborder aussi ce thème là. Vous en pensez quoi vous, de l'importance d'aborder le thème de la maladie avec eux ?
81	I.	Ouais parce que ça donne une ouverture, en tout cas une réflexion sur la maladie mentale. Que, ils sont en plein dedans, que, quand même, au niveau de la société, à l'extérieur, enfin voilà, l'approche, puis surtout en ce moment, tous les mouvements qu'il y a autour de la psychiatrie, qu'ils ont quand même, parce que c'est des jeunes là qui s'intéressent pas mal à ce qui se passe quand même autour d'eux. Que ça inquiète, du regard des autres et tout ça... et à un moment, une réflexion peut-être plus globale, qu'est-ce que c'est aujourd'hui, que d'avoir des troubles psychiatriques ? Mais d'une réflexion autre que celle du regard du soin. Et, ça, c'est vrai que c'est important, et c'est... pour eux, parce qu'ils vont vivre longtemps avec ça, et pouvoir en parler avec cette ouverture-là, je trouve que c'est, c'est vraiment important ça. De s'autoriser à... critiquer, ce qui peut être dit, ce qu'on entend.
82	Agathe	Ok... vous avez amené plein de choses intéressantes. Comme le temps file, j'aimerais profiter du temps qu'il reste pour aborder des points un peu plus spécifiques avec vous si ça vous va. En fait dans ma thèse je vais explorer l'idée que peut-être ces ateliers philo ça pourrait permettre de développer des compétences pour enrichir et transformer le récit de soi. Si je vous dis ça brut comme ça, qu'est-ce que vous faites comme lien vous avec l'activité ? Est-ce que vous avez l'impression que ça pourrait les aider à, je sais pas, interpréter leur expérience, ou la réinterpréter par exemple... Ou est-ce que ça vous parle pas du tout et c'est pas grave ! rires.
83	D.	Bah, récit, c'est-à-dire ?
84	N.	Récit de soi...
85	Agathe	Bah par exemple...
86	N.	...ça aide forcément au récit de soi vu qu'on se pose des questions, sur notre jugement, sur le monde etc., donc forcément on apprend de soi, en se questionnant.
87	Agathe	Donc par la connaissance ?
88	N.	Voilà. Après c'est indirect, mais, sur les positionnements.
89	A.	Ouais...
90	Agathe	Ok, et du coup quand ils prennent la parole, est-ce que, pour faire lien avec ce que tu disais A. par rapport à l'affirmation de soi, est-ce que le fait de s'affirmer en prenant la parole, ça pourrait par exemple les aider à s'inscrire dans le récit qu'ils se font d'eux-mêmes ?
91	A.	Moi je pense oui, je pense que ça peut les aider. Enfin, je pense que l'échange, ou même l'affirmation de ce qu'ils vont penser, ça va les aider

		dans ce cadre-là parce que, soit ils vont se dire, ah bah là effectivement, je fais un peu fausse route, ou j'avais pas saisi ça et l'autre me renvoie ça, effectivement il a peut-être raison, je doute un peu. Ou alors au contraire, renforcer quelque chose et donner un peu plus confiance en soi aussi, parce que y'en a qui sont sur des positions très assis, et puis finalement je trouve que voilà... P. par exemple, par moments, parce qu'il arrivait avec des idées très, voilà, « je veux débattre de ça » je trouvais que ça lui permettait de se réajuster. Sur quelque chose de bah voilà, j'écoute un peu plus aussi ce que l'autre me renvoie. Et Octave je trouve que au contraire par moments ça le nourrissait et que ça lui donnait aussi confiance en soi. Moi je trouve que ça peut être ça aussi.
92	Agathe	Est-ce qu'il y a jamais eu de moments où justement ils se sont mis à « trop » douter, où ça pourrait, au contraire, les angoisser, d'avoir un peu trop de remise en question ?
93	I.	Alors, moi juste pour revenir sur ta question d'avant, par exemple Léo c'est vrai que des fois il arrivait avec une pensée comme ça, qu'il mettait au milieu de la table, assez obscure... et que, finalement, quand tu creusais, bah tu comprenais pas bien ce qu'il voulait dire, c'était pas si évident que ça. Et que finalement, les différents café philo à chaque fois, pour le groupe, ça a fait, y'avait des références du coup, par les textes, de langage, d'idées, de choses qui ont été partagées, et qu'après pour se raconter soi, parfois c'est le mot qui manque. Comment je dis ce que je ressens, comment j'exprime ma pensée. Et que du coup, y'avait eu l'expérience de, de mot partagé, d'idées partagées, et de supports sur lesquels, j'ai trouvé qu'ils ont pu s'appuyer pour exprimer, après, ce qu'ils pensaient, ou ce qu'ils sentaient d'eux. Par exemple comme le crocodile, cette image-là, elle vient condenser plein de choses pour eux, quand ils le racontent, bah, peut-être qu'ils auraient pas trouvé la manière de l'exprimer, et que ce crocodile il fait référence à une référence commune qui est du coup partageable et compréhensible aussi pour se raconter soi. Alors ça reste au sein du groupe la référence, mais, après ça amène d'autres choses, mais en tout cas il y avait un support comme ça qu'ils pouvaient piocher pour se raconter.
94	Agathe	Ok, c'est super intéressant ça... les supports comme supports de récit soi. – silence. Et si on revient à la question du doute, vous pensez que ça pourrait être anxigène le fait de questionner et questionner ?
95	N.	Nan toutes les séances se sont.... y'a jamais eu de
96	A.	Nan
97	D.	Nan
98	N.	De casse après un atelier
99	A.	Le cadre, c'est sécurisant
100	N.	Oui, je pense que c'est ça.
101	Agathe	Parce qu'il pourrait avoir des fois où ça brusque, au point de préférer arrêter.
102	N.	Ben nous, si y'en a qui ont voulu arrêter mais c'était pas, c'était surtout un problème pour prendre la parole en public.
103	D.	Ouais c'est ça.
104	A.	Ou j'ai rien à dire
105	N.	J'ai rien à dire, j'y arrive pas.
106	D.	Ça l'angoisse...

107	I.	A un moment, pour E., c'était angoissant. Parce qu'il avait l'impression d'être dans le vide.
108	D.	Et puis c'était le mot de la fin, il fallait que ça sorte
109	I.	Et que y'avait rien, dans sa pensée, et que c'était le vide. Mais c'était pas le doute qui l'habitait à ce moment-là, c'était le vide.
110	D.	Ouais. Mais quand tu lui as signifié qu'à la fin on pouvait ne rien dire, tu sais, au petit tour de la fin, des fois bah il avait rien à dire, que ça passait tranquille et bah voilà le stress est retombé. On est pas obligé de parler quoi.
111	Agathe	Ok, oui c'est ça. Et du coup, vous pensez que Malika, ou Henri, qui avaient vraiment beaucoup de difficultés, il y aurait quelque chose qui aurait pu les aider ? Par exemple, si ça se reproduit dans un groupe, des jeunes qui ont ces difficultés, est-ce qu'il y aurait des choses à faire, ou bien est-ce que juste, peut-être que l'activité n'est pas pour eux, ou bien juste comme ça ? Vous pensez qu'il y ait un minimum de participation souhaitable ? Par exemple, A. tu en parlais tout à l'heure sur le fait que c'est déjà ça de pouvoir entendre...
112	A.	Moi je suis assez d'accord là-dessus parce que je pense que Henri et Malika c'est pas... c'est pas l'activité en soi. C'est déjà, la parole pour eux, c'est très compliqué, de parler, d'exprimer ce qui ressentent. Et je pense que là, y'a eu quand même pour eux un bénéfice, dans le sens où effectivement il avait peur de parler, peur dans le sens où, quand tu lui dis bah le mot de la fin et tout ça mais, je pense qu'il y a eu un bénéfice dans le sens où ils ont quand même participé à leur manière, en écoutant, en écoutant, voilà. Et je pense que ça a pu quand même, un peu, ouais, venir alimenter quelque chose de l'ordre de la réflexion Malika elle a un cercle restreint, donc en fait, que ce soit amical ou familial, c'est la famille proche et... donc je pense qu'elle a besoin aussi, au contraire, c'est. Et Henri c'est pareil, c'est très limité ses interactions, donc au contraire quelque chose comme ça, même s'il va pas clairement s'exprimer, je pense que c'est très nourrissant pour eux. Après, ils ont effectivement, une... peut-être que si on attend, peut-être qu'un jour, ils pourront prendre la parole, mais, ils étaient pas prêts, en tout cas, là. Pour moi ça peut être que bénéfique même si ils ont pas exprimé clairement leurs idées. Je pense que ça peut les aider.
113	Agathe	Il y a une séance où E. a participé
114	D.	Voilà c'est ce que j'allais dire. J'ai souvenir d'une séance fameuse où E. ce serait plus mis en avant.
115	Agathe	Oui, il avait vachement participé, mais ils n'étaient que quatre je crois.
116	I.	Et nous on était pas là
117	D.	Et nous on était pas là en plus ouais donc ça... c'était hyper intéressant.
118	I.	De temps en temps faire l'expérience de notre absence, ça peut peut-être être un truc. Rires. Aussi.
119	A.	Mais c'est vrai qui lui ou Malika ils sont quand même plus à l'aise quand on est moins nombreux. Mais bon, c'est pas toujours le cas, on peut pas toujours être moins nombreux.
120	I.	Après y'a pas forcément de contre-indication on va dire, à ce groupe-là, ou alors vraiment un patient qui supporte pas d'être assis en groupe, à... pendant une heure et que c'est trop angoissant, sans faire quelque chose de ses mains sans bouger, ce serait ça la contre-indication. Mais pas ce qu'on y fait, parce que c'est adaptable... voilà quoi. Puis Malika, des fois

		elle formulait des petites choses, des petites phrases, sur la fin on avait l'impression qu'elle avait rien écouté que ça lui était passé, et puis des petites phrases de temps en temps qui, étonnaient, enfin, voilà...
121	Agathe	Du coup, si on essaie de reprendre un peu ce que vous avez dit, y'aurait le fait d'écouter les autres, ça nourrit les interactions...
122	Groupe	Oui
123	Agathe	Y'aurait le travail sur la pensée, de se construire et de s'affirmer, de prendre confiance en soi, de grandir ?
124	D.	Prendre de l'aisance de le groupe, prendre plus de parole
125	Agathe	Prendre de l'aisance ouais... et du coup, au niveau du travail de la pensée, c'est vraiment la subjectivation, l'affirmation de soi aussi, et du coup, vous avez parlé pas mal mais on pas plus creusé mais de réfléchir et de raisonner. Ça aussi du coup ?
126	D.	Ouais, d'avoir un sens critique.
127	Agathe	Un sens critique, ok.
128	A.	Ça et puis ce que I. disait aussi, de pouvoir exprimer un peu plus ce qu'on ressent, et, comment...
129	Agathe	De mettre des mots, sur des ressentis ?
130	A.	Oui, je pense...
131	Agathe	Et au niveau du cadre proposé... vous avez l'impression qu'il a quelque chose de particulier ? Par rapport aux autres médiations par exemple ?
132	A.	Bah, il y a toi. Rires. Nan mais c'est vrai.
133	Agathe	Oui, tu veux dire en tant qu'intervenante extérieure ?
134	A.	Oui, tu vois, du coup, c'est pas un quotidien, c'est un peu exceptionnel. Là pour le coup c'est rentré sur quelque chose bah voilà, tous les lundis, mais, c'est important, en fait c'est l'élément important.
135	Agathe	Ça rejoint un peu ce que disais I. ? C'est un truc extérieur
136	I.	Après en devenant banale, peut-être que tu feras face à des moments aussi, où ils te mettront dans des situations de « bah là non, on peut pas parler », peut-être de prise dans des moments de vie de groupe. Pour l'instant le café philo, il a pas été pris dans des moments de vie de groupe comme ça. Peut-être que ça le sera du coup.
137	Agathe	Ouais... on verra ça. Je regarde juste le temps... ok. Et rapport à cette vie de groupe, quand vous arrivez à l'atelier philo, qu'est-ce que vous avez l'impression de faire, de travailler avec eux ? En termes de prise en charge, qu'est-ce qui se passe à votre avis ? Je sais pas si c'est une question compréhensible...
138	I.	Quel axe en gros, on peut donner au café philo ?
139	Agathe	Oui, peut-être au-delà du travail juste de la philo, vous, dans toute la prise en charge globale des jeunes, qu'est-ce que vous avez l'impression que ça amène ? Silence... et peut-être que ça n'amène rien...
140	A.	C'est tout ce qu'on vient déjà de dire je pense... en fait globalité c'est...
141	I.	En fait, on fonctionne pas trop sur... enfin, c'est vrai que chaque atelier a on va dire sa direction et ses objectifs, créa, pratique sportive, photo tout ça. Mais quand même globalement c'est à chaque fois sur les mêmes plans qu'on va travailler avec des... et là, c'est un peu ce qu'on a dit, c'est structurer sa pensée, l'exprimer, se subjectiver, la subjectivation, et tous ces mouvements-là, en fait c'est, de la problématique de l'adolescent, déjà de manière générale, la problématique de l'adolescent en difficulté psychique, et en fait tout notre attirail thérapeutique c'est fait pour aller

		travailler à chaque fois les mêmes problématiques mais de... de plein de manières différentes.
142	A.	C'est une approche différente
143	I.	Et dans, dans le mouvement psychique. Parce que les troubles aussi qu'il y a, souvent, c'est on vient réduire la pensée, réduire le mouvement de la pensée, du corps, et cette réduction-là, cette paralysie-là, fait que voilà c'est compliqué et que là, c'est de redonner du mouvement, psychique, physique, et que...
144	Agathe	C'est une expression que tu avais employée ça oui, remettre la pensée en mouvement. Tu as l'impression que ça aide à ça ?
145	I.	Oui.
146	Agathe	Ok, super. Bon, on va s'arrêter là... et juste vous à titre personnel, est-ce que ça vous a apporté ?
147	D.	Ouais on apprend des choses.
148	A.	C'est toujours intéressant
149	Agathe	Parce que je me rappelle de D. qui disais c'est frustrant !
150	D.	Bah ouais des fois on repart avec plus de questions -rires ++ que de réponses
151	I.	Moi qui était sûr... ! rires
152	D.	Non mais c'est vraiment intéressant de confronter les points de vue avec les jeunes.
153	A.	Mais c'est même intéressant, enfin, moi plusieurs fois je t'ai dit, tiens je suis étonnée quoi, ils sont partis à toute blinde sur un axe, j'pensais qu'ils allaient en prendre un autre... donc c'est intéressant parce qu'en fait t'as l'impression à chaque fois de redécouvrir le groupe. Tu les connais, tous les jours on les voit, mais des fois tu te dis, ah, ça va être ça, et puis non en fait. C'est peut-être mon problème, peut-être que des fois j'anticipe trop, et là du coup, c'est assez régulier, je me suis fait surprendre sur le cheminement qu'ils ont pris. Et du coup c'est super intéressant.
154	I.	Ça nous fait pas de mal.
155	A.	Voilà ! Ca t'oblige, à chaque fois, à te remettre...
156	I.	Parce que parfois à force de les côtoyer aussi, tu te dis bon alors lui, c'est bon il va partir dans cette voie-là... On... voilà. Et que nous on ait cette capacité, à se laisser surprendre parce que parfois c'est pas évident. Et on pourrait être inquiet de ça, ça pourrait être angoissant, en train de se dire ohlala mais dans quoi ils vont partir on sait pas, ça risque de, et finalement, bah l'équipe après est pas trop comme ça... voilà, de douter, la surprise, d'être en mouvement aussi, de pouvoir accueillir ça... et ça c'est chouette parce que du coup on peut bouger avec eux, nous on est pas raidis sur nos positions.
157	Agathe	Mais j'ai aussi l'impression que ça arrivait que vous disiez, à la fin d'une séance, que les retrouviez sur les questions. Autant vous êtes surpris de ce qu'ils peuvent dire, mais dans leurs questions, est-ce que c'est aussi le cas ? Il me semble qu'une fois, je ne sais plus qui avait réagi sur une question de Co., qui exprimait une problématique bien à elle... je ne sais plus exactement ce que c'était mais... ça, ça vous parle ? Ils pourraient aussi chercher du sens...
158	I.	Bah ouais parce que ça vient aussi souvent prendre, résonner avec leur problématique du moment. Co. ce qu'elle, à chaque fois, y'a plusieurs fois où elle a axé, mais c'est inconscient hein... en posant des questions, les problématiques qui étaient abordées, bah, qui est venue résonner. Mais

		ça c'est bien, parce que c'est pas évident, ça veut dire qu'elle fait du lien, c'est inconscient mais ça veut dire des choses qui s'opèrent comme ça et dire, ah bah tient, puis elle a orienté la discussion vers un sujet qui la préoccupait sur le moment.
159	Agathe	Ça vous l'avez tous vu, ces mouvements-là ?
160	Groupe	Oui, acquiesce avec la tête.
161	Agathe	Bon bah super. C'était très intéressant de vous écouter, merci beaucoup.
162	D.	Merci à toi. Du coup, c'est reparti pour la rentrée !

Annexe 8. Dialogues enregistrés au collège Jean de la Mennais

Les verbatims restituent le discours mot pour mot. L'intégration de trois points (...) signifie un temps d'arrêt de la parole du locuteur. J'ai indiqué entre parenthèses, durant la retranscriptions, certains éléments du contexte ou du non verbal (rires, accentuation, mouvement du groupe).

A. Pourquoi continuer de surconsommer même si on sait que cela nous nuit ?

1	Enseignante	Consignes auto-évaluation. 5 premières minutes sur les modalités d'évaluation. Consignes d'observation.
2	Enseignante	Ok. Donc la question est-ce que quelqu'un... Noah tu peux-tu nous lire la question puisqu'on l'a pas écrit au tableau ?
3	Noah	Pourquoi continuer de surconsommer même si on sait que cela nous nuit ?
4	Enseignante	Ok. Donc on commence.
5	Président	On va y aller avec Déborah.
6	Déborah	Ben moi je pense que on continue parce qu'on voit pas les conséquences que ça fait. Comme par exemple quand on dit qu'on va réagir quand il va être trop tard et ben je pense que c'est vrai parce que parce qu'on a tellement plein d'influences partout qui nous incitent à acheter plein de choses. Par exemple genre les réseaux sociaux. Quand on disait l'autre fois qu'on voit genre 3000 publicités par jour c'est énorme, puis mettons les influenceurs qui nous donnent toujours des codes promo pour acheter des choses c'est que je pense que ça nous incite toujours à surconsommer. Puis je pense aussi que on a plus accès à acheter des choses avec par exemple les cartes de crédit parce que tu achètes des choses puis ça va pas tout de suite prendre l'argent dans ton compte de banque. Fait qu'on est tout le temps incité à acheter plein de choses. Fait que je pense que c'est une des raisons pourquoi on continue de surconsommer.
7	Enseignante	Donc peut-être qu'on pourrait faire une catégorie "raison", les influenceurs. les cartes de crédit. On poursuit.
8	Yohan	Ben moi je pense que c'est... je suis d'accord avec Déborah, Parce que de plus en plus on voit des publicités, heu, genre plus on grandit avec genre chaque jour on voit des millions de publicité même sans se rendre compte. Genre du coin de l'œil on les aperçoit. Et aussi heu, je pense aussi que l'homme, l'humain est à la recherche genre du plaisir, du bonheur personnel, peu importe les conséquences qui vont être en travers de son chemin. Genre que, que ce soit la planète ou la pollution, peu importe, on veut être riche, on veut être plus riche. Je compare ça un peu comme à la cigarette, on sait que ça nous nuit, on sait qu'à long

		terme on va avoir le cancer puis tout, mais tsé, quand on fume ça nous fait du bien donc...
9	Enseignante	On regarde pas les conséquences à long terme. On regarde les conséquences positives à court terme. Fait qu'ici on a une bonne comparaison, à partir de laquelle on peut construire. On voit la cause qui est la recherche du bonheur hein, et puis le fait qu'on laisse tomber les conséquences à long terme.
10	Émile	Ben moi dans mon cas je pense que pourquoi est-ce qu'on continue à surconsommer c'est à cause d'une certaine bulle de confort. Qu'on soit une femme ou un homme, n'importe qui, on est un humain, puis c'est un trait humain d'aimer ça être dans sa zone de confort. On est dans une certaine bulle. Donc non seulement l'humanité peut continuellement se satisfaire, on a les moyens de s'enrichir d'acheter des oréos, acheter quoi que ce soit. Mais même si ces moyens la sont pas nécessairement bon, comme les conséquences pour l'environnement sur quoi que ce soit, on continue à le faire parce que on veut pas se casser la tête pour essayer de trouver un nouveau mode de vie pour recommencer à zéro, pour somme tout revenir au même, se satisfaire. Donc je pense que ça c'est juste une zone, une certaine question de bulle, d'une certaine zone de confort. Fait que, en conséquence, ben, il y a le réchauffement climatique, les animaux ils meurent, la déforestation. Puis on continue il y a pas d'évolution parce qu'on veut pas se casser la tête.
11	Enseignante	Merci Émile.
12	Noah	Ben moi je voudrais revenir sur ce que Déborah a dit avec les annonces. Elle avait un bon point parce que y a une grosse partie de la surconsommation selon moi qui vient avec l'évolution des technologies qui sont apparus il y a plus longtemps. Selon le LA times dans les 50 dernières années, il y a eu une augmentation de plus de 60 % du nombre d'objets dans la famille américaine moyenne, mettons c'est à peu près entre 300000 objets par famille américaine moyenne qu'il y a dans une maison. C'est énorme, si vous pensez au nombre d'objets que vous utilisez dans une journée. C'est beaucoup, en bas de ça on n'utilise pas le tiers de ce nombre d'objets là. Fait que, y'a une grosse partie qui vient évidemment des nouvelles technologies, comme les annonces qui étaient pas là avant. Pour revenir sur ce que Émile dit, c'est vrai qu'il y a une partie du problème qui vient de la bulle de confort, mais il y a quand même des gens qui essaient de trouver des solutions. Comme de temps en temps il y a des histoires qui sortent dans les nouvelles de personnes qui trouvent un super bon procédé puis qui essaient de... admettons des zéro déchet des affaires comme ça. Fait que je pense pas que c'est toute la population qui a cette étroitesse d'esprit là, qui veut rien faire pour aider.
13	Enseignante	Fait que tu donnes le contre-exemple du mouvement zéro déchet pour dire que y'a du monde qui s'implique là-dedans. Je fais juste mettre en évidence quand on utilise une source, tout dépendant dans l'information de notre source, elle nous permet de mettre en évidence

		un autre outil de penser. Tu sais ta source, c'est un repère mais ça a en même temps, des conséquences. Quand tu dis que y a une augmentation des objets qu'on a à la maison à cause de la technologie, quelles cause-conséquence ça peut faire.
14	Paul-Antoine	Il y a beaucoup de personnes qui surconsomment, mais il y en a très peu qui veulent s'investir pour diminuer la surconsommation. Je pense que la plupart des êtres humains sont paresseux, et égoïstes, ils pensent pas aux générations suivantes pour les protéger. J'ai trouvé la définition de la surconsommation c'est acheter des biens périssables de manière excessive. Des biens périssables des biens, c'est des biens qui sont pas durables puis qui nuisent à l'environnement. Fait que, les êtres humains vu qu'ils sont égoïstes, ben ils pensent... la plupart ils pensent juste à leur bien. L'environnement elle va être belle jusqu'à temps que tu meurs mais peut-être que pour les générations suivantes elle va être moins bonne et ils pensent pas aux générations suivantes... afin de les protéger.
15	Enseignante	Bravo Paul-Antoine ta définition était bien amenée elle était en lien avec les autres. Bravo.
16	Martin	Ben moi c'était un peu pour revenir avec ce que Yohan avait dit. Je suis d'accord avec lui sur le fait que on surconsomme parce qu'on recherche le bonheur, parce que on l'avait vu un peu avec le cycle... de l'insatisfaction. Dans le fond c'est qu'on consomme puis là on est satisfait pendant un certain moment de temps, puis là après quand on se tance un peu de notre objet ou quoi que ce soit ben là on en veut un autre puis on va racheter racheter jusqu'à temps qu'on meurt si on veut. Dans le fond on est tout le temps en train de consommer et puis c'est pas toujours pour une bonne raison, c'est juste vraiment pour notre bonheur à nous. Donc sur ça j'étais d'accord avec Yohan. Et pour revenir avec la définition que Noah il a dit, je crois que c'est pas tout le temps des biens périssables. Parce-que des fois c'est pas comme des trucs qui vont...admettons tu achètes un manteau, et puis il est pas pire, il va pas être plus bon deux ans après mettons, mais tu vas t'en racheter un autre l'année d'après juste parce que il y en a des nouveaux plus à la mode, plus chers, que d'autres ils en ont fait que tu veux être le plus à la mode possible, et avoir plus l'air cool...
17	Enseignante	Fait que tu utilises un exemple pour nuancer ta définition. Toi tu définirais comment la surconsommation alors ? Comment tu ajouterais à sa définition, comment toi tu définirais ?
18	Martin	Je crois que c'est que le fait d'acheter des biens toujours même si on a pas besoin juste pour la satisfaction.
19	Enseignante	Merci Martin.
20	Alexandra	Et ben moi c'est en lien avec Paul-Antoine. Je suis d'accord avec lui quand il dit que les êtres humains sont paresseux, puis je pense que le problème c'est que oui on veut combler un vide, genre on veut être satisfait, puis pourtant on veut plus en plus, au final. Mais je pense que

		<p>le majeur problème c'est qu'on voit ça comme si c'était impossible, puis pourtant il y a plein de solutions simples qu'on pourrait juste appliquer au quotidien Auquel on pense pas nécessairement. Comme par exemple privilégier les objets dont l'usage est durable genre mettons des mouchoirs, ça paraît pas mais l'hiver quand tout le monde est malade puis que on en utilise on en utilise on en utilise. Mais quand mettons tu es à la maison des mouchoirs en tissu, ils puent, tu les laves ça fait moins de pollution donc c'est moins de surconsommation. Heu, puis j'ai vu sur internet que 44 % de nos déchets pourrait être réduit grâce au compostage. donc le compostage aussi ça peut être une autre solution.</p>
21	Enseignante	C'est que ça c'est des exemples de solution...
22	Alexandra	Ouais...
23	Enseignante	Ok, fait que, mettez une place pour les pistes de solution. Parfait.
24	Alexandra	J'ai deux autres solutions aussi.
25	Enseignante	Ben peut-être qu'on pourrait attendre Alexandra, pour pas trop en dire parce que sinon les gens ont pas le temps de prendre la parole c'est mieux de revenir.
26	Alice	Je pense que le problème avec la surconsommation c'est que on attend toujours le changement mais on continue pareil. Comme Alexandra a dit y a bien plus de solutions qu'on peut faire puis qu'on peut trouver moi personnellement il y en a aucune que je fais. Genre je le sais que je le fais pas, puis, je pense que c'est ça le gros problème c'est qu'on attend toujours qu'il y ait un changement, mais on continue de jamais vraiment faire de changement.
27	Enseignante	Et pourquoi toi tu le fais pas ? est-ce que tu attends un changement qui te serait imposé ? Tu attends qu'on mette en place une loi ?
28	Alice	Non...Comme, en même temps, genre je sais que les pailles ça peut tuer les tortues parce qu'elles confondent ça avec je sais plus quoi là...Mais, Quand je suis proche d'une paille admettons je ne me dis pas comme genre "oh ma paille elle va comme tuer des tortues" fait que je pense que c'est ça le problème, je pense que tu penses toujours que toi ça va pas faire une grande différence mais justement.
29	Enseignante	Ok. Merci.
30	Benoît	Moi comme Martin il a dit tantôt que il y a tout le temps de nouvelles choses dans les magasins puis ça je pense que c'est à cause d'un phénomène, puis ce phénomène là et ben il s'appelle la surproduction. Ça c'est les compagnies qui font ça et puis je trouve que ça amène le surconsommateur à surconsommer davantage. Je vais donner la définition fait que c'est la production excessive d'un produit ou d'une série de produits par rapport aux besoins. Fait que ben je vais en produire plus que nos besoins, puis avec toutes les publicités comme on a vu tantôt ça incite le surconsommateur... à plus, dès que, on s'est

		équipé d'un produit, ben là il y en a tout le temps d'autres à cause de la surproduction.
31	Enseignante	Surproduction amène surconsommation, surconsommation amène surproduction. Il y a un rapport de cause à effet, l'effet devient la cause. Est-ce que vous voyez l'espèce de cycle ? Pourriez-vous peut-être le mettre en place l'espèce de cycle entre la surproduction qui amène la surconsommation et la surconsommation qui appelle à une surproduction. Ça tourne. Ok ? Fait que ça j'aimerais ça qu'on le mette en évidence.
32	Élève indistinct	Ok et ben comme on l'a dit tantôt comme cause de la surconsommation on parle du cycle de l'insatisfaction... Comment l'humain est toujours à la recherche de satisfaction. Et ben moi je pense qu'il y a aussi une autre cause à la surconsommation, peut-être aussi qu'on a été élevé là-dedans depuis notre plus jeune âge...C'est comme ça, c'est dans ce moment de là qu'on vit, on a été poussé à la surconsommation. Par exemple, par les couches sur Planèteoscope j'ai trouvé qu'il y a 635 couches qui sont jetés par seconde. et ça ça fait qu'à l'année ça donne 20 milliards de couches. Et ça fait quand même pas mal de couches dans les dépotoirs. Si on trouvait une solution à chaque petit produit comme ça, ... Chaque petit produit comme ça si on trouvait une solution, ça pourrait réduire beaucoup la surconsommation donc on pourrait avoir des couches qui sont lavable à la place... aussi après ça pour ce qui en est de la surproduction, il y a une idée que j'ai trouvé aussi sur Planèteoscope qui dit que le tiers de la production globale des denrées qui sont dédiées à la consommation sont jetés chaque année. Donc ça malgré que y a 1.3 milliards de tonnes de nourriture qu'on a produite mais finalement qui servent à rien.
33	Enseignante	Ça c'est une conséquence.
34	Guillaume	Moi je voulais revenir avec ce que Alice avait dit que les gens ils doivent faire une différence avec leurs actions tout seul. je suis d'accord ça se peut que c'est mieux si les gens ils prennent des actions par eux-mêmes, mais je crois que quand même la meilleure solution c'est si des gens qui ont plus comme d'autorité ou de pouvoir mettent des choses en place ou nous forcent. Comme mettons si les pailles en plastique sont juste plus en vente ben là on est sûr que personne va en acheter parce que si juste, comme, quelques personnes se disent "ah c'est mauvais pour les tortues je vais pas en acheter" c'est sûr que ça fait une différence mais c'est pas à grande échelle.
35	Enseignante	Fait que ce que tu es en train de dire, et puis peut-être que faudrait voir là les, les deux niveaux, les deux types de solutions qu'on pourrait mettre en catégorie. Tu sembles dire Guillaume qu'il y a des solutions d'un point de vue individuel, t'sais moi je décide d'arrêter de prendre des pailles. Mais il devrait y avoir des solutions qui soient plus collectives où dans les lois on interdit les pailles par exemple. Puis tu sembles dire que les actions collectives où le gouvernement impose des choses c'est plus efficace que des actions individuelles ?

36	Guillaume	C'est ce que je pense parce que même si toi tu aimes ça les pailles en plastique et que tu continues d'en acheter, puis si y'en a juste plus ben t'es forcé d'arrêter, et tu vas devoir prendre des pailles en carton.
37	Enseignante	Fait que les conséquences seraient plus efficaces, seraient plus positives...Ok, merci Guillaume.
38	Yohan	Ben je suis vraiment d'accord avec ce que Guillaume a dit parce que surtout sur la paille et les autorités, surtout pour nous qui ont une influence. Moi par exemple quand je vais au McDo quand je vais au restaurant je prends jamais de paille, je le fais moi parce que je sais que c'est mauvais, je sais que faut pas. Puis si je le fais pas ça ben moi j'ai pas une grande autorité tsé je pourrais pas forcer cent personnes à pas prendre de paille. Moi j'peux, j'ai le droit de pas en prendre, donc t'sais je le fais pas là, mais je sais que c'est mauvais donc j'en prends pas et c'est tout. Heu, mais t'sais c'est surtout que les autorités qui nous influencent, genre les personnes par exemple, personne connues qui font des bonnes choses par exemple, t'sais, Green Peace, d'environnement pis toute, y'a plein d'entreprises comme ça qui ont de l'influence et que genre on connaît, on les voit pas tous les jours mais on sait qu'ils existent et ça nous influence à mieux consommer à mieux moins polluer là si je peux dire.
39	Enseignante	Ok fait qu'on va ajouter dans les solutions d'un point de vue collectif organismes comme par exemple Green Peace, entreprises qui ont peut-être un mode de production qui est plus équitable ou écologique. Donc ça à ton avis c'est plus gagnant.
40	Antoine	Moi c'était pour commenter Alice. Pour une loi qui pourrait arrêter la surconsommation, je pense que cette loi-là elle doit venir de quelqu'un qui montre bien que le réchauffement climatique il est quand même dans notre environnement à tous on dira pour les générations futures. Parce que tu sais admettons, aux États-Unis en ce moment c'est Donald Trump qui gouverne lui croit pas vraiment à ça, puis ce serait difficile de convaincre les Américains de faire moins de pollution et de surconsommation parce qu'on sait que c'est un gros pays producteur et consommateur. Alors cette loi-là elle doit venir de quelqu'un qui est au pouvoir dans le pays et puis qui va influencer d'autres pays à faire cette loi-là dans leur propre pays. Ça va améliorer le monde au complet...
41	Line	Moi je voudrais revenir sur ce que Jeremy a dit sur la surproduction. Donc on a dit que c'était en lien avec les industries qui surproduisaient, moi je pense que c'était plus les industries qui vont produire un produit qui serait pas efficace et qui est pas durable qui va nous faire consommer plus. Parce que on va devoir en racheter, mettons que leur produit il est pas assez durable parce que leur but c'est d'améliorer l'économie donc de faire plus d'argent.
42	Annick	Moi c'était pour revenir sur ce que Dorian il a dit on est né dans un monde qui surconsommait déjà donc on a juste suivi la trace de nos ancêtres, c'est que dans le fond on a juste suivi la chaîne de

		surconsommation. Et puis aussi selon mes recherches, on consomme 20 % en plus de ressources naturelles que la terre peut en produire fais que c'est quand même beaucoup trop.
43	Noah	Pour reprendre ce que Line puis Benoît disaient, moi je pense qu'ils ont raison je pense que le problème vient pas tant des consommateurs il vient plus des producteurs avec la surproduction. Par exemple, Apple avec les cellulaires ils en sortent un nouveau deux nouveaux par année et les gens vont les acheter. Ils ont comme créé une espèce de mouvement dans lequel si tu as un iPhone 5, 4, t'es étrange, tu es pas comme, tu as pas ce que tu es supposé avoir. Fait que ils créent une surproduction par la publicité qu'ils ont créée je sais pas comment ils ont fait mais ils ont créé un espèce d'effet où tu es supposé avoir un iPhone en haut d'un certain modèle. Et puis plus ils en sortent plus il faut que tu en aies fait que pour régler le problème il faut aussi que les producteurs ils changent leur manière de faire.
44	Président	Martin.
45	Enseignante	Attends un peu. Toi tu as parlé hein. Il faut vraiment prioriser ceux qui ont pas parlé et je pense que tu l'as pas vu mais on va prioriser Noah avant qui que ce soit d'autre. Ok ?
46	Noah B	Ben pour revenir à ce que Guillaume Yohan puis Antoine ils ont dit, sur le fait que des autorités doivent mettre en marche des procédés pour diminuer la surconsommation, bah il y a quelques mois j'ai lu un article qui disait que le gouvernement californien allait interdire dans les prochaines années les autos qui fonctionnent au gaz ou au diesel, comme ça ça va être juste des autos électriques ou des transports en commun. Ça ce serait déjà un bon commencement pour diminuer la surconsommation.
47	Enseignante	Et puis c'est une solution qui va dans le sens d'une solution qui est collective et non pas individuelle au sens où c'est imposer. ok.
48	Martin	Heu ben moi c'est pour rebondir un peu sur l'idée d'influence et puis des autorités qui disent comme qu'on devrait arrêter. Je suis d'accord dans un certain cas sauf que, admettons c'est comme pour revenir avec l'exemple des pailles que Guillaume a utilisé, la compagnie qui produit les pailles va pas juste comme "ah ok je vais arrêter c'est pas bon pour l'environnement" parce que elle c'est comme ça qu'elle fait son argent, puis je veux dire elle arrêtera pas d'un jour à l'autre. Le gouvernement doit pas empêcher qu'on achète des pailles parce que c'est pas dangereux les pailles. Fait que je crois pas que c'est la meilleure façon encore je crois que comme Yohan avait dit, les personnes avec plus d'autorité comme les célébrités où les influenceurs là ils peuvent faire une grosse différence parce que ils peuvent dire aux gens qui les suivent quotidiennement comme, moi j'arrête d'utiliser des pailles parce que pour telle et telle raison c'est pas bon pour l'environnement. Je crois que ça peut faire une grosse différence parce qu'après ça ça va aller chercher beaucoup de gens qui sont comme émotionnellement attachés aux influenceurs et puis là ça va l'aider à faire prendre

		conscience que c'est pas très bon. Je pense que ça c'est la meilleure façon et non pas les autorités ou les compagnies.
49	Enseignante	Je veux juste dégager un présupposé, toi tu présupposes Martin que les meilleures solutions, peu importe les solutions, faut que les gens soient libres. Il faut qu'ils soient, individuellement, je suis libre de prendre une paille ou non. En tant qu'entreprise je devrais être libre de trouver la solution puisqu'il faut fonctionner en donnant la liberté aux gens et non pas en les obligeant. pourquoi la liberté c'est si important ?
50	Martin	Ben parce que si ils réalisent par eux-mêmes que c'est pas bon puis qu'il devrait arrêter, ben ils vont pas mal plus le faire que si ils sont obligés. Je veux dire...
51	Enseignante	...Et ce serait quoi les conséquences s'ils sont obligés ?
52	Martin	Ben il y aurait probablement des gens qui seraient comme, « oh non moi je veux continuer », puis tu sais peu importe ce qu'on me dit je vais continuer à le faire. Ça créerait plus... c'est le mauvais exemple avec les pailles, parce qu'il y a pas d'évolution autour de, d'un cas de paille, mais il peut y avoir des conséquences...
53	Enseignante	...Des mécontentements, mettons qu'on décide plus de voitures au pétrole juste des voitures électriques, il y aurait des conséquences négatives. Puis on peut même se poser la question : ce serait quoi les conséquences si on oblige pas les gens à agir ? Tu sais, toi tu dis si on ne laisse pas les gens libres il y a des conséquences, mais si on les laisse libre, c'est quoi les conséquences ? Ok ? Là j'ai dégagé un présupposé pour vous montrer comment on peut le faire, comment ça peut être intéressant de le faire. Vous pouvez le faire et puis ceux qui observent vous pouvez aussi observer ce que je fais, je pose des questions je dégage des présupposés, ainsi de suite. C'est bon ? Merci Martin.
54	Jospeh	Moi je voulais revenir sur ce que Line et puis Noah avaient dit. Heu, ben, mettons Apple ils font des téléphones qui vont briser pour nous forcer à en acheter d'autres. Ben moi je voulais parler de Dollarama. Dollarama ils font, tout ce qu'ils vendent c'est pas cher, mais c'est cheap puis ça brise à rien. Fait que vous allez y aller et puis là vous allez vous dire ah c'est juste un dollar je vais l'acheter mais dans comme une semaine après soit vous le briser soit vous allez plus vous en servir. Fait que dans le fond, c'est comme, avant de l'acheter ben on peut se poser la question est-ce que on a vraiment besoin de ça où est-ce que dans pas longtemps après on s'en servira plus ?
55	Enseignante	C'est que ça ce serait comme une piste de solution, le questionnement là qu'on peut se poser ou les questions que tu as soulevées.
56	Alix	Ben moi c'était pour mettons, pour la compagnie des pailles. Mettons eux ils ont pas juste, ils ont pas juste arrêter la compagnie mais ils ont juste changé pour le carton. Parce que je pense que comme, ma mère est allée au A&W puis elle avait dit qu'ils mettaient juste des pailles en carton. Fait que si mettons le McDo ou le A&W mettaient juste du

		carton ça serait juste comme, pas améliorer mais comme, moins de gaspillage et tout. Fait que ça pourrait juste aider si mettons, plein de restaurants faisaient ça.
57	Enseignante	Ok. Et puis je reviens sur ce que je disais avec Martin, est-ce que le gouvernement devrait obliger les fast-food à utiliser des pailles en carton- on peut utiliser d'autres exemples mais là on est sur la paille. Ou est-ce qu'on devrait laisser les entreprises libres ?
58	Alix	Parce que l'affaire c'est que les gens vont avoir du mécontentement si ils vont se faire imposer des lois mais en même temps ça peut aider l'environnement...mais les gens vont pas être contents. Fait que, fait que c'est nul...
59	Enseignante	Ben on pourrait aller sortir une conséquences et puis nous on pourrait juger ce qu'on trouve nul ok ?
60	Paul-Antoine	Pour revenir au commentaire de Déborah et puis de Alix je pense que les nouvelles compagnies, c'est plus la production avec des produits réutilisables et moins dommageables que les produits périssables, exemple les pailles en plastique. J'ai vu dans un reportage une nouvelle compagnie qui faisait...au lieu de bouteille d'eau qui faisait des bulles d'eau avec un sapin des Alpes. Au lieu d'utiliser des bouteilles d'eau. Comme, exemple McDonald's c'est un des premiers gros restaurants de fast-food qui vend 1 à 2 millions de hamburgers par année ce qui fait beaucoup de déchets. Et je pense que le gouvernement devrait imposer aux grandes compagnies d'utiliser le moins de produits périssables parce que ça nuit beaucoup trop à l'environnement et si chaque compagnie fait un peu sa part ça va aider beaucoup l'environnement. C'est ça que je voulais dire.
61	Président	Peut-être Marilou, tu veux-tu parler ? Non, ok...Lisa, tu voulais parler ?
62	Enseignante	Je vais revenir, note mon nom mais je vais laisser Déborah y aller.
63	Déborah	Moi c'était pour revenir avec Martin qui parlait des influenceurs. J'ai lu qu'on est 3.3 milliards de personnes qui sont happées à tous les jours par les réseaux sociaux. Puis je pense que par exemple on peut promouvoir par exemple, on pourrait apporter par exemple dire d'apporter des pailles réutilisables au restaurant. Par exemple tu vas au restaurant et puis là tu vois quelqu'un sortir sa paille réutilisable. Tu sais y'a personne qui fait ça aujourd'hui. Tu vas un peu genre juger la personne et puis toi tu vas pas vouloir le faire, parce que on est juste des personnes qui veulent un peu suivre la tendance. Je... je pense qu'avec les réseaux sociaux ça pourrait être une nouvelle solution parce que ça pourrait peut-être créer une tendance et amener les gens à plus le faire si on voit que il y a plusieurs gens qui le font et puis si toi tu vas au restaurant puis que tu vois plusieurs personnes le faire, t'es un peu comme, obligé de le faire.
64	Émile	Ben oui mais c'est ça je suis vraiment d'accord avec ce que Martin et Déborah on dit par rapport à la liberté, inciter des gens à faire des

		<p>actions. Mais le problème c'est que pour y arriver à la situation où est-ce que le gouvernement décide de faire des actions et bien il faut que le gouvernement soit d'accord. Il faut que le gouvernement veuille faire ses actions-là. Et c'est ça le problème. Selon une étude de National Geographic sur l'environnement, et bien depuis 1896 les gouvernements savent qu'il y a des dangers au niveau de la surconsommation réchauffement climatique etc., et il y a un gros manque de réaction. Donc, je pense que, il faut trouver un moyen de, d'inciter les gouvernements à agir. Ou bien sinon il faut réagir nous-mêmes, puisque les gouvernements eux-mêmes, là je vais pas dire que tous les gouvernements font ça, il y a des gouvernements qui travaillent fort en environnement, mais, mais il y a plusieurs gouvernements qui s'intéressent vraiment à leur propre économie, à avoir un chiffre gonflé, à exploiter les ressources fossiles... Dans ces cas-là il faut vraiment réagir nous-mêmes, trouver ses propres moyens puisque dans plusieurs pays le gouvernement va juste pas réagir.</p>
65	Alice	<p>Moi c'est pour revenir sur les lois que Guillaume disait. Ben moi je pense que le gouvernement il est pas obligé de faire des lois. Je pense que pour régler le problème il faut plus aller à sa source, quand on parle de pailles, tous les restaurants qui donnent des pailles comme le McDo et tout, ce qu'il faudrait faire c'est soit les enlever où trouver une alternative pour que ça pollue moins. Juste, vendre des pailles comme à l'accueil, ce serait une alternative pour pas les mettre libres et puis c'est des petites choses de même qui vont permettre d'avancer. Puis comme Martin il a dit, l'influence aussi, et puis comme Déborah aussi, sur les réseaux sociaux il y a beaucoup de personnes que toi personnellement tu suis et que tu aimerais ça être comme eux admettons, ben si eux ils font plein de mouvements pour aider à diminuer la surconsommation c'est sûr que toi tu vas être plus incité à y aller, comparé à si personne ne le fait. C'est juste toi puis toi-même qui décide que ah ouais je vais le faire, genre j'arrête d'utiliser des sacs. Je pense que l'influence ça aide vraiment.</p>
66	Benoît	<p>Ok ben c'est exactement ce que Alice elle vient de dire avec l'influence là. Parce que l'autorité moi je pense que ça peut rien faire sur quelqu'un... puis, ben lui mettons là, genre dans dix ans après il veut acheter un char, la personne qui veut payer son char va pas l'acheter là... Et puis y'a pas tant de chars électriques non plus, fait que... Le monde qui sont sur la coche leur auto va être... ça va faire des montagnes d'auto n'importe où et puis mettons avant de détruire ça il y aura quand même de la pollution qui va se faire là.</p>
67	Enseignante	<p>C'est dur de s'en sortir ? Il y a pas de solution miracle. Ok... ben j'ai besoin de voir les raisons Oriane. Et puis juste pour me permettre, j'aimerais ça peut-être émettre une hypothèse. Parce qu'au début, quand on sortait toutes les causes de pourquoi on avait tendance à surconsommer, même si on sait que ça nous nuit, ben là on se disait bon ben l'être humain est dans une bulle de confort, il a besoin de se satisfaire, on est égoïste, on pense à notre bien-être à notre bonheur... on achète même si on en a pas besoin en fait aucun effort</p>

		<p>individuel, on a appris à surconsommer. On suit la tendance on veut pas se faire remarquer. Passer beaucoup de raisons il y en a que j'ai mis de côté mais tout ce qui touche l'être humain moi quand je regarde ça je me dis ah wow on a vraiment une vision pessimiste de la nature humaine. L'être humain il pense à lui il se laisse influencer par les autres, il ose pas provoquer de changement il pense à son confort. Et puis en regardant les causes que vous avez donné, je me demande comment peut-on laisser l'être humain libre ? Et attendre après lui ? Pour que ça change. C'est vraiment la question que je me pose. Parce que je sais pas maintenant, mettons qu'on est rendu à 23h59, avant les, là on est pas à... dans 100 ans l'extinction de...tu sais les catastrophes écologiques vont s'en venir. Il me semble que on des cris d'alarme qui sont sonnés. Fait que là en prenant nos causes comment peut-on faire confiance à chaque individu d'y aller quand il va être prêt ? Me semble que je trouve ça contradictoire juste ça. Mais peut-être que je me trompe. Ok ? Mais je trouve ça peut-être contradictoire. Heu, Marilou qu'est-ce que tu en penses ?</p> <p>Un truc pour le président quand quelqu'un pose une question, c'est peut-être un bon moment pour passer le relais à ceux qui ont pas parlé encore. De poursuivre pour prendre le relais. Mais tu en penses quoi toi, tu penses qu'on pourrait laisser les gens libres d'apporter leurs solutions quand ils sont prêts ou est-ce que on devrait leur imposer ? Je sais pas est-ce que tu penses qu'on est capable de faire la bonne chose au bon moment par nous-mêmes ?</p>
68	Marilou	Euh... (hésitation)
69	Enseignante	Est-ce que tu veux tenter quelque chose ?
70	Marilou	Je sais pas là. C'est parce que genre déjà tout a été dit là.
71	Enseignante	J'aimerais ça t'entendre toi. Qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que tu penses que l'être humain il est capable par lui-même de peut-être poser les bons gestes ?
72	Marilou	ben je pense que, il est capable mais comme tout le monde a dit je veux dire, on attend tout le temps qu'il y ait quelqu'un pour faire, comme le premier pas. Genre faire, personne va l'avoir fait donc on pense pas qu'on est différent, personne va comme, embarquer. Mais j'veux dire tout le monde est capable mais tant qu'il y a pas quelqu'un qui a fait une différence, personne va être d'accord, tout le monde va genre attendre le dernier moment.
73	Enseignante	Attendre...Fait que tu sais peut-être la question à poser, et puis tu vas peut-être voir si tu as envie de répondre avant qu'on aille voir quelqu'un d'autre, qu'est-ce qui pourrait nous inciter à faire le premier pas ? Mise à part les influenceurs. Par nous-mêmes comment on pourrait le dire je vais le faire le premier pas ? Pas parce que les autorités nous ont dit de le faire...
74	Marilou	Devenir influenceur...

75	Enseignante	Devenir toi-même influenceur ? (rires du groupe) Non attendez vas-y c'est intéressant !
76	Marilou	Ben je veux dire démontrer quelque chose genre comme ressortir genre...je veux dire que le monde remarque et après ça ils sont comme ok ben ça a de l'allure fait que là tout le monde embarque.
77	Enseignante	Fait que nous même à notre échelle, devenir des influenceurs ? J'aime ça. Merci Marilou. On poursuit.
78	Dorian	Un peu comme Lisa l'a faire ressortir depuis tantôt on dit, heu, qu'il faudrait laisser la liberté aux gens de choisir pour faire des gestes. Mais en ce moment c'est ça qu'on fait, et puis ça marche pas vraiment. Après ça on dit ah ouais mais si on laisse pas la liberté aux gens, il va y avoir du mécontentement on peut pas imposer des choses sinon ça marchera pas. Mais il y a un contre-exemple de ça, il y a plusieurs villes dans lesquelles les épiceries n'ont pas le droit de vendre des sacs en plastique. Ça ne crée pas de mécontentement tout en étant quand même une assez bonne solution pour influencer les choses.
79	Enseignante	C'est bon Dorian on va se résumer une idée. On poursuit.
80	Alexandra	Heuum, Tantôt vous disiez que genre, on pensait toujours à l'influence négative et puis tout, mais moi je pense qu'on pourrait plus y aller pour le côté positif. Comme, je suis pas vraiment d'accord Benoît qui dit que les lois ça ferait pas de différence, parce qu'au contraire je crois que genre, si on oblige les gens à agir, puis que pour éviter les révolutions comme Martin a dit, ben on leur présente les conséquences, on leur dit que si on agit pas, il y a peut-être plus genre beaucoup de temps, puis qu'un jour il va être trop tard, et puis que il y a des réelles conséquences liées à notre surconsommation. Que genre, veut veut pas l'humain il réagit là. Quand tu lui dis quelque chose si tu présentes les conséquences, que tu dis là on fait ça parce que on a pas le choix, ben je pense que il y en a plusieurs qui vont penser que là ce serait le temps d'agir. Par exemple juste avec la surconsommation on fait tellement de déforestation, il y a 13 millions d'hectares the forets qui sont dévastés pour nos besoins qui sont pas nécessairement essentiels. Et puis ça ben juste comme comparaison ça équivaut à la superficie du Nicaragua. C'est quand même un terrain de soccer par seconde de coupé pour nos besoins, ce qui est énorme.
81	Enseignante	Samuel est-ce que il y a des gens qui ont parlé qu'une seule fois
82	Samuel	Oui Axel et puis seulement de 2-3 personnes.
83	Line	Ok et ben moi je suis d'accord avec Alexandra. Je pense qu'on laisse trop de liberté qu'on donne trop de choix. Comment on l'a vu aux États-Unis avec le Président...y avait beaucoup de gens qui croyaient que le changement climatique il allait changer quelque chose, mais ils ont choisi le président qui croyait pas puis qui allait rien faire pour changer donc moi je pense qu'on donne trop de liberté et qu'on devrait mettre

		plus de règles ... pour que ça change. Parce que je pense pas qu'on va aller le faire par nous-même.
84	Enseignante	Président ?
85	Président	Alix
86	Alix	Ben moi je me suis fait dire par un médecin par un neuropsychologue, les gens ont fait tout le temps à la dernière minute toutes nos choses. Comme des fois faire ton devoir la veille ou 20 minutes avant ton cours, ben tu vas surement décider de la faire 20 minutes avant ton cours, parce que la veille tu vas préférer rester avec tes amis. Comme tu vas pas le faire tout de suite parce que tu te dis il me reste encore du temps...
87	Enseignante	C'est une comparaison intéressante. Merci Alix
88	Jospeh	Moi je pense que on fait pas ben si il y a pas quelqu'un qui nous impose de faire quelque chose ben on le fera pas. C'est comme pour améliorer l'environnement je pense que ça devrait être quelqu'un qui est comme, qui a de l'autorité, qui aurait comme imposé des lois ou des choses comme ça pour euh... sinon on le fera pas.
89	Enseignante	Ok On va juste aller chercher Guillaume puis on finit.
90	Guillaume	Moi je voulais revenir avec ce que Lisa puis Marilou ont dit, je pense que comme là on peut voir que comment on peut voir que les gens comme nous, ils suivent une vague. Je pense qu'il faut éviter de vouloir être ben sécure, puis, juste comme, si toi ça te tient à cœur, arrête d'essayer d'être comme les autres puis pour comme, faut que tu fasses un mouvement par toi-même. T'sais les gens insécures ils vont suivre les gens sécures. (rires dans toute la classe)
91	Enseignante	Ouais, ben ouais ahaha (rires généralisés) En même temps c'est super bien dit... C'est que ce serait une piste de solution là. Ok on s'arrête là. On écoute tout le monde. On va aller voir les observateurs pour des commentaires, si les gens dans le cercle veulent suivre avec des commentaires sur la discussion vous pouvez le faire OK ?
92	Enseignante	Samuel tu vas donner la prise de parole.
93	Érika	Moi j'ai trouvé que la discussion c'était bon. Comme, ça paraissait que vous avez fait beaucoup de recherche sur Internet. On dirait qu'elle ça cause et conséquence il y avait toujours un exemple (inaudible). Sinon il y avait souvent beaucoup de préjugés.
94	Enseignante	Ah de pré-supposés ? As-tu un exemple de pré-supposé que tu aurais pu relever ? Qu'est-ce que tu aurais dégagé toi ?
95	Érika	Je me rappelle plus trop qui c'est mais à un moment donné quelqu'un avait dit que comme on voudrait pas apporter nos propres pailles restaurant

96	Enseignante	On présuppose que les gens voudraient pas, mais pas nécessairement Hé les gars vous êtes tannants ! Fait que je suis d'accord pour dire que c'est un présupposée Érika on aurait pu le questionner, c'est-tu vrai que les gens ils suivent la vague, c'est vrai que les gens peuvent pas à sortir du lot... ok ? bravo.
97	Olivier	Moi je trouve que depuis le secondaire 1 c'est... Chaque année on refait des communautés de recherche sur l'environnement comme ça... et puis vous arrêtez pas de dire que il faudrait faire un changement mais personne n'a parlé d'un changement qu'il fait lui-même. À part Yohan qui aide l'environnement (rire généralisé) parce que lui individuellement il a fait pour l'environnement
98	Enseignante	C'est super pertinent Olivier Bravo.
99	Yannick	Moi je suis d'accord avec Olivier. Tout le monde a dit...souvent... ben dans la communauté de recherche que des changements devaient être apportées par des gens des influenceurs. Il y a personne qui a dit qu'est-ce que chacun de nous on pourrait faire...Personnellement.
100	Enseignante	Puis, toi qu'est-ce que tu penses, que personnellement on devrait faire ?
101	Yannick	Ben comme, on pourrait peut-être faire du compost, comme, personnellement...
102	Alix	Ben moi je pense que dans la communauté de recherche, ben on a employé la surconsommation à la pollution et puis on a écrit que c'était élevé. Donc ouais moi je pense que, en bref, la pollution c'est une conséquence à la surconsommation.
103	Enseignante	Tout à fait. Est-ce qu'il y a d'autres commentaires ? Ça peut venir des filles qui était au tableau ça peut venir d'Samuel... est-ce que vous êtes de tout de suite de cette première communauté de recherche la ?
104	Yohan	C'était un bon départ...
105	Enseignante	En quoi c'était un bon départ ?
106	Yohan	Parce que tout le monde à participer
107	Enseignante	Mais au-delà de la participation c'est pas parce que tout le monde a participé que d'emblée ça va être meilleur.
108	Yohan	Quand on parlait aussi, il y a pas de gens qui ont pas dit des choses intéressantes.
109	Enseignante	Tu as senti que chaque prise de parole était pertinente ?
110	Yohan	Ouais...

111	Enseignante	Je suis d'accord avec toi... Vraiment j'ai trouvé c'est super intéressant la construction. Puis vous vous inquiétez au début sur l'évaluation, je veux que vous laissiez ça de côté. Ça se passe bien votre travail.
112	Samuel	Moi j'ai aussi senti que les personnes qui veulent toujours en dire plus Et que ça c'était bien. Rire.
113	Enseignante	En quoi ça c'est bien Samuel ?
114	Samuel	Parce que ça aide à la, communauté de recherche...
115	Andréanne	Ben je trouve que c'était bien parce que tout le monde co-construisait. Fait que, j'avais plein de flèches à mettre, plein d'exemples à mettre, y'avait toujours de quoi, puis là, y'avait quelqu'un qui rajoutait de l'information dessus. Fait que c'était bien.
116	Enseignante	Ok super. Fait que ça c'est le point de départ, on va pouvoir continuer là-dessus, je vous félicite.

B. Est-ce que le système scolaire basé sur la performance est bien fait ?

1	Enseignante	Fait qu'on commence, je vous écoute, y a tu quelqu'un qui aurait un exemple ? A votre avis, de performance ou de société de performance ? Peu importe le contexte, vous pouvez dire bah moi dans tel contexte je vois telle chose, puis là, d'emblée vous pouvez commencer à construire avec les idées des autres, ou vous pouvez présenter un autre contexte, on veut dresser le portrait. Ok ? Paul-Antoine.
2	Paul-Antoine	Hum, exemple – nom d'un sportif – il en a beaucoup pris pendant plusieurs années, ben il s'est dopé pendant plusieurs années, puis heu, après avoir gagné tous ces prix ben là, on a su qui se dopait, tous ses prix ont été arrêtés vu que, il a triché tout au long de sa carrière.
3	Enseignante	On a un premier exemple ici. Yannick ? Non, Andréanne
4	Andréanne	Ben moi j'en ai un mais je suis pas sûre là, qu'il est... Récemment y'a un joueur de hockey là, un petit jeune là, qui a, qui avait reçu une menace de mort parce qu'il avait manqué son tir...
5	Indistinct	Ah oui, Maxime Comptois !
6	Andréanne	Oui ! C'est ça. C'est ça que je voulais dire. Fait que, je pense que le fait qu'il avait, le gars il avait comme quoi, 19 ans ?
7	Indistinct	Ouais.
8	Andréanne	Pis, il, il était aux jeux, de Québec ?
9	Groupe	Noon foule de paroles indiscernables par les garçons du groupe
10	Andréanne	Puis, il a manqué son tir, il aurait pu gagner le championnat, puis là, bah
11	Groupe	Brouhaha sur le fait qu'il aurait pu gagner ou non
12	Enseignante	Fait que, ça en quoi c'est un symbole de performance puis de pression ?
13	Andréanne	Bah, de pression sur la performance
14	Enseignante	Ouais, puis les conséquences qui viennent avec. C'est un super bon exemple, bien que, il n'était pas au point (en référence à la réaction forte du groupe de garçons)
15	Indistinct	C'est correc on l'a aidée
16	Enseignante	Oh, bravo – rires. Ok! Émile?
17	Émile	Bah moi je pense que, en fait, la performance, c'est tout ce qui fait avancer une société, donc ça définit comment qu'une société fonctionne, donc, par conséquent la performance ça peut inclure les avancements technologiques, dans la science, dans l'éducation, donc, pas mal toute une société, c'est plein de performances.
18	Enseignante	Donne-moi des exemples ?
19	Émile	Ben par exemple, quand on a inventé les nouveaux satellites dans l'espace, ou, les iPhones, chaque fois le dernier il est de plus en plus technologique, plus en plus complexe, donc on est en train de, d'avancer... donc ça c'est de la performance.
20	Enseignante	Fait que tu présupposes que la performance c'est bien ?
21	Émile	Bah, c'est l'évolution.
22	Enseignante	C'est l'évolution, donc c'est bien, puisque c'est l'évolution ? Yannick ? Paul, Noah, Dorian, Emma, Yohan.
23	Yannick	Moi je veux juste dire que souvent dans le sport et sur le marché du travail, on travaille fort pour performer, mais une fois qu'on a performé ça s'arrête pas là, on est.... Les gens sont en charge de ce qu'on fait. Par exemple quand notre boss va nous mettre la pression pour continuer à performer, donc, bah, de plus

		en plus, et, sous la pression, et malgré tout ce qu'on a fait auparavant, ben ils vont continuer à donner une charge de travail trop grosse pour nous.
24	Enseignante	Ok. Paul
25	Paul	Ben moi je pense que on vit dans une société où on, ben on vit dans une société de performance, où on a de la compétition dans tout, donc, par exemple, dans des trucs tout bête par exemple manger, on va dire, compétition qui mange le plus « vedge » et tout, et ça j'pense que c'est pas, des fois c'est trop poussé.
26	Enseignante	Ok, Noah ?
27	Noah	Avec le désir de performer, y'a la pression qui monte, la pression elle donne un stress comme Émile disait, oui c'est vrai que, si y'avait pas cette pression-là de performer on avancerait moins vite mais moi je pense qu'elle est de plus en plus grosse, trop de stress, un moment donné... un peu de stress ça peut t'aider à te motiver, mais trop de stress ça te pète ton rythme, tu fais moins bien. T'sais, toute la société elle vous dit bah on a besoin de performer, si on prend l'école par exemple, on est noté sur des pourcentages, c'est... pourquoi c'est pas juste tu passes ou tu passes pas, qu'est-ce que ça change entre le 75 puis le 85 ? On est noté au pourcentage près sur ça...
28	Enseignante	Fait que l'exemple des pourcentages rentre dans « à l'école », à ton avis, le fait qu'on vous note avec des chiffres précis, c'est un exemple de performance ?
29	Noah	C'est une compétition – autres garçons parlent par-dessus
30	Guillaume	Y a quelque chose que j'ai pas compris
31	Enseignante	Vas-y
32	Guillaume	C'est-tu un anglicisme, c'est quoi « solder » puis « choquer » - rires
33	Enseignante	Ça va ? Fait que toi de ton avis c'est un exemple. C'est qui qui a posé cette question-là ? réponse des gars sur la question de Guillaume Guillaume assure toi que quand tu le fais c'est pertinent, que c'est pour des bonnes raisons, et non pas pour entraver le dialogue. Parce que moi j'ai, d'autres te connaissent mieux que moi là, et eux ils doutent de ta bonne foi. Dorian ?
34	Dorian	Bah, c'est un peu le même exemple qu'Noah là... que, à l'école, depuis le début, on amène des exemples vraiment, de la performance à haut niveau, et juste, tous les jours à l'école, on est confronté à la performance parce qu'on veut réussir nos examens, dans nos travaux.
35	Enseignante	T'as-tu un exemple concret de cette pression-là ?
36	Dorian	Dans un examen, on veut réussir l'examen, on fait pas le couler, parce que ça pourrait avoir des conséquences négatives....
37	Enseignante	Ok, Emma ?
38	Emma	Ben je suis d'accord avec Noah sur le point que il faut avoir un entre deux sur la performance, mais en même temps, je comprends ton exemple que comme, on est noté sur des pourcentages précis puis c'est pas tant bien mais t'sais admettons, on veut pas que ça peut créer de l'anxiété, ou ben, si on le faisait pas, en même temps y'a certains qui sont pas dans la vie qui ont besoin de plus que 75% fait que t'sais si tu te dis que tout le monde, ok t'a passé mais, si tu passes à 61 ou à 95, ben t'es pas la même personne pour, admettons, rentrer en médecine ou est-ce que à un moment donné dans ta vie tu vas devoir sauver la vie de quelqu'un. Fait que comme, la pression que ça t'a évité pendant toute ton école, bah, à un moment donné, ça va avoir un impact plus précis sur la vie de quelqu'un d'autre.
39	Enseignante	Donc ici on a un contre-exemple, où on a besoin du pourcentage. A ton avis... Yohan

40	Yohan	Bah moi, la compétition ça m'a un peu fait penser à la guerre froide, hum, parce que, vous savez la guerre froide c'est pas une guerre exemple, c'est pas une guerre où on veut gagner, c'est une guerre où, juste on veut être la première puissance mondiale, fait qu'au fond, tout au long de cette guerre-là, les pays compétitionnaient. Ben ils compétitionnaient, pas, pour être le meilleur là, puis à un moment donné, ben, moi je trouve que c'est bien. Parce que, à un moment donné, il faut trouver le meilleur là, c'est bien, parce que, faut bien être bon dans quelque chose, parce qu'on est pas bon dans quelque chose d'autre, puis c'est bien correct. C'est pour ça qu'il y a des compétitions, pour savoir qui est le meilleur, puis à la fin de la compétition, genre, c'est pas grave si tu perds, c'est bien si tu gagnes.
41	Enseignante	Fait que toi t'es d'accord avec Émile, que la performance, une société de performance où y'a des gagnants puis des perdants, c'est bien ?
42	Yohan	Ouais, c'est bien.
43	Enseignante	Ça fait partie de l'évolution... Hum Martin ?
44	Martin	Bah moi c'était un peu pour revenir avec ce que Yannick et Émile avaient dit. Je pense que c'est ça, c'est important qu'on performe, c'est important que la société soit axée sur la performance parce que, oui ça nous amène toujours plus loin, sauf qu'en même temps, faut trouver un certain entre deux comme Emma elle a dit, puis, puisqu'on a fait tout le temps des nouvelles performances, ben là y'a des attentes qui sont plus hautes, puis plus les attentes sont hautes, plus y'a des gens déçus puis tout, comme, Émile avait donné l'exemple de Apple, ils ont tellement innové tôt, que maintenant quand ils sortent un nouvel iPhone, ben, y'a beaucoup de gens qui sont déçus parce qu'ils s'attendaient à plus ou à mieux, puis, à plus de technologie et plus avancé. Fait que, je crois que ça peut créer des attentes qui sont trop... puis là ça déçoit beaucoup de gens.
45	Enseignante	Samuel
46	Samuel	Hum, moi je suis pas d'accord avec Emma qui dit que, - aparté incompréhensible - y'a des métiers qui, faut que t'aies plus que 75 parce que c'est plus important, comme, être médecin, admettons, tu dois avoir 90, je crois pas que quelqu'un est meilleur pour sauver la vie de quelqu'un si il a 95, puis l'autre il a 90 y va être moins bon, je crois pas que toute ta vie tu vas vivre sur tes examens papiers.
47	Enseignante	Tu vas vivre sur quoi alors ?
48	Samuel	Ben...
49	Enseignante	Non mais, est-ce que t'as, cherche la raison pourquoi ça se joue pas juste sur les examens papiers, ça joue sur quoi alors ?
50	Samuel	Hum...
51	Enseignante	Déborah tu veux l'aider ? – Samuel parle en arrière-plan. Pardon ?
52	Samuel	La concentration, l'exécution...
53	Enseignante	L'exécution... Déborah ?
54	Déborah	Ben, si par exemple y'a un examen full important, puis là t'es full stressé parce que faut t'aies une bonne note pour par exemple rentrer en médecine, ben si quelqu'un eu 95 puis toi par exemple t'as eu 75, c'est pas assez, mais c'est peut-être pas juste parce que t'étais moins bon, c'est peut-être juste parce que t'étais stressé, puis t'as juste manqué ton examen.
55	Enseignante	Ok. Heu, (Samuel derrière : j'ai trouvé le mot) oui ?
56	Samuel	La relation elle-même
57	Enseignante	Ok, expliques.

58	Samuel	Ben, tu peux être bon dans plein d'examens de ta vie puis apprendre des choses dans un cahier, pouvoir le réécrire dans un examen, mais t'es peut-être pas bon à parler avec les gens puis savoir les calmer, quand ils vont avoir une grosse émotion mettons.
59	Enseignante	Ok, merci. On va y aller avec Alice qui a pas parlé encore.
60	Alice	Heu, ben moi je suis d'accord avec Noah, parce que, ben, je pense pas que tu devrais juger une personne par rapport à ses résultats scolaires mais aussi un peu, comme Emma elle disait, comme un examen en médecine et tout on demande sur les capacités, mais en même temps une personne qui est pas bonne, par exemple en français, est-ce que t'as besoin de CRP pour sauver une personne ? J'suis pas sûre t'sais... c'est comme, on juge toujours quelqu'un par rapport à ses performances scolaires, mais comme, peut-être ils savent juste pas dans quoi ils s'en vont, puis, si ils ont de la misère à faire plus, c'est pas grave. Je pense pas que tu devrais priver une personne de ses capacités parce que, avant dans sa vie elle était pas bonne dans d'autres trucs...
61	Enseignante	Olivier ?
62	Olivier	Ben moi c'est pour réagir à l'idée que Alice a dit, puisque, admettons un médecin il a pas beau avoir des bonnes notes ça veut pas dire qu'il est compétent pour parler à des gens, mais justement je pense que c'est ça qui faudrait là, pour avoir la société parfaite, que chacun a ses forces puis chacun exploite les forces pour aider la communauté au complet, puis, justement, l'école, pourquoi on dit que c'est mauvais d'avoir des notes, c'est que ça évalue pas exactement, toutes les facultés que quelqu'un peut avoir, mais aussi ça peut évaluer qu'est-ce qui lui manque, puis que, il a pas besoin d'exploiter ça dans sa vie là pour, réussir...
63	Enseignante	Alix
64	Alix	Ben, c'est comme les gens dans, j'écoute de quoi avec ma mère puis ça s'appelle... j'sais pas trop en français là...
65	Enseignante	Bah dis le en anglais
66	Alix	Bah c'est « the good doctor », c'est un docteur, qui est autiste, puis comme il est tellement, genre il t'aime et tout, il regarde le problème comme c'est dans sa tête, mais comparé aux autres médecins ils vont pas penser à l'affaire que lui il a pensé. Puis, il s'est fait, coupé de sa job parce que juste il était pas capable de parler aux autres, puis il aurait pu juste prendre une autre personne pour parler aux autres, c'est comme, injuste, à cause que...fait que des fois dans la vie, comme, lui il performe super bien mais il se fait enlever parce que y'a quelque chose qu'il est pas capable de faire...
67	Enseignante	Parce qu'il est pas performant dans les relations humaines, convenables... c'est un bon exemple. Émile ?
68	Émile	Ben justement ça me fait penser à quelque chose que j'ai lu sur Instagram, (rires du groupe) Ouais je sais... y'avait un post où est-ce que... c'est difficile à expliquer là, je vais vous expliquer du mieux que je peux... y'avait comme un tapis roulant, avec des gens dessus, puis là le tapis roulant bah il, ça roulait, ça avançait, puis au fur et à mesure que le tapis roulait, les gens ils se développaient, ils deviennent mieux, ils deviennent meilleurs, puis là ils passaient par des « check » comme je peux le dire, ça faisait comme « école », « travail », « retraite », en fait ça montrait comme si, ça montrait la performance qu'une personne va faire, puis ça montrait aussi des personnes qui s'enfuyaient du tapis roulant. Donc, ça ça montre un peu à quel point dans la vie, ben c'est important de performer, mais c'est toujours une question

		d'équilibre, il faut des fois s'échapper de la performance pour avoir, les idées plus claires, pour avoir une belle vie.
69	Enseignante	Ça c'est une métaphore, est-ce que vous trouvez que c'est une bonne métaphore ? On pourrait revenir sur son image, c'est-tu vrai que la vie c'est comme un tapis roulant ? t'sais, si le tapis roulant, admettons je la commente la métaphore, il se met à aller de plus en plus vite t'sais... T'sais tu peux augmenter la vitesse... ? Puis moi je, j'ai l'impression que nos sociétés on est toujours en train d'augmenter encore plus la vitesse, pour différentes raisons, entre autres exemple les moyens technologiques nous amènent à accélérer notre rythme de travail parce qu'avant on s'envoyait des lettres, ou on devait se déplacer au bureau de notre collègue pour pouvoir lui parler et puis maintenant on peut envoyer des textos, puis on peut se parler de façon instantanée, peu importe où est-ce qu'on se trouve dans le monde. Puis là, ce tapis-là, qui va vite, y'en a qui, sont bons là, ils sont athlétiques, mais y'en a qui font juste comme perdre le pied puis tomber... puis se blesser en tombant. Mais je sais pas, t'sais, est-ce que la vie c'est comme un tapis roulant ? Dont le rythme est toujours plus rapide ? T'sais on pourrait dégager une question de ta métaphore. Heu, Paul-Antoine, Noah, Martin, Benoît, les filles, Samuel, puis Yohan.
70	Paul-Antoine	Pour revenir à, l'affaire qu'a dit Émile, ben, exemple si on prend Apple, ben ils veulent être les premiers à sortir une nouvelle technologie, exemple un nouveau iPhone, que aucun autre compagnie de téléphone n'a sorti, mettons Samsung, puis Apple, ben, ils sont deux concurrents, puis ils essaient de sortir une nouvelle technologie avant les autres pour être reconnus, pour faire plus d'argent, fait que je pense que la compétition amène que chaque concurrent il va être meilleur, il va, avec le temps, exemple développer des nouvelles technologies pour être encore meilleure avec le temps à, à la compétition entre les deux...
71	Enseignante	C'est comme une conséquence positive ici ? Noah ?
72	Noah	Bah moi je suis d'accord avec l'exemple de Émile. J'ai rien à rajouter. Je trouve ça accélère, puis, t'as pas le choix de le suivre si tu veux rester dans le game. Si tu veux... faut que tu travailles pour suivre le rythme de la performance, puis si tu performs pas assez t'auras pas nécessairement le travail que tu veux, ou, faire ce que tu veux dans ta vie. Pour revenir sur le point du médecin tantôt, y'a beaucoup de gens qui disent à 75 t'as pas, t'es pas capable d'être médecin. Au Cegep j'pense qu'il te faut une moyenne de 93 pour continuer en médecine, faudrait être sûr là, c'est quelque chose de très gros mais, il me semble que c'est pas parce t'es à 85 que tu vas pas être capable d'être médecin. C'est pas juste en sciences qui t'évaluent, c'est sûr, l'ensemble. Quand tu t'en vas en médecine tu passes 4 ou 5 heures à l'université. Tout ce que t'as travaillé avant en sciences, c'est rien comparé à ce que t'apprends. Fait que c'est pas parce que t'as un peu moins étudié, que t'as eu une moins bonne moyenne en géographie, que tu devrais te faire fermer la porte pour aller en sciences si c'est ça qui t'intéresse, puis après ça devenir médecin.
73	Enseignante	Si je me trompe pas je suis rendue à Martin
74	Martin	Moi je suis d'accord avec ce que Noah il vient de dire, et parce que dans le fond c'est ça, on apprend plein de choses présentement là au secondaire, puis, ben, notre culture et tout, mais t'sais, c'est pas parce que tu coules en histoire ou en géographie par exemple que tu peux pas aller faire le métier que tu veux là, médecine ou quoi que ce soit. Puis, pour revenir avec ce que Émile avait dit du tapis roulant, au début t'avait dit que, la première fois que t'as parlé t'as dit

		que la performance c'était vraiment bon puis fallait vraiment, genre, continuer là-dedans parce que c'est ce qui permettait d'avoir plus. Puis là avec ton exemple de tapis roulant, t'as dit oh ben faudrait peut-être prendre le temps de, de voir t'sais, est-ce que c'est tant bon ou est-ce qui faudrait ralentir, puis reculer puis trouver l'entre deux. C'est juste ça là, je veux dire, tu te contredis un peu puis j'étais pas, tant sûr de voir, où tu voulais aller voilà, c'est ça.
75	Émile	Je peux répondre ?
76	Enseignante	Oui
77	Émile	En fait ce que je voulais dire c'est pas nécessairement la performance, oui c'est important, mais c'est toujours une question d'équilibre dans la vie... Pour passer toute sa vie à étudier étudier étudier étudier pour avoir des bonnes notes, des fois il faut lâcher un peu avoir du temps avec ses amis, donc question de sortir un peu de toute cette structure qu'on nous impose pour performer. Donc oui la performance c'est important, ça nous fait avancer, mais, ce que je veux dire, c'est que c'est toujours une question d'équilibre.
78	Enseignante	Fait que faut courir sur le tapis, pas le choix, mais des fois faut se dire moi je cours pas aujourd'hui ?
79	Garçon indistinct	Je comprends pas... je comprends pas
80	Enseignante	Tu comprends pas ?
81	Autre garçon	En gros il a dit l'équilibre faut que tu restes dessus, puis, ça avance, fait que t'sais tu restes dessus. Heu, là, l'affaire de l'équilibre c'est à lui de nous indiquer, je sais pas là, je suis pas au courant...
82	Enseignante	Ouais bah c'est ça qu'on est en train de clarifier. Benoît ? C'est pas grave hein, on peut changer nos idées au fur et mesure, puis bravo pour avoir relevé la contradiction pour qu'il puisse plus préciser son idée. Benoît ?
83	Benoît	Heu, c'était pour dire que, genre sur le tapis roulant là, ben moi je trouve qui va vraiment trop vite. – rires généralisés
84	Enseignante	Nan nan c'est super, continues
85	Benoît	Que le monde peuvent pas tenir un équilibre parce que il va trop vite. Rires généralisés. Il faudrait comme, ralentir un peu, hum, le monde ils vont mieux vivre, ils pourront prendre plus leur temps, puis aussi, pour revenir à l'idée que, genre que t'as dit comme étudier leurs contrôles, ben moi je penserais qu'il faudrait comme faire, deux, genre, plusieurs sections là. Faudrait faire comme deux personnes, pour une. En même temps, en médecine, quelqu'un qui est juste bon à telle affaire, puis t'as besoin de deux affaires, ben... tu pourrais être médecin pour une affaire, puis l'autre médecin, ben il vient, combler la deuxième...
86	Enseignante	C'est quoi ta solution c'est que, il y ait un jumelage, en équipe ?
87	Benoît	Exactement
88	Enseignante	Exactement... j'ai les filles, les filles jusqu'à Alice, j'ai Yohan, puis après on va se choisir une question. Andréanne
89	Andréanne	Donc, moi je voulais dire que, on est tenté de dire que les examens avec les pourcentages c'est pas bien parce qu'on est pas capable d'évaluer toutes les compétences de chaque personne, mais comment on peut évaluer une quelqu'un sans un examen ? Peu importe, même si c'est un examen sur, comment tu travailles, donc la personne te regarde travailler, ok comment tu travailles, c'est un examen... faut qu'on juge ta performance, parce que comment sinon, comment on peut dire, t'as deux personnes pour engager, comment tu choisis ? Normalement tu veux la meilleure, mais comment tu

		choisis si t'as pas été évalué ? Fait que, comment tu choisis laquelle qui est la meilleure ? Ou admettons on dit aussi que... on est un peu en train de dire qu'on veut laisser entrer tout le monde en médecine.
90	Enseignante	Ça c'est un présupposé
91	Andréanne	Ben, ouais voilà
92	Enseignante	Un peu...
93	Andréanne	On est en train de dire qu'on veut laisser entrer tout le monde, puis, ben, qui veut en fait... mais, est-ce que on serait à l'aise à le faire ? Est-ce que tu rentres à l'hôpital puis tu serais à l'aise, sachant que c'est pas tout le monde qui est passé dans le même chemin, puis c'est pas tout le monde qui a fait les mêmes études, puis c'est pas tout le monde qui a nécessairement passé selon la norme. Tu serais-tu à l'aise avec, si ta, ta fille, ta sœur, ta mère, ton père, etc., rentrait à l'hôpital sachant que le médecin c'est pas le meilleur des médecins, puis c'est pas le meilleur que tu peux avoir ?
94	Enseignante	Emma ?
95	Emma	Ben, je suis vraiment d'accord avec Andréanne, mais, pour revenir sur ce que Noah t'as dit tantôt, tu disais, ben c'est pas parce que tu coules en géographie que tu vas être un mauvais médecin... ben, c'est pour ça que, ben... le système scolaire il a des défauts, mais, c'est quand même bien fait sur ce point-là, au secondaire ils te font toucher à tout, y'a ben des affaires que nous on aime pas puis qu'on doit faire pareil. Une fois que t'arrives au Cegep, si toi ton rêve c'est d'être médecin ben, tu fais des sciences, puis, oui t'as du français, mais t'sais c'est juste pour continuer parce que, t'arrives à être un médecin comme Samuel t'as dit tantôt, y'a pas juste la performance puis tout, faut que tu sois bon avec les gens... y'a beaucoup de monde qui rentre pas en médecine parce que même si ils ont une moyenne de 90%, ils ont aucune capacité sociales puis là ils sont refusés à cause de ça... ils laissent pas juste rentrer parce que t'es bon. Puis, Deborah tantôt t'as dit « si tu coules ton examen mais tu la connaissais ta matière mais c'est juste parce que t'étais stressée, ben, en même temps, c'est plate, parce que t'sais, tu t'étais vraiment donné puis tu connaissais ta matière, sauf que une fois que t'es sur la table d'opération, puis t'es vraiment stressée parce que tu sais plus quoi faire, ou que tu sais quoi faire mais t'es trop stressée pour le faire, t'sais, autant que c'est vraiment plate, mais c'est peut-être pas là que t'es supposé être, ou t'as... la personne elle meurt parce que t'es trop stressée pour faire la procédure, c'est pas bien non plus là...
96	Enseignante	Alice ?
97	Alice	Nan c'est bon
98	Enseignante	Yohan
99	Yohan	Hum, ben moi c'était pour la phrase du tapis roulant... hum, t'sais genre, tantôt, quand on avait dit que, fallait avoir des perdants puis des, des gagnants. Bah dans le tapis roulant il peut... il peut pas juste avoir de gagnant là... tu peux pas perdre sur le tapis roulant là. Tu peux pas, t'es obligé... p'têtre qu'il va trop vite, comme Benoît il a dit, mais... mais t'sais le tapis roulant, un tapis roulant quand t'es dessus c'est la même chose. Genre c'est toujours les mêmes marches là. T'sais, la compétition c'est pas toujours la même chose. Des fois ça change, il faut que tu t'adaptes. Le tapis roulant tu fais juste marcher, c'est la même chose, t'sais le sol est noir puis il avance... - interventions d'autres élèves par-dessus

100	Enseignante	Je trouve ça intéressant comment tu joues avec la métaphore. T'sais la vie c'est pas comme un tapis roulant parce que c'est trop linéaire, trop répétitif, trop standard, ce serait quoi ? La vie ce serait comme quoi ?
101	Yohan	Elle serait comme un arc-en ciel - rires du groupe. Nan nan nan !
102	Enseignante	On t'écoute
103	Yohan	Parce que, t'sais, l'arc en ciel, des fois tu le vois, des fois tu le vois pas, hum, c'est pas toujours pareil, c'est pas toujours la même chose. T'sais des fois c'est long – rires du groupe – des fois tu le vois bien des fois tu le vois pas bien là. C'est ça qui est bien là, c'est pas toujours la même chose
104	Enseignante	Mais c'est quoi le lien avec la société de performance ? rires du groupe
105	Yohan	C'est juste on dit la vie c'est comme un tapis roulant, pour moi c'est pas du tout la même chose, c'est plus comme un arc en ciel.
106	Enseignante	J'aimerais ça que... les métaphores ça demande de la créativité, faut l'essayer. A la lumière de ce qu'on a dit, est-ce que y'a une question qui vous intéresserait particulièrement ? hein ? Est-ce que y'a une question sur laquelle vous voudriez qu'on se penche ? T'sais, toi tu disais comment évaluer sans examen, c'est la question de Andréanne, est-ce que la vie c'est comme un tapis roulant, c'est un peu ce qu'on a commencé à discuter. Est-ce que y'a une autre question, exemple, qui pourrait vous intéresser durant... Il me semble que depuis tantôt on tourne autour de cet élément-là, puis on pourrait l'approfondir. Samuel.
107	Samuel	Bah si le système scolaire il est bien fait
108	Enseignante	Si le système scolaire...
109	Samuel	Il est bien fait
110	Guillaume	Bah c'est pas tant en lien...
111	Samuel	Bah on en parle de puis tantôt
112	Guillaume	On s'éloigne du sujet moi je trouve...
113	Enseignante	Pourquoi Guillaume ?
114	Guillaume	Parce que ça a aucun rapport avec là, sur la performance – réactions du groupe - brouhaha
115	Samuel	Tu performs à l'école
116	Garçon	Bah moi je vois pas le lien
117	Enseignante	Hum... c'est le système scolaire qui est basé sur la performance j' pense que c'est ça le présupposé. Si c'est adéquat ou non, on parlait des pourcentages, versus le fait de pouvoir peut-être ne pas évaluer avec des examens. Mais est-ce qu'un système scolaire basé sur la performance c'est souhaitable ? Ça on a cette question-là qui se dégage... Est-ce que j'ai une autre question qui se dégage, Élina ?
118	Élina	Est-ce que y'a une société de performance idéale ?
119	Enseignante	Ok... donc une société de performance... est-ce que c'est idéal, donc est-ce que c'est souhaitable ?
120	Élina	Ouais...
121	Enseignante	Est-ce que j'ai une autre question qui serait proposée ? Charles ?
122	Charles	Bah je suis pas sûr mais, est-ce qu'on besoin de performer pour vivre ?
123	Enseignante	Besoin de performer pour vivre ?
124	Charles	Ouais...
125	Enseignante	Est-ce que j'ai une dernière proposition ? Marc-Antoine ?
126	Marc-Antoine	Est-ce que performer est synonyme de réussite ?
127	Enseignante	Ok, c'est bon ça. Fait que, levez la main, on va s'en choisir une. Qui est intéressé par la question de Andréanne Comment évaluer sans examen ? Dans

		une société de performance, est-ce que ça serait possible de s'en dégager ? – compte : 12 voix Ok. Est-ce que la vie c'est comme un tapis roulant ? Est-ce que c'est comme un arc en ciel – rires Enseignante et groupe. On poursuit. Est-ce qu'on a besoin de performer pour vivre ? compte. Est-ce que performer est synonyme de réussite ? Ou peut-on réussir sans performer...
128	Indistinctement entre les élèves	C'est qui qui l'a écrite celle-là ?
129	Enseignante	Là le bavardage on fait attention... Est-ce que le système scolaire basé sur la performance est bien fait ? est-ce que la performance c'est souhaitable, c'est idéal comme modèle de société ? Vote. Ok Fait qu'on poursuit avec la question qu'on s'est choisie, ça va chercher ce qu'on disait avec les... les notes, l'entrée en médecine, les compétences parfois qui sont pas reconnues qui sont autres que scolaires... Donc, est-ce que le système scolaire basé sur la performance c'est bien ? Est-ce qu'on pourrait faire autrement, en d'autres mots... Samuel ?
130	Samuel	Heu moi je pense que le système scolaire, ça peut jamais être parfait. Mais je pense que, qu'est-ce qui est pas bon dans le nôtre c'est que, je crois pas que c'est juste... Je parle pas nécessairement à Jean de la Mennais parce qu'on est tous, tout le monde ici est quand même bien chez eux puis avec une belle vie là, mais je pensais plutôt à l'école publique, ou y'en a qui, c'est beaucoup plus dur d'avoir des bonnes notes à l'école puis en plus faut que tu t'occupes de ta famille, tes parents sont pas là, puis t'as comme, quatre frères et sœurs mettons.... Puis, tu travailles, puis tu cuisines mettons, pour eux, genre, ils ont pas le temps d'étudier ces jeunes-là. Fait que, comment tu veux qu'ils réussissent après, puis qu'ils réussissent à aller dans ce qui veulent ?
131	Enseignante	Fait que t'sais, la vie c'est une course, pour utiliser une métaphore, pas juste un tapis roulant, on part pas tous à la même ligne d'arrivée... y'en a sont vite avantagés en raison de leur contexte social.
132	Enseignante	Ok, on poursuit, ceux qui veulent parler...Alexandra ?
133	Alexandra	Ben, justement, la vidéo c'est comme, genre une course, y'a plein de gens, puis c'est, 100 dollars si tu gagnes la course, puis là, le monsieur avant que la course commence il dit genre « j'vais dire plein de choses, puis si ça te concerne, genre, tu prends deux pas en avant », puis là, il dit plein de choses mettons, j'ai pas d'exemple...
134	Andréanne	Si t'es noir recul de deux pas
135	Groupe	Nan nan nan nan nan. Mais non ! Woh.
136	Garçon	Est-ce que t'as déjà aidé tes parents financièrement ?
137	Alexandra	Ouais ce genre de trucs
138	Autres élèves	Non non – mais oui – beaucoup de discussion entre eux
139	Enseignante	Moi je me pose la question si dans le groupe ici on a le droit de se tromper. En regardant votre réaction, t'sais on parle de performance puis de pression de performance, puis si quelqu'un dit de quoi puis que légèrement, y'a une erreur, y'a une réaction, à mon avis disproportionnée, faisant en sorte que si moi j'ai, c'est une hypothèse, si moi j'ai de la misère à prendre la parole, je crois pas que c'est le cas de Andréanne nécessairement mais, quelqu'un d'autre, comment je peux avoir le courage de prendre la parole si moindrement je me trompe de mot en français, ou je me trompe dans l'explication de mon truc, puis que là on est en train de me huer comme si on vivait dans un stade... Fait que, moi je tiens à vous dire de, faire attention à ça. Ok ? Ceci étant dit, oui avec quelques, t'sais si t'es blanc, fait deux pas, si tes parents sont séparés, fait un pas, donc y'avait pas juste des... si t'as déjà aidé tes parents à payer le loyer, t'sais, ou, si

		t'as jamais aidé tes parents fait des pas... T'sais, Andréanne a juste dit l'inverse. Ce qui était pas grave. Ok, fait que, on se calme tout le monde. Yannick ?
140	Alexandra	Heu, j'ai pas...
141	Enseignante	Oh excuse Alexandra, continue
142	Alexandra	Bah c'est ça, mais genre ça, j'trouve que ça prouve que, genre, on a pas tous le même départ, fait que, c'est plus difficile pour certains d'atteindre les standards de réussite, parce que à cause de leur départ puis t'sais c'est pas leur choix, de vivre ce qu'Samuel il disait, de vivre tous à la maison puis t'sais c'est sûr que ça les aide pas.
143	Enseignante	Ouais. Fait qu'on voit que le système scolaire tient pas compte de ça. Puis la société de performance tient pas compte de ça non plus. Yannick ?
144	Yannick	Heu, ben moi je pense que comme elle disait t'sais c'est pas le meilleur système qu'on pourrait avoir, pour plusieurs raisons. De un, les gens qui, par exemple disons que j'ai 60% dans une matière, j'ai 100% dans une autre matière, ma moyenne va être de 80%, ce qui est exactement la même que quelqu'un qui va avoir eu 80% dans les deux matières, mais on s'entend que dans une matière j'ai été plus performant, donc on peut dire que peut-être j'ai comme un, j'suis meilleur dans cette matière, mais j'suis évalué comme la personne qui, bah, dans la moyenne.
145	Garçon	Moi aussi
146	Enseignante	De quoi ? Tu répondais ?
147	Éric	Ce que je veux dire c'est que si t'as mettons, 100 dans une matière importante puis t'as comme 60 en arts plastiques, puis que, l'autre personne elle a comme 80 dans la matière importante puis 80 en arts plastiques, ben vous allez bien avoir 80 de moyenne les deux, si on regarde juste la moyenne bah c'est l'équivalent de comme deux personnes autant capables de faire le métier, mais dans le fond peut-être que Yannick a beaucoup plus de capacités.
148	Enseignante	C'est-tu ça que tu voulais dire ? (on devine acquiescement) Merci André. Noah
149	Noah	Bah moi y'a deux choses sur lesquelles revenir. Premièrement les moyennes je trouve que ça veut rien dire, parce que, j'ai un exemple mais il est pas bon.... La moyenne ça marche pas, ces moyennes-là j'ai l'impression ça fait pas de sens. Ça devrait pas exister le concept de moyenne, puis il te faut une moyenne pour atteindre quelque chose. Dans ce temps-là y'a un gros scandale aux États-Unis sur des parents hyper riches qui payent les universités pour que les jeunes rentrent dans les universités. Puis, le système américain c'est exactement le même que le système canadien là, ou presque, puis, il est en propos aux États-Unis p'têtre que ça va venir aussi au Canada, p'têtre parce que ces gens-là avaient plus d'argent, ils étaient capables de rentrer dans des meilleures universités, ça c'est juste pour être admis, puis y'a probablement – c'est pas encore sorti – mais y'a probablement eu aussi de l'argent pour que ces gens-là aient des meilleures notes, ils seraient pas sortis de l'école... s'ils avaient pas été capables de rentrer dans l'école, si ils avaient été acceptés à cause de l'argent, ils se seraient fait sortir, fait que y'a probablement aussi eu de l'argent pour monter leur moyenne de bulletin. Fait que tantôt quand Andréanne a dit « oh tu veux pas que ce soit quelqu'un qui est passé avec la moyenne pour se ramasser sur, quand tu vas être à la table d'opération ça va être, le médecin qui te soigne, si le médecin il est passé par Harvard mais ses parents ont payé des millions de dollars pour qu'il ait des supers bons bulletins puis une moyenne de 99, t'es pas en sécurité non plus. Puis y'en a des médecins comme ça là, ça fait des années que ça se passe...

150	Enseignante	Ok, fait que l'argent ça fait partie de ce système-là de gagnant puis de perdant, ça revient. Les filles, Paul-Antoine, Érika, Guillaume, Martin Élina et Emma.
151	Fille indistincte	Et bah moi c'est un peu pour revenir sur Alexandra, moi j'ai vu une vidéo comme ça, puis j'ai aussi vu une photo où c'est comme, une fille d'affaire, puis des gars d'affaire puis ils font comme une course là, ça fait comme des lignes, la fille est en arrière au moins genre un mètre ou deux mètres en arrière des autres, puis elle doit commencer plus en arrière, comme si elle avait moins de chance de réussir avec les affaires, puis j'sais pas si ça l'a vraiment rapport avec le système scolaire, mais, il peut y avoir des liens comme... puis, mettons le gars il a 2% de moins que la fille, mais c'est un gars fait qu'il a une meilleure image pour une compagnie...
152	Enseignante	Dans le marché du travail j'pense surtout, ça peut l'avoir... ok ? C'est là qu'on voit qu'on est, on part, encore on part pas tous de la même ligne d'arrivée. Alice ?
153	Alice	J'sais pas c'est qui qui l'avait dit là, mais hum, moi non plus je pense pas que le système scolaire il est bien fait mais en même temps il est jamais parfait. Mais j'pense il devrait plus s'adapter à la personnalité d'une personne, parce que si tu juges une personne, genre par rapport à des affaires comme, comparer... comme Noah, et Yannick ils disaient, genre, j'ai 100% dans une matière j'ai 60% dans l'autre, une personne à 80 dans les deux, bah, on va être égal, même si les parts sont pas égales puis, j'trouve que faudrait plus que l'école fasse attention à ça puis genre se concentre plus sur comment une personne est capable de performer (accentué) genre à 100%
154	Enseignante	Dans ses forces à elle... Paul-Antoine
155	Paul-Antoine	Ben pour revenir avec Noah, t'sais que faut payer un gros montant pour aller dans les grandes universités, mais, dans la vie faut toujours payer, si on paie on a toujours plus, ou si on paie, ben on peut avoir beaucoup de choses que les gens, si ils payent pas ils ont pas. Je pense que c'est pas juste le système scolaire, c'est partout dans la vie... Hum, puis aussi depuis tantôt on parle des examens théoriques puis des notes pour aller sur le marché du travail mais à mon avis je pense qu'on devrait être évalué sur des examens pratique pour aller sur le marché du travail, exemple médecine, dans les dernières années d'étude, les futurs médecins ben ils callent des stages, puis ils restent dans leur stage à côté des médecins, dans les opérations, à les regarder travailler, fait que je pense que les examens pratiques devraient être plus tôt dans les études pour, évaluer les étudiants pour passer dans la machine scolaire.
156	Enseignante	Ok, Érika
157	Érika	Ben, j'suis quand même d'accord avec Paul-Antoine par rapport à regarder plus comment tu travailles, au lieu de... vraiment faire des examens utiles parce que je pense pas que... T'sais exemple du médecin mais j'pense pas que tu vas écrire sur un papier ah oui un médecin ça doit faire ça, t'sais c'est vraiment pratique (bout reconstitué car très difficile à comprendre) fait que je pense que ce que dit Paul-Antoine c'est important...
158	Enseignante	Fait que t'es d'accord avec lui ?
159	Érika	Ouais j'suis d'accord.
160	Enseignante	Ok, Élina j'pense que ça doit être à toi ?
161	Élina	Hum, ben, c'était juste pour faire un lien entre Alexandra qui disait qu'on part pas sur le même niveau avec Noah qui dit que certains qui ont de l'argent sont plus avantageux. C'est exactement la même chose dans la vidéo...
162	Enseignante	Ok. J'suis rendue à qui là ?
163	Garçon	A Guillaume

164	Enseignante	Guillaume ?
165	Guillaume	Moi je crois que, j'suis pas d'accord avec Noah là. Il dit que les gars ils payent de l'argent pour rentrer dans les grandes universités là. Beh... si t'as plus de chances t'as plus de chances de rentrer dedans parce que si t'es pauvre t'as pas assez d'argent.
166	Enseignante	Fait qu'à ton avis c'est normal ?
167	Guillaume	Bah, pas...
168	Enseignante	Bah le système fonctionne comme ça, ceux qui performant ont des meilleurs jobs, ont plus d'argent, ont plus de possibilités...
169	Guillaume	Dans le sens que si ça coûte 50 000 pour rentrer à Harvard ben ça prend quelqu'un qui est capable de 50 000.
170	Fille	Reprend le fil de la discussion après une petite discussion à plusieurs : fait qu'il avait pas les capacités pour rentrer mais il avait l'argent, fait qu'ils ont payé le système scolaire pour qu'il passe, pour rentrer dans l'école.
171	Enseignante	Martin
172	Martin	Bah moi je pense que c'est quelques cas isolés, je crois pas que c'est ça partout là, j'sais qu'aux États-Unis c'était ben ben fort de donner de l'argent, t'sais dans les écoles puis toutes parce que, même souvent aux États-Unis ils ont des salles à leur nom quand ils font des donations puis tout. Fait que je sais que c'est quand même fort de donner de l'argent aux écoles, mais je crois que ça c'est certains cas isolés comme t'sais, comme Guillaume a dit c'est sûr que si tu veux aller à Harvard ça coûte cent et quelques milles par année, d'étudier pour faire ton droit mettons, bah, t'sais c'est sûr que, y'aura pas de pauvres qui pourra y aller puis que ça coûte de l'argent puis toute, mais c'est ça qui fait en sorte que le, ton diplôme d'Harvard c'est si exclusif puis y'a tant de personnes qui veulent y aller puis peuvent pas y aller, fait que je crois que c'est normal dans un sens que ça reste comme ça, puis oui ça désavantage énormément beaucoup de gens, et, j'veux dire, c'est exactement ça la société puis je crois pas qu'on peut vraiment la détourner, faire en sorte que ce soit pas ça là...
173	Enseignante	Ben c'est ça la question t'sais... quand on met au tableau si une société de performance c'est idéal, t'sais, au-delà du système scolaire, c'est normal, c'est le système qui est comme ça, contourner ce système-là, j'vois pas parce que, ce principe-là où y'en a qui sont avantagés d'autres qui sont désavantagés, y'en a qui sont gagnants y'en a qui sont perdants, c'est un peu la structure. Mais c'est-tu parce que c'est normal que c'est bien, que ça devrait être comme ça ?
174	Martin	Ben, j'crois que présentement, si on avait l'opportunité ou les idées pour le changer le système, bah on le ferait ; je crois que présentement il y a personne d'autre qui a d'autres idées, une autre, d'autre moyen de le changer.
175	Enseignante	Ouais. C'est notre système, même s'il est imparfait, il est comme ça il a sûrement des raisons d'être comme ça...
176	Martin	Voilà.
177	Enseignante	Noah ? ah, excuse-moi, Emma ? J'avais oublié, après Noah, Dorian puis on va voir.
178	Emma	Heu, bah dans le fond c'est juste pour dire que oui, la société est comme ça, mais t'sais en même temps on peut vraiment rien faire là, comme, pour que tout le monde soit égal il faudrait donner, genre, l'argent que les riches ils ont de plus, aux pauvres, fait que ça marche pas, parce qu'ils ont p'têtre travaillé pour ça, fait que. Autant que c'est comme ça, bah y'a des moyens qui sont genre, mis à disposition de ces gens-là. Si t'es vraiment balayé puis tout mais que t'as pas d'argent, ben tu peux avoir une bourse là, puis si t'es un athlète, t'es vraiment bon, mais t'as pas l'argent pour rentrer dans l'école que tu veux,

		ben, tu peux avoir une bourse là, puis c'est pas parce que nécessairement t'es pauvre que ça va pas marcher, y'a ben des exemples de personnes célèbres qui avaient pas d'argent avant. Fait que, autant que c'est pas juste, ben, y'a des alternatives pour gérer ces...
179	Yannick	Encore là c'est les performances
180	Enseignante	Puis encore là c'est les performances mais ailleurs, bon point. Noah ?
181	Noah	Oui, moi c'était pour dire que c'est pas vrai qu'à chaque personne qui est très intelligente puis qui a pas beaucoup d'argent, reçoit une bourse c'est très limité les bourses puis y'en a pas beaucoup dans les grosses universités, puis, si on sort pas des grosses universités, on apporte ça par ici là, à l'école, ça coute un certain montant... Bah p't'être que des gens avec des meilleurs notes que nous ici, puis qui ont pas les moyens de venir ici. Puis y'a une meilleure éducation ici admettons que dans des écoles privées ailleurs, heu des écoles publiques ailleurs. Cette personne-là a peut-être des plus grandes capacités à apprendre, puis, p't'être qu'admettons y'a quelqu'un qui va devenir médecin à l'école, puis y'a quelqu'un qui avait pas l'argent pour rentrer à l'école, parce qu'il a pas pu rentrer à l'école, il a pas eu l'éducation nécessaire à devenir médecin, mais si il l'aurait eu, des meilleures notes, fait qu'il avait un meilleur potentiel mais il a pas été développé par des aussi bons professeurs mettons. Fait qu'il deviendra jamais médecin, et le médecin que tu vas avoir il pourrait être moins bon que celui que t'aurais pu avoir si l'école avait coûté moins cher.
182	Enseignante	Dorian ?
183	Dorian	C'est bon
184	Enseignante	Yannick ?
185	Yannick	Ben moi c'est un peu ce que je voulais dire, souvent dans le système, surtout dans le système américain là, y'en a qui arrivent à 15 ans, ils peuvent travailler, ils quittent l'école pour aider leurs parents financièrement, alors que si ils avaient continué l'école ils auraient peut-être pu aller à des grandes universités mais ils ont pas pu parce qu'ils devaient supporter leurs familles financièrement. Et même en ce temps là on sait pas, peut-être que ça commence dès la maternelle, peut-être, parce que c'est, genre, si... certains enfant qui viennent de familles fortunées, ils vont dans des écoles qui coûtent beaucoup d'argent, avec des meilleurs professeurs, si ces élèves qui viennent de familles pauvres étaient allés à cette école-là, ils auraient pu avoir une meilleure éducation, aller plus loin dans leur...
186	Enseignante	Est-ce que je peux émettre une hypothèse qui reprend plus ce qu'on a dit à la fin, j'ai l'impression que le système de performance actuel là, hum, le fameux tapis roulant il est basé sur une injustice sociale. C'est-tu ça qu'on dit un peu ?
187	Groupe	Un peu ouais.
188	Enseignante	On verra, comment on pourra conclure avec ça prochainement. - Sonnerie

C. Est-il logique de se faire du mal physiquement et psychologiquement à cause des trop hauts standards de la société actuelle ?

1	Enseignante	Introduction de l'activité et pages se rapportant à l'activité dans les cahiers de cours (p. 20-21). Aujourd'hui on va travailler la concision. Je propose une idée à la CR. Ça veut dire qu'à chaque fois que je prends la parole je choisis une idée. Qu'est-ce qui va être le plus utile pour nous ? Pour toujours être en co-construction d'idée, toujours être en progression de ce qui est en train de se réfléchir ensemble. Et non pas revenir trop loin en arrière, pour que y'est toujours une espèce de progression. Fait que faut toujours que t'aies ça en tête. Ok, fait que, bonne communauté de recherche à tous. Tu nous lis la question, elle est au tableau
2	Président	Est-il logique de se faire du mal physiquement/psychologiquement à cause des trop hauts standards de la société actuelle ? Alors on peut commencer avec Amélie
3	Amélie	Heu, moi je crois que, ben en fait non. Parce que, avant d'en arrivait là puis de se faire du mal, physiquement et psychologiquement, il faut aller utiliser les ressources disponibles qui nous aident puis qui s'offrent à nous, qui tendent la main. Et aussi, les standards de la société actuelle, c'est vrai qu'ils sont vraiment élevés, mais je trouve que c'est, souvent dans notre propre tête qui les élève encore plus, puis qu'on veut aller les chercher à une vitesse incroyable comme, on veut que ce soit tout de suite et maintenant, puis, on dirait quand on arrive pas à les atteindre rapidement, c'est là qu'on se dit ah ben là, ça fait une boule notre tête, puis on, on accumule toutes les affaires puis là on se fait du mal pour se libérer un peu. Mettons, l'automutilation l'idée, en voyant le sang couler comme le reportage qu'on a regardé, ça les libère un peu, ça les soulage... mais après aussi, j'ai checké, j'ai regardé (un mot difficile à comprendre 04'05), ça dit que quand tu te fais du mal physiquement, ça traduit du mal psychologique, comme une roue qui tourne puis c'est ; continue...
4	Enseignante	Y a un lien entre les deux. Ok, standards de performance, une des causes c'est nous-mêmes. Vous allez mettre causes en haut les filles, c'est ça ? (aux secrétaires)
5	Président	Et maintenant, Blanche
6	Blanche	Hum, bah moi non plus je trouve que c'est pas logique de se faire du mal ou psychologiquement. D'après moi une des principales causes ben c'est la société. Parce qu'on veut tous tellement performer puis exceller puis être le meilleur que y'a des gens à un moment donné qui sont plus capables de faire avec toute cette pression-là. Alors selon eux la solution ça va être par exemple l'automutilation, ils vont compter que en se faisant du mal, ça va les aider, alors que leur mental va pas être mieux, je trouve.

7	Enseignante	Ok. Peut-être qu'on pourrait préciser quoi dans la société, qui nous met de la pression. Ok ? juste pour aller plus loin dans l'idée de Blanche.
8	Président	Émile
9	Émile	Beh donc ouais moi je pense que vraiment, je me suis dit comme la plupart des autres je pense c'est illogique mais c'est un comportement humain qui faut vraiment éviter. Je pense qu'il faudrait que les gens sachent que au lieu de se blesser pour se sentir vivant, faudrait qu'ils sachent que y'a des alternatives pour mieux se sentir. Les gens peuvent faire du sport, ils peuvent prendre une douche plus froide, peut-être en parler justement... donc, il faut que ces alternatives-là soient enseignées aux gens, puis le plus tôt possible parce que, selon mon site « santé mentale de A à Z », ça dit que la mutilation peut commencer dès l'âge de 12 ans, puis, moi, depuis l'âge de 12 ans, j'ai toujours pas eu de cours sur la mutilation et tout donc je pense que les gens doivent savoir que y'a des alternatives plutôt que de se faire mal.
10	Enseignante	On va se faire une catégorie solution. Ok ? Une catégorie solution, parce qu'il faudrait nous enseigner des choses, mais quoi, faudrait nous enseigner, ça on va le mettre dans solutions.
11	Président	Élina
12	Élina	Hum moi j'aimerais amener une cause, comme Amélie a dit qu'on était, dans notre tête, mais y'a aussi le fait qu'on se compare beaucoup aux autres, puis que, on s'met, on met nos standards par rapport à la comparaison aux autres, comme par exemple les influenceurs sur internet, les réseaux sociaux. Puis, les réseaux sociaux ça prend quand même une grande part dans notre vie, j pense qu'on a en a tous, donc j'amène un exemple, avec les réseaux sociaux. Y'a Alicia Muffet qui est enceinte, puis elle est partie en voyage en Californie pour se faire teindre les cheveux, puis suite à s'être faite teindre les cheveux, elle s'est fait maquillée puis ils ont fait un photoshoot là ils ont pris plein de photos. Puis après ça dans sa story y'a plein de gens qui ont répondu à sa story en disant « oh j'aimerais tellement être comme toi, ton (incompréhensible) il est si beau, ça te fait tellement bien, puis t'es tellement belle » donc les gens se comparent à eux, puis après ça de voir qu'ils sont pas comme elle, peut-être que ça peut leur faire du mal, heu, beh, psychologiquement puis ensuite en venir à la mutilation comme les autres en ont parlé. Puis, elle elle dit, oui le fait d'être « siglo » (difficile à comprendre) peut-être que ça me fait bien, mais si, faut pas oublier que je suis énormément maquillée, puis que, je viens de me faire refaire les cheveux, puis que, elle aussi des fois quand elle est pas maquillée puis qu'elle toute seule dans son lit, elle se compare aux autres. Donc, c'est pas tout le monde qui sont aux hauts standards même si nous on se compare à ses gens-là.
13	Enseignante	Est-ce que c'est ta source, cette histoire-là ?
14	Élina	Heu, non.
15	Enseignante	Non, c'est juste ton histoire

16	Élina	Ouais.
17	Enseignante	Ok.
18	Président	Anne
19	Anne	Hum, bah j'allais dire un peu la même chose que Élina elle vient de dire. Qu'avec les réseaux sociaux, on se compare beaucoup aux autres, ce qui cause, qu'on a, qu'on se compare, puis, que ça fait vraiment beaucoup de mal pour certaines personnes, puis ça l'amène vraiment les choses males, comme l'automutilation, comme la plupart des gens ont dit. Puis des fois ça peut même aller jusqu'au suicide comme on l'a vu dans le reportage, puis certaines personnes qui se mutilent à cause que ça l'aide à gérer leur stress, mais en même temps ça peut amener plus de stress, ça peut amener de la culpabilité, de la honte, ou même une gêne.
20	Enseignante	Ok, fait que ça c'est toutes des conséquences que t'as citées. Merci Alexandra-Anne.
21	Président	Prénom inaudible
22	Garçon	Moi je pense que y'a un, une grande relation entre la performance et les conséquences. Hum, comme par exemple si, si tu veux vraiment avoir 90 mais t'es pas capable d'avoir 90, ben, tu peux avoir juste 80, sauf que y'a aussi les objectifs et les résultats. Fait que si tu te fixes un objectif, qui est admettons 90 mais, t'es pas capable d'avoir 90, ben tu vas être comme déçu, tandis que si par exemple t'es capable d'avoir 80 et tu te fixes un objectif de 80, ben, tu vas avoir des meilleurs résultats, puis tu vas être plus fier de toi, fait que tu vas être plus, ben, t'auras une meilleure estime.
23	Enseignante	Fait que ça ça va dans une cause qui nous mène (à faire de quoi – pas sûre) ? Les attentes ou les objectifs qu'on se fixe ? Les filles ? Mettez les causes puis les standards de performance c'est tous dans le même paquet hein... c'est toutes des causes. Faut p't'être les déplacer pour les mettre ensemble.
24	Président	Alix
25	Alix	Ben moi je pense que ben oui c'est logique des fois on va mal, genre psychologiquement, pour hum juste... pourquoi, tu te fais pas nécessairement du mal psychologiquement, mettons la pression que tu te mets, quelqu'un qui est pas là, ben, tu réussiras peut-être pas autant là. Puis, ben par exemple moi je suis pas vraiment d'accord avec ça là, t'es pas obligé d'avoir mal pour ça là. Psychologiquement c'est correct mais bon...
26	Président	Victoire
27	Victoire	Heu, moi je peux comprendre les gens qui trouvent que c'est dur de se comparer aux hauts standards de la société. Hum, mais je pense pas que c'est illogique, parce que je crois que, comme un peu tout le monde l'a dit, ben y'a d'autres solutions que de se faire du mal psychologiquement ou physiquement. Puis j'ai trouvé une conséquence à se faire du mal, psychologiquement en fait, c'est que, à la fin, tu te dis toujours que toi t'es pas aussi bonne que les autres, que t'es moins bien que, mettons, que les gens que tu vois sur les réseaux sociaux,

		mais tu vas finir par le croire puis ça va vraiment te rabaisser, puis, je crois pas que c'est comme ça que tu peux t'en sortir.
28	Président	Marilou
29	Marilou	Heu, ben moi je crois pas que c'est logique de se faire du mal. T'sais, c'est normal comme de vivre du stress, comme d'être stressé dans certains moments, mais comme, au point de se faire mal physiquement, ben comme tout le monde a dit, genre se mutiler ? Je trouve que comme on donne trop d'importance à ce que dans le fond importe peu, ben dans le fond, des, des hauts standards là...
30	Enseignante	Ils sont pas importants les hauts standards ?
31	Marilou	C'est pas qu'ils sont pas importants là, mais t'sais y'en a que, ils font juste penser à ça. Fait que là, ils vivent toute pour ça, mais comme ils oublient les autres affaires alentours. Fait que t'sais, oui c'est important, mais j'pense pas que dans toute ta vie c'est ça que on va comme, prioriser.
32	Enseignante	Ok.
33	Président	Benoît
34	Benoît	Donc, Alix, tu as dit que, genre c'est pas correct d'avoir mal psychologiquement mais, heu non non le contraire,
35	Alix	J'ai dit physiquement mais pas psychologiquement (pas sûre de bien entendre)
36	Benoît	Ouais, c'est ça. Fait que là, moi j'ai trouvé sur Internet que là, avant le mal physique, ça venait de la souffrance mentale, parce que y'a un rapport cause à effet là-dedans, fait que... les deux y viennent ensemble.
37	Enseignante	Ok. Qu'est-ce qui y'a de drôle ? (réponse élève inaudible) Ok, c'est bon – rires.
38	Olivier	Heu, ben moi depuis le début je trouve que tout le monde dit c'est pas correct de se mutiler, je pense que tout le monde est d'accord là-dessus, mais je trouve que ça avance pas puis j'aimerais savoir plus qu'est-ce qu'on pourrait faire, ou, pourquoi les gens se mutilent dans la vie ?
39	Enseignante	Donc qu'il y est un peu plus de solutions ?
40	Garçon	Parce que je trouve que depuis le début tout le monde dit « ouais c'est pas correc de se mutiler » puis, faut pas faire ça, faut trouver des alternatives, mais j'aimerais ça savoir ce serait quoi les alternatives puis les, solutions, contre ça.
41	Enseignante	Contre la pression qu'on est en train de se mettre...
42	Président	Heu, Alice ?
43	Alice	Hum, ben comme Victoire elle a dit, souvent on se met beaucoup de poids sur les épaules, mais moi je pense que c'est pas, c'est pas à cause des trop hauts standards, comme j'pense, le poids qu'on se met sur les épaules, personnellement, et on se croit jamais assez bon. J'pense que y'a aucune raison logique comme Alix elle a dit de se faire mal physiquement. Hum, puis pour répondre à la question à Olivier sur pourquoi les gens se mutilent, moi je pense c'est juste qu'elles sont, elles ont trop de poids, genre, psychologiquement tu vas juste être plus capable de le prendre, puis je pense que la seule alternative qui passe qui se présente, c'est de se faire mal pour sentir un peu qui

		sont encore là présents comme on l'a entendu dans le documentaire, puis j' pense que fait pas juger ces gens-là, il faut les aider puis leur apporter l'aide qu'ils ont besoin parce que la seule façon de les aider c'est comme ça, puis ne les jugeant ça va juste être pareil.
44	Enseignante	Fait qu'une solution, ça serait de pas juger les gens ?
45	Alice	Bah t'sais de pas les juger puis d'avoir une aide...
46	Président	Line
47	Line	Ben moi je suis pas d'accord avec ce que Alix puis Alice elles ont dit. Parce que je pense que le mal physique est un mal psychologique, puis il est aussi permanent, genre physique, tu vas avoir des cicatrices, psychologique, bah, t'en fabriques moins, tu pourrais souffrir de dépression, la dépression, c'est une maladie qui peut être gênante, tu peux, tomber dans le « jus », donc c'est pas correct de dire que physiquement t'es pas correct mais que psychologiquement t'es correct.
48	Président	Déborah
49	Déborah	Hum, moi je crois qu'on veut tous être un peu adénitiques, je crois qu'on suit toute comme un mood qu'on veut toute être parfait, ressembler aux gens, puis ben au fond on a une courbe puis j'crois que, ben faut que ça vienne un peu de la personne en même temps. Parce que t'sais, si elle elle se rend pas compte de ça puis que genre elle se mutile, puis comme, t'sais ça se peut que y'en ait qui comprennent pas pourquoi ils font ça, puis que eux ils pensent que ça leur fait juste du bien, donc j'pense que faut plus que les gens leur parlent, leur posent des questions, comme, pourquoi ils font ça, fait que je pense ça vaut pas la peine de souffrir psychologiquement, (inaudible) autant leur montrer des vidéos, puis en parler.
50	Président	Noémie
51	Noémie	Heu, moi je trouve que dans la question on parle de hauts standards de performance mais c'est qui qui les fixe ces standards là ? Et pourquoi les gens ils acceptent de vouloir les atteindre ?
52	Enseignante	Excellente question, bravo.
53	Président	Érika ?
54	Érika	Hum, ben pour répondre à la question d'Olivier, hum, j'ai une piste de solution à donner. Donc, dans des contextes comme notre vie, la plupart des jeunes ils vont pas aller parler à leur parler, donc moi je pense que ils devraient aller voir une spécialiste à l'école, parce que c'est vraiment difficile comme travail, puis t'sais elle sait quoi dire aux gens, donc ça peut les aider.
55	Président	Miguel
56	Miguel	Ben moi j'trouve que les parents ils ont un, genre un rôle très important au sujet de leur enfant, t'sais qui s'automutilisent
57	Enseignante	Ils s'automutilent -
58	Miguel	Ben, que, genre, ils devraient, s'ils voient que leur enfant il vont pas très bien à l'école ou hum, ils ont de la difficulté on genre ils sont pas la même personne qu'avant, ben, ils devraient les aider, puis genre, leur faire faire des actions, aller voir...

59	Enseignante	Bah, Miguel, ton intervention est en lien avec la question de Blanche si je me trompe pas. Est-ce que tu vois le lien entre ce que t'as dit puis la question de Blanche ?
60	Miguel	Oui.
61	Garçon	J'ai pas trop compris la question de Noémie
62	Enseignante	Bah la question de Noémie ... répète ta question Blanche s'te plaît.
63	Noémie	Hum, c'était qui décide des standards puis pourquoi les gens acceptaient de vouloir les atteindre dans le fond.
64	Enseignante	Ok. Est-ce que tu penses que les parents c'est eux qui fixent les standards de haute performance ? parce que tu parlais des parents qui avaient un rôle à jouer là-dedans...
65	Miguel	Comme, si genre les parents ils voient qu'ils mettent trop de pression à l'enfant, ben, il faut agir...
66	Enseignante	Trouver des solutions... mais c'est pas eux qui fixent les standards ? C'est qui qui les fixerait si c'est pas les parents qui les fixent ?
67	Garçon	Ben.... La personne
68	Enseignante	Donc ça serait chacun d'entre nous qui, dans nos têtes, on se fixerait des hauts standards de performance... ça viendrait pas d'ailleurs ? ... ok.
69	Président	Annick
70	Annick	Pour répondre à la question de Noémie puis aussi pour continuer l'idée de Miguel, moi, je pense que c'est, comme je l'ai dit la première fois, c'est soi-même qui se les fixe, mais aussi les parents, ils peuvent avoir un rôle positif et négatif dans ça. Ils peuvent vraiment t'aider à aller chercher tes standards puis, sans que tu te fasses du mal à toi-même, mais aussi ils peuvent te mettre aussi sans le vouloir, vraiment inconsciemment, te mettre la pression pour que t'ailles les chercher, puis à un moment donné...tu leur en parles pas, ils le savent pas, mais toi ça te fait juste une pression qui, ça va trop vite pour toi, puis, je trouve les parents il faut que, aussi, ils se remettent en question aussi pour savoir ce que l'enfant il veut vraiment puis pas juste que, bah qu'il atteigne leur but.
71	Enseignante	Ok
72	Anne	Ça peut être le but si, eux dans leur tête les parents ça peut être leur but pour leur enfant, mais est-ce que c'est vraiment ce que l'enfant il veut ?
73	Président	Alix
74	Alix	Heu, ben moi c'était pour revenir sur la question du jour-là, t'sais comme les alternatives de se mutiler. Moi j'ai dit, ben je pense que eux qui se mutilent faudrait probablement chercher de l'aide avant de faire ça parce que, si ça tourne mal de se mutiler, mettons que tu te coupes quelque chose que tu voulais pas, ben, tu t'en vas à l'hôpital, c'est quand même grave là... comparé, psychologiquement, c'est juste genre, tout dans ta tête puis là, tu peux, facilement en parler aux gens, comparé à se mutiler comme Alice elle a dit, y'a beaucoup de jugements à partir de ça là, puis, c'est ça là, comme ça, tu cherches de l'aide, t'en parles aux autres, ben ils vont peut-être moins te juger

		donc t'es peut-être plus portée à en parler puis t'es, même psychologiquement, tu te fais du mal, tu sais pas très bien où ça peut aller là... comme Line, elle disait que c'était autant égal les deux où j'sais pas quoi là
75	Line	Ouais ouais un peu là, genre les deux sont un peu... ben comme, permanents.
76	Alix	J'sais pas si ça répond là.
77	Enseignante	Ben vous êtes pas d'accord. Line elle considère que physiquement ou psychologiquement, c'est grave, les conséquences sont graves ; toi tu sembles dire que les conséquences physiques sont plus graves que les conséquences psychologiques.
78	Alix	Ah ben non...
79	Enseignante	Non ?
80	Alix	C'est pas qu'elles sont plus grave c'est juste que physiquement, c'est juste, que t'es rendu à un tel point que genre... moi je comprends pas là, mais si ça leur fait du bien, j'sais pas, pas qu'ils continuent mais...
81	Enseignante	Qu'ils fassent ce qu'ils veulent ?
82	Alix	Ouais... (commentaire inaudible)
83	Enseignante	Je comprends pas...
84	Alix	Ben si ils se mutilent, ça veut dire que y'a une raison à ça,
85	Enseignante	Ouais
86	Alix	Ils veulent pas en parler parce que ça veut dire que c'est dans, psychologiquement... Mais si ils se mutilent puis ils vont pas chercher de l'aide, ils vont continuer à se mutiler.
87	Enseignante	Ouais, mais ça c'est leur choix ?
88	Alix	Ben c'est leur choix mais c'est pas mettons de même que ça va – inaudible.
89	Enseignante	Non c'est sûr. Non mais c'est parce que ça vaut la peine de se poser la question. On traite des solutions à offrir à une personne qui se ferait du mal physiquement ou psychologiquement, en se mettant de la pression de performance, puis, ben si la personne elle refuse l'aide, si la personne fait rien pour s'aider, est-ce qu'on lui dit « t'es libre, c'est ton choix » ?
90	Alix	Pour moi c'est son choix là... si il veut faire ça qu'il le fasse...
91	Enseignante	Qu'il le fasse... ok. c'est bon, je voulais juste remettre en évidence ta question. T'sais pour voir si les gens veulent répondre à ça.
92	Président	C'est bon Alix t'avait fini ? Élina
93	Élina	Moi c'est un peu pour répondre à la question à Noémie, qui disait c'est qui qui nous fixe ces standards-là, puis Alix t'avais dit, j'pense que c'est principalement nous puis nos parents... J'suis d'accord avec Alix mais en même temps c'est pas juste nous puis nos parents, puis les gens autour de nous qui... les autres aussi ils se comportent, les autres aussi ils disent « oh, j'aimerais tellement être comme-ci être comme ça, donc c'est les choses comme ça qui font que, t'sais c'est pas juste nous qui fixons les standards c'est les gens autour de nous aussi. Puis, au début de la communauté de recherche, Alix elle avait dit

		« parfois, c'est pas mal qu'on aille du stress ou qu'on soit anxieux, parce que parfois ça peut nous aider à performer, comme admettons dans une compétition sportive, y'a des personnes qui travaillent mieux sous le stress ». Donc, est-ce qu'on pourrait dégager un présupposé, qu'on se fait du mal, physiquement, psychologiquement, pour être au standard de la société actuelle...
94	Enseignante	Si se faire du mal, physiquement ou psychologiquement ça serait bien ?
95	Élina	Ben, dans certains cas oui, parce que, ben une fois que tu te fais du mal ben au contraire, le stress que ça t'amène, dans ta tête, ça va t'aider à performer, donc ça pas être mal.
96	Enseignante	Hum, donc ça va être positif. Bravo pour le présupposé c'est bien fait. Vous pouvez répondre à ça, t'sais, Alix a raison, ce qu'elle nous dit depuis tantôt c'est pas nécessairement mal le, le mal physique ou psychologique. Parole derrière – Enseignante reprend : le physique toi tu penses que ça peut jamais être bien. Puis, Élina elle dit ben y'a peut-être des contextes où c'est bien, y'a peut-être des contextes où c'est mal. Peut-être qu'on pourrait voir quand est-ce que c'est bien, quand est-ce que ça l'est pas, elle est où la limite ? Tu vois ? Y'a ça qui est lié à ton présupposé.
97	Alix	Ouais...
98	Président	Alice
99	Alice	Heu, pour revenir sur la phrase de Line, moi je suis d'accord avec Line que y'a aucun mal qui est bon, entre psychologique et physique, j'pense juste que y'a plus de risques avec le mal physique que comme Alix elle a dit, si y'a quelque chose qui tombe mal... puis admettons tu te coupes trop profond puis, t'as fait de quoi qui était pas supposé être là, j'pense juste que, le mal physique peut rester plus longtemps. Ton peux raconter ton histoire avec ton mal physique, mais en même temps ça apparaît plus tandis que le mal psychologique tu peux avoir des thérapeutes, faire une thérapie et tout, puis après ça part, peut-être pas totalement mais un peu, mais après ça, quand tu te regardes, tu vois pas ton histoire, puis là, avec toutes tes cicatrices, tu te rappelles de comment t'étais avant. Hum, pour aussi revenir sur l'idée de Noémie, c'est qui qui fixe les hauts standards, moi je pense qu'au début tu t'en fixes, puis par la suite tes parents vont pas te mettre de pression mais admettons t'as des frères et sœurs, veut veut pas tu veux toujours être le meilleur frère et sœur t'sais. Si ton frère, admettons ou ta sœur, a comme 98 de moyenne, y'a jamais de signalement il est parfait puis toi t'as des retenues à chaque semaine puis t'as 60 de moyenne, c'est sûr que veut veut pas tu vas toujours vouloir être meilleur, puis pas le plus nul c'est sûr aux yeux de tes parents, mais, t'as la certaine pression de vouloir satisfaire tes parents, d'une façon ou d'une autre. Puis, j'pense que c'est naturel de discuter des standards.
100	Président	Benoît

101	Benoît	Moi c'était pour répondre à Noémie, sur, qui qui fixe les standards. Fait que moi j'ai trouvé une définition sur internet qui disait, définition de standard, ça disait « type ou norme de fabrication ». Fait que la norme je savais pas trop qu'est-ce que ça voulait dire fait que j'ai cherché, ça disait « état habituel, conforme à la majorité des cas ». Alors trop de standards de performance ça voudrait dire que comme, on en voit tout le temps, donc la majorité des cas, c'est l'état habituel. Fait que genre, qui qui nous fixerait les standards, ça serait nous, sans le savoir.
102	Président	Annick
103	Annick	Heu ben moi revenir à ce que Miguel a dit. Fait que dans le fond, si j'ai bien compris, ben c'est les parents ils sont sensés voir si les enfants ils se font mal. Mais y'a certaines personnes qui le cachent très bien à leurs parents fait que c'est plus dur en tant que parent de savoir que son enfant se fait mal. Puis aussi, c'est peut-être à cause des parents qu'on se fait mal, ils nous mettent une trop grosse pression, mais ça ça peut être différent de chaque personne mais y'a des parents qui mettent une pression plus qu'à d'autres enfants. Fait que, des fois les enfants sont juste gênés de le dire à leurs parents qu'ils leurs font trop de pression, fait que les parents ils continuent juste à faire de la pression en pensant que c'est normal puis que tout est correct.
104	Enseignante	Ce serait quoi ta solution si c'est tes parents, qui te font du mal, si c'est tes parents la cause ?
105	Annick	Ben, ça serait bien d'en parler mais comme des fois c'est vraiment dur... fait que je sais pas quoi c'est quoi qu'on pourrait faire à la place d'en parler quand on est pas capable.
106	Président	Blanche
107	Blanche	Hum, pour répondre à la question de Noémie sur qui fixe les standards, moi je crois que c'est la société au complet qui les fixe parce que, tout le monde on est toujours en train de se comparer à tout le monde, t'sais on se compare aux gens sur les réseaux sociaux comme Élina elle avait dit tantôt, on se compare aux gens qu'on voit à l'école dans notre famille à nos frère et sœur à nos amis. Fait que tout ça, tout ce monde-là, ça fait la société donc, je pense pas que c'est nous-mêmes qui fixe nos standards. Je crois que c'est plus tout le monde ensemble ça fait qu'on reçoit de la pression.
108	Enseignante	Et c'est ça qui fait que, Jérémie écoute bien, c'est ça qui fait de ta définition une norme, la majorité, c'est là que ça devient une norme. Ok ?
109	Président	Érika
110	Érika	Hum, ben j'aimerais ça dégager un présupposé, tantôt Alice avait dit qu'on veut toujours être le meilleur frère ou la meilleure sœur mais, je pense pas que c'est toujours ça pour tout le monde-là. Rires de la classe. Puis pour encore répondre à la question de Noémie, des standards, ben moi je pense qu'en ce moment, t'sais nous on est dans une école privée, donc c'est sûr qu'il faut être conscient que c'est une école privée, mais je

		pense qu'une école privée, t'sais on nous dit souvent, que t'sais exemple, l'année prochaine, faut que t'aies au moins 75 pour rentrer, mais peut-être qu'une fille comme, mettons pour la plupart des gens avoir que, pour passer t'es pas obligé d'avoir ça. Donc je pense que c'est aussi l'école qui fixe les standards. C'est pas mal ça.
111	Président	Émile
112	Émile	Donc moi je voulais juste dire que comme la plupart on dit, jusqu'à où la mutilation c'est mauvais, la mutilation est mauvaise, certainement à tel point où y'a des conséquences permanentes. Donc si quelqu'un se mutile et, ça ça peut faire en sorte que beaucoup de plus de dépression, de grandes cicatrices, des blessures, donc, aussi il peut aller à l'hôpital, là à un moment donné c'est trop. Donc oui c'est bien de se mettre la pression, mais faut que ce soit pour faire des conséquences positives, mais si ça a des conséquences négatives, c'est certain que c'est mauvais. Si cette mutilation-là pèse sur tout le côté, oui c'est vrai la société met beaucoup de pression sur les gens, mais c'est surtout à cause que la plupart des gens se font trop de films dans leur tête. Des fois ils se disent « oh ouais, si j'ai eu juste 80%, j'vais rater les autres examens, j'vais aller mal » donc, là la pente fatale, là « je ne vais jamais être docteur ou quoi que soit », les gens se mettent trop de pression dans leur tête, ça ça peut faire en sorte qu'ils veulent se mutiler ou que y'ait de la dépression comme conséquence. Une fois que les gens sont en mutilation, ben c'est comme de la drogue. Ils ont besoin de se sentir vivant donc là ils se mutilent ils se mutilent, ils sont pas capables d'arrêter, fait que c'est un cercle vicieux. Ils ont toujours besoin d'avoir leur dose de sentiment d'être en vie. Donc, avec tout ça, je voudrais juste savoir est-ce que c'est possible qu'une société où est-ce que les gens se mettent pas de pression où est-ce qu'ils se mettent pas de films, est-ce que ça peut exister ? est-ce que une société peut fonctionner où est-ce que y'a pas de pression ?
113	Garçon	C'est l'autre question ça.
114	Enseignante	C'est une super bonne question. Rires.
115	Émile	Ce que je veux dire, c'est est-ce que c'est possible qu'une société fonctionne... oh non c'est ça. C'est quoi la question ?
116	Enseignante	A quoi ressemblerait une société sans stress ni pression ?
117	Émile	Oh. Non mais est-ce que c'est possible, est-ce qu'on peut être efficace. Ok, non, donc ça marche pas.
118	Enseignante	Honnêtement ça marchait si c'était pas notre question du prochain cours, puis elle était bien présentée, bravo Émile. Mais, on peut pas rentrer là-dedans, parce qu'on va prendre leur discussion. Mais, tu vois qu'on est en train de mettre la table pour la discussion du prochain cours.
119	Émile	Je voulais juste ajouter de quoi, aussi j'ai vu sur un site que nous ça prend 5% des élèves, ben, dans notre société, s'est déjà, se mutile. Fait que c'est équivalent à au moins 10,5 élèves par classe. Fait que là vous savez pas mais y'a beaucoup d'élèves ici

		qui se sont déjà mutilés ou qui se mutilent actuellement, puis peut-être qu'ils en parlent pas. Fait que c'est ça, on sait jamais.
120	Président	Joseph
121	Joseph	Moi je voulais revenir sur ce que Alice avait dit. Elle a dit qu'on se mettait la pression pour satisfaire aux parents, mais je pense qu'on se met la pression pour satisfaire ben, les autres personnes. Comme on veut que les personnes aient une bonne image de nous, qu'ils pensent en bien de nous. Mais aussi, ben, nous-mêmes on se met de la pression pour se satisfaire, on veut se satisfaire nous, ben comme, nous-mêmes, parce que, ben, admettons, on veut faire quelque chose puis on veut être satisfait de nous, fait qu'on se met la pression avec ça.
122	Enseignante	Mais on veut être satisfait de, l'entourage, on veut que l'entourage soit satisfait de nous ? C'est nos amis ça ?
123	Joseph	Ouais nos amis, l'école
124	Enseignante	La famille ?
125	Joseph	Ouais la famille...
126	Enseignante	Ok. Fait que ce serait une autre cause.
127	Président	Olivier
128	Olivier	Heu, ben moi c'est pour compléter la métaphore du tapis roulant, sur la vie, j' pense que c'est... pour tout le monde le tapis roulant va trop vite, mais c'est juste que les personnes à qui qu'on se compare, admettons, au monde sur Instagram ou les célébrités, parce que eux-autres ils ont, appris, admettons à avoir des coussins sur les plumes des genoux, parce qu'ils savent que tout le monde va tomber un jours dans la vie. Eux-autres ils sont capables de se protéger, puis ils sont capables après ça de se relever puis de commencer à courir. Je pense que c'est ça qui fait la différence entre quelqu'un qui va réussir dans la vie ou quelqu'un qui va moins réussir, c'est pas nécessairement parce qu'il est plus intelligent, c'est parce que lui il a appris un jour dans sa vie, qu'il fallait être prêt à tomber parce que c'est sûr que ça va arriver. Mais ils ont réussi à se relever et puis, je pense que c'est important d'apprendre, pour tout le monde, à faire ça, pour vraiment être capable de pouvoir continuer dans la vie puis pas bloquer admettons parce que t'es tombé puis tu t'es cassé une jambe, fait que tu continues à courir.
129	Président	Line
130	Line	Ok ben moi je suis pas d'accord avec ce que Cholé elle a dit sur le monde peuvent faire ce qu'ils veulent. Parce que, je pense que les personnes sont pas aptes à juger, parce que clairement elles sont pas...
131	Enseignante	Elles vont pas bien
132	Line	Ouais, elles vont pas bien, comme Émile l'avait dit, c'est comme prendre des drogues... donc c'est un peu comme, quelqu'un qui est, qui est... qui est...
133	Enseignante	Qui est dépendant ?
134	Line	Ouais, qui est dépendant à la drogue, la personne, comme genre elle peut pas prendre des grosses décisions parce –

		inaudible – donc je pense pas qu'elle peut vraiment prendre une décision.
135	Enseignante	Donc on peut pas nécessairement dire qu'elles sont libres, et les laisser libres ?
136	Line	Ouais...
137	Président	Noémie
138	Noémie	Moi c'est pour revenir au point de Élina que le stress, la pression qu'on se met, ça peut être bon pour nous. Ben moi je pense que quand, y'a certaines personnes qui sont pas capables à contrôler cette pression-là, qui les pressurise, c'est pour ça que certaines personnes se mutilent par exemple parce que au moins la douleur physique fait que ils peuvent, la contrôler, donc je pense que le stress c'est important seulement si on est capable de le contrôler.
139	Président	Déborah
140	Déborah	Ben, depuis tantôt on dit que c'est pas bon, que ça l'a plein d'impacts et tout, hum, puis on dit aussi que dans la vie de tous les jours, y'a toujours de la pression, fait que, j'aimerais amener une question qui serait est-ce que c'est ça qui nous rend heureux dans la vie, parce que depuis tantôt, comme on dit tantôt, ben à chaque jour on vit avec la pression, fait qu'est-ce que le fait qu'on aille de la pression souvent ça nous rend heureux ?
141	Président	Marie-Andrée
142	Marie-Andrée	Ben moi je voulais revenir avec Alix quand elle avait dit que t'avais le choix puis que tu faisais ce que tu veux, hum, j'avais de quoi dans mes sources que ça dit que, t'sais la majorité des gens, quand ils font ces actes-là, ben ils sont pas eux-mêmes, fait que t'sais ils sont pas nécessairement contents de ce qu'ils sont en train de faire. Puis c'est quand la personne elle souffre ou est atteinte d'angoisse puis là c'est comme ben ok je vais le faire, puis les gens deviennent dépendants. Comme Émile a dit, c'est comme prendre de la drogue, puis, ben, moi je trouve que ben c'est pas un choix parce que ça devient comme un habitude.
143	Enseignante	Pourquoi c'est pas un choix parce que c'est une habitude ?
144	Marie-Andrée	Ça dit que, t'sais quand t'es angoissée et tout là, t'sais ça te prend pas du jour au lendemain parce que c'est souvent, comme dans une phase ou que tu vas tomber là-dedans, fait que comme, t'es dépendant là j'veux dire, ça devient comme une habitude quand tu retombes dans, quand tu vois que, tu fais ta première rencontre puis t'arrêtes pas.
145	Enseignante	Mmm, tu réfléchis plus là
146	Marie-Andrée	Ouais
147	Enseignante	C'est comme un automatisme ?
148	Marie-Andrée	Hum hum – acquiescement
149	Président	Annick
150	Annick	Heu ben moi c'était pour répondre à la question de Déborah, ben la pression, elle peut nous rendre heureux mais ça dépend de la situation, c'est comme pour le stress, une compétition sportive genre... tu mets de la pression pour pouvoir gagner,

		c'est positif, ça peut te rendre heureux à la fin, si tu gagnes puis tout... mais même si tu gagnes pas tu peux être heureux pareil, heureux ou heureuse... Hum, ça dépend vraiment des situations, la pression peut nous rendre heureux
151	Président	Avant de vous redonner la parole, y'avait Victoire puis Miguel qui ont pas parlé plusieurs fois, je sais pas si vous avez quelque chose à dire ?
152	Enseignante	Vous voulez répondre ?
153	Victoire	Peut-être tantôt
154	Enseignante	Pas tout de suite... Silence.... Je la trouve super intéressante la question de Déborah, puis elle vient chercher, parce que t'sais, « est-il logique », quand on se demande si quelque chose est logique on se demande si quelque chose fait du sens. Fait que si on est prêt à se faire du mal pour atteindre des hauts standards, peut-être que dans une certaine mesure ça peut avoir du sens. Quelqu'un qui fait des compétitions sportives t'sais exemple la course, moi la course je trouve que c'est la chose la plus pénible du monde là, donc je ne cours pas. Mais j'estime que les gens qui font des marathons ben physiquement ils doivent avoir mal, t'sais pour arriver à atteindre des hauts standards... et peut-être aussi psychologiquement combattre un peu certains, la partie d'eux qui se dit oh ben non je laisse tomber, puis ça fait ben... t'sais ils doivent se piler dessus pour atteindre ces plateaux-là. Fait que peut-être que dans certains contextes ça fait du sens, peut-être que dans certains contextes ça nous rend heureux, fait que je la trouve super intéressante sa question. Puis, ça vient chercher une intervention que t'as faite au tout début Marilou, je sais pas si t'as remarqué, ta première prise de parole t'as dit, heu, tu te rappelles-tu ce que t'as dit ? Je voudrais pas déformer...
155	Marilou	La première fois que j'ai parlé ?
156	Enseignante	Ouais ta première prise de parole
157	Marilou	Ben, j'avais dit que c'est normal de vivre du stress ou de l'anxiété. Mais, au point de se faire mal physiquement comme disait Alexandra, genre, on donne trop d'importance aux choses, ben, qui importent peu là.
158	Enseignante	Ouais, puis à ton avis, toi, c'est pas si important que ça ?
159	Marilou	Peut-être pas « pas important » mais comme, t'sais tu peux juste miser sur une affaire dans la vie fait que ça fonctionne pas, ben là ça te démotive, puis là ça te met comme, pas confiance en toi, puis là... mais comme, t'sais faut que tu mises sur plein d'affaires fait que t'sais, oui c'est important, mais comme...
160	Enseignante	Y'a pas juste ça.
161	Marilou	Nan.
162	Enseignante	Fait que t'sais c'est pour ça que je reviens avec la question de Déborah t'sais. Si on le fait, bah peut-être que y'a un sens à ça, peut-être que ça nous rend heureux dans une certaine mesure et pourquoi... Puis à partir de quel moment ça fait plus de sens ? Qu'est-ce qui ferait du sens dans la vie ? Qu'est-ce qui donne vraiment du sens à la vie ? Puis, sortons du simple contexte de, exemple, l'automutilation, je pense qu'on s'entend

		que quand on est rendu à se blesser parce qu'on se met trop de pression, que ça ça fait pas de sens, est-ce que vous êtes d'accord avec ça ?
163	Groupe	Oui oui
164	Enseignante	Ça on a atteint la limite là. Mais, avant ça, y'a peut-être un sens hein... sinon, c'est quoi qui fait du sens ? C'est pour ça, je veux juste la mettre sur un plateau d'argent ta question, je la trouve très intéressante.
165	Président	Émile
166	Émile	Donc, pour revenir à la question que, de ce que Déborah a dit, j'ai une métaphore pour vous, c'est que la vie on peut voir ça comme un océan de plein de facteurs de problèmes. Comme, j'sais pas les méchancetés des gens, plein de problèmes qui peuvent arriver, puis, on peut voir aussi nos amis la performance, tout ce qui nous, qui fait en sorte qu'on vit, ben on peut voir ça comme un bateau dans cet océan-là. Puis pour arriver au bonheur, bah peut-être qu'on a besoin du stress ou d'autres sortes pour être heureux... mais pour arriver au bonheur, qu'on peut voir comme une île genre dans l'océan, et ben il faut entretenir le bateau. Il faut entretenir ses amis, il faut avoir des bonnes performances, il faut, faut bien gérer ses industries. Fait que, c'est ça le problème, si une personne est plus capable de se gérer, si une personne est pas capable de gérer son stress, de gérer et entretenir ses amis, si elle, elle est pas capable d'avoir un équilibre, ben le bateau il coule. Donc je pense que tout ça c'est une question d'équilibre et d'être capable de gérer, de se gérer malgré les attentes qui sont hautes par la société.
167	Enseignante	Les intempéries, les vagues... c'est ça ?
168	Émile	Ouais.
169	Enseignante	Qu'est-ce que vous pensez de sa métaphore ? On peut l'utiliser ? On peut la commenter, la diversifier...
170	Président	Heu bah, on peut aller voir Victoire
171	Victoire	Ben, moi c'est juste pour dire est-ce que la question de Déborah est-ce que c'est dans le sens « être heureux » en vivant avec les standards ou est-ce que c'était « être heureux » en, en toujours travaillant genre ? Je comprends pas...
172	Déborah	Moi, c'est un peu les deux... notre vie elle est comme, on dirait elle est déjà toute planifiée genre on va aller à l'école, après ça, on aller au cegep, on va aller à l'université, après ça on aller au travail, puis en faisant toutes ces étapes là, ben on va tous toujours avoir de la pression avec nos notes, avec tout, fait que, est-ce que c'est ça qui nous rend heureux ? T'sais, on va toujours avoir de la pression, on va tout le temps, recommencer à chaque jour, on se lève le matin pour aller à l'école, après ça on fait nos devoirs, après on dort. T'sais c'est tout le temps comme une roue qui tourne, et avec la pression... est-ce que c'est vraiment ça qui nous rend heureux dans la vie ? Ou plus tard, continuer à faire ça à tous les jours ?
173	Victoire	Ben, non c'est pas avoir de la pression tous les jours qui peut nous rendre heureux. Mais je me dis que, si y'avait pas la

		routine, ben, ça serait quoi ? Puis, comment on peut être heureux sans aller encore à l'école tout le temps, puis étudier pour avoir un métier, pour avoir, ta retraite puis avoir travailler toute ta vie mais sinon t'sais, ce serait quoi ?
174	Enseignante	Ben c'est une bonne question, toi tu compares ça à une roue, qui tourne, qui se répète, sans cesse, heu, de l'enfance à l'âge adulte, puis si on embarque pas dans ce manège-là, dans quel manège on embarque ?
175	Victoire	Plus personne travaillerait parce y'aurait comme, plus de stress...
176	Enseignante	Bonne question Victoire, bravo.
177	Président	Heu, bah j'irais voir Miguel parce que, c'est pas mal la dernière personne si on veut arriver aux 10 minutes avant...
178	Miguel	Heu ben je suis d'accord avec Victoire, genre, comme, si on aurait pas de pression dans notre vie là, t'sais ; comme on pourrait juste dire « oh je veux pas faire ça » ou « oh j'm'en fous ». Comme, si on se mettait pas de pression, on ira pas dans la roue là, fait que...
179	Enseignante	Fait que toi, ne pas te mettre de pression, c'est ne pas embarquer dans le manège ?
180	Miguel	Ouais, j'trouve qui met trop de pression aussi... genre, tu débarques...
181	Enseignante	Tu débarques du manège. Donc, qu'est-ce que tu veux dire par rapport à ça ? Si je me mets trop de pression j'embarque pas dans la roue, mais si j'ai trop de pression, je débarque de la roue. Qu'est-ce que tu veux démonter avec ça ?
182	Miguel	Ben faut savoir comment, c'est quoi la limite de la pression... genre, si t'es posh dans ton niveau de pression ou de stress, beh, tu peux arriver comme Déborah a dit à la mutilation, puis, si t'embarques pas bah t'aurais juste pas pu.
183	Président	Bon, je pense que ça va clore la séance, là on va arrêter ici.
184	Enseignante	On peut aller voir les observateurs... (tout bas)
185	Président	Ouais, on peut aller voir les observateurs si vous avez quelque chose à dire ?
186	Samuel	Euh moi, c'est plus une remarque là, mais je trouve que c'est pas la meilleure communauté de recherche. (Rires). Je sais pas si vous allez à quelque part là.. on dirait que vous pensiez tous individuellement, puis souvent je comprenais pas, genre il fallait que Lisa elle intervienne puis qu'elle reformule un peu ce que vous disiez... Le sujet était compliqué là, mais je trouve que juste vous avez dit pourquoi faudrait pas se faire mal là
187	Enseignante	Fait que qu'est-ce que tu critiques ? C'est de la co-construction des idées ?
188	Samuel	Ça allait nulle part
189	Enseignante	Ça allait nulle part...
190	Oliver	On posait une question, puis après on parlait d'autre chose..
191	Enseignante	Ok, fait que c'est quand même la co-construction d'idées, au sens où tu poses une question mais on y revient pas, c'est ça que t'as observé. Fait que ça c'est ton point de vue, on va écouter les points de vue des autres.
192	Président	Emma

193	Emma	Au début j'suis un peu d'accord avec Samuel là, ça, y'a beaucoup de personnes qui répétaient ce que les gens ils disaient sans ajouter d'autre chose. Comme admettons comme Olivier a dit mais qui ajoutait rien au point de vue à Olivier, fait que ça avançait pas. Mais vers la fin je trouve que, c'était vraiment mieux là, puis, ça allait plus...
194	Enseignante	Qu'est-ce que t'as trouvé de bien, t'sais qu'on puisse le voir ?
195	Emma	Bah, ils revenaient sur les questions genre... y'avait du monde qui disait « oh pour revenir sur la question de Noémie... c'est qui qui nous met la pression », ou quelque chose de même là, ben y'a plusieurs personnes qui ont répondu à ça mais entre-temps y'a d'autres personnes qui ont répondu en même temps à la question d'Olivier. Fait que c'était mieux après.
196	Enseignante	Parfait.
197	Président	Yohan
198	Yohan	Heu, ben moi c'est un peu comme Emma et Samuel, surtout que quand quelqu'un pose une question, et surtout c'est des questions intéressantes, donc les personnes qui suivaient la question, elles revenaient plus sur, puis là, trois personnes plus tard, encore revenir sur la question, fait que ça c'était plus vers le début, vers la fin c'était bien. D'ailleurs Victoire puis Déborah c'était très bien là, c'est bien les filles (rires de la classe). Victoire puis Déborah s'exprimaient bien, puis, c'était des bonnes idées. Mais, sinon... c'est ça.
199	Président	On va aller voir Noah
200	Noah	Moi j'ai trouvé comme Samuel puis Emma puis Yohan ont dit, tout le monde, y'avait personne qui se communiquait entre eux, tout le monde avait leurs idées là, j'pense que les huit premières personnes ont, sont jamais revenus sur les points des autres, c'était leurs idées leurs idées puis ça devient de même. Puis après ça c'était devenu mieux, mais je trouve aussi que y'a pas eu beaucoup d'argument. Les arguments qu'il y avait tout le monde avait à peu près le même opinion, les arguments que y'avaient ils étaient comme sur des petits points pas très importants. A la communauté de recherche.
201	Enseignante	Par exemple
202	Noah	Ben, à un moment donné, sur qu'est-ce qui était le pire, le mal psychologique ou le mal physique, j'pense que tout le monde s'entendait que les deux étaient pas bien, pas besoin de faire un classement sur lequel était le pire là. T'sais ça a pris comme 15 minutes de débat là...
203	Enseignante	Faut faire attention c'est pas vrai que tout le monde était d'accord, hein.
204	Noah	C'était un débat, les gens se chicanait mais y'avait pas t'sais c'était pas...
205	Enseignante	Ben, à ton avis c'était pas un enjeu qui était important.
206	Noah	Ouais, on aurait pu passer du temps à parler d'autre chose.
207	Enseignante	Ok
208	Président	Yannick
209	Yannick	Comme les autres ont dit... (inaudible)
210	Président	Prénom incompris

211	Prénom incompris	Heu, ben moi je trouvais que c'était quand même bien, c'est juste des fois mettons les métaphores, comme Émile je pense il avait fait avec l'océan, ou de la roue avec Victoire. Ben des fois ça faisait que les gens s'entendait comme, plus mal, genre sur certains points. Puis justement ça ça faisait qu'on avançait moins.
212	Enseignante	Une métaphore, j'veux juste faire un... une métaphore ça peut être super utile si elle nous aide à clarifier quelque chose. Si elle obscurcit le dialogue ou si elle est trop complexe, des fois justement elle nous aide pas.
213	Président	Paul-Antoine
214	Paul-Antoine	Ben c'est ça là, j'suis un peu d'accord avec ce qu'on a déjà dit.. par contre je trouve que ce qui a été très bien dans cette communauté là, c'est que y'avait vraiment beaucoup d'outils de pensée qui ont été utilisés, en particulier les plus utiles comme les présupposés et les métaphores, y'en a quand même eu beaucoup.
215	Enseignante	Ouais, bravo, bonne observation.
216	Président	Alexandra
217	Alexandra	Ben moi je trouve que en général genre je trouve qu'on a vraiment tiqué beaucoup sur la mutilation, puis, ça avait pas un tant gros lien avec la question genre, oui ça avait un lien mais comme, je trouve que quand même on a plus mis de côté le psychologique, puis qu'on a vraiment beaucoup plus parler du physique puis comme, ça revenait toujours un peu au même tout ce qu'on disait. Fait que je crois que ça aurait été bien de plus élargir.
218	Enseignante	Bah de varier donc exemple ?
219	Alexandra	Ouais
220	Enseignante	C'est à se demander pourquoi on est revenu autant sur cet exemple-là. Moi à un moment donné je me suis dit oh, vous en parlez beaucoup, dans la vidéo ça vous a comme, marqué, je me demandais pourquoi cet exemple-là vous a marqué davantage, par la suite on a parlé du suicide mais on est pas revenu là-dessus. C'est comme les exemples les plus graves, t'sais qui ont marqué les gens, mais oui faudrait varier nos exemples.
221	Président	Euh, bah, Oscar tu voulais y aller ?
222	Oscar	Non
223	Président	Ok Guillaume
224	Guillaume	Et bah moi je suis d'accord avec le fait que, vu que tout le monde était d'accord à un moment donné, y'a pas de débat là... fait que y'a moins de d'idées, à un moment donné la recherche s'arrête. Comme, j'sais pas qui a dit, je pense que c'est Samuel, si on dit les mêmes choses depuis le début, j'pense c'est peut-être à cause de la question. Pas mal tout le monde était du même avis que c'est pas logique de se faire du mal..
225	Enseignante	Après c'est pour ça que la question de Déborah est intéressante, donc pourquoi on le fait ? t'sais, si c'est pas logique, pourquoi on le fait ? On était rendu là. Heu, moi je veux juste dire de quoi, je pense que c'est normal qu'au début de la

		communauté de recherche, quand on commence, puis que tout le monde met ses idées sur la table, je pense que c'est normal qu'on soit dans un espèce de flou. Parce que, on sait pas trop ce que les gens pensent, on sait pas trop vers quoi ça va se diriger, fait que t'sais quand vous donner la critique qu'au début la co-construction elle était sommaire, t'sais elle aurait pu être mieux, je pense qu'il faut le temps d'attendre un peu. Mais faut toujours rapidement à la créer cette co-construction là, mais je pense que c'est normal qu'au début, « ah ouais ok, elle elle pense ça, ou lui il pense ça », puis là on est en train d'arrimer nos idées. Élina
226	Élina	Ben j'suis d'accord avec vous surtout qu'au début on veut tous donner notre point de vue (interruption communication du personnel), puis justement on veut que la communauté elle se dirige vers ce que nous on pense, puis vers notre sujet principal, fait qu'on va accentuer notre point de vue pour la conversation, fait que je suis d'accord que c'est normal qu'au début... y'a pas beaucoup
227	Enseignante	Le but c'est de s'adapter là. Alice
228	Alice	Heu, moi je suis d'accord avec Élina puis toi, parce que je pense qu'au début tout le monde avait besoin de mettre son point de vue sur la table et sur la communauté fait que je pense que, tout ce point-là ça a été bien fait mais c'est vrai qu'ensuite on a vraiment tourné autour du pot. Mais après avec la question de Déborah, d'Victoire puis la métaphore de Émile, c'était bien.
229	Enseignante	T'as trouvé que ça a bien été. Samuel, tu veux rajouter quelque chose ?
230	Samuel	Ouais ben, le flou vous avez raison là, mais je trouve juste qu'il a duré un peu longtemps. Il me semble
231	Enseignante	Ok. C'est bon, Andréanne ?
232	Andréanne	Heu, ben je tiens juste à dire que là on est en train de critiquer le fait que dans la communauté de recherche on était tous dans le même sens, que le monde était pas diversifié, mais je pense ça fait 12 personnes qui disent la même chose, fait, que comme (« ooh » derrière, rires), on est en train de critiquer qu'on est pas diversifié mais personne est diversifié là.
233		Ça sonne – fin

D. A quoi ressemblerait une société sans stress ni pression ?

1	Enseignante	Fait qu'on commence pour aujourd'hui c'est Déborah qui s'occupe de l'animation de la communauté de recherche, tu gardes 10 minutes à la fin, peu importe. Puis on garde notre concision on amène un argument puis on passe à la suite à la prochaine personne. Ok, donc on fera attention de pas s'agripper au moment de notre prise de parole. Le dernier tour c'était bien ça roulait bien la prise de parole, je pense y'en a qui ont parlé jusqu'à trois fois, ce qui est rare dans un groupe aussi grand. Fait que Déborah tu vas nous proposer la question ?
2	Présidente	À quoi ressemblerait une société sans stress ni pression ? Line
3	Line	Hum, je pense qu'une société sans stress ni pression ce serait pas l'optimal pour, bah en général juste pour évoluer. Parce que, je pense que ça aurait pour effet, un certain effet genre de paresse pour que le monde s'il se donnent pas de pression pour accomplir quelque chose ben l'être humain il va juste pas le faire. Surtout pour les jeunes parce t'as pas encore, ta maturité que tu peux avoir pendant ta vie, donc si t'es obligé à faire les choses je pense pas que le monde va le faire... ça va pas adonner
4	Enseignante	Ok. Fait que les filles on va mettre une grosse catégorie « conséquences » positif/négatif, on a une conséquence négative ici.
5	Déborah	Alexandra
6	Alexandra	Ben moi je pense que, premièrement, c'est pratiquement impossible parce qu'on fait face à des situations où la pression est inévitable à tous les jours. Mais, si ça serait possible, ben je pense qu'on aurait comme la conscience libre, parce qu'on serait pas stressé puis c'est comme, moins paniqué. Mais, par contre, comme Béa l'a dit, on serait, paresseux, lâche... plus, parce que, la pression ça nous... c'est genre le désir de performer, fait que ça nous enlève comme...
7	Déborah	Paul-Antoine
8	Paul-Antoine	Hum, je pense que les gens ils stressent plus quand ils ressentent plus leurs propres objectifs, au lieu de se concentrer mettons sur les objectifs que les, leurs amis proches, ou leur famille leur imposent, en leur mettant la pression. Je pense que y'a des avantages à avoir une société sans stress, puis un des avantages, c'est que les gens ils seraient plus comme, capables de se concentrer sur leurs propres affaires.
9	Enseignante	Puis, la conscience plus libre, hein Alexandra c'est tu ça, la conscience plus libre ?
10	Alexandra	Ouais...
11	Enseignante	J'ai juste réagi parce que y'a un lien les idées...
12	Déborah	Paule
13	Paul	Hum, moi d'après moi, le stress d'où il vient il majoritairement c'est le stress de pas être à la hauteur ou d'être dépassé par les événements, et d'après moi, si on a pas de stress, c'est que si, dans un monde sans stress, on serait soit déjà dans la réussite, même, sinon on aurait aucune attente envers nous-mêmes, puis, pour vous présenter ça, ben j'ai un exemple. Dans le film Wall-e, genre, avec les robots et tout, ben là ils sont tous, déjà dans la réussite on va dire, et, la Terre est pleine de déchets et tout, puis, on s'en fout de la pollution, du réchauffement climatique et tout, eux ils sont dans une soucoupe ils peuvent même pas marcher ils sont tous obèses, donc, ils sont aucun stress par rapport à la société.

14	Enseignante	Merci Paule, c'est une bonne comparaison.
15	Déborah	Éric
16	Éric	Heu moi ce que je pensais c'était que comme, un peu comme ils l'ont dit au début, la vie elle serait quand même plate, puis, j'avais voulu revenir avec ce que Paul-Antoine a dit là, que tu peux te concentrer sur tes buts, j'espère que si t'as pas comme pas de pression tu vas juste vouloir rien faire puis ça va faire que t'auras pas vraiment de but. Dans le sens, mettons, t'as un match de sport important, tu te fais, carbu là, t'as envie de la gagner fait que t'as de la pression, tu veux pas perdre, tu veux gagner, alors que là si tu t'en fous, ça va être plate, ça va être comme une game de pré-saison.. tout le temps. Rires
17	Enseignante	Rire. Tout le temps... fait que la conséquence c'est que c'est plate, mais y'a un absence de but.
18	Éric	Ouais c'est ça
19	Déborah	Martin
20	Martin	Heu, ben moi, j'suis d'accord avec ce qui a été dit, on a besoin de stress un peu pour performer, puis comme, c'est ça comme Alexandra a dit au début, c'est le désir de performer qui nous amène à avancer toujours plus. Fait que je crois que souvent, t'sais comme y'a deux désirs de performer souvent, puis, deux sources de stress, y'a toi-même tu peux, te fournir toi-même du stress parce que tu te juges plus, fait que y'a aussi des fois où comme les boss heu les professeurs, les moyennes, ça ça peut t'amener un stress parce que, toi t'es pas mal mais il faut que t'aies telle moyenne parce que, c'est la moyenne de ta classe... ou, ton boss il veut t'aies le temps de finir plein de travaux d'ici la fin de semaine ou quoi que soit, fait que je crois que ça peut amener énormément de stress... fait que ça peut, te donner du stress quand même, puis, te faire (insiste) donner du stress...
21	Enseignante	Fait qu'on va rester dans les causes, des causes qui seraient plus interne, soi-même, puis des causes plus externes, donc, les autres, avec tous les exemples que t'as donnés, Martin. Donc peut-être juste les mettre dans les deux catégories différentes. (Brève question au loin et inaudible de l'élève avec le rôle de noter au tableau) Réponse : Ben, je sais que y'a un doublon au tableau, fait que, juste s'assurer de rassembler l'information.
22	Déborah	Samuel
23	Samuel	Bah, moi je crois que ça se peut pas une société sans stress, parce que, personne contrôle son stress genre ça vient tout seul, quand, t'as un examen, ben c'est sûr tu vas être stressé genre même si t'as bien étudié, c'est sûr là, tu vas stresser ou genre mettons t'as une date avec une fille là, tu vas être stressé, fait que, c'est impossible de jamais en avoir tout la vie. Fait que, je crois pas que ça se peut.
24	Déborah	Andréanne
25	Andréanne	Heu, moi je pense que une société sans stress ça pourrait juste pas marcher, parce que, le stress je pense que c'est ce qui nous garde dans la roue de la vie, parce que si y'avait pas de stress, on... Mettons le pompier qui va te sauver ben il est pas stresser, fait que si il arrive 20 minutes après, ben, il s'en fout, faq, il va arriver et tu vas être mort, puis... ton boss qui te donne du travail, ben, tu t'en fous, t'es pas stressé, faq tu vas le faire plus tard, t'sais, ça retarde toute, puis y'a plus, tu peux plus compter sur rien parce que, tu t'en vas à l'épicerie, tu vas acheter du lait mais le fermier qui ramassait ton lait, il a pas stressé puis il voulait pas en haut, enfin il s'en, il

		voulait pas aller en chercher du lait ce matin, il voulait dormir, fait que là t'as plus de lait, fait que t'sais, comme... y'a plus rien qui marche, fait que je pense pas qu'une société sans stress ça pourrait marcher.
26	Enseignante	Fait qu'on peut émettre l'hypothèse qu'une société sans stress ni pression c'est une société qui ne fonctionne pas.
27	Andréanne	Ouais.
28	Enseignante	On en a besoin, comme le carburant fait fonctionner le moteur.
29	Déborah	Oscar
30	Oscar	Heu, ben moi j'aimerais vraiment, apporter les conséquences poussif d'une, société sans stress. Ben j'pense, la société elle serait plus en santé. Ce temps-là qu'est-ce que je veux dire c'est que si on a de stress, puis, pas dépression, il va y avoir moins de dépression, fait que moins de morts, puis, aussi, on serait moins stressé mais, par santé qu'est-ce que je veux dire c'est si on est pas stressé attend comme, de manque... ben pas de manquer qu'est-ce qu'on veut mais on peut faire qu'est-ce qu'on veut comme.... Quand on est à la maison là. Parce que là de nos jours on est tellement stressé qu'on achète tout, au plus vite là, on achète tout en boîte, puis, on va au fast-food tout ça pour, ben, perdre le moins de temps possible.
31	Enseignante	Fait qu'on serait en meilleure santé si on aurait... hum, y'aurait moins de morts ?
32	Oscar	Ouais...
33	Enseignante	Puis, y'a différents problèmes de santé causés par le stress...
34	Oscar	Ouais.
35	Enseignante	Merci Oscar
36	Oscar	C'est une conséquence là... rires classe.
37	Déborah	Noah
38	Noah	Ben tantôt Andréanne faisait l'exemple du fermier là. Je pense que ce serait bien de faire ce type d'exemple là, parce que je pense que le fermier admettons le matin il est stressé en se disant, ah si je vais pas traire mes vaches, y'a quelqu'un qui mangera pas demain matin-là. C'est, ton travail tu le fais à tous les jours, je pense pas que le stress est relié à ça. J'suis d'accord avec Samuel, c'est impossible d'avoir une vie sans aucun stress, y'a des facteurs de stress mais je pense que dans la société actuelle dans laquelle on vit, y'a trop de stress, puis, faudrait en éliminer certains. Puis, pour revenir sur la métaphore du tapis roulant, on accélère on accélère on accélère, ça crée de plus en plus de stress, et, on fait rien pour le contenir.
39	Enseignante	Donc, on pourrait se poser la question, y faudrait changer les choses, comment ?
40	Noah	Ouais
41	Enseignante	Et comment on pourrait changer les choses ? Merci Noah.
42	Déborah	Olivier
43	Olivier	Ben moi je pense que, ben, pour revenir sur ce que Oscar il a dit. Il pense que y'aurait moins de morts puis tout, heu, ben c'est vrai que la dépression, apporte des morts, mais aussi, la pression c'est aussi notre instinct de survie. Heu, t'sais pourquoi quand tu marches dans une rue, puis là tu vois un chien qui t'attaque derrière une clôture, t'sais tu vas faire le saut là. Parce que t'as, un instinct de survie t'as une pression. Si t'as pas de pression, t'sais le chien il t'abattrà pas là parce que y'a une clôture là, mais mettons y'a pas de clôture puis le chien il te mange, fait que t'sais, ça peut

		être un mort de plus. Mais, t'sais, c'est parce que l'instinct de survie ça vient de la pression, puis aussi que le monde qui prennent des antidépresseurs à cause de la dépression, on a vu en science que ça agit un peu comme une drogue là, ça coupe les récepteurs pour te calmer, fait que t'sais si y'aurait pas de pression comme ça, si tout le monde serait comme ça, on aurait plus vraiment de société, genre le monde ils sont gelés, ils sont, morts constamment
44	Enseignante	Pour continuer la comparaison...
45	Déborah	Line
46	Line	Heu, ben je pense qu'on est tous à peu près d'accord pour dire que y'en a trop en ce moment, de pression, mais que si y'en avait pas on serait pas d'accord avec ça. Mais, ça amène un peu une question là, si, si, c'est où qu'il faut tracer la ligne par rapport à quand y'en a trop, puis, quand y'en a pas assez...
47	Déborah	Paul-Antoine
48	Paul-Antoine	Hum, j'suis d'accord avec Béatrice, j'pense qu'on devrait puis on pourrait diminuer le stress et la pression, parce que comme on a dit le stress et la pression, crime, c'est grave, puis même parfois y'a des morts. Je pense que chaque personne devrait penser à quel geste quand il met, mettons la pression ou le stress pour eux, ou aussi pour les gens autour d'eux. Je pense c'est des (petites) actions pour chaque personne pour faire que le stress puis la pression diminuent chez eux.
49	Déborah	Jean-Philippe
50	Jean-Philippe	Ben moi je suis d'accord avec qu'est-ce que Éric il a dit sur une société sans stress, ça serait comme une société sans but. Et j'ai fait des recherches, ça disait que du bon stress, quand t'en as pas trop puis quand t'en as un peu, ça nous aide à surmonter nos difficultés et à atteindre nos objectifs, donc l'inverse de ça, une société sans stress, ça pourrait être complètement l'inverse, ça nous rendrait inutile donc sans buts, fait que, c'est ça j'ai fait une comparaison, je comparais ça à une société de l'oubli, que tout le monde serait détendu, relax sans énergie, sans but, on vivrait notre vie sans genre, être conscients des conséquences derrière nos actes.
51	Enseignante	Merci. (flottement – apartés sur le tour de parole)
52	Noah	Pour ajouter, un avantage à une société sans stress, dans le fond, économiquement, y'a 300 milliards de dollars qui sont dépensés chaque année dans le domaine médical pour, comme, améliorer des patients atteints d'anxiété puis de stress. Fait que si on enlève le stress, c'est déjà 300 milliards qui nous reviennent.
53	Enseignante	Excellent.
54	Déborah	Jean-Philippe
55	Jean-Philippe	Moi je pense qu'une société sans stress ça existe pas. Parce que, nous on est fait pour, on veut toujours être les meilleurs, on veut toujours performer, puis performance ça vient avec stress. Donc, si on veut toujours être le meilleur, bah là ça vient avec du stress puis... avec du stress.
56	Déborah	Dorian
57	Dorian	Bah c'est ça un peu comme on dit depuis le début je pense que le stress, puis même la pression, c'est ça qui arrive quand on a peur de ne pas réussir quelque chose. Donc c'est fait par le, parce qu'on a envie de réussir quelque chose donc là on a peur de le manquer, et c'est ça qui met la pression et le stress. Donc comme on l'a dit un peu depuis le début, si on se

		<p>fie à cette définition-là, on pourrait dire que la vie elle aurait plus de but sans stress ni pression. On pourrait comparer ça un peu en disant que la vie c'est une montagne russe, heu, on est placé dans la montagne russe à la naissance, après la vie c'est des hauts et des bas, mais ce qui peut être ce qui peut être carburé dans cette montage russe là ce qui la fait avancer, vers le but ultime qui est la fin, qui est la fin de la vie, ce serait un peu le stress et la pression... quand y'en a plus, la montage russe elle bouge plus. T'es en arrêt total sur ce manège là, ça marche plus.</p>
58	Déborah	Yannick
59	Yannick	<p>Hum, ben moi c'est pour ajouter au point sur la santé qu'entraînerait, qu'entraîne le stress, et aussi le fait que par exemple on est stressé parce qu'on a pas fait quelque chose, qui va y avoir une conséquence par exemple on a pas fait notre job, ou ce qu'on devait faire pour notre travail, puis à cause de ça on risque de perdre notre travail, donc là souvent y'a des gens qui tombent dans l'alcool et la drogue, puis c'est quelque chose qui pourrait être éviter à mon sens...</p>
60	Déborah	Martin
61	Martin	<p>Heu, ben moi j'aimerais ça revenir avec Yohan avait dit, heu, ton instinct de survie, que, que tu te mets la pression, puis dans le fond, j'suis pas vraiment d'accord avec ça parce que, je crois pas que la pression ce soit une ligne, ou un instinct de survie t'sais, t'as donné l'exemple du chien sauf que, tu sens pas de stress ou de pression quand un chien aboie là. Dans ton exemple t'es un peu plus dans la peur, alors que, que tu voulais dans le fond dire, présager, ce que tu ressentais. Donc je crois, dans ce sens-là, c'est pas vraiment inné la pression, je crois que c'est vraiment avec l'ajout de, à chacun de nous t'sais quand qu'on pense à ou que le monde nous dit comment aller chercher tel classement tel chose, on veut être le meilleur de quoi que soit, fait que là que la pression elle augmente puis, donc c'est pas vraiment un instinct de survie.</p>
62	Enseignante	Fait que ce serait plus acquis ?
63	Martin	Ouais, ben ce serait, ouais quelque chose de même.
64	Déborah	Alexandra
65	Alexandra	<p>Ben moi je crois que depuis tantôt on parle genre des conséquences positives puis négatives de la pression. Ben moi je pense que tout, tout dépend de la façon dont tu gères la pression, puis que ça dépend de toi, puis, si, si tu trouves ça négatif ben faut que tu trouves une solution, fait que ça revient un peu à ce qu'on a dit tantôt. Puis, ben moi j'ai trouvé des solutions par contre, heu, mettons, heu, par exemple je veux dire, mettons avec la pression sociale, quand on veut suivre les autres pour rentrer dans la normes, ben quand il faut faire preuve d'indépendance d'esprit, avant de prendre une décision pour être sûr que c'est ce que toi tu veux et non ce qui faudrait que tu fasses pour plaire aux autres... c'est ça.</p>
66	Jean-Philippe	<p>Ben là tout le monde est en train de se dire est-ce que ça serait bon ou non de vivre sans stress, et avec quelle solution. Puis là je pense qu'on peut se demander si ça rendrait un monde meilleur sans stress ni pression, parce que ni la pression ni le stress ça nous pousse à nous améliorer fait que, ça peut créer des maladies puis des, des chutes mentales pour certaines personnes fait que ce serait comme vraiment un monde meilleur sans ça.</p>
67	Déborah	Samuel

68	Samuel	Heu, moi je pense pas que ça serait un monde meilleur, je pense qui y'aurait tout le temps des failles si y'en aurait pas, comme, y'aurait d'autres problèmes que, on pense pas mais qu'il y en a, fait que je pense il l'en faut, mais, un peu, mais pas trop. C'est comme Béatrice elle a dit, je sais pas comme ou...
69	Enseignante	Tu sais pas où tracer la ligne ?
70	Samuel	Ouais c'est ça...
71	Déborah	Guillaume
72	Guillaume	Moi justement je voulais répondre à la question de Béatrice, je pense que la ligne le marque, le bon stress puis le mauvais stress, comme excessif, qui peut mener à de l'anxiété, c'est quand le stress il commence à te faire sentir mal, ou, tu peux développer par exemple le bon stress avant, comme tu parlais tantôt avec Paul-Antoine, une compétition là, ça je pense pas que tu te sens mal en dedans de toi, c'est plus comme, ça te donne l'envie de performer plus mais, c'est du bon stress. Genre les stress plus graves c'est par exemple si t'as des parents qui te mettent de la pression pour l'école puis y'en a plusieurs parents comme ça à l'école. Ça ça devient malsain parce que les enfants ou les élèves ils deviennent comme, pas bien dans leur peau ou genre insécurise un peu quand ils voient leurs parents. C'est ça.
73	Enseignante	Hum, on va effacer les, les farges là que vous devez faire, j'ai oublié de vous le dire mais, vous le savez page 15-16, 20-21 selon votre rôle, on va l'effacer puis on va mettre une place pour définition d'un bon stress versus un mauvais stress. C'est ce qu'Guillaume a commencé à faire à distinguer les deux, puis quand on distingue des choses on définit, qu'est-ce qui est bon qu'est-ce qui l'est pas, puis ça c'est en lien avec la question de Béatrice. Elle est où la ligne hein, comment on fait pour la tracer. Merci Guillaume, merci Samuel, d'être revenus sur cette question là
74	Déborah	Oscar
75	Oscar	Nan c'est correc
76	Yohan	Ben c'est toujours pour revenir sur la question de Béatrice
77	Enseignante	Tu voulais tu revenir sur cette question-là ?
78	Yohan	Ouais
79	Enseignante	Ok vas-y
80	Yohan	Ben c'est parce que moi je pense pas que y'a, ça dépend toujours des individus puis des situations dans laquelle ils sont placés. C'est pas tout le monde qui est calme, c'est pas tout le monde qui est stressé au même niveau, moi je pense que la ligne elle est pas fixée genre oh la ligne est là puis, t'sais, dès que tu la dépasses c'est un mauvais stress. Hum, parce que ça dépend surtout du monde, puis des situations dans laquelle ils se trouvent, genre, t'sais le stress parfois c'est génétique y'en a qui sont plus stressés génétiquement là, qui sont, naturellement c'est des stressés pour absolument aucune raison. Fait que moi je pense que la ligne elle est comme un peu mobile, pour, chaque individu, chaque situation.
81	Déborah	Marc
82	Marc	Heu, ben moi c'était pour revenir sur la question d'Guillaume. Heu, dans le fond moi je dirais qu'une société avec du bon stress ça serait genre, les gens qui auraient des objectifs, des trucs à réaliser, puis dans le fond, genre,

		ce qui serait du mauvais stress c'est justement les gens qui voudraient pas comme, atteindre des objectifs, comme avoir de buts dans la vie.
83	Enseignante	Fait que du veux revenir sur définition (insiste) de Guillaume.
84	Marc	Ouais c'est la définition...
85	Enseignante	Pas la question... merci Marc
86	Déborah	Il est 10h
87	Enseignante	Ben, moi je voulais juste relever un présupposé, je trouve qu'on présuppose depuis le début qu'on agit uniquement en raison du stress. Comme si c'était la seule cause, le seul moteur de nos actions, ce qui nous amène à conclure que sans l'aide de ce carburant-là, ben là on devient des paresseux, on devient des gens en absence de buts, hum, etc. t'sais, j'suis en train de nommer nos conséquences négatives. Puis, le présupposé je le relève en lien avec Noah, qui dit ben le fermier quand il se lève le matin c'est peut-être pas le stress qui le fait agir. C'est peut-être que c'est le sens du devoir ou de la tâche bien accomplie. Fait que peut-être qu'il faudrait voir si c'est vrai que ce qui nous amène à agir, est-ce que c'est toujours la pression, soit qu'on se met ou que les autres nous mettent, ou, le stress qu'une situation nous fait vivre. Y'a peut-être plein d'autres causes ou plein d'autres moteurs à nos actions, puis si on les trouve peut-être qu'on serait capable de s'imaginer une société sans stress ni pression. Parce que peut-être qu'on est pas capable d'imaginer cette société-là, c'est une hypothèse parce qu'on la vit pas. Comme on la vit pas, on arrive pas à faire preuve d'imagination, on se dit que c'est pas possible.
88	Déborah	Paul-Antoine
89	Paul-Antoine	Hum, comme Lisa elle a dit, une société ben, comme je pense que ce soit le stress qui nous met à agir. Mais je pense certaines personnes mettent des, genre, mettons un exemple quelqu'un peint la cuisine, ben il est pas obligé de se mettre la pression pour, se dire « oh, il faut que j'aie fini dans le prochain mois ». Il peut décider lui-même de dire oh, je prends ça, tout l'été, j'vais le faire durant tout l'été, pas besoin de travailler tard, à chaque jour puis mettre toute ton énergie dedans. Je pense qu'on peut trouver un juste milieu pour décider puis en même temps il faut faire, faire ce projet-là, ou faire un autre truc dans la vie. Pour revenir avec
90	Enseignante	Attend Paul-Antoine, fait que pour ton exemple la cuisine c'est à ce moment-là le moteur de cette action là ?
91	Paul-Antoine	Ben je sais pas, tu peux le faire ça te tente de le faire là, de faire ta cuisine parce que t'es engagé pour ça, c'est un objectif, que, tu t'aies mis ça en tête...
92	Enseignante	Parce que t'as envie ? C'est que t'as envie de le faire ?
93	Paul-Antoine	Ouais
94	Enseignante	Ok.
95	Paul-Antoine	Fait que pour revenir avec Guillaume, je pense c'était, y'a deux cours on a eu un diagramme sur, avec sur le stress en classe, c'était une courbe, puis pas assez de stress, genre tes capacités étaient diminuées, puis trop de stress aussi, puis, la courbe où t'étais le meilleur c'est juste avec assez de stress, fait que je pense que le juste milieu c'est, c'est ça, puis trop de stress ça diminue tes capacités puis pas assez aussi, fait que...
96	Déborah	Sarah

97	Andréanne	Ben, je voulais revenir aussi sur la question de, admettons, où tracer la ligne, c'est quoi le stress puis c'est quoi le bon stress, puis, mettons qu'on trouve c'est quoi le mauvais stress, puis c'est où qu'on le trouve, c'est quoi le bon stress, puis qu'on est capable de tracer la ligne, mais comment on fait ça ? parce que là, on a dit admettons le mauvais stress c'est, pas vraiment de différences, mais comme, mettons ton boss, puis il te met trop de stress, puis ok, ben là qu'est-ce que tu fais, tu laisses tu ta job ? comme ah il me met trop de stress, ça me rend malade, j'suis en burn out, je lâche ma job. Mais t'sais, tout le monde continue, tout le monde il continue est sur le tapis roulant pour revenir sur la métaphore, mais toi, tu débarques. Fait que, est-ce que tu veux débarquer, sachant que tout le monde continue, fait que comment, oui on peut tracer la ligne mais là comment se dire ok, je sais que ça du mauvais stress, est-ce que je, je le lâche ? Comment je le... comment je le, je l'arrête ?
98	Enseignante	C'est un bonne question.
99	Déborah	Noah
100	Noah	Pour revenir sur Yohan, qui disait tantôt avec le niveau de tolérance de chaque personne, y'a des personnes plus prédisposées au stress, je trouve que c'est un bon point pour, la question de la ligne, c'est, la ligne est pas un endroit en particulier, la ligne dépend de chaque personne, y'a des gens ils peuvent avoir autant de stress qu'ils veulent, ils vont juste plus performer si on pense pour les sports, t'en a que plus ils ont de pression mieux ils jouent, puis t'en a que, pour revenir sur le hockey là, en finale de la coupe ben ils vont, ils vont jouer comme un pied puis ils seront pas capables de faire un passe parce qu'ils sont trop stressés. Fait que, ça dépend de chaque individu, ta ligne est à différents endroits, puis pour revenir sur Lisa tantôt tu parlais de on peut pas s'imaginer, moi je pense qu'on a dépassé du non-retour, on peut pas vraiment revenir à une société sans aucun stress, parce que c'est une société de performance, qui est basée aussi sur le stress, pour donner un exemple, j'ai fait des recherches, puis, les cliniques diagnostiquent à peu près 15 à 18% des jeunes qui ont un trouble d'apprentissage, ça c'est 10% de plus qu'il y a 20 ans. Mais, les gens deviennent de plus en plus stupides, c'est juste les, les standards de la société qui montent de plus en plus, fait qu'on détermine que ces gens-là ont de la misère à apprendre, quand y'a 20 ans ils auraient dit « oh y'a aucun trouble d'apprentissage » puis, les cas plus long on sait que c'est pas nécessairement un vrai trouble d'apprentissage, puis c'est juste, on monte de plus en plus les standards, ça fait monter le stress ça fait monter ça.
101	Enseignante	Tu penses que y'a un point de non-retour ? On pourrait pas trouver des solutions, comme bah, l'a suggéré Andréanne puis, Alexandra elle nous en a donné une solution là, hein, toi tu penses qu'on peut pas revirer les choses ?
102	Noah	Non on est trop loin, puis, c'est fait progressivement, comme, de plus en plus de stress, puis je pense pas que ça peut se faire progressivement de moins en moins, si ça se fait ça serait sur très longtemps...
103	Enseignante	Ok
104	Déborah	Martin
105	Martin	Heu bah moi c'était un peu pour revenir avec ce qu'ils ont dit, puis, Yohan avait dit, Yohan tantôt il avait dit comme quoi genre, des personnes qui atteignaient pas, comme leur taux de tolérance de stress. Puis là, Guillaume avait dit ouais, mais y'a des gens, comme y'a du bon stress comme dans les

		performances au hockey, et puis y'en a des mauvais dans d'autres choses, mais, moi j'ai un contre-exemple à apporter à ça. Je connais une coupe de personne que, admettons on va en prolongations au hockey, ben, ils veulent même pas rembarquer sur le jeu parce que, ils disent qu'ils ont trop peur de faire des erreurs puis ils veulent juste pas genre, c'est ça ils veulent pas faire perdre l'équipe ou quoi que ce soit fait qu'ils préfèrent juste pas jouer leur prolongation. Fait que je crois que ça c'est un contre-exemple de, de qu'il avait tout à l'heure. Puis, Andréanne elle avait comme poser une question, puis moi je m'étais, dit la même question dans le fond, je me demandais si les personnes qui sont pas capables de performer sous le stress, est-ce que dans le fond ils sont inutiles ? Est-ce que, comme, qu'est-ce qu'ils doivent faire ou, est-ce qu'ils peuvent changer ? Donc, je me demandais, puis c'était un peu la même question que Andréanne elle avait posé.
106	Enseignante	Quoi faire ?
107	Martin	Ouais
108	Enseignante	C'est tu là, c'est tu la personne qui doit s'adapter ou changer ? Aux standards toujours plus élevés ? Ou, est-ce que c'est la société qui doit s'adapter ? Ok ? Merci Martin.
109	Déborah	Line
110	Line	Ben, je pense que ça doit être un peu des deux côtés. Je pense pas que c'est juste la personne qui est stressée qui doit faire des changements dans sa vie parce que, comme Yohan disait y'en a qui sont naturellement plus stressé, mais je pense pas qu'il y ait nécessairement aucune raison, je pense que ben, ça dépend des valeurs puis des intérêts de la personne, genre, ce qui l'aime faire dans la vie puis ce qui compte pour eux. Mais je pense pas que y'a aucune raison à leur stress puis que c'est juste sur le dos de « oh ils sont nés avec. » mais je pense que faut les accompagner là-dedans et les aider aussi à eux trouver des solutions mais aussi à, pas trouver des solution à leur stress mais le diminuer pour pas que ça recommence, comme genre, pour les faire réagir, quand mettons si t'as pas 98 à chaque examen ben c'est pas la fin du monde puis ton 90 que t'es capable d'avoir fait que t'es ben correct là. Puis, t'as pas besoin d'être stressé de même. Aussi, je voulais amener une comparaison parce que vous avez dit tantôt on peut pas s'imaginer un monde sans stress parce qu'on le vit pas
111	Enseignante	C'est une hypothèse, je me demande si on pas de la misère à le faire
112	Line	Bah, j'suis d'accord. mais, je compare ça un peu au, à la pollution qu'on pense là, t'sais, la communauté de recherche qu'on avait fait on avait dit c'est quoi les solutions et tout, mais, on était pas capable de se l'imaginer parce que les changements étaient trop drastiques par rapport à ce que nous on était en train de vivre dans notre société d'aujourd'hui, fait que c'est une fine comparaison parce que dans les deux cas on peut pas s'imaginer un monde différent parce qu'on le vit pas puis c'est trop différent de notre réalité anyway.
113	Déborah	Alexandra
114	Alexandra	Heu, ben, moi aussi c'est un peu en lien avec ce que Lisa t'as dit. Heu, ben moi je pense que le stress ça égale pas nécessairement à l'anxiété, je pense que c'est plus motivation sous forme d'obligation, moi je vois ça comme ça. Je me dis que le fermier qu'on parlait tantôt, ben il se lève le matin, puis il va faire le lait parce qu'il est obligé de faire ça s'il veut l'argent qu'il va

		recevoir pour subvenir à ses besoins. Fait que moi je pense plus que c'est une obligation qu'on s'impose nous-mêmes. Puis, que, après si ça nous stresse, ben ça aussi ça vient de nous mais c'est quand même à la base parce qu'on s'oblige à le faire. Parce que si, mon examen j'pourrais rester chez moi, si il me stresse j'pourrais rester chez moi, mais je m'oblige à le faire parce que je sais que je dois le passer pour passer mon année. Fait que je pense plus que c'est une obligation. Puis la principale cause de ça ben c'est plus, pour une quête, inachevable, à mon avis, genre pour la perfection, on veut faire ça pour, atteindre la perfection ce qui est inachevable... inatteignable, inatteignable (Enseignante commence à parler)
115	Enseignante	C'est là qu'on se met des contraintes puis des obligations... ok, merci Alexandra.
116	Déborah	Samuel
117	Samuel	Moi aussi j'pense comme Alexandra que c'est pas juste le stress puis la pression que tu te mets à agir, mais aussi les besoins de réalisation, comme la pyramide de...
118	Garçon	Maslow
119	Samuel	De Maslow. Hum, fait que, c'est ça, pour... j'ai oublié ce que je voulais dire... rires j'avais un exemple...
120	Enseignante	On avance ?
121	Samuel	Ouais...
122	Enseignante	Ouais ? ok.
123	Déborah	Éric
124	Éric	Ouais moi c'était en lien avec vous Lisa que... on carburerait pas juste au stress là. J'suis d'accord que c'est pas juste avec ça qu'on carure mais, un peu comme Alexandra a dit là, l'exemple de l'examen, fait que je pense que ça nous prend quand même un cadre pour pouvoir, pas performer mais comme, avancer... dans le sens que, si on avait pas de cadre pour aller à l'école à chaque jour, cinq périodes d'une heure par jour, p't'être que l'école secondaire ça prendrait douze ans au lieu de cinq. Si tu te pointes à l'école quand ça te tente.
125	Enseignante	Fait que le cadre, c'est comme une image pour parler des obligations puis des contraintes qu'on a ? On a besoin d'avoir des contraintes qui proviennent de l'extérieur ?
126	Samuel	Je pense que oui. Faut juste pas qu'il soit trop exigeant.
127	Déborah	Yannick
128	Yannick	Ben tantôt on avait parlé de comment est-ce qu'on pourrait faire pour empêcher de stresser pour des mauvaises raisons, puis moi je pense que c'est un peu comme un tic, on peut se, d'abord il faut prendre conscience que on a ce tic, puis faut, ensuite, ben faut que tu travailles sur lui-même, c'est sûr que ça va pas arriver du jour au lendemain, par exemple si on se ronge les ongles, on va, c'est pas vrai que le soir on va se remarquer « ah je me ronge tout le temps les ongles » et soudainement arrêter de faire ça, et le lendemain je vais arrêter de le faire. Si c'est un tic je le fais sans y penser. Puis c'est la même chose pour le stress. Continuer tous les jours à dire, à chaque fois que tu réalises par exemple t'es en train de ronger les ongles, « ok, j'suis, faut que j'arrête, faut que je pense, « pourquoi est-ce que je fais ça, puis dans quel genre de situations est-ce que je fais ça ? Et, comment est-ce que je fais ? » Fait que je vais réaliser ben que je dois arrêter, trouver des... c'est vrai... après, après quelques temps, tu vas arrêter de le faire, et

		comme Béatrice a dit, ça peut pas venir seulement de nous-mêmes, on a besoin d'aide extérieure, puis, on peut demander à des gens de notre famille par exemple de nous aider, de nous rassurer, et, ça va faire en sorte qu'on ressente moins ce stress
129	Déborah	Yohan
130	Yohan	Hum, ben comme Martin il a dit, la phrase du joueur qui fait pas la prolongation, Lisa elle a ajouté que, est-ce que c'était la société qui nous met sous pression ou c'est nous-mêmes ? Ben, moi j'ai trouvé un exemple puis moi je pense que c'est la société aussi, bah surtout la société, parce que, hum, en Finlande, l'école, les élèves au secondaire y vont trois heures par jour, ils ont pas de devoirs, c'est pas du tout comme nous, c'est plus comme y'a pas de, c'est plus basé sur l'entraide que sur la compétition.
131	Enseignante	(s'adresse à un élève : demande la parole, c'est Déborah)
132	Garçon (indistinct)	C'est parce que ce qu'il a dit que vous avez dit c'est pas ça que vous avez dit...
133	Enseignante	Bon... je sais pas, c'est quoi – rires -
134	Garçon (indistinct)	Parce que vous ce que vous avez dit c'est est-ce que c'est la personne qui doit changer ou la société
135	Enseignante	Ou le système ouais
136	Garçon (indistinct)	Puis lui c'est pas c'est qu'il a.... (brouhaha)
137	Yohan	Est-ce que c'est nous ou est-ce que c'est la société qui nous met la pression. Ouais mais ça rien au même
138	Garçon (indistinct)	Non. Pas vraiment
139	Enseignante	Attend, laisse-le finir puis on va voir.
140	Yohan	Pour moi, parce que, genre, en Finlande c'est plus, basé sur l'entraide que sur la compétition, puis là-bas, y'a pas de, y'a comme pas de moyenne, c'est pas comme nous il faut qu'on soit tout le temps meilleurs que les autres, heu, donc c'est sûr t'sais, même si y'a ça à l'école ils ont quand même de la pression c'est sûr dans la vie de tous les jours, mais, après tout la Finlande est très réputée pour son système scolaire, parce que là-bas c'est toujours du travail d'équipe, genre, faut qu'ils collaborent ensemble puis le, la société, les élèves, le système scolaire, évoluent, tout le monde évolue ensemble, puis y'a pas genre, plein de monde qui se démarquent plus que les autres, puis les autres ont stressés parce qu'ils sont beaucoup moins forts que les autres personnes.
141	Enseignante	Fait que là on te critiquait, par rapport à ton lien entre ton idée puis mon idée, c'est quoi le lien entre mon idée puis ton idée ?
142	Yohan	Heu vous avez dit, c'est quoi que vous avez dit déjà ? rires des autres
143	Enseignante	Ahaha. Bah est-ce que quelqu'un voit un lien entre mon idée puis son idée ? Ouais ?
144	Garçon (indistinct)	Elle a dit que la société elle devait changer, puis, que la personne elle devait s'adapter, à la société.
145	Enseignante	Yannick
146	Yannick	Vous avez dit est-ce que c'est la société qui devrait changer, ou est-ce que c'est nous qui devons changer ? Puis lui il est en train d'expliquer comment en Finlande la société, ben comment nous est-ce qu'on pourrait changer puis devenir un peu comme la Finlande, faire en sorte qu'au lieu de, qu'on

		ressente de la compétition entre, ben, nous-autres, on pourrait s'aider puis palier chacun à nos défauts.
147	Enseignante	Ouais ! Fait que dans le fond, y'a un lien. Ok ? Que le système peut changer, la Finlande en est un exemple. Oui Oscar ?
148	Oscar	C'est une piste de solutions
149	Enseignante	Ouais, tout à fait, merci Oscar, bravo.
150	Déborah	Dorian
151	Enseignante	Nan nan nan, félicitations, bien vu ! (en réponses à des niaiseries derrière)
152	Dorian	Ok donc on en est au point que ce serait pas juste la pression puis le stress qui nous faisaient avancer dans la vie, qui nous obligent à faire des choses. J'pense que c'est vrai, j'pense que, il peut y'avoir par exemple ou même le sens du devoir un peu comme Alexandra l'a dit, mais, j'pense que dans toutes ces choses-là y'a quand même la pression puis le stress qui vient nous faire cabrioler. Parce que si, on prend l'exemple d'un examen à l'école, tu peux, comme elle l'a dit tu vas aller le faire ton examen parce que tu sais que tu dois le faire, mais en même temps tu vas avoir du stress puis de la pression que tu vas te mettre sur toi-même parce que, tu vas vouloir le réussir cet examen-là, tu vas pas juste vouloir le faire, tu vas te mettre de la pression et du stress pour le réussir, donc même si y'a oui le sens du devoir qui va te faire faire quelque chose, y'a aussi le stress puis la pression qui vont entrer dans le jeu.
153	Déborah	Marc
154	Marc	Heu ben moi pour revenir sur ce que Dorian a dit, dans le fond ouais le stress puis la pression ça va jouer mettons sur tes examens ou des trucs comme ça, mais, c'est pas mettons tout le monde que genre justement ils vont être stressés pour les examens puis ça ça va faire que justement ça va changer les moyennes des classes puis finir par changer des affaires dans le système scolaire. Mais, dans le fond genre ce qui serait bien ça serait une société genre, qui s'adapte mettons à chaque personne, pour, chacun, fasse, mettons de leur mieux. Je sais pas comment trop dire, mais genre, qu'ils puissent tout le temps réaliser leurs objectifs puis mettons, avec l'entraide un peu comme en Finlande, genre, vraiment sans pression.
155	Enseignante	Ok. Fait qu'une société, puis là on pourrait.... Y'a différents contextes là, une société où le système s'adapte à chaque personne et, les gens s'entraident davantage plutôt que d'être en compétition, c'est ça ta vision ?
156	Marc	Ouais c'est ça, sans avoir trop de pression, genre, vraiment, stressé pour rien.
157	Enseignante	Ok. Concrètement, comment on peut faire ça ? Si mettons on fouille cette piste-là, concrètement ? Merci Marc.
158	Déborah	Paul
159	Paul	Ben moi je dis sur la Finlande comme Yohan, puis, comme avec Guillaume qui dit que ça te prendrait une division à la fin (incompréhensible). Et on dit qu'en Finlande y'a pas beaucoup d'heures de cours, et on dit même que c'est les meilleurs élèves du monde, et, on dit aussi... on dans la communauté de recherche, on a dit que le stress, c'est le stress qui nous pousse à rayonner. Ben, moi je pense plus qu'en Finlande, on mise plus sur la productivité, on dit que si t'as pas, si tu ressens pas de stress t'es plus productif, avec, puis... plus apte à réussir.
160	Déborah	Oscar

161	Oscar	Hum ben moi j'aimerais avec l'exemple de Paul apporter une question, j'sais pas si c'est une bonne formule... ma question ce serait est-ce que le stress fait du nous une mauvaise personne ?
162	Enseignante	Pourquoi tu poses cette question-là ? En lien avec Paul ?
163	Oscar	Parce qu'il dit qu'en Finlande, c'était les meilleures personnes, puis eux...
164	Garçon (indistinct)	Meilleurs élèves...
165	Autre garçon	Wow wow wow
166	Oscar	Ouais les meilleurs élèves... il dit parce que comme ils ont une meilleure... Voyons, journée, puis ils travaillent ensemble, fait que... c'est des caractéristiques de, meilleures personnes...
167	Enseignante	Ok, merci Oscar.
168	Déborah	Noah, Florence... Je sais pas si y'a quelqu'un qui a dire quelque chose qui avait pas parlé plus qu'une fois là...
169	Enseignante	Il nous reste peut-être trois quatre minutes, on peut aller chercher Paul-Antoine, Béatrice et Yannick, je pense qu'on a le temps. Paul-Antoine ?
170	Paul-Antoine	Heu, pour revenir avec la question de Martin, est-ce que les personnes qui sont incapables de performer sous le stress sont inutiles ? Moi je pense que personne est inutile dans la société, tout le monde est capable de faire quelque chose ou d'aider quelqu'un. Mais, comme, comment quelqu'un pourrait performer soit à l'école, au travail ou dans le sport, s'il est incapable de performer sous le stress ? Parce que, comme à l'école, au travail puis dans le sport, le stress il est là. À l'école, t'as de la pression t'as du stress pour avoir des bonnes notes des bons résultats. Puis, comme au sport aussi faut avoir des bonnes performances, puis au travail c'est la même affaire. Fait que je suis pas sûr... comment quelqu'un peut être capable de performer sans stress ?
171	Enseignante	Bonne question
172	Déborah	Line
173	Line	Ben pour revenir un peu sur la situation de la Finlande ben, on a demandé si nous on pouvait faire ça ici, mais la réalité c'est qu'en ce moment on pourrait pas parce que, ben là-bas, ils peuvent faire ça parce que, leurs parents, depuis qu'ils sont tout petits et tout, ils leurs inculquent les valeurs de l'éducation puis à quel point c'est important. Fait que eux dans leur tête c'est déjà, c'est déjà dominant dans leur tête, fait qu'ils ont pas besoin de tout l'encadrement de qu'on a ici, parce que, ben, c'est déjà ça qui pensent, fait qu'ils peuvent se permettre de faire tous ces ajustements là pour la personne, puis, faire attention à chaque personne puis toute. Mais, si, ce serait bien de le faire ici un jour, mais... faudrait commencer par faire des gros changements parce que en ce moment dans la société on pourrait vraiment pas, ce serait juste pas possible. Fait qu'autant que c'est bon ce qu'ils font mais heu, ben on aimerait ça le reproduire, mais si on veut le reproduire, va falloir faire d'autres changements que juste le système scolaire.
174	Enseignante	Va falloir changer les façons de penser ?
175	Line	Ouais.
176	Enseignante	Fait que t'es en train de dire que dans notre société on valorise pas l'éducation ?

177	Line	Euh, ouais mais autant que la leur. Ben ça dépend aussi des familles là y'a beaucoup, autant qu'on critique la pression que les parents mettent sur les enfants, mais y'a plusieurs familles que, si les parents mettent moins de pression, ben, leurs enfants... bah, pas tout le temps, j'veux pas faire des présupposés, mais y'a beaucoup de fois que quand les parents mettent pas trop de pression sur le dos ben ils vont moins bien à l'école là...
178	Déborah	Yannick
179	Yannick	Ben moi je suis avec ce que Béatrice vient juste de dire. Que, ben y'a vraiment beaucoup de changements, et un des changements ce serait que, par exemple les gens fassent plus, au lieu de faire un travail, parce que y'a plusieurs personnes qui... en, que ça soit parce qu'ils veulent réussir, que ça soit parce que leur parents leur mettent de la pression, ben, ils vont dans un métier qu'ils aiment pas nécessairement, puis ils savent qu'ils vont avoir beaucoup d'argent qu'ils vont avoir beaucoup de, ben qu'ils vont réussir, ils vont être capables de nourrir, d'apporter de l'argent pour leur famille, et que, si on changeait ce système-là, que les gens allaient plus dans... utilisaient leurs talents et leurs goûts pour aller dans des métiers qu'ils apprécient, bah, on aurait une meilleure société parce que, comme Paul-Antoine l'a dit, personne est inutile dans la société tout le monde peut apporter son petit quelque chose. Puis au lieu que tout le monde soit dans un tapis roulant qui, bah qui soient tous à la même, sur la même vitesse, ce serait juste chacun sur notre propre tapis roulant...
180	Enseignante	Puis on accepterait que les vitesses soient différentes. Et c'est que y'a rien qui nous dit, d'aller droit. Merci Yannick. Ok, on va aller voir les observateurs. Est-ce que y'en a qui, en observation, voudraient commencer par un commentaire, euh, constructif, positif ? Est-ce que quelqu'un a quelque chose à dire ? Fanny
181	Fanny	Moi je trouve que c'est positif parce que y'a plusieurs personnes qui allaient chercher les idées des autres puis qui revenaient, puis, pas qui répétaient la même chose mais qui rajoutaient des choses, des commentaires pertinents, aux informations. Fait que, même y'en a full qui répondaient à des questions puis, c'était pas trop mettons tu réponds à une question que ça faisait longtemps... fait que ça se suivait par rapport aux interventions
182	Enseignante	Ouais. Ok, super, merci Fanny. Est-ce que y'a quelqu'un d'autre qui a un commentaire en faire en observateur ? Émile
183	Émile	Ben la communauté de recherche en général, tout le monde a parlé, tout le monde a pas parlé juste pour parler, tout le monde a apporté quelque chose d'intéressant pour faire évoluer la communauté de recherche. J'pense que c'était une bonne discussion.
184	Enseignante	Ouais. Est-ce que y'en a dans le cercle qui ont quelque chose à dire ? Je vais aller voir Élina avant
185	Élina	Ben, on a eu plusieurs idées intéressantes puis on a terminé avec, ben, la Finlande et leur système éducatif à eux-autres, puis c'était bien quand on parlait de t'ça on parlait c'est qu'on parlait juste de t'ça, y'avait pas, pratiquement personne qui est revenu sur ce qu'on a parlé avant, quand on parlait de t'ça on a parlé juste de t'ça, j'ai trouvé que c'était bien.
186	Enseignante	Ok. Est-ce que y'a d'autres commentaires ?
187	Garçon indistinct	Bah moi je pense que c'était juste, trop parfait là. Rires du groupe.
188	Enseignante	Moi j'ai beaucoup aimé la communauté de recherche, hum, ce que j'ai particulièrement aimé c'est que, très souvent, j'entendais des gens qui

	<p>prenaient la parole dont leur nom était sur la liste depuis longtemps, mais ils revenaient sur ce qui avait dit juste avant, fait que y'avaient pas levé la main pour dire ça, mais tu voyais qu'ils s'ajustaient tout au long de la recherche, puis ça c'est la critique qu'on a faite par rapport au dernier cours, c'est correc, c'est pas que les gens qui sont en observation sont moins bons, peut-être la question les a pas avantagés mais des fois on peut apprendre de ce qu'on a observé le cours précédent, puis je trouve ça super intéressant parce que vous l'avez mis en pratique aujourd'hui. Tu sais le fait de vraiment être en recherche, puis s'ajuster aux idées des autres, on l'avait vécu dans notre première série de communautés de recherche, puis j'pense qu'aujourd'hui on l'a retrouvé, je vous félicite, vous avez fait vraiment un bon boulot.</p>
--	--

Annexe 9. Dialogues enregistrés au collège Vercors

Les verbatims restituent le discours mot pour mot. L'intégration de trois points (...) signifie un temps d'arrêt de la parole du locuteur. J'ai indiqué entre parenthèses, durant la retranscriptions, certains éléments du contexte ou du non verbal (rires, accentuation, mouvement du groupe).

A. Le travail

		Introduit la séance puis le texte : c'est un texte écrit par un ancien élève suite à son stage en entreprise. Chacun lira une journée. Lecture commune.
1	Enseignant	Alors est-ce que quelqu'un sait ce que c'est que le facing ? Là il fait du facing... nan, pas d'idée ?
2	Amel	Bah, il... elle fait des geste avec ses mains, en désignant un espace délimité devant elle. Une belle face du rayon !
3	Enseignant	Une belle face du rayon, effectivement ça, en gros ça consiste à mettre les produits tous dans le même sens. Par exemple, pour qu'on voit bien le côté où il y a la marque, « shampoing machin truc » et pas le côté où il y a marqué tous les ingrédients. Donc ça c'est le facing. Donc de ce que vous en comprenez, là cet élève il a travaillé où ?
4	Djael	Il a travaillé dans un magasin
5	Enseignant	Oui en étant même plus précis ?
6	Amel	Supermarché
7	Enseignant	Supermarché oui. Il travaille dans un supermarché. Est-ce qu'il y a quelque chose qui vous étonne dans son texte ?
8	Djael	Ben déjà
9	Enseignant	Alors, prenez le temps de réfléchir un petit peu. On lève la main. Est-ce qu'il y a quelque chose qui vous étonne dans ce texte ? Djael vas-y
10	Djael	Bah déjà, le début, enfin Nadji là
11	Enseignant	Ouais
12	Djael	Dès le commencement ben il veut déjà partir.
13	Enseignant	Ouais. Et ça ça t'étonne ?
14	Djael	Bah ouais
15	Enseignant	Est-ce que tu peux dire pourquoi ?
16	Djael	Bah parce que de base... un stage de base c'est pour découvrir des choses. Et que, si tu veux partir ça veut dire, que bah c'est...
17	Enseignant	Ça veut dire que quoi ?
18	Djael	Ben ça étonne...
19	Enseignant	Ça étonne. Ok. et, est-ce qu'il y a d'autres réactions ? Est-ce qu'il y a d'autres choses qui vous étonnent dans le texte ? Ou qu'ils veulent creuser un peu ce qu'a dit Djael... creuser ça veut dire aller un peu plus loin dans ce que t'as dit. (...) Est-ce qu'on peut préciser pourquoi est-ce qu'il veut partir en fait ?
20	Amel	Il s'ennuie
21	Enseignant	Ouais ? c'est de l'ennui ?
22	Amel	Parce qu'il s'ennuie, parce que c'est répétitif.

23	Enseignant	Donc, il veut partir, il s'ennui, et, t'as dit, il s'ennuie parce que c'est répétitif. Est-ce qu'il y a autre chose que le fait que ce soit répétitif qui fait qu'il s'ennuie... d'après vous ? (...)
24	Djael	Bah déjà, il fait que de ranger les... les féculents je sais pas quoi là. A longueur de journée. Rires avec son voisin et Amel. Bah je répète les mots !
25	Enseignant	Nan mais t'as raison, ouais ouais. Donc à longueur de journée, il fait tout le temps la même chose, il fait tout le temps la même tâche.
26	Djael	Ouais.
27	Enseignant	Qu'est-ce que vous en pensez de cette tâche ? ce travail-là, qu'est-ce que vous en pensez ? A longueur de journée, faire du facing, faire de la mise en rayon
28	Fayçal	Et ben c'est bien.
29	Enseignant	Est-ce que tu peux expliquer pourquoi selon toi ?
30	Fayçal	Heu, bah, parce que, un jour, si tu vas dans le supermarché, et ben tu sais déjà où ils sont. Rires de tout le groupe.
31	Enseignant	Donc c'est pas un avantage, c'est pas bien en terme de travail, c'est que c'est un avantage si jamais tu vas acheter des trucs là-bas. Ok. Est-ce que y'a une autre réaction ? Ouais Elsa
32	Elsa	En fait il veut juste faire le travail et vu que les gens à chaque fois ils... ils le détruisent mais genre il changent les trucs, ils les reposent, bah du coup après, il est obligé de le refaire tout le temps.
33	Enseignant	Mmh.
34	Elsa	Et, c'est chiant.
35	Enseignant	Est-ce que vous pouvez expliquer pourquoi c'est ennuyant, pourquoi c'est chiant ? En utilisant un vocabulaire plus soutenu, pourquoi c'est ennuyant ça ? Qu'est-ce qu'il y a d'ennuyant à faire cette activité là ?
36	Djael	Parce que c'est nul
37	Enseignant	Levez la main et essayer d'expliquer pourquoi Amel.
38	Amel	Parce que on doit tout le temps faire la même chose on doit regarder les détails, regarder si y'a quelque chose qui est pas bien mis, mal placé, ou heu... En fait c'est un avantage pour les clients mais c'est un inconvénients pour ceux qui rangent.
39	Enseignant	Ok. Djael, tu voulais dire un truc ?
40	Djael	Fait non de la tête
41	Enseignant	Nan, c'est bon ? tu viens de dire Amel, c'est un avantage pour les clients, mais c'est un inconvénient pour ceux qui rangent. Hum, est-ce qu'on creuse un petit plus ? Pourquoi est-ce que, enfin, est-ce que ça signifie que ce travail est pas bien ?
42	Amel	Nan, mais en fait, bah, faut aimer ranger.... si on aime pas ranger bah, ça craint parce que...
43	Enseignant	Ok, hum, qu'est-ce que vous en pensez de ce travail, est-ce que c'est un travail qui est compliqué ou pas ? Ouais, Djael
44	Djael	Nan
45	Enseignant	Nan, est-ce que vous pouvez donner un peu des arguments ?
46	Djael	Ben parce que ranger des trucs, c'est pas, c'est pas compliqué. C'est..
47	Enseignant	Tu peux aller un peu plus loin du coup ?
48	Djael	Ben, ranger des féculents tout ça et j'sais pas quoi, c'est pas compliqué.

49	Enseignant	Est-ce que tu peux dire pourquoi c'est pas compliqué, en fait. Par rapport, peut-être en comparant avec autre chose, qui serait pas écrit ici dans ce texte là. Elsa
50	Elsa	Bah, c'est pas compliqué si on fait ça un jour, mais là il le fait toute la semaine et, c'est énervant au bout d'un moment.
51	Enseignant	Ok. du coup toi t'introduis autre chose Elsa en fait tu dis, le problème c'est de faire ça tout le temps.
52	Elsa	Si encore il faisait autre chose...
53	Enseignant	Alors, il y a plusieurs choses. En fait, toi finalement tu dis heu, j'ai l'impression tu dis c'est pas compliqué en soi, mais le fait de faire ça tout le temps ça rend ça compliqué, mais au sens, énervant ennuyant et tout ça. Et heu, deuxièmement, Amel t'as dit, un peu en aparté mais t'as dit bah ça dépend si t'aimes ça en fait. Alors du coup, au final – deux filles parlent ensemble, Enseignant leur dit : on peut essayer de parler tous ensemble s'il vous plaît ? au final, vous diriez que c'est quoi les thèmes qu'il y a dans ce texte ? Le ou les thèmes, ça parle de quoi ? Jalil
54	Jalil	Du travail
55	Enseignant	Alors du travail, mhmh
56	Amel	Il dit ce qu'il a fait il dit ce qu'il a ressenti
57	Enseignant	Ouais
58	Djael	Des supermarchés
59	Enseignant	Des supermarchés... - souriant. Des pates, c'est ça, des féculents ? rires du groupe. Hum, donc ça parle du travail, ok, Amel, qu'est-ce que tu as dit t'as dit un truc,
60	Amel	De son ressenti
61	Enseignant	De son ressenti ok. Hum, quand vous lisez tout ce truc-là, d'après vous, ça amène à se poser quoi comme question sur le travail ? Qu'est-ce qu'on peut se poser comme question sur le travail à partir de ce qui est écrit là dans ce, dans ce compte-rendu de stage ? (...)
62	Amel	J'ai pas compris la question ;
63	Enseignant	En fait, depuis tout à l'heure on est en train de parler de ce qu'il a fait, et donc en gros ça concerne le travail, est-ce qu'on pourrait formuler des questions autour de ce que c'est que le travail à travers ce qu'il a dit lui ? (...) Vous êtes autorisés à mettre la feuille derrière si vous voulez la poser, pour pas l'avoir dans la main. (...) donc réfléchissez bien hein, donc je répète ma question qui est, quelle question ça pose sur le travail tout ce qui est décrit à l'intérieur de ce texte ? Jalil
64	Jalil	Bah il a choisi son stage il savait il allait faire ça.
65	Enseignant	Et donc ça pose quoi comme question ?
66	Jalil	Bah fallait qu'il réfléchisse. Si il aimait bien ou pas
67	Enseignant	Ok, donc là du coup tu fais un commentaire du genre, tu rejoins un peu ce qu'a dit Djael quoi en fait, c'est le fait que comment ça se fait que ça lui plaît pas et qu'il l'a fait quand même c'est ça ? Enfin qu'il est allé là alors que ça lui plaît pas. C'est un peu ça, Jalil ?
68	Jalil	Ouais
69	Enseignant	Ouais... mais sur le travail, ça vous dit quoi en fait. Du coup là toi tu interrogés, Jalil t'interroge les motivations de celui qui a fait ce texte-là. Mais moi les questions que je pose c'est pas sur ses motivations à lui c'est qu'est-ce que ça, quelle question ça peut poser sur le travail en général, pour tout le monde en fait.

70	Amel	Comment on fait pour avoir un métier plaisant ?
71	Enseignant	Donc comment on fait pour avoir un métier plaisant ? (...) Est-ce que vous voyez d'autres questions ? (...) Qu'on peut poser à partir de ce texte... – les élèves regardent à terre. Globalement ce texte il donne quelle impression par rapport au travail ?
72	Amel	C'est nul
73	Enseignant	Ouais.. quelle question on pourrait poser à partir de ça en fait ? Vous avez dit c'est nul, vous avez dit ennuyant, c'est répétitif
74	Amel	Bah c'est nul
75	Enseignant	Rire. Elsa
76	Elsa	Est-ce que tous les travaux sont comme ça ?
77	Enseignant	Ouais, tu peux préciser sur le « comme ça » ?
78	Elsa	Ben, c'est une question.
79	Enseignant	Est-ce que tous les travaux sont...
80	Djael	Ben nan
81	Enseignant	Attend attend. On était en train de formuler la question, après on reviendra à ta réaction vive. Heu, sont, répétitifs ? Elsa, est-ce que ça irait aussi si on remplaçait répétitif par ennuyant par exemple ?
82	Elsa	Nan.
83	Enseignant	Nan, est-ce que tu peux dire pourquoi ?
84	Elsa	Parce que bah y'a pas tous les travaux qui sont ennuyants.
85	Enseignant	Mmh mh. Est-ce que y'en a qui auraient d'autres questions autour de ce qui passe dans le texte ? Non ?
86	Amel	Faut-il aimer son travail ?
87	Enseignant	Faut-il aimer son travail... ça rejoint un peu ta première question je pense.
88	Amel	Heu, ouais
89	Enseignant	Mais on va la noter aussi. Alors on a trois questions, donc je vous les répète bien, comment faire pour avoir un métier plaisant ? Est-ce que tous les travaux sont répétitifs ? Faut-il aimer son travail ? ok, est-ce que quelqu'un aurait une réaction sur une de ces questions. En précisant quelle questions
90	Djael	Est-ce que vous pouvez répéter ?
91	Enseignant	Faut répéter les trois questions ?
92	Djael	Ouais
93	Enseignant	Comment faire pour avoir un métier plaisant ? Est-ce que tous les travaux sont répétitifs ? Faut-il aimer son travail ?
94	Djael	Ben déjà, les travaux sont pas répétitifs
95	Enseignant	Heu répète, pardon
96	Djael	Les travaux sont pas répétitifs. Enfin si, si si en fait ils sont répétitifs. Si si ouais ils sont répétitifs. Ah ouais c'est compliqué.
97	Enseignant	Est-ce que tu peux expliquer pourquoi pour toi selon toi pourquoi est-ce que le travail est forcément répétitif alors que c'est une question qui est posée en fait, Elsa elle a dit est-ce que tous les travaux sont répétitifs. Donc pourquoi est-ce que selon toi c'est forcément répétitif ?
98	Djael	C'est forcément répétitif, car (en souriant), heu, déjà, si on choisit un métier, ben, logiquement, c'est, on fera toujours le même travail, y'aura toujours les mêmes tâches. (...)

99	Enseignant	Donc tu dis que dans n'importe quel travail en fait t'as les mêmes tâches qui se répètent. C'est ça ?
100	Djael	Acquiesce
101	Enseignant	Est-ce que y'a d'autres réactions ?
102	Awa	Heu, la première question s'il vous plaît, vous pouvez répéter ?
103	Enseignant	La première question... alors, peut-être, ce qu'on va faire pour l'instant on va s'intéresser au côté répétitif, et puis après on repassera à la première question ?
104	Awa	Nan. Je dis que les ils sont pas répétitifs, parce que, ça change.
105	Amel	Si ils sont répétitifs
106	Enseignant	(beaucoup de dispersion, sous-discussion) Donc Awa, tu peux (..) Les filles on essaie de discuter tous ensemble parce que du coup, j'ai pas... donc attend, je résume, Awa on fait attention à intervenir bien pour tout le monde et pas juste pour le petit cercle qui est là. Hum, donc t'as dit en fait, t'as contesté ce qu'a dit Djael, c'est-à-dire que c'est pas forcément répétitif.
107	Awa	Mmh mmh.
108	Enseignant	Amel
109	Amel	En fait, c'est répétitif, mais pas de la même manière. En fait y'a des métiers c'est répétitif c'est carrément la même chose
110	Awa	Voilà !
111	Amel	Et y'a les métiers c'est répétitif mais d'une autre façon. Par exemple, elle a donné l'exemple de l'architecte, architecte c'est répétitif, tu dois imaginer, une maison, dessiner et tout, mais heu, c'est pas le même environnement, tu dois à chaque fois refaire autre chose. C'est répétitif mais c'est pas la même chose, je sais pas comment expliquer
112	Enseignant	Ouais, si si c'est pas mal, donc t'as distingué le fait de faire une tâche répétitive en fait à longueur de journée, et le fait de faire une tâche répétitive mais finalement c'est sur plusieurs projets qui vont prendre beaucoup plus de temps
113	Awa	Ah oui aussi
114	Enseignant	Mais par contre, t'es en train de dire quand même que c'est forcément répétitif d'une manière ou d'une autre. Ouais, Elsa
115	Elsa	Bah, ouais, généralement quand on fait un boulot, on va pas, faire autre chose. Genre on fait quelque chose, j'sais pas quand on disait, architecte, on va construire des maisons, mais pas tout le temps la même. Du coup elle fait le boulot, tout le temps, mais ça change. Alors que dans un supermarché, t'as....
116	Enseignant	Ok, mais sur cet exemple-là, quelqu'un qui est, (petite sous-discussion), hé oh. Là, par contre on peut pas discuter ensemble du coup, parce que y'a vous qui êtes bien toutes les quatre là, y'a un petit bout par là aussi, et du coup on entend pas tout le truc. Simplement Elsa t'as dit, finalement t'es en train de dire qu'architecte c'est pas répétitif. Donc, Bassim, est-ce que tu veux réagir un petit peu là-dessus ? vas- y hein
117	Bassim	De ?
118	Enseignant	Sur le côté est-ce que architecte c'est répétitif ou pas
119	Bassim	Bah, c'est répétitif, parce que, chaque fois, il imagine et dessine des bâtiments ou des maisons, c'est la même chose
120	Enseignant	Et donc en fait, Elsa toi t'apportais une nuance en disant c'est pas forcément tout le temps la même maison

121	Elsa	Ouais, c'est pas le même truc
122	Enseignant	Mais par contre y'a quand même par exemple la tache de dessiner et tout ça, ça ça va revenir à chaque fois.
123	Jalil	Oui, mais lui il remplit pas à chaque fois le même rayon, c'est la même chose
124	Enseignant	Ah, donc toi t'es en train dire, Jalil, finalement on peut, enfin, cette comparaison entre, est-ce que c'est répétitif ou pas, on peut la poser de la même question sur, faire du facing et faire de la mise en rayon, finalement, tu fais pas les mêmes produits donc c'est pas la même chose
125	Bassim	Si c'est la même chose. Nan parce qu'elle a dit, elle imagine pas tout le temps la maison, et pour elle c'est une chose différente, alors on peut dire aussi que lui, il rangeait les rayons il rangeait pas les mêmes rayons, c'est pas la même chose
126	Enseignant	Tu veux dire que la personne elle peut prendre ça comme étant différent ? ok. mais du coup sur cet exemple-là, bah, vous en pensez quoi, si on compare faire de la mise en rayon et être architecte, bah
127	Amel	En fait, tous les métiers sont répétitifs mais ça change. Je sais pas comment expliquer. En fait c'est répétitif, mais... nan je sais pas.
128	Enseignant	Donc dans tous les cas c'est répétitif.
129	Djael	C'est, genre c'est toujours les mêmes tâches.
130	Enseignant	C'est toujours les mêmes tâches. Mais, après, on revient à ce qu'on a fait tout à l'heure, c'est qu'en gros c'est pas sur le même temps. Hum, du coup, une des réflexions que vous avez eu plusieurs fois, et notamment c'est Djael qui a dit ça tout à l'heure, t'as dit, son stage il l'a choisi, il me semble que t'as dit ça hein ?
131	Djael	Nan j'ai pas dit ça
132	Enseignant	Oh c'est toi Jalil pardon. Donc justement sur cette question du choix est-ce que vous pensez que le travail qu'on a on le choisit ?
133	Djael	Ça dépend
134	Enseignant	Levez la main. Réfléchissez bien et levez la main.
135	Djael	Y'a Amel elle lève la main
136	Enseignant	Nan mais, je vois, je demande à tout le monde d'essayer d'y réfléchir, est-ce que le travail est-ce qu'on le choisit ? (...) Amel
137	Amel	Bah, ça dépend, heu, bah ça dépend des études qu'on a fait, si on avait déjà un but en tête, et qu'on se donne, les atouts pour,
138	Enseignant	Les moyens ouais
139	Amel	Mais, aussi, il a dit qu'il a choisi son stage, mais en fait un stage c'est pour découvrir avant de le faire. J' pense que dans tous les métiers on fait d'abord un stage avant d'exercer.
140	Enseignant	Ouais. Et qu'est-ce que cette réflexion là elle te change sur l'histoire du choix ?
141	Amel	Bah, c'est qu'on essaie, si on aime pas et bah, on fera autre chose. Après parfois on a pas le choix parce que, on s'est pas donné les atouts pour pouvoir choisir.
142	Enseignant	Mhm mm. Donc t'es en train de dire, en gros, on peut avoir le choix mais faut se donner les moyens, en gros c'est ça ?
143	Amel	Ouais.
144	Enseignant	Djael
145	Djael	C'est bon j'ai oublié.

146	Enseignant	Je répète la question, c'est est-ce qu'on a le choix du travail qu'on fait ?
147	Djael	Mm nan, 'fin si. On a le choix, mais après, imaginons par exemple, on veut faire ce stage mais il est pas, pas ouf d'être là-bas,
148	Enseignant	Ouais
149	Djael	Ben logiquement, ben après, imaginons par exemple notre seule idée ce sera le stage nul là, et ben il y va dans le stage nul, ben après bon, au moins c'est un stage.
150	Enseignant	Ouais. Donc là tu parles pour un stage, est-ce que c'est pareil pour un emploi ?
151	Djael	Nan
152	Enseignant	Est-ce que c'est pareil pour un boulot, c'est-à-dire qu'à un moment donné en fait ben, tu prends un emploi nul parce que du coup ben c'est quand même un emploi ?
153	Djael	Ben si, en fait c'est les deux. Parce que, tu peux aimer l'emploi, enfin, le truc nul là, mais, aussi, imaginons que tu dois nourrir ta famille j'sais pas quoi, ben t'es obligé de faire l'emploi nul, si t'aimes pas.
154	Enseignant	Donc t'es en train de dire que t'as pas tant le choix que ça.
155	Djael	Ouais.
156	Enseignant	Elsa
157	Elsa	Et puis des fois quand on veut faire un travail mais que y'en a un qu'on aime pas mais qui est mieux payé, ben des fois qui vont peut-être choisir l'argent plutôt que... enfin, un travail qu'on aime. J'sais pas
158	Enseignant	Donc en gros, ça rejoint la question de est-ce qu'on fait quelque chose qu'on aime ou qu'on aime pas, et tu dis que finalement des fois on fait quelque chose qui nous rapporte plus d'argent, enfin ça pourrait être une situation. Avec tout ce qu'on a dit depuis tout à l'heure, est-ce que vous pouvez dire, donner une définition de ce que c'est qu'un travail ?
159	Djael	Ben, c'est...
160	Enseignant	Fait signe de lever la main. Pareil, on prend le temps de réfléchir un peu. Et je donne la priorité à ceux qui pas encore trop parler. Fayçal, vas-y.
161	Fayçal	Un travail c'est pour avoir des sous.
162	Djael	Moi moi j'ai une...
163	Enseignant	Alors, du coup
164	Fayçal	Et c'est pour travailler
165	Enseignant	Du coup toi tu réponds donc Fayçal en disant pas ce que c'est un travail tu dis à quoi ça sert. Et ça sert à avoir des sous, le but c'est avoir des sous. Hum, est-ce que quelqu'un peut dire autre chose sur la définition de ce que c'est qu'un travail ? Ouais
166	Djael	Ben, c'est quelque chose où, ben où on travaille
167	Enseignant	Ok, ça veut dire quoi ?
168	Djael	Bah, ça veut dire, j'sais pas moi parle en aparté avec ses voisins
169	Enseignant	Bassim
170	Bassim	Y'a une tâche à effectuer
171	Enseignant	Ouais
172	Bassim	Pendant des horaires
173	Enseignant	Une tâche à effectuer, t'as dit quoi après ?
174	Bassim	Pendant des horaires

175	Enseignant	Pendant des horaires, tu veux dire sur un temps donné ?
176	Bassim	Ouais.
177	Enseignant	Est-ce que si je prends ce qu'a dit Fayçal, à savoir le but c'est d'avoir des sous, est-ce que si je prends ce que dit Bassim qui dit c'est une tâche à effectuer, sur un temps donné, est-ce qu'on peut dire c'est une tâche à effectuer sur un temps donné, pour avoir des sous ?
178	Elsa	Ouais
179	Enseignant	Est-ce qu'il faut rajouter d'autres choses ? et pourquoi d'autres ? – sous conversation qui commence entre Awa et ses voisines Awa si tu veux en parler c'est pour tout le monde. Donc pour l'instant vous avez dit que le but c'est d'avoir de l'argent, et donc il y a l'air d'avoir un petit débat, Amel ?
180	Amel	Bah c'est pour avoir de l'argent et aussi rendre des services parce que dans tous les métiers on travaille pour quelqu'un. Par exemple médecin on travaille pour un patient, au supermarché on travaille pour des clients, pour heu, à la mairie on travaille pour les citoyens, en fait on travaille toujours pour quelque chose donc c'est pour l'argent et pour juste pour un service.
181	Enseignant	D'accord. Donc on rajoute du coup à la définition, donc c'est faire des tâches à effectuer sur un temps donné pour avoir de l'argent et aussi donc au service de quelqu'un, c'est forcément au service de quelqu'un. Hum, est-ce que quelqu'un veut rajouter quelque chose à cette définition on c'est bon ? Dans ce cas-là, par exemple, est-ce que, comment dire, est-ce que vous pouvez dire la différence entre un travail et un métier ?
182	Djael	Bah, déjà un travail, par exemple là maintenant on travaille, un métier c'est les gens qui travaillent à carrefour et tout ça.
183	Enseignant	D'accord. rires d'Amel et quelques autres.
184	Djael	Enfin, un métier c'est un emploi.
185	Enseignant	C'est un emploi. Et quand tu dis Djael, la par exemple, on travaille, du coup, si je suis ce que vous avez dit, c'est une tâche à effectuer sur un temps donné pour avoir des sous et pour rendre service ?
186	Amel	En fait le travail c'est ce qu'on doit faire et le métier c'est le nom du truc qu'on va faire, je sais pas comment dire
187	Djael	Bah on travaille, nan. On doit travailler pour, avoir un métier.
188	Enseignant	Donc toi tu relis le travail qui est fait à l'école au but d'avoir un métier ?
189	Djael	Bah ouais.
190	Enseignant	Mais, par exemple, si on dit qu'à l'école là on travaille, en quoi est-ce que c'est un travail, tout à l'heure vous avez dit qu'un travail c'est une tâche à effectuer sur un temps donné pour avoir des sous et rendre service. Pourtant, est-ce que vous êtes déjà tous d'accord pour dire qu'ici on travaille ?
191	Elsa	Ouais mais c'est pas un métier !
192	Enseignant	Mais c'est pas un métier. Donc dans ce cas, ça veut dire que dans cet exemple-là, c'est Amel parle à voix haute sans s'exprimer au groupe pour autant. Sans me couper la parole Amel s'il te plaît ? En quoi est-ce que ce qu'on fait ici c'est bien du travail ?
193	Amel	Parce qu'on réfléchit.

194	Enseignant	Levez la main. En quoi est-ce que ce qu'on fait ici ce qu'on fait à l'école, et je parle pas que de l'heure de philo, en quoi est-ce que ça c'est bien du travail ? Elsa
195	Elsa	Ben, heu, le travail là c'est vous qui le faites envers nous, en gros vous nous rendez service, c'est comme quand on rend un travail.
196	Enseignant	Donc ça c'est ce que moi je fais. Est-ce que là par exemple toi Elsa tu considères que toi tu travailles ?
197	Elsa	Nan je parle.
198	Enseignant	Et si tu fais l'ensemble de ta journée, est-ce que tu considères que tu travailles ou pas ?
199	Elsa	Oui mais c'est différent que faire un métier, enfin exercer un métier c'est différent.
200	Enseignant	Alors ça j'ai l'impression qu'on est bien d'accord pour dire que c'est différent d'exercer un métier, et du coup, qu'est-ce qui se passe ici qui fait qu'on dit qu'on travaille ? (...) Awa ?
201	Awa	Nan nan rien.
202	Enseignant	Amel
203 bug	Amel	Bah parce que... on, on travaille on écrit, en fait, on travaille on fait des choses – interruption, un collègue entre dans la salle, discussion entre Enseignant et lui. Donc on était en train de réfléchir à pourquoi quand vous êtes ici toute la journée c'est un travail.
204	Amel	Parce que, on réfléchit, on... on,
205	Enseignant	Ouais
206	Amel	On travaille, on bouge, on je sais pas, on, je sais pas comment le, bah on travaille
207	Enseignant	Est-ce que tu veux dire, on fait un effort ?
208	Amel	Oui
209	Awa	Oui
210	Enseignant	Ça suppose un effort. Donc vous êtes en train de dire que quand on travaille à l'école on réfléchit on fait un effort etc. Est-ce que cette définition-là du travail elle s'applique aux métiers ?
211	Awa	Hein ? J'ai pas compris.
212	Amel	Ben les métiers c'est, plutôt le nom, le nom du travail qu'on fait en fait. Et ce qu'on fait bah c'est un travail
213	Enseignant	Donc est-ce que tu veux dire Amel que, quand tu fais un travail, tu réfléchis, tu fais un effort ? Et aussi quand c'est un métier ?
214	Amel	Ouais...
215	Enseignant	T'as l'air d'hésiter. Tu peux dire pourquoi ?
216	Amel	Parce que, en fait, pour moi le métier c'est plus le nom de ce que je fais, par exemple, genre un architecte, architecte, c'est le métier, ça s'appelle l'architecte, et c'est un travail.
217	Enseignant	Donc c'est l'étiquette qu'on met dessus.
218	Amel	Oui voilà
219	Enseignant	Mais est-ce que tu veux dire que quelqu'un qui est architecte il réfléchit il fait des efforts ?
220	Amel	Oui
221	Enseignant	Du coup, il a une tâche à effectuer sur un temps donné, et lui c'est pour gagner de l'argent du coup. Alors que toi Djael t'as dit quand t'es à l'école c'est plutôt pour avoir un métier. C'est un peu ça... ok. Après Amel, t'as dit qu'un métier on le fait pour quelqu'un, on rend service,

		donc pour quelqu'un d'autre, donc ça sous-entend qu'un travail du coup ça a un rôle social ? Ça a un rôle dans la société ? Hum, maintenant, en fait on va passer au texte, j'avais prévu un petit texte pour faire réagir un peu. Enseignant lit un texte de Marx sur l'aliénation du travail. Alors est-ce qu'il y en a parmi vous qui ont une réaction sur ce texte ?
222	Amel	Il dit que le travail c'est quelque chose qu'on aime pas faire (...) début du fichier 2 Bah, sur un ouvrier
223	Enseignant	Sur un ouvrier. Il choisit un certain type de travail. Et pourquoi est-ce qu'il dit qu'un ouvrier il aime pas faire son travail ? (...) Quels sont les arguments qu'il utilise ? Pourquoi est-ce qu'un ouvrier il n'aimerait pas faire son travail ?
224	Amel	Parce que ça lui ruine son esprit et ça mortifie son corps (cite le texte)
225	Enseignant	Ça ruine son esprit et ça mortifie son corps. Est-ce que quelqu'un peut expliquer un peu ce que ça veut dire ? Alors, peut-être quelqu'un d'autre qu'Amel quand même ? donc en quoi est-ce que le travail d'un ouvrier ruinerait son esprit et mortifierait son corps ? Awa
226	Awa	Heu, mortifierait son corps ça l'épuise
227	Enseignant	Ça l'épuise, ok. Donc ce serait la fatigue physique. Et, pour ruiner son esprit, est-ce que y'aurait quelque chose à dire ? Elsa, toi tu voulais dire quoi ?
228	Elsa	Bah, pour reprendre le mot là, qu'elle avait dit (désigne Awa), ben ça agit sur son esprit et ça agit sur son physique
229	Enseignant	Donc ça agit sur son esprit et son physique ?
230	Elsa	En même temps s'il est ouvrier il doit quand même faire la même chose
231	Enseignant	Ouais. Mais, du coup quand on dit qu'il ruine son esprit, ça mortifie son corps, c'est la fatigue physique, mais ruine son esprit ça voudrait dire quoi ? Pourquoi un ouvrier il ruinerait son esprit ? rires car Fayçal à un geste bizarre.
232	Enseignant	Djael
233	Djael	Bah parce qu'il en a marre.
234	Amel	Il apprend plus il fait tout le temps la même chose.
235	Enseignant	Il apprend plus il fait tout le temps la même chose. Ok. Qu'est-ce qui y'a d'autre dans ce texte qui vous fait peut-être réagir ? (...) Est-ce que vous êtes plutôt d'accord avec ce que dit Marx ou pas trop ?
236	Elsa	Un petit peu
237	Djael	Là j'suis plutôt d'accord avec Marx.
238	Amel	Bah ça dépend aussi
239	Enseignant	Avec quoi exactement et
240	Amel	Ça dépend.
241	Enseignant	Ça dépend de quoi ?
242	Amel	Bah, si on aime faire ce qu'on... Si on est ouvrier et qu'on aime faire ce qu'on fait, bah ça va plus nous motiver qu'autre chose et, que, au lieu de se fatiguer et ben, ça va, ça va pas nous fatiguer, si on aime bien ça va... ça va pas nous...
243		
244	Enseignant	Mm, t'es en train de dire en fait que finalement lui il se trompe un peu, c'est que ça dépend de si tu aimes ton travail ou pas, et que c'est pas aussi systématique que ça, genre l'ouvrier il aime pas son travail. Jalil

245	Jalil	Ça veut dire quoi « il n'appartient pas à son essence ? »
246	Enseignant	Alors, c'est où... ah, c'est là. Il n'appartient pas à son essence c'est que ça le fait, son essence c'est lui-même en fait, ça veut dire il n'appartient pas à lui-même. En gros son travail c'est pas lui, à peu près. Et, qu'est-ce que vous pensez de la phrase « son travail n'est pas donc pas volontaire mais contraint, c'est du travail forcé ». Levez la main, qu'est-ce que vous en pensez de ça ? Ouais, Jalil
247	Jalil	Ben, qu'il le fait parce qu'il est obligé. Et qu'il a pas le choix.
248	Enseignant	Ok. Autres réactions ? Et du coup, est-ce que vous pensez qu'on a le choix de travailler ? De travailler ou de pas travailler. Ouais
249	Fayçal	Oui on a le choix
250	Enseignant	Est-ce que tu peux expliquer Fayçal
251	Fayçal Bug	Ben, si tu as envie de travailler tu travailles, si t'as pas envie tu travailles pas. Chut (quelqu'un commence à parler) attendez stop. Donc Fayçal a dit ce qu'il pensait, peut-être qu'il y a des réactions dessus. Awa
252	Awa	Par exemple, t'as une famille à nourrir, bah, tu travailles pas, bah... (...) Si tu travailles pas tu vas pas nourrir ta famille.
253	Enseignant	Ouais, donc, t'as pas le choix de travailler, t'es obligé de travailler.
254	Awa	Oui.
255	Elsa	J'ai pas levé la main
256	Enseignant	J'ai cru que t'avais levé la main pardon. Hum, Amel vas-y
257	Amel	Bah en fait on a le choix de travailler, qu'on ait une famille ou pas. En fait on a le choix, on le fait si on a envie, et si on a pas envie, on est obligé, enfin on est pas obligé, on a le choix de travailler – rires. En gros, je disais qu'on a le choix de travailler qu'on ait une famille ou pas, mais si on travaille pas, ben on aura pas de quoi se nourrir, de quoi vivre et si on travaille, ben on pourra, en fait si on travaille pas on finit dans la rue et si on travaille et ben on peut se donner un chez soi même si on aime pas son travail. Mais on a le choix de travailler
258	Enseignant	Donc tu veux dire qu'on a le choix mais que ça a des conséquences, c'est-à-dire qu'en gros, si tu travailles pas, tu pourras pas vivre correctement. Fayçal
259	Fayçal	Bah si, au pire on vit chez ses parents
260	Amel	Et quand ils sont plus là ?
261	Fayçal	Et ben ils nous laissent de l'argent dans une lettre. Rires du groupe
262	Enseignant	En gros ce que tu sous-entends Fayçal, c'est que, on est libre de pas travailler mais si y'a quelqu'un d'autre qui peut assurer pour nous
263	Fayçal	Oui voilà
264	Enseignant	C'est ça. Donc ça sous-entend quand même que y'a une espèce d'obligation au travail.
265	Amel	Mais si elle est plus là cette personne
266	Enseignant	Oui en plus oui
267	Amel	Et si elle te laisse de l'argent à un moment l'argent, y'en aura plus.
268	Enseignant	Et, qu'est-ce que vous pensez de la phrase à la fin, qui dit que l'activité de l'ouvrier, enfin le travail n'est pas son bien propre mais celui d'un autre, il lui appartient pas à lui-même, mais il appartient à un autre. Qu'est-ce que vous pensez de cette phrase-là ?
269	Amel	Il travaille pour quelqu'un
270	Enseignant	Il travaille pour quelqu'un, et quelles conséquences ça a ? (...) (..) Elsa

271	Elsa	En fait il trouvait ça fatiguant, donc c'est son stage, parce que en plus, bah, ça lui plaisait pas, il avait rien en échange, genre, quand on travaille à un moment donné on a de l'argent en échange, et là il avait rien, c'est pour ça...
272	Enseignant	Donc tu veux dire Elsa, du coup, pour lui ça avait pas de sens en fait
273	Elsa	Oui ! Alors que quand on a travaillé pour quelqu'un...
274	Enseignant	En gros t'es en train de dire un travail à partir du moment où on gagne de l'argent, ça va, c'est ça ?
275	Elsa	Plus ou moins
276	Enseignant	Plus ou moins. Mais du coup, sur cette situation là, vous en pensez quoi ? Un travail, dès lors qu'on gagne de l'argent, on peut accepter n'importe quel type de travail ?
277	Amel	Monsieur vous pouvez répéter la question ?
278	Enseignant	Est-ce que ça signifie qu'en fait un travail à partir du moment où on gagne de l'argent on peut accepter n'importe quel type de travail ?
279	Amel	Nan. En fait... (rires entre les garçons en face de de l'enseignant)
280	Enseignant	Djael et Fayçal, vous arrêtez c'est super pénible.
281	Amel	Sur Enseignant et les autres Ben ça dépend, y'a des métiers où on peut jouer notre vie, et donc, on doit accepter les risques
282	Enseignant	D'accord. Tu veux dire, et du coup, un travail qui serait plus risqué, faudrait qu'il soit payé plus cher ?
283	Amel	Ouais.
284	Enseignant	Ouais ? Et ça dépendrait du risque... (...) Et, par rapport à ça, d'après vous, qu'est-ce qui fait que y'a des métiers qui sont plus payés que d'autres ? (...) Comment ça se fait ? Awa
285	Awa	Heu, par exemple, un professeur, le travail d'un professeur, c'est pas pareil, c'est pas pareil qu'un travail de... je sais pas,
286	Elsa	lui suggère un métier mais indistinctement pour la caméra
287	Enseignant	Et donc, qu'est-ce que t'en tires comme conclusion au niveau du salaire ?
288	Awa	Discussion en aparté avec ses amies.
289	Enseignant	Donc t'avais dit par exemple un professeur c'est différent d'un ouvrier, pourquoi ? ça sonne. On va finir là-dessus, Djael
290	Djael	Ben parce que faut, genre faut, pour être mieux payé faut se faire plein de diplômes. Par exemple, si t'as un bon diplôme, et que tu veux faire un métier, qui est, approprié à ce diplôme, bah, t'as, t'es bien payé, et si, t'as pas de diplôme ou que t'as un diplôme tout pourri et ben, t'es pas payé, enfin, t'es, t'es nul quoi
291	Enseignant	Donc c'est le diplôme qui fait la valeur à laquelle tu vas être payé. Amel
292	Amel	En fait ça dépend, ça dépend le métier il veut quoi. Par exemple médecin, ça rapporte beaucoup parce que on, on a gros, on soulage des gens, on les maintient en vie, donc, là on joue sur la vie donc ça nous rapporte beaucoup. Travailler sur un supermarché ça rapporte moins... c'est un besoin mais c'est pas...
293	Enseignant	Ah ouais, donc les métiers, plus ils ont une importance pour la vie des gens, plus ils sont payés. Mais en même temps, comme tu l'as dit toi-même, un supermarché on en a besoin aussi quoi.
294	Amel	On en a besoin mais c'est, d'abord on va acheter des trucs qu'on a envie. Fin de la vidéo

B. L'insulte

1	Enseignant	Alors... d'abord je vais commencer par vous raconter un épisode de la guerre de Troie. La guerre de Troie c'est un épisode de la mythologie grecque, qui est assez connu, que vous avez dû connaître notamment, vous avez dû entendre parler du cheval de Troie, je suppose... ? Pendant cette guerre-là, c'est une guerre qui oppose les Grecs et les Troyens. Et à l'intérieur du camp des Grecs, y'a le chef des Grecs qui s'appelle Agamemnon, et puis y'a d'autres chefs qui doivent lui obéir, comme Ulysse, et un autre héros grec très connu qui est Achille. Et à un moment, il y a des tensions dans le camp des Grecs, je vous fais pas tous les détails mais en fait Agamemnon, le chef des Grecs, il doit rendre une femme qu'il avait volé dans une ville, il doit la rendre pour faire plaisir à Apollon, et il est tellement en colère, pour se venger, il dit ok je vais rendre cette femme-là par contre en échange je prends la femme qu'Achille avait pris. Parce que Achille avait aussi pris une femme, et il était tombé amoureux de cette femme qu'il avait enlevée. Et donc Achille en apprenant ça, il est obligé de se soumettre, parce que c'est son chef. Mais, il dit à Agamemnon, il lui dit trois choses. Il lui dit sac à vin, fils de chien, et cœur de cerf. Rires du groupe. (...) Donc je répète, il lui dit sac à vin, fils de chien et cœur de cerf. Donc, ma première question, est, d'après vous, pourquoi est-ce qu'il lui dit ça ? Djael
2	Djael	Parce que Achille c'est un chien
3	Enseignant	Nan, du coup c'est Achille qui dit ça à Agamemnon, il dit sac à vin, fils de chien, et cœur de cerf. Pourquoi est-ce qu'il dit ça ? Jalil ?
4	Jalil	Parce que ça rime ?
5	Enseignant	Nan c'est pas parce que ça rime... effectivement, faut trouver une autre raison. (...)
6	Amel	J'ai pas trop suivi
7	Enseignant	Bah, si y'a quelqu'un, dans un autre contexte, là ce serait pas forcément ce contexte-là. Quelqu'un qui va dire « ah sac à vin, fils de chien, cœur de cerf », qu'est-ce que ça signifie en fait, pourquoi, qu'est-ce qu'il veut dire en disant ça ? (...) Est-ce que vous avez une idée ou pas ? Ouais, vas-y
8	Awa	C'est des insultes
9	Enseignant	Ouais, ce sont des insultes, effectivement. Est-ce que vous pouvez expliquer pourquoi ces trois expressions, c'est des insultes. Dire à quelqu'un que c'est un sac à vin, c'est pas forcément un truc qu'on emploie, mais malgré tout essayez d'imaginer, un fils de chien on arrive un peu mieux à imaginer – rires – et un cœur de cerf... qu'est-ce que ça peut signifier ? pourquoi est-ce qu'on peut dire que ces trois expressions ce sont des insultes ?
10	Djael	Ben, parce que, il insulte
11	Enseignant	Ouais, mais pourquoi est-ce qu'il les insulte ? En quoi est-ce que ça c'est une insulte, plus qu'autre chose ?
12	Djael	Bah peut-être que dans le texte il le dit en énervé.
13	Enseignant	Ouais. (...) Donc tu veux dire que, si tu le dis sous la, si tu le dis alors que t'es en colère, c'est une insulte ? Mais tu sous-entends que si t'es pas en colère c'est pas une insulte ?
14	Djael	Bah si, bah si mais...
15	Enseignant	Si. Mais en tout cas y'a la colère qui intervient à un moment...
16	Djael	Ouais...
17	Enseignant	Bah, par exemple, si on prend une des expressions là, fils de chien, est-ce que vous pouvez dire pourquoi est-ce que ça c'est une insulte ?

18	Awa	Ça se dit pas
19	Enseignant	Alors ça se dit pas, ça se dit peut-être pas de jours mais bon... essayez d'imaginer, quelqu'un dit fils de chien, en quoi est-ce que ça c'est une insulte ? ouais Jalil
20	Jalil	Ben, fils de chien ça veut dire tes parents c'est des chiens.
21	Enseignant	Ouais. Et en quoi est-ce que ça c'est une insulte ?
22	Jalil	Bah, j'sais pas, c'est rabaissant.
23	Enseignant	C'est rabaissant. Ok. est-ce que vous pouvez dire à peu près la signification que ça peut avoir quand on dit « sac à vin » ?
24	Jalil	Quelqu'un qui est gros
25	Enseignant	Alors ça peut avoir ce sens-là... et puis même au sens encore plus propre ? rires. C'est pas pour rien hein qu'il y a le mot vin à l'intérieur, ça sous-entend quoi ?
26	Julie	Qu'il boit beaucoup ?
27	Enseignant	Qu'il boit beaucoup. Rires. C'est pas la peine d'éclater de rire à chaque fois. Et, quand on dit cœur de cerf, donc cerf, l'animal, du coup, qu'est-ce que ça peut signifier ?
28	Amel	Il a pas de cœur
29	Enseignant	Il a pas de cœur. Effectivement. Il a pas de cœur. Donc ça, c'est un ensemble, donc fils de chien, cœur de cerf, sac à vin, c'est un ensemble d'insultes de la mythologie grecque effectivement, mais ce sont des insultes. A partir de là, peut-être qu'on prendra d'autres exemples, est-ce que vous pouvez dire ce que c'est qu'une insulte ? Est-ce qu'on pourrait donner une définition de ce que c'est une insulte ? (...) Donc réfléchissez, est-ce que vous pouvez donner une définition de ce que c'est une insulte. Jalil
30	Jalil	C'est quelque chose qu'on dit pour rabaisser
31	Enseignant	Ouais... (...) (...) donc c'est quelque chose qu'on dit pour rabaisser, hum, est-ce qu'on peut être plus précis que quelque chose
32	Jalil	Un mot
33	Enseignant	Quelque chose c'est un mot. Ouais Amel vas-y
34	Amel	C'est pas obligé un mot
35	Enseignant	C'est-à-dire, qu'est-ce que tu veux dire ? Ça peut être un ensemble de mots ?
36	Amel	Ouais
37	Enseignant	Tu veux dire une expression ou quelque chose comme ça ?
38	Amel	Ouais
39	Enseignant	Mm. Donc ça peut être un mot, une expression, en tout cas un ensemble de mot qu'on dit pour rabaisser. Est-ce que vous êtes tous d'accords pour dire qu'une insulte c'est pour rabaisser ? Levez la main, essayez de dire, est-ce que c'est plutôt oui, plutôt non... (...) Jalil
40	Jalil	Peut-être pas pour rabaisser mais pour énerver quelqu'un
41	Enseignant	Ok, ouais Amel
42	Amel	Pas forcément.
43	Enseignant	Vas-y explique nous. Rires. Nan mais t'as raison, on cherche une objection, mais t'as raison. Vas-y
44	Amel	Bah, des fois, hum, on insulte pas pour énerver quelqu'un mais, on insulte parce qu'on est énervé. Éclats de rire.
45	Enseignant	Ok, tu veux dire que, y'a pas forcément un but envers quelqu'un, mais c'est une expression de sa propre colère, c'est ça ?

46	Amel	Bah en fait, plutôt quand on insulte c'est quand on est, enfin quand on a une émotion forte. Je... après des fois c'est pour bah, rabaisser quelqu'un, mais sur plus...
47	Enseignant	C'est plus pour exprimer ton émotion en fait... et dans ce cas-là, si on exprime son émotion par des insultes, est-ce que vous pouvez dire pourquoi on l'exprime par des insultes et pas par d'autres mots ? Pourquoi utiliser des insultes en fait, plutôt que, t'es en colère par exemple, t'as une émotion forte, pourquoi utiliser des insultes plutôt qu'autre chose ? Jalil
48	Jalil	Parce qu'on sait que ça va énerver a personne en face
49	Enseignant	Du coup tu reviens sur ce que tu disais, c'est que tu penses que y'a un, enfin ça a un intérêt dans l'interaction avec l'autre personne... est-ce que vous voyez autre chose ? Donc je répète, pour l'instant dans ce que vous avez dit, avec des nuances, c'est qu'en gros une insulte c'est quelque chose qu'on va dire sous le coup d'une émotion forte, par exemple la colère, ça va être des mots ou des expressions, un ensemble de mots qu'on va utiliser pour rabaisser ou pour énerver quelqu'un. Après Amel t'as dit y'a pas forcément de rapport avec l'autre en fait. C'est-à-dire que des fois on les dit juste comme ça, ça fait plus de bien à soi-même quoi. C'est ça ? (Amel fait oui de la tête)
50	Enseignant	Ok. Et, dans ce cas-là, si on dit qu'une insulte c'est ça, est-ce que c'est possible de... Amel s'il te plaît, si t'as besoin de sortir... mais là on va pas y arriver (Amel a un fou rire) Est-ce que vous pouvez dire pourquoi ce serait intéressant de vouloir énerver ou rabaisser quelqu'un, par une insulte ?
51	Amel	Bah ça dépend. En fait, des fois, c'est parce qu'on aime bien rabaisser les gens, des fois c'est parce qu'elle nous fait quelque chose, des fois c'est parce qu'on a un problème...
52	Enseignant	Ouais. Alors, il me semble que t'as dit deux trucs principalement, t'as dit, en gros, on aime bien rabaisser les gens, en gros c'est une espère d'habitude, et deuxièmement t'as dit parce qu'elle nous a fait quelque chose, donc c'est plus une forme de vengeance, si je comprends bien ? Ouais... Et après tu dis c'est quelqu'un qui a un problème, c'est les gens qui sont malades qui insultent tout le temps par exemple ? Le syndrome là je sais plus comment il s'appelle... hum, Gilles de la Tourette, tu dis des insultes n'importe quand, il me semble... Hum, est-ce que vous pouvez dire si des fois est-ce qu'on dit des insultes sans que ce soit du tout adresser à quelqu'un ? Amel
53	Amel	Par exemple, quand on se cogne ou quand on se fait mal, ben on... elle éclate de rire
54	Enseignant	Rires. Allez Amel. Ça va pas être possible. Tu vas respirer un coup dans le couloir ? Tu reviens après ? Parce que, c'est pas possible... Amel sort. Est-ce que quelqu'un veut éventuellement poursuivre ce que disait Amel ? Par exemple quand on se cogne ? Parce que je pense que les gens ils voient un peu, enfin je pense que vous voyez un peu ce qu'elle veut dire quoi ? Hein Djael ?
55	Djael	Ben c'est, dès que, genre on joue ou un truc comme ça, et que ; après imaginons on perd
56	Enseignant	Ouais
57	Djael	Ben après on insulte au pif, comme ça
58	Jalil	Mais ça c'est parce qu'on est énervé on parle pas de ça
59	Enseignant	Attends, tu veux dire, on l'insulte au pif, ça veut dire quoi insulter au pif ? (...) qu'est-ce que ça veut dire pour toi quand tu dis insulter au pif ?
60	Djael	Ben... comme ça ! Genre, j'sais pas moi juste comme ça

61	Enseignant	Est-ce que quelqu'un peut préciser un peu, ce que ça voudrait dire, insulter au pif ? Heidi avance toi s'il te plaît, Tayeb aussi. Ouais vas-y
62	Awa	Quand on parle par exemple, j'sais pas on voit, un livre avec nos copains, ben, ou une copine, ben quand on parle ben, parfois on sort des choses, j'sais pas, ben, on insulte, c'est, c'est pas par rapport...au hasard
63	Enseignant	Mais du coup, t'insultes tes copains ou tes copines ou c'est autre chose ?
64	Awa	C'est autre chose
65	Enseignant	Jalil
66	Jalil	Hum, elle elle parlait quand tu te fais mal bah t'insultes, mais t'insultes personne...
67	Enseignant	Donc c'est pas adressé à quelqu'un, c'est ça ? Donc tu te fais mal, mettons, tu te cognes le pied, c'est ça que t'as commencé à dire Amel, et donc tu vas dire quoi par exemple ?
68	Amel	Merde – rires
69	Enseignant	Merde
70	Amel	Heu, j'sais pas, insulter, des insultes comme ça
71	Enseignant	Dans ce cas-là, si tu insultes sans que ce soit adressé à quelqu'un, est-ce que vous pensez que c'est une insulte ?
72	Djael	Ouais (Jalil lève la main)
73	Enseignant	Ou est-ce que c'est autre chose ?
74	Amel	Ben c'est adressé à la table
75	Enseignant	C'est adressé à la table
76	Amel	Par exemple, mais ça a pas de valeur
77	Enseignant	Mais alors... encore une fois, si ça a pas de valeur, pourquoi est-ce qu'on le fait ?
78	Amel	Bah, ça....
79	Djael	Parce que après c'est le même
80	Amel	Hum, du coup ça fait du bien
81	Enseignant	Tu veux dire ça soulage
82	Amel	Ouais...
83	Enseignant	Un peu, ça fait du bien quoi... ouais Jalil
84	Jalil	Heu, parce qu'en fait on a pris l'habitude quand on est énervé on insulte, ça fait quand on se mal, ben ça nous énerve, on insulte, c'est un réflexe...
85	Enseignant	Mais, si on te dit ce qu'elle dit, ce que tu dis Amel, c'est quelque part, ça fait du bien, enfin, ça soulage, est-ce que ça sous-entend qu'en fait, si on disait d'autres mots, ça serait pas aussi bien quoi... et alors comment ça se fait ?
86	Amel	Bah parce que
87	Enseignant	Comment ça se fait qu'on va utiliser des insultes, parce qu'on a mal, alors qu'en fait... vas-y
88	Amel	Ben parce que, enfin, je pense, qu'une insulte c'est pour, bah déjà une insulte c'est quelque chose, bah, c'est quelque chose de mal, de rabaisant, du coup, si on dit un autre mot, bah, ça sert à rien, on dit ça parce que ça rabaisse quelque chose, mais si on le dit à une table, ça la rabaisse pas mais, c'est comme si on la rabaisait
89	Enseignant	Ouais, alors du coup tu veux dire que quoi ça veut dire que tu considères, enfin tu fais comme si la table c'était un être humain ? Est-ce que c'est ça que t'es en train de dire ?
90	Amel	J'vais pas penser que c'est un être humain mais j'veux dire qu'on agit comme si c'en était un mais pas c'est pas un être humain...
91	Enseignant	Ouais, Jalil

92	Jalil	Moi j'pense c'est parce que, quand on est énervé on insulte quelqu'un et après on se calme, donc quand on se fait mal on insulte pour qu'on se calme.
93	Enseignant	Donc c'est une manière d'évacuer un peu, l'énervement quoi
94	Jalil	Ouais
95	Enseignant	D'une certaine manière, donc on évacue l'énervement, et Amel t'as dit, en gros les mots qu'on emploie ils sont mal, c'est ça que t'as dit hein, est-ce que vous pouvez essayer de dire pourquoi est-ce que le fait d'employer des mots qui sont mal, pourquoi ça ferait du bien ? (...) (...) Élèves regardent un peu dans le vide. Vous avez pas d'idée ? Pourquoi est-ce qu'employer des mots qui sont mal, genre, je sais pas moi, merde, « putain », « enulé » » tout ça, pourquoi ça fait du bien – rires du groupe – Allez sérieux, je pense qu'on a compris, le thème c'est l'insulte, donc forcément il faut qu'on en dise un petit peu
96	Amel	C'était quoi la question ?
97	Enseignant	Pourquoi est-ce que ça fait du bien d'employer des mots qui sont mal ? Et pourquoi plus des mots qui sont mal que des mots normaux entre guillemets ? Pourquoi dire, « merde putain » j'ai mal » plutôt que juste dire « oh j'ai mal » ? rires du groupe. D'après vous ?
98	Amel	Bah, c'est sur le coup de l'émotion, ça sort tout seul
99	Enseignant	Oui, ça je suis d'accord, ça sort tout seul, donc vous avez dit un peu, y'a un peu l'habitude et tout ça, mais pourquoi employer des mots qui sont même employés même mal ? D'ailleurs, enfin, faut qu'on réfléchisse un peu à ça. Jalil
100	Jalil	Peut-être c'est pas tout le monde qui fait ça, y'en a ils arrivent à maintenir. Parce qu'en fait moi je pense c'est, vu qu'on a pris l'habitude quand on est énervé on insulte, ça fait quand on se fait mal on insulte, et ceux que quand ils sont énervés ils insultent pas, ben quand ils se font mal ils insultent pas
101	Amel	Ben aussi quand on est, des fois, pas toutes les insultes mais y'a des insultes qu'on dit quand on est heureux – rires
102	Enseignant	Ouais, donc tu parles de complètement autre chose et tu dis que des fois l'insulte c'est pas du tout pour rabaisser quoi, c'est autre chose
103	Awa	Ah oui c'est vrai !
104	Enseignant	Alors vas-y, essaie d'expliquer
105	Amel	Ben, en fait c'était pour rabaisser c'est pour rabaisser mais... j'veux dire que y'a mon mot, qui sont, enfin qui est mal, qu'on dit pour dire des trucs bien, par exemple je sais pas moi on construit quelque chose, et qu'on aime beaucoup, ben j'sais pas hum,
106	Enseignant	On va utiliser les mêmes mots, en fait
107	Amel	Pas tout mais...
108	Enseignant	Nan, mais on peut utiliser les mêmes mots, qui sont des insultes
109	Amel	Ouais
110	Enseignant	Mais parce qu'on est content
111	Amel	Oui
112	Enseignant	Est-ce que c'est à ça que tu pensais Awa ?
113	Awa	Ouais
114	Enseignant	Ok, parce que je pensais que tu parlais d'autre chose. Du coup, Jalil, la remarque que t'as faite, toi tu dis en gros, peut-être que, enfin y'a des habitudes, on a pris l'habitude de faire ça, et peut-être que y'a des gens qui l'ont pas fait. Donc est-ce que vous pensez que ça existe des humains qui insultent pas ?

115	Amel	Ouais, des pacifistes
116	Djael	Nan !
117	Amel	Ça se dit
118	Enseignant	Et dans quelles conditions ils parviennent, à ne pas insulter, alors que, vous avez l'air de dire que, ça sort un peu tout seul quand même ? donc, est-ce que ça existe des humains qui n'insulteraient pas et comment ils feraient, en fait ? Djael
119	Djael	Ben, ils insultent pas, dans leur tête ils insultent pas.
120	Enseignant	Et donc ils font comment alors ? Parce que vous dites que y'a une espèce d'émotion, il y a un trop plein d'émotion, et du coup, l'insulte elle permet de libérer ce trop plein d'émotions, donc, ça veut dire quoi ça veut dire que eux ils ont jamais de grosses émotions ? ça veut dire quoi ? Djael, et puis Julie après
121	Djael	Nan parce que, par exemple y'a des gens, dès qu'ils se cognent ou quoi, ben, à force d'insulter à chaque fois, ben ils insultent, donc pour rien, et y'a des gens et ben ils insultent pas du tout, et même dès qu'ils se cognent et ben, ils sont normaux – rires du groupe
122	Enseignant	Donc ça, c'est votre message, pour toi c'est juste c'est comme ça ? Ou, c'est un peu c'est genre de l'habitude ils ont appris à faire autrement
123	Djael	C'est habitude
124	Enseignant	Ok. Julie
125	Julie	Sinon en fait ils le disent dans leur tête, c'est tout. Donc ils insultent
126	Enseignant	Donc tu veux dire y'a une autre forme d'insulte qui sort dans la tête, mais qu'ils vont pas verbaliser quoi... c'est ça ? Jalil
127	Jalil	Des fois y'en a, ils insultent mais pas de la même façon que nous, par exemple, nous on va dire des trucs grossiers, et eux, quand ils vont s'énerver ils vont dire des insultes, mais c'est rien, genre, pas des grosses insultes. Genre, par exemple, ils vont s'énerver, ils vont pas dire des gros mots, ils vont juste...
128	Enseignant	Donc toi tu dis, en fait y'a différents types d'insultes suivant
129	Jalil	Ça dépend comment ils parlent habituellement. S'ils sont, ils ont l'habitude de parler mal, ben quand ils vont s'énerver ils vont parler mal, si ils disent jamais de gros mots, peut-être il y en a ils connaissent pas, tous les gros mots, ben ils vont dire des, pas des insultes. Ils vont juste s'énerver
130	Enseignant	Ok. Avec tout ce que vous venez de dire, est-ce que vous pouvez dire qu'est-ce qui y'a comme différence, parce que du coup tu viens d'introduire ce mot-là, Jalil, entre un gros mot et une insulte ? c'est quoi la différence ? Est-ce que y'en a, est-ce que y'en a pas ? Qu'est-ce que vous diriez qu'il y a comme différence entre un gros mot et une insulte ? Djael
131	Djael	Ben, le gros mot et l'insulte c'est la même chose.
132	Enseignant	Toi pour toi c'est pareil ?
133	Djael	Ben ouais
134	Enseignant	Est-ce que tu vois une différence ou pas du tout ?
135	Djael	Ben, nan.
136	Enseignant	Ok. Jalil
137	Jalil	Par exemple, quand on se fait mal, on va dire un gros mot, mais on, par exemple, on se dispute avec quelqu'un, on va l'insulter
138	Enseignant	C'est quoi la différence ?
139	Jalil	Par exemple, si tu vises un gros mot, tu vises personne, mais si tu dis une insulte ben tu vises quelqu'un

140	Enseignant	Ok. donc tu veux dire que, la différence entre une insulte et un gros mot, c'est que l'insulte elle est adressée à quelqu'un
141	Jalil	Ouais et le gros mot c'est
142	Enseignant	Alors que le gros mot c'est quelque chose qu'on se dit presque à soi, un truc comme ça, ou à la table un truc comme ça
143	Jalil	Ouais, selon les émotions
144	Enseignant	Humm. Donc, t'es en train de dire sur le coup on se cogne, c'est pas une insulte finalement
145	Jalil	C'est un gros mot
146	Enseignant	C'est plus un gros mot. C'est ça ? Amel t'es pas d'accord
147	Amel	Bah nan, parce que, quand on se fait mal par exemple, avec la table
148	Jalil	Elle aime trop se faire mal elle
149	Amel	Rires – quand on se fait mal, par exemple avec la table, heu, sur le coup, on va l'insulter comme si c'était quelqu'un. Et du coup, ben on va l'insulter (en regardant Jalil)
150	Jalil	Je t'insulte, la mère de la table
151	Amel	Rires ++ Ben ça arrive !! Mais elle a pas de mère, ça a pas de valeur
152	Enseignant	Ouais, donc toi tu veux dire que, la différence c'est ce que t'as dit tout à l'heure déjà, c'est que ça a pas de valeur en fait
153	Amel	Oui
154	Enseignant	Alors qu'une insulte adressée à quelqu'un elle a de la valeur entre guillemet. Hum, ouais. Est-ce que... oui, pardon vas-y
155	Julie	Bah en fait je pense qu'il a raison parce que c'est comme on dit, les petits quand ils disent des insultes, bah, ils disent des gros mots parce qu'ils savent pas vraiment ce que ça veut dire.
156	Enseignant	Ouais –Djael rit – Djael stp, ce serait bien d'éviter de faire ça tout le temps là. Tu veux rajouter quelque chose ?
157	Julie	Nan c'est bon
158	Enseignant	C'est un peu bloquant en fait si vous éclater de rire à chaque fois. Donc t'es en train de dire, en fait on peut utiliser des insultes sans savoir la signification ?
159	Julie	Nan mais je parle des petits
160	Enseignant	Ah, des petits aussi... est-ce que c'est valable pour les grands aussi ? Est-ce que quelqu'un qui emploie une insulte il sait forcément la signification que ça a ?
161	Amel	Nan. Y'a des gens ils utilisent des insultes sans savoir ce que ça veut dire.
162	Enseignant	Ouais. Hum, mais alors du coup, parce qu'ils reproduisent, ils recopient, en gros c'est un peu ça, et peut-être que les petits, du coup ils reproduisent aussi, dans ce sens-là... Est-ce que vous pouvez donner un exemple d'insulte qui passe pas du tout par des gros mots ?
163	Jalil	Ça veut dire quoi ça ?
164	Enseignant	Bah c'est un truc qui serait une insulte vraiment assez forte et pourtant y a aucun gros mot dedans. Heidi
165	Fayçal	Heu,
166	Jalil	Oh je sais – et lève la main
167	Fayçal	C'est par exemple, dès qu'on dit, sale rapace par exemple – rires du groupe
168	Enseignant	Est-ce que tu peux expliquer. Du coup ça fait référence à un oiseau et tout, est-ce que tu peux expliquer pourquoi est-ce que c'est quand même une insulte ? (...) Est-ce qu'on peut, enfin, si on, si vous voyez ce que ça veut dire, pourquoi est-ce que « sale rapace » c'est une insulte alors que y'a pas

		de gros mots ? (...) (Amel et Jalil lèvent la main). Fayçal, tu peux expliquer un peu ou pas ? (...) T'as dit oui, t'as dit non ? Tu réagis pas... Amel
169	Amel	Bah en fait la différence entre un gros mot et une insulte c'est, un gros mot en fait c'est le mot qu'on utilise, par exemple, je sais pas, fils de pute, (rires du groupe) c'est une insulte avec un gros mot
170	Enseignant	Ouais
171	Amel	Mais si par exemple on dit, ça se dit moins, enfin ça se dit pas, 'fin peut-être ça se dit mais je sais pas, si on dit fils de prostituée, ben, ce sera une insulte mais sans gros mot.
172	Enseignant	Humm, ok. Donc c'est autre exemple. Après, j'aimerais bien qu'on revienne sur ce qu'il a dit, Fayçal. Jalil
173	Jalil	Hum, sale rapace, je sais pas c'est quoi un rapace déjà,
174	Enseignant	Bah, peut-être, Fayçal, pour toi quand quelqu'un dit ça ça veut dire quoi ?
175	Amel	Ça veut dire t'es un oiseau – en rigolant
176	Enseignant	Nan, est-ce que pour toi ça a un sens ou pas ?
177	Fayçal	Heu, ouais un peu
178	Enseignant	Et c'est quoi, le sens ?
179	Fayçal	Bah genre
180	Enseignant	Allez vas-y parce que du coup, on va pas y passer trois plombs
181	Fayçal	Le sens, bah, ça veut dire, un peu comme, c'est une tapette mais...
182	Enseignant	Ah. Je m'attendais pas du tout à ça
183	Djael	Monsieur monsieur !
184	Enseignant	Ouais, Djael ?
185	Djael	C'est, peut-être y'a un lien entre... c'est un oiseau, et peut-être un oiseau pour lui, bah c'est sale, et peut-être que lui c'est un, sale, sale sale sale
186	Fayçal	Un sale oiseau
187	Enseignant	Ouais, alors sauf que ici, enfin, si on prend ça comme explication il y a le mot sale qui a été rajouté devant qui quand même donne une orientation au truc... moi il me semblait que quand on dit de quelqu'un que c'est un rapace, par exemple si jamais je l'entends c'est plutôt, bah, du coup y'a d'autres mots associés aux animaux, genre, c'est un rat, c'est quelqu'un qui donne rien. Enfin
188	Djael	Ah ouais c'est vrai
189	Enseignant	Enfin, qui est pas généreux quoi... qui va jamais rien prêter ou truc comme ça. Pour moi ce serait plutôt ça
190	Djael	Un radin
191	Enseignant	Un radin ouais... et justement, enfin pour le coup on dit un rat, un rapace par exemple, tout à l'heure on disait fils de chien, d'après vous pourquoi est-ce qu'il y a pas mal d'insultes qui sont liées aux animaux ? (...) Pas mal, je dis pas que y'en a forcément beaucoup parce que c'est pas forcément la majorité hein. Awa
192	Awa	Parce que, heu ben, quand on insulte on compare pas les siens avec des humains, donc, pour les rabaisser bah...
193	Enseignant	Donc c'est un moyen de rabaisser, donc ça sous-entend les animaux sont plus, sont inférieurs. Amel
194	Amel	Heu, bah... parce que, pour les animaux c'est inférieur, et y'a certains animaux qui ont une hygiène, pour eux c'est normal mais pour nous c'est, c'est – rires – c'est pas possible d'avoir une hygiène comme ça. C'est leur, comment ils vivent, comment ils sont, comment ils font, du coup on insulte les gens.
195	Enseignant	Ouais

196	Jalil	Heu, je pense si on insulte avec des insultes d'animaux on prend les caractères de la personne, on le lie à la caractère de l'animal.
197	Enseignant	Ouais
198	Jalil	Par exemple, ou physique, par exemple, si quelqu'un dit ses parents ils sont gros (Amel rit) – à Amel : commence pas à rigoler – tu peux dire par exemple fils de porc, ou je sais pas moi fils de vache. (Amel rit beaucoup. Jalil demande : y'a quoi de drôle ?)
199	Enseignant	Hum. Donc en tout cas on fait comme si la personne elle se confondait avec l'animal
200	Jalil	Ouais
201	Enseignant	Djael
202	Djael	Nan c'est bon j'ai plus rien à dire
203	Enseignant	Ok. donc ça serait des exemples d'insultes qui sont liées, par rapport aux animaux, et après tout à l'heure, t'as dit, t'as parlé de putes, prostituées, y'a l'expression « enculé » tous ces trucs-là, d'après vous pourquoi est-ce que y'a plein d'expression d'insultes qui sont liées, plus ou moins, bah, au sexe globalement... (...) est-ce que vous avez une idée ou pas ?
204	Jalil	Parce qu'une prostituée c'est mal vu
205	Enseignant	Ouais. Alors ça ce serait l'exemple sur la prostituée, mais plus globalement ? (...) Pourquoi y a énormément d'insultes qui sont liées, bah, aux parties génitales, enfin, tous des choses comme ça. Vas-y Amel
206	Amel	Bah parce que, c'est un endroit intime, et, ben, hum... rires.
207	Enseignant	Vas-y hein, dis-moi, c'est un endroit intime et donc quoi
208	Amel	C'est un endroit intime et du coup bah par exemple j'sais pas moi, bah prostituée bah ça veut dire elle le garde pas intime par exemple.
209	Enseignant	Donc tu veux dire, c'est sensé rester intime et du coup, on va faire comme si c'était pas le cas, et donc c'est déshonorant. Ok. Maintenant on a beaucoup parlé de l'insulte, pourquoi est-ce qu'on la dit, quels types d'insultes on dit, est-ce que vous pouvez dire quel est l'effet de l'insulte sur la personne qui la reçoit ? Ou sur les personnes qui les reçoivent... Djael
210	Djael	Bah, imaginons moi j'insulte une personne, bah la personne et bah elle va être mal.
211	Enseignant	Est-ce que tu peux dire pourquoi est-ce qu'elle va être mal ?
212	Djael	Parce que je l'ai insultée
213	Enseignant	Ouais, heu, Jalil
214	Jalil	Ben, ça peut énerver quelqu'un et ça peut blesser quelqu'un aussi si, par exemple ce que tu dis c'est vrai. Ça peut la blesser ou ça peut l'énerver si par exemple il a pas envie qu'on traite sa mère ou qu'on l'insulte...
215	Enseignant	Alors toi t'introduis un truc, qui est en gros l'insulte elle a plus de valeur si elle a un fond de vérité
216	Jalil	Bah oui si il sait que c'est vrai il va dire, bah ça va même pas l'énerver ça va le blesser, alors que si c'est pas vrai ça va l'énerver.
217	Enseignant	Et, vous pouvez dire ce que c'est la différence entre énerver et blesser ? tu dis ça va l'énerver et ça va le blesser, en quoi est-ce que c'est pareil, pas pareil... Adam, t'aurais une idée ? Adam fait non de la tête. Basile, non ? Entre énerver et blesser, tu vois une différence ? Basile fait oui de la tête Et ce serait quoi ?
218	Basile	J'sais pas bah t'es énervé genre c'est, t'as plus envie d'insulter tout ça, quand t'es blessé t'as plus envie de plus parler à la personne

219	Enseignant	Ok. Est-ce que t'es en train de dire quelque part que quand tu t'es blessé tu te sens plus mal que quand t'es énervé ? Y'a un peu de ça
220	Basile	Ouais
221	Enseignant	Ouais. Est-ce que vous voulez dire autre chose ? Jalil ? Nan, c'est bon ? Hum, et t'as dit, Jalil t'as dit en fait, si l'insulte est vraie, bah ça va encore plus toucher la personne. Donc, et si l'insulte est pas vraie du tout, qu'est-ce que ça fait ? C'est-à-dire que y'a une insulte qui est adressée mais elle est pas vraie du tout, Awa
222	Awa	Bah, on évite la personne on répond pas
223	Enseignant	Ok, donc une solution ce serait d'ignorer
224	Awa	Hm.
225	Enseignant	Ça marche à tous les coups d'après toi ?
226	Awa	Oui. Enfin, non ça va pas enlever, bah, j'sais pas admettons l'envie de frapper la personne, j'sais pas
227	Enseignant	Ok, parce que si je vais jusqu'au bout, tu dis bah en gros si l'insulte est pas vraie on ignore la personne, en fait ça sous-entend plus ou moins que
228	Awa	L'enfant il t'insulte, enfin au bout d'un moment il t'attache, ou il va te frapper j'sais pas
229	Amel	Bah là c'est du harcèlement
230	Awa	Bah moi je vais me défendre, je me laisse pas
231	Amel	Oui mais à ce moment-là c'est du harcèlement
232	Enseignant	Donc tu veux dire que finalement c'est pas une question qu'elle soit vraie ou pas vraie, l'insulte... c'est que c'est une insulte et que du coup elle va être abaissante quand même, qu'elle soit vraie ou pas
233	Awa	Ouais.
234	Enseignant	Ouais. Amel
235	Amel	Heu quand elle est fausse, bah d'ignorer en fait ça marche à tous les coups, même si c'est répétitif, si on y prête pas attention, c'est là que ça fera mal. Mais heu, bah aussi ça dépend des gens, y'a des gens qui vont s'en foutre facilement et y'a des gens, même si c'est pas vrai ça va les énerver. Bref.
236	Jalil	Moi je pense, ça dépend des personnes. Y'a des personnes ils arrivent à ignorer ils arrivent pas, ça les énervent. En fait, je pense moi, si par exemple quelqu'un on l'insulte lui, ça va moins l'énerver que si on insulte quelqu'un de sa famille. Parce que si on insulte lui on ment sur lui il va dire ouais, ok c'est pas vrai, mais si on parle de sa mère, ou de son père et tout ça peut être plus gênant.
237	Enseignant	Et du coup vous avez employé un mot là, enfin vous avez parlé de blesser, vous avez parlé d'attaquer et tout ça, c'est quand même un vocabulaire un peu guerrier d'une certaine manière, j'pensais à attaquer ou des choses comme ça, bah, qu'est-ce que vous en pensez en fait, ça veut dire que l'insulte c'est un peu comme quoi en fait
238	Julie	Une provocation ?
239	Enseignant	Une provocation, ouais
240	Jalil	Une attaque
241	Awa	C'est pour, comment on dit, déstabiliser les, enfin les personnes
242	Enseignant	Donc pour déstabiliser, ok, provocation, déstabiliser... Hum, et, en fait pour compléter sur comment est-ce qu'on ressent une insulte et tout, je vais vous passer un petit texte, normalement y'en a un par personne, on va pas tout lire, on va lire seulement le deuxième. Vous en prenez un chacun, l'idée c'est de réfléchir à comment on reçoit une insulte. Ah, du coup j'ai une autre question, hum, j'imagine que ça vous arrive d'insulter en rigolant.

		Est-ce que vous pouvez dire pourquoi ? Qu'est-ce qu'il y a de drôle à insulter en rigolant ? Comment est-ce qu'on peut rire avec une insulte alors que vous avez dit que c'est plutôt quelque chose qui est blessant, quelque chose qui va vexer, hum, ça va rabaisser, comment ça se fait qu'on rigole avec ça ?
243	Djael	C'est bizarre !
244	Enseignant	Est-ce que vous pouvez essayer d'exprimer avant qu'on passe au texte. Pourquoi avec une insulte en fait on peut rigoler, entre copains et tout, on peut dire des insultes et pourtant ça va être que en rigolant alors que depuis tout à l'heure vous dites que c'est rabaisant et tout ça ? Jalil
245	Jalil	Parce que en fait si c'est quelqu'un par exemple c'est notre ami ou quoi, et ben on sait il le pense pas, il va le dire en rigolant. Alors que quand quelqu'un on le connaît pas, et ben, tu le connais pas et lui il t'insulte.
246	Enseignant	Donc tu veux dire qu'une insulte de quelqu'un qui nous connaît pas à plus de valeur qu'une insulte de quelqu'un que tu connaîtrais ?
247	Jalil	Ouais
248	Enseignant	Et tu as dit c'est aussi la manière de la faire
249	Jalil	Ouais. Bah si y'a des insultes aussi ça se dit pas même si c'est ton ami. J'sais pas c'est bizarre.
250	Enseignant	Ok. Tu veux dire un autre truc ? nan. Ok. On va pas lire le premier texte on va lire le deuxième là, le « ou encore »
251	Djael	Je peux lire ?
252	Enseignant	Ouais, vas-y Djael
253	Djael	Souviens-toi que ce n'est ni celui qui te dit des injures ni celui qui te frappe, qui te blesse mais c'est l'opinion que tu as d'eux et qui te les fait regarder comme des gens par qui tu es blessé. Quand quelqu'un te chagrine ou t'irrite, sache que ce n'est pas cet homme-là qui t'irrite mais ton opinion. Efforce-toi donc avant tout de ne pas te laisser emporter par ton imagination
254	Enseignant	Réaction Amel (qui parlait tout bas) ?
255	Amel	Bah là c'est ça veut dire qu'en gros c'est pas la personne qui insulte qui blesse c'est ton opinion, ça veut dire que si toi t'es d'accord avec la personne, et bah ça te blesse. Par exemple on va dire, bah quelque chose de vrai sur toi, on t'insulte sur quelque chose de vrai, toi t'es d'accord avec ce qu'elle dit, et bah ça va te blesser, mais si toi t'es pas d'accord avec (fin premier fichier audio)
256	Enseignant	Donc une interprétation possible, ce serait, en fait ce qui te blesse c'est peut-être que ce soit vrai, du coup, et que ça exprime quelque chose de vrai...
257	Amel	En fait, pas forcément vrai
258	Enseignant	Vas-y
259	Amel	En fait, c'est que, peut-être à force de l'entendre, ou juste de l'entendre, bah peut-être ça va nous donner une nouvelle opinion de nous même si... peut-être que c'est vrai, peut-être que, par exemple si c'est sur le physique, peut-être qu'on a pas le physique comme on s'est fait insulté, mais à cause de cette insulte, bah on va peut-être se remettre en question et se dire est-ce que je suis comme ça, vraiment, ou...
260	Enseignant	Tu veux dire que même une insulte qui va être fautive en fait elle va te, elle va te faire te poser des questions dans ce sens-là. Mais du coup, là t'as dit, hum, t'as dit en fait que c'est par rapport à quelque chose qui est vrai, en fait ce qui te blesse c'est pas la personne c'est ce qu'il a dit en fait, qui va

		être vrai, mais ici c'est marqué, c'est la deuxième ligne, « mais c'est l'opinion que tu as d'eux, et qui te les fait regarder comme des gens par qui tu es blessé. » Donc là, c'est l'opinion que t'as sur l'insulte, ou c'est l'opinion que t'as sur la personne ?
261	Amel	Les deux
262	Enseignant	D'après ce qu'il dit lui
263	Amel	Bah les deux.
264	Enseignant	Alors essaie d'expliquer un peu
265	Amel	Bah, l'opinion c'est ce que j'ai dit tout à l'heure, et la personne c'est heu... Ben, je pense que c'est par exemple nous par rapport à la personne en question
266	Enseignant	Ouais
267	Amel	Peut-être des fois on se compare à eux, ou, je sais pas, peut-être comment ils sont, et, comment on est...
268	Enseignant	Mm. Hum, tout à l'heure Jalil t'as dit que en fait, l'insulte tu la recevais différemment selon qui est-ce qui la disait. Et, tu distinguais si c'est quelque un que tu connais ou si c'est quelqu'un que tu connais pas. Ici, quand il dit, « ce qui te blesse, c'est l'opinion que tu as d'eux, et qui te les fait regarder comme des gens par qui tu es blessé », ça veut dire quoi du coup, enfin qu'est-ce que t'en penses Jalil ?
269	Jalil	Ce que je pense, quand c'est quelqu'un que tu connais qui t'insulte, tu le vois pas comme quelqu'un qui va te faire du mal, alors que quand c'est quelqu'un que tu connais pas, tu le vois comme quelqu'un qui va te faire du mal.
270	Enseignant	Et, du coup, est-ce que ça signifie que t'accordes plus d'importance à ce que dit quelqu'un qui t'ait inconnu que quelqu'un que tu connais ?
271	Jalil	Ouais bah oui, parce que, celui... j'sais pas en fait. Parce que ton ami tu sais qu'il le pense pas, tu sais que c'est pour rigoler out u sais que, j'sais pas moi
272	Julie	Tu connais la personne
273	Enseignant	Ouais
274	Jalil	Tu sais ce qu'il pense. Tu sais ce qu'il pense donc tu t'en fous. (interlude, un surveillant entre dans la salle pour donner des informations)
275	Amel	Moi je pense que quand c'est une personne qu'on connaît pas on donne moins d'importance que quand c'est une personne qu'on connaît. Si c'est pour rigoler, mais y'a des fois des gens genre proches, qui nous disent des choses qui peuvent être blessantes, même si c'est une personne qu'on connaît. Et je pense que ça a plus d'impact si c'est une personne qu'on connaît que si on connaît pas parce que si on connaît pas, bah il nous connaît pas donc, pourquoi il nous insulte ? Alors que si c'est quelqu'un qu'on connaît bah, elle connaît plus de choses sur nous, donc si elle nous insulte elle, ça a plus d'impact.
276	Enseignant	Donc t'es en train de dire que, contrairement à ce que dit Jalil, finalement l'insulte qui va être dite par quelqu'un de proche elle a plus de « valeur », elle plus de contexte, Jalil tu veux répondre ?
277	Jalil	Oui je voulais en fait c'est, la façon comment elle le dit, en plus moi je pense, quand quelqu'un que je connais il t'insulte c'est pas l'insulte qui va te faire mal c'est ce qu'il va penser de toi. Par exemple si quelqu'un que t'aimes bien et tout, te dit par exemple je suis déçu de toi, ça va plus te blesser que s'il te dit une insulte au pif. Alors que quelqu'un que tu connais pas il te dit j'suis déçu de toi, bah, on s'en fout.

278	Enseignant	Donc tu veux dire que finalement derrière l'insulte il y a qu'est-ce que la personne elle pense de toi
279	Jalil	Ouais
280	Enseignant	Et que l'insulte c'est que, un espèce de révélateur
281	Jalil	Et dans, ouais, et dans le contexte aussi. Parce que si il dit ça en rigolant, tu sais qu'il rigole, alors que si il est sérieux et tout, il te dit quelque chose, ben peut-être ça va te blesser.
282	Enseignant	Et du coup, par rapport à ce que dit Amel, t'en penses que quoi, si quelqu'un, du coup, ce que t'as dit en gros, tu parlais du cas général où ton copain il t'insulte mais c'est ton copain, tu sais comment il pense et, ça va, mais si ça change en fait, et que finalement c'est vraiment ce qu'il pense ?
283	Jalil	Ben là ça va être plus blessant que quelqu'un d'inconnu
284	Enseignant	Est-ce que vous pouvez dire pourquoi, pourquoi est-ce que c'est plus blessant, par quelqu'un d'inconnu, parce que tout à l'heure toi t'as dit l'inverse donc bon...
285	Jalil	Ben en fait je pense quelqu'un, même si c'est ton ami, ben, je pense que c'est l'insulte qu'il va dire, il peut t'insulter ça va te faire... ça va rien te faire mais, ce qui va penser au fond de lui, par exemple ce qui va penser de toi, et ben ça va te blesser ou non. Par exemple, il peut t'insulter, j'sais pas un gros mot, juste pour t'énerver, ça va moins te blesser que si il te dit des choses qui pense vraiment
286	Enseignant	Ouais, Amel
287	Amel	En fait, c'est blessant parce que cette personne, on la connaît elle nous connaît, on est plutôt proche, donc si d'un coup elle pense quelque chose de mal envers nous bah ça me faire mal parce qu'on va se dire en quelque sorte on a partagé des choses avec cette personne, alors qu'une personne qu'on connaît pas on a rien partagé avec elle, on la connaît pas elle nous connaît pas, c'est... en plus, les personnes qu'on connaît, elle peut savoir même des choses, par exemple, des fois on peut s'être confié à elle, et après, bah, à cause de ces confidences
288	Jalil	S'en servir contre nous
289	Amel	Voilà...
290	Enseignant	Ok. et, dernière chose, est-ce que vous pouvez dire pourquoi est-ce qu'une insulte c'est blessant, alors que c'est que des mots ? (Jalil lève la main) Est-ce que vous pouvez réfléchir à ça ? Pourquoi est-ce que on va être blessé alors que c'est que des mots en fait... Jalil
291	Jalil	Parce que des fois les mots ça peut faire plus mal qu'un coup parce qu'un mot ça va, ça va rester travailler dans ta tête, tu vas t'en rappeler, tu vas te dire « ah ouais, lui il pense ça de moi, lui il m'a dit ça, j'ai pas pu me venger ou quoi, alors que si quelqu'un il te frappe, il va te frapper, tu vas avoir mal, et ça va partir.
292	Enseignant	Amel, tu voulais dire ?
293	Amel	Vous pouvez répéter la question pour savoir ce que je voulais dire ?
294	Enseignant	C'était pourquoi est-ce qu'un mot ça blesse alors que c'est qu'un mot ?
295	Amel	Bah, en fait si c'était que des mots ça blesserait pas c'est plutôt l'arrière-pensée derrière, enfin c'est la pensée derrière.
296	Enseignant	Mm (...) et du coup si je suis ce qu'on a dit depuis tout à l'heure c'est surtout la pensée de quelqu'un, qu'on estime ?
297	Jalil	C'est ça.
298	Enseignant	Il doit rester trois minutes, on va en rester là pour la discussion à proprement parler. On va faire un petit temps de bilan, donc moi je

		voudrais que bah, vous interveniez, en disant, qu'est-ce que vous avez pensé de cette discussion, ce que vous avez trouvé difficile, pas difficile... est-ce que vous avez trouvé ça intéressant ou pas, pourquoi ? Jalil
299	Jalil	Je trouve c'était bien parce que des fois on se rend pas compte à quel point une insulte ça peut blesser, et, et voilà. Et aussi, ça fait réfléchir à pourquoi on insulte ses amis pour rigoler.
300	Enseignant	Est-ce que y'a d'autres... – s'adresse à Djael est en train de ranger les textes et qui a du mal, Enseignant reprend les textes pour aider Djael. Est-ce qu'il y a d'autres réactions de bilan ? Qu'est-ce qui vous plu, pas plu, est-ce que vous trouvez ça difficile, pourquoi... Oui, Awa ?
301	Awa	Oui, ben, c'est bien parce que – marmonne très très bas. je donne un exemple
302	Enseignant	Vas-y
303	Awa	Continue de marmonner tout bas, beaucoup de difficulté à comprendre. J'arrive pas à expliquer
304	Enseignant	Tu veux donner un exemple, c'est par rapport aux insultes, ou c'est par rapport à comment fonctionne la discussion ?
305	Awa	Nan par rapport à l'insulte
306	Enseignant	Par rapport aux insultes. Donc t'es encore en train de réfléchir à ça en fait.
307	Awa	Oui
308	Enseignant	Il y a des choses que t'as pas réussi à exprimer, c'est ça ?
309	Awa	Oui
310	Enseignant	Et, bah justement, sur un exemple comme ça. Est-ce que vous pouvez dire pourquoi on arrive pas à exprimer ce qu'on pense, alors qu'on a priori peut-être quelque chose à dire ? Jalil
311	Jalil	Parce que des fois on a peur de blesser quelqu'un
312	Enseignant	Ouais...
313	Jalil	Parce que des fois en fait c'est pas juste on
314	Enseignant	Là tu parles de l'insulte ou tu parles en général ?
315	Jalil	En général
316	Enseignant	Ok
317	Jalil	Y'a des fois si on se dispute avec quelqu'un mais c'est juste une petite dispute, ben, tu vas t'énerver tu vas lui dire des trucs blessants, alors que des fois si tu lui avais pas dit ces choses ben ça aurait pu tout se régler et, voilà, des fois c'est pour ça on dit rien.
318	Enseignant	Ok. Amel
319	Amel	Vous posez la question, quand on a pas envie de répondre tout le temps, ou, enfin, ou juste par rapport aux insultes ?
320	Enseignant	Nan en général
321	Amel	Bah, moi je dis c'est par rapport au regard qu'on peut avoir par rapport à notre réponse
322	Enseignant	C'est-à-dire ?
323	Amel	La peur de, par exemple si on fait une faute dans ce qu'on était en train d'expliquer parce qu'on l'a mal expliqué, bah la personne peut mal l'accepter, et du coup, peut-être penser des choses mal par rapport à nous
324	Enseignant	Ok, donc tu veux dire que c'est pas forcément évident de livrer quelque chose parce qu'on a peur du regard qui peut y avoir dessus. J'ai une question pour Céline, Alexis et Line du coup parce que je t'ai sollicitée est-ce que vous pouvez, est-ce que vous intervenez pas parce que ça vous intéresse pas par exemple, est-ce que vous savez pas forcément trop quoi dire et que vous écoutez ? Juste un petit truc comme ça. De

		toutes façons vous avez parfaitement le droit de juste écouter, y'a pas de... Alexis
325	Alexis	Ouais comme ça j'sais pas quoi dire
326	Enseignant	Mais tu trouves ça intéressant ou pas
327	Alexis	Ouais ça va
328	Enseignant	Céline ?
329	Céline	Pareil

C. Le mensonge

1	Enseignant	Du coup, je vous ai distribué deux textes, vous avez pas travaillé sur le même texte, et, à chaque fois, vous avez eu les mêmes questions. Qui ment dans ce texte ? Quel est son mensonge ? Qui est trompé par ce mensonge ? Dans quel but cette personne ment-elle et quelles sont les conséquences de son mensonge... on va commencer par ceux qui ont eu le petit texte. Donc est-ce que quelqu'un qui avait ce petit texte peut dire qui ment dans ce texte ?
2	Fayçal	C'est heu, Agamemnon.
3	Enseignant	Ouais, c'est Agamemnon qui ment. Est-ce que tu peux dire quel est son mensonge ?
4	Fayçal	Parce qu'il invente un stratagème.
5	Enseignant	Ouais
6	Fayçal	Afin de battre Iphigénie
7	Enseignant	Ok, et c'est quoi ce stratagème ? (on frappe à la porte). Donc c'est Agamemnon qui ment il a monté un stratagème, et donc c'est quoi son stratagème ? Pour ceux qui ont bossé dessus... Medhi
8	Medhi Je sais pas...
9	Enseignant	Tu sais pas... Céline ?
10	Céline	Je sais pas
11	Enseignant	Elsa
12	Elsa Il dit, je crois que c'est sa mère, il dit à sa mère, à, je sais plus qui, il dit à Clytemnestre que Achille refuserait de partir s'il lui donnait pas la main de... Iphigénie.
13	Enseignant	Ouais, de sa fille. Donc en fait c'est pas sa mère c'est à sa femme, il dit à sa femme qu'Achille refuserait de partir si, en gros il se mariait pas avec d'Iphigénie. Heu, donc ça c'est son mensonge. Et, qui est trompé par ce mensonge alors ?
14	Elsa	Bah les deux.
15	Enseignant	Le deux c'est... ?
16	Elsa	Hum, sa femme et d'Iphigénie.
17	Enseignant	Sa femme et d'Iphigénie, donc sa femme et sa fille. Et pourquoi est-ce qu'il ment ? Pourquoi est-ce qu'il dit pas la vérité ? La vérité c'est quoi ? Fayçal t'a une idée ?
18	Fayçal	Pfff – je sais pas
19	Enseignant	Lui il invente un stratagème lui, il dit pas la vérité. La vérité ce serait quoi ? (...) Basile t'as une idée ?
20	Basile	Ils veulent la sacrifier
21	Enseignant	Ouais, la vérité c'est que sa fille elle doit être sacrifiée. Donc il lui ment, il lui dit « ben non », il lui dit pas « tu vas pas être sacrifiée », il dit « tu vas te marier avec Achille ». C'est ça le mensonge. Et, quelles sont les conséquences de son mensonge ? (...) est-ce que ça marche, est-ce que ça marche pas ? (... ; ...) Basile t'as une idée ? Non ? Elsa, t'as une idée ? Fayçal ?
22	Fayçal	Ça marche pas.
23	Enseignant	C'est-à-dire ?
24	Fayçal	Ben, parce qu'ils savent que c'est pas vrai.
25	Enseignant	Ouais, ils finissent par apprendre que c'est pas vrai. Est-ce qu'on peut dire que dans un premier temps ça marche ?

26	Fayçal	Hum, ouais.
27	Enseignant	Pourquoi ? (...) Le but d'Agamemnon c'est quoi ?
28	Elsa	De la sacrifier ?
29	Enseignant	De la sacrifier. Et pour ça il a besoin de quoi ? (...) Alors c'est assez simple en fait, il a besoin qu'elle vienne là où il est... donc il fait le mensonge pour qu'elle vienne. Et effectivement elle vient. Et après Fayçal il a raison, elles finissent par apprendre la vérité. Donc dans ce sens-là ça marche pas... et, ce qui fait qu'Iphigénie elle est sacrifiée ou pas ?
30	Garçon indistinct	Ouais
31	Enseignant	Ouais ?
32	Garçon indistinct	Hum
33	Enseignant	Elle est sacrifiée quand même ? Mais comment ça se fait qu'elle est sacrifiée quand même si elle sait ?
34	Elsa	Parce qu'elle l'a accepté ?
35	Enseignant	Parce qu'elle l'a accepté, ok. Donc ça c'était le premier texte. Le deuxième, donc c'est le texte qui est peu plus long, qui s'appelle le ruban. Donc le premier c'était un texte de la mythologie grecque, et le deuxième c'est un texte de Rousseau, que vous avez peut-être croisé notamment l'année dernière, ou en français, qui est un auteur assez connu. Donc pareil, la question ici, qui ment dans ce texte ? Awa
36	Awa	J'ai mis que, ce texte, c'est Rousseau
37	Enseignant	C'est Rousseau lui-même. C'est quoi son mensonge ?
38	Awa	Bah il a dit, il a volé le ruban et il a dit que c'est, que c'était une fille qui s'appelait Marion qui l'a volé
39	Enseignant	Ouais, il a volé le ruban et il accuse quelqu'un d'autre. Il accuse quelqu'un qu'il connaît. Hum, qui est trompé par ce mensonge ? Jalil
40	Jalil	La dame qui se fait voler le ruban.
41	Enseignant	La dame qui se fait voler le ruban. Qui d'autre ? Est-ce qu'il y en auraient d'autres qui sont trompés par ce mensonge ?
42	Awa	Bah Marion... ?
43	Jalil	Ban non puisqu'elle le sait qu'elle l'a pas volé..
44	Enseignant	Ok, donc tu veux dire elle est pas trompée, mais par contre elle va, ça plutôt être la réponse sur les conséquences de son mensonge.
45	Jalil	Ouais
46	Enseignant	Elle elle est pas trompée parce qu'elle sait que c'est pas la vérité. Celui qui est trompé c'est celui qui pense que c'est la vérité. Ok. Est-ce, dans quel but est-ce que Rousseau il ment ? (...) Amel t'en penses quoi ?
47	Amel	Ben... il veut pas se faire accuser
48	Enseignant	Il veut pas se faire accuser... est-ce que y'en a qui formuleraient ça différemment, que il veut pas se faire accuser ? C'est lui qui est coupable, et il ment, donc c'est pour pas se faire accuser, est-ce qu'on pourrait le formuler autrement ? Jalil
49	Jalil	Moi j'ai mis le but de ce mensonge est de mettre de la faute sur une personne innocente parce qu'il a peur que les gens soupçonnent.
50	Enseignant	Ok, donc il veut pas se faire accuser, tu rajoutes une information en plus, donc du coup la faute elle va chez quelqu'un d'autre. Donc sur quelqu'un qui est innocent. Hum, et c'est quoi les conséquences de son mensonge ?
51	Amel	Bah maintenant il a des insomnies parce que c'est...
52	Enseignant	Ouais, il a du remord.

53	Amel	Ouais
54	Enseignant	C'est ça, il a du remord. Est-ce que les conséquences y'en a que pour lui ?
55	Amel	Non
56	Enseignant	Donc c'est quoi les autres conséquences alors ?
57	Awa	Ban c'est que... comment dire, Marion
58	Enseignant	Ouais
59	Awa	Donc, quand elle est accusée, bah j'sais pas, on dirait que, enfin, moi je pense qu'elle fait plus confiance, enfin, même elle le croyait pas comme ça
60	Enseignant	Alors elle elle lui fait plus confiance ?
61	Awa	Hum mm.
62	Enseignant	C'est ça ? Alors qu'elle lui faisait confiance au départ ?
63	Awa	Hum mm.
64	Enseignant	Ok. Qu'est-ce qu'il y a d'autres comme conséquences ? C'est assez clair dans le texte hein... il leur arrive quoi en fait ? Il lui arrive quoi à Marion ?
65	Jalil	Elle pleure
66	Enseignant	Elle pleure, ok, donc elle a de la peine. Qu'est-ce qu'il y a d'autre ?
67	Awa	Elle est triste
68	Enseignant	Elle est triste, ouais. Et puis ? Donc c'est au niveau des sentiments, des conséquences en termes de sentiments, puis en termes de confiance, et puis ? A moins que je l'aie enlevé hein ? Si c'est ça, c'est marqué. A la fin du premier gros paragraphe, juste ici là... (temps) alors c'est quoi la conséquence ?
69	Amel	Bah il... parle pas, il a pas parlé pour... là ils disent, « dans le tracas où l'on était, on ne se donna pas le temps d'approfondir la Chose »
70	Enseignant	Ouais
71	Amel	Ça veut dire qu'ils ont pas, qu'ils ont pas essayé de parler de ça.
72	Enseignant	Ouais, et après ? C'est juste, y'a un passage tout simple... C'est rapide hein. « le comte de la Roque » et y'a marqué quoi ?
73	Amel	Il les renvoie
74	Enseignant	Il les renvoie. Donc la conséquence pour Marion et pour Rousseau c'est quoi ?
75	Amel	Ben ils sont renvoyés.
76	Enseignant	Ils sont renvoyés. Donc y'a pas qu'une histoire de confiance, de sentiment et tout, et de remord, y'a aussi le fait qu'ils sont renvoyés. Et concrètement après ça atteint, vous avez tout un passage après où il explique qu'en fait il se demande si, elle du coup elle a une réputation de voleuse, elle a sûrement jamais pu se refaire embauchée comme servante à plein d'endroits... et donc elle est probablement ruinée aussi, dans l'affaire. Hum, donc lui il écrit ça dans Les confessions à la fin de sa vie, il a du remord à la fin de sa vie et il écrit à ce moment-là. Alors maintenant peut-être que vous pouvez, et c'est déjà fait pour certains, les feuilles vous les posez. Du coup, on va discuter autour de tout ça. Donc, est-ce que y'a quelque chose qui vous étonne un peu dans ces situations ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui vous interpelle ? Est-ce que vous trouvez ça normal, pas normal ?
77	Awa	Le mensonge... (...)
78	Enseignant	Alors je veux bien qu'on lève la main et que... vas-y Awa
79	Awa	Le mensonge.
80	Enseignant	Donc tu, les deux textes parlent de mensonge ?

81	Awa	Hum mm.
82	Enseignant	Mm, est-ce que tu vois d'autre chose à dire ?
83	Awa	(...) heu... (...)
84	Enseignant	Est-ce que, donc les deux textes parlent de mensonge. Est-ce que vous pouvez, est-ce que ces mensonges qui sont donnés en exemple, ça vous semble des mensonges plutôt communs ou c'est plutôt des mensonges un peu inhabituels ?
85	Amel	C'est des mensonges... - sans lever la main (Elsa lève la main à côté)
86	Enseignant	Elsa
87	Elsa	Ben, le petit texte c'est moins commun et le deuxième c'est plus commun quand même.
88	Enseignant	Ok, est-ce que tu peux expliquer pourquoi, selon toi, y'en a un qui est plus commun que l'autre ?
89	Elsa	Fais signe à Enseignant en montrant Amel qui lève encore la main
90	Enseignant	Rires – Amel
91	Amel	Ben, le grand texte il est plus commun parce ça, ça nous arrive tout le temps de quand on fait quelque chose on accuse quelqu'un d'autre.
92	Enseignant	Ouais, ok. donc c'est une situation commune, puis c'est une situation où on accuse quelqu'un d'autre. Ok. et alors pourquoi est-ce que le premier est beaucoup moins commun ?
93	Elsa	Parce que un sacrifice ça se fait pas tous les jours.
94	Enseignant	Ok. Parce que les conséquences du mensonge elles sont plus graves.
95	Elsa	Ben, ouais.
96	Enseignant	Tu parles de ça ? Donc vous êtes en train de dire, y'a les choses qu'on fait tout le temps, et y'a des choses qu'on fait pas tout le temps.
97	Elsa	Ouais
98	Enseignant	C'est ça. Et alors pourquoi est-ce que y'a certains mensonges qu'on fait tout le temps ?
99	Elsa	On est habitué
100	Enseignant	On est habitué, est-ce que vous verriez d'autres raisons ? Est-ce que vous pensez qu'on est habitué à mentir ?
101	Amel	Nan. Se met à lever la main
102	Enseignant	Alors, bah réfléchissez un petit peu... est-ce que du coup, y'a une espèce d'habitude de mentir, sur certaines choses un peu communes... Amel
103	Amel	Ben j'me, en fait ça dépend des répercussions que ça peut avoir. Au moment, des fois, ce qu'
104	Enseignant	Jalil, Djael, s'il vous plaît.
105	Amel	Des fois, on, enfin, le plus souvent, on ment parce qu'on a peur des conséquences, mais si on a pas peur des conséquences, bah, on ment pas. En fait c'est, plutôt par rapport... à ça.
106	Enseignant	Ok. Hum, donc, quand on dit au monde qu'on a peur des conséquences, ça veut dire on a peur des conséquences pour soi, c'est ça ? D'accord. Et si on a pas peur des conséquences, on ment pas. Ok. Est-ce qu'il y a des réactions sur ce que vient de dire Amel ? Vous êtes d'accord ? Est-ce que vous pensez que c'est toujours vrai ? Pas toujours vrai ?
107	Elsa	Bah... ouais.
108	Enseignant	Est-ce que vous pouvez donner des exemples de mensonges ? Autres que ceux qui sont là là qui vous viennent par la tête, des choses que vous vous faites, est-ce que vous pouvez donner des exemples ? Elsa.
109	Elsa	Quand on prépare j'sais pas, une surprise

110	Enseignant	Ouais
111	Elsa	On va pas le dire direct, sinon ça sert à rien
112	Enseignant	Ok. (voix indistinctes) Alors, Jalil vas-y, et essayez de... enfin, repose peut-être ta question.
113	Jalil	C'est un mensonge ça ? Parce que si on dit rien, ben on ment pas...
114	Elsa	Oui mais si la personne te pose une question...
115	Amel	Oui mais si tu dis pas quelque chose...
116	Enseignant	Alors déjà, y'a plusieurs choses. Toi t'es en train de dire y'a pas de mensonge si on dit rien.
117	Jalil	Parce que elle a... elle a pas dit on dit rien ? On fait une surprise on lui dit rien
118	Elsa	Naaan, c'est pas... genre, si il demande, si il te demande, ouais t'as un truc de prévu, tu vas dire nan.
119	Jalil	Ah.
120	Enseignant	Donc là tu vas être obligé de dire quelque chose mais au départ t'étais plutôt sur quelque chose où tu dis rien. Et toi Jalil t'es en train de dire un peu que si tu dis rien, y'a pas vraiment de mensonge... c'est à partir du moment où tu dis quelque chose que c'est un mensonge.
121	Jalil	Bah oui.
122	Enseignant	Ouais... hum, et du coup, en quoi est-ce que c'est différent là tu disais, on ment pour faire une surprise, on ment pour accuser machin d'avoir volé quelque chose.
123	Amel	Bah pour une surprise, c'est une bonne intention, et d'accuser quelqu'un alors qu'il a rien fait, c'est une mauvaise intention.
124	Enseignant	Hmm hm. Et, est-ce que du coup, ça veut dire que des fois c'est bien de mentir ?
125	Amel	Ben... c'est...
126	Enseignant	Explorez juste ça un peu. (...) Parce que tu dis on ment pour une surprise, on ment pour une bonne intention. Est-ce que ça sous-entend que des fois c'est bien de mentir ? Amel
127	Amel	Hum, c'est pas bien de mentir, mais par exemple, rires, par exemple pour la surprise, ben ça c'est juste une bonne intention donc ça, voilà, mais sinon, on peut mentir, par exemple si notre vie elle est en jeu, mais sinon, bah, c'est pas bien de mentir.
128	Enseignant	Ok. Donc en fait tu dis on peut mentir par rapport aux conséquences, si les conséquences elles sont graves, c'est légitime de mentir ?
129	Amel	Ouais.
130	Enseignant	En gros c'est un peu ça. Quand les conséquences elles sont graves, mais elles sont graves pour soi.
131	Elsa	Pas forcément
132	Enseignant	Vas-y
133	Elsa	Des fois c'est pour quelqu'un d'autre
134	Enseignant	Ouais ? Ok. Est-ce que t'aurais un exemple Elsa ?
135	Elsa	Nan.
136	Enseignant	Nan ? Est-ce qu'on pourrait réfléchir à un exemple là ? Comme vous dites, où...
137	Amel	Bah par exemple
138	Enseignant	Vas-y
139	Amel	La vie de quelqu'un qui est proche de nous, qui est remise en jeu parce qu'on nous a posé une question. Et ben, si on ment, ben, hum, la

		personne proche qui est sensée mourir si on répond la vérité bah elle mourra pas, et, si on dit la vérité bah elle mourra. Enfin je sais pas, un exemple...
140	Enseignant	Ok. Est-ce que du coup dans ce cas-là, quand on parle de conséquences graves, c'est que mourir ?
141	Amel	Ben non
142	Enseignant	Est-ce qu'on va considérer des conséquences graves comme étant mourir ou est-ce qu'il y a des fois on va mentir pour des conséquences moins grave que mourir, mais c'est grave quand même ?
143	Amel	Bah après, on peut mentir pour, je sais pas, des gens, ils ont une vision de nous, elle... je sais pas m'expliquer, j'arrive pas à m'expliquer... c'est dans ma tête...
144	Enseignant	Ouais... mais, peut-être que y'aura moyen d'y revenir après... t'as commencé Amel par dire c'est pas bien de mentir. Est-ce que vous pouvez dire pourquoi ? Ça c'est quelque chose qu'on entend super souvent, c'est pas bien de mentir, pourquoi est-ce que c'est pas bien de mentir ? (...) Jalil
145	Jalil	Parce qu'on cache la vérité
146	Enseignant	Ouais. Et ça c'est pas bien, cacher la vérité c'est pas bien ?
147	Jalil	Nan. Parce que dans tous les cas, si tu mens, au bout d'un moment, on va savoir que t'as menti.
148	Enseignant	Mmh. Donc ça va forcément être découvert, c'est ça que tu veux dire...
149	Jalil	C'est mieux de dire la vérité direct plutôt que de mentir.
150	Enseignant	Et, qu'est-ce que...
151	Jalil	Et après les gens ils l'apprennent par eux-mêmes.
152	Elsa	C'est encore pire...
153	Enseignant	Et du coup, qu'est-ce que ça fait que les gens ils apprennent que vous avez menti ?
154	Amel	Ben, ils vont plus me faire confiance
155	Enseignant	D'accord. Donc c'est une histoire de confiance, de lien avec les autres. Donc en gros, vous êtes en train de dire que si on veut que les autres ils nous fassent confiance il faut pas qu'on leur mente.
156	Elsa	Nan
157	Amel	Ban nana
158	Enseignant	Ils ont confiance en nous, faut pas qu'on leur mente. Hmm hm. Est-ce que vous verriez d'autres raisons pour lesquelles c'est pas bien de mentir ? Jalil
159	Jalil	Parce que des fois mentir ça peut faire mal aux gens.
160	Enseignant	Ouais ? Donc on rejoint par rapport aux conséquences...
161	Jalil	Ouais...
162	Enseignant	Hmm hm. Et je reprends sur l'exemple de on cache la vérité ça va forcément être découvert. Dans le cas de Rousseau, est-ce que c'est découvert ?
163	Amel	Nan
164	Enseignant	Nan ? Est-ce que ça signifie que c'est possible de mentir et que ce soit jamais découvert ?
165	Amel	Bah oui
166	Enseignant	Ouais ? Et dans ce cas-là, est-ce que pour autant, ça veut dire que c'est pas bien de mentir ?
167	Amel	Bah, c'est pas bien de mentir quand même
168	Enseignant	Mais alors pourquoi ? Parce que du coup là ça a pas été découvert...

169	Amel	Oui
170	Jalil	Oui mais y'a eu des répercussions. Il est triste, et l'autre elle, elle a pas été accepté dans les trucs qu'elle voulait
171	Enseignant	D'accord, donc y'a des répercussions quand même
172	Jalil	Ouais
173	Enseignant	Donc lui il a du remord et elle elle a été renvoyée et tout ça. Oui, Elsa ?
174	Elsa	Bah, nan en fait enfin c'est quoi déjà la question ?
175	Enseignant	Heu, est-ce que c'est pas bien de mentir si c'est pas découvert ?
176	Elsa	Ah, pas d't'façons dans tous les cas, si on dit un mensonge et même si c'est pas découvert, on va être obligé d'en remettre un de mensonge dessus...
177	Enseignant	C'est-à-dire ? Tu peux expliquer ?
178	Elsa	Du genre heu... si on a dit à une personne quelque chose et qu'à la fin on dit à la même personne la même chose, et qu'à la fin, on dit, j'sais pas, une autre chose !
179	Enseignant	En gros, t'es en train de dire qu'un mensonge entraîne d'autres mensonges, tu peux pas t'en sortir avec juste un seul mensonge... ok. partir de là, est-ce que vous pourriez définir ce que c'est qu'un mensonge ou mentir ?
180	Amel	Bah c'est quelque chose de pas vrai
181	Jalil	T'es marrante à dire ce genre de chose
182	Amel	Bah quoi il a dit c'est quoi un mensonge – rires
183	Enseignant	Donc un mensonge ou mentir, qu'est-ce que ça veut dire ? Qui peut essayer de donner une définition, soit du mot le mensonge, soit du verbe mentir ? Elsa ?
184	Elsa	C'est dire quelque chose de faux.
185	Enseignant	Ok. Donc mentir ce serait dire quelque chose de faux. Est-ce que vous êtes tous d'accord avec cette définition ? Awa ?
186	Awa	Ben c'est quelque chose, enfin, quelqu'un, d'avoir fait quelque chose qu'il a pas fait
187	Enseignant	C'est-à-dire, tu peux donner un exemple ?
188	Awa	Ben c'est comme, ce qu'on vient de lire là, l'histoire qu'on vient de lire
189	Enseignant	Ouais
190	Awa	Bah comme Rousseau avec l'autre là, c'est pas ça mais... par exemple moi j'accuse Elsa, elle a une punition alors qu'elle l'a pas pris.
191	Enseignant	Hmm. Donc toi tu veux dire que dans le fait de mentir, il y a dire quelque chose de faux et du coup de mettre la faute sur quelqu'un d'autre. C'est ça que tu es en train de dire ?
192	Awa	Oui de la tête
193	Enseignant	Est-ce que vous êtes d'accord avec Awa pour dire que quand on ment on met la faute sur quelqu'un d'autre ?
194	Amel	Pas forcément
195	Elsa	C'est ça
196	Enseignant	Alors, pas forcément, levez la main si c'est pas forcément du coup, est-ce que vous pouvez donner un exemple où ce serait pas ça, on met pas la faute sur quelqu'un d'autre ? Basile
197	Basile	Bah quand on dit juste un exemple, on pose une question on dit juste non, alors que c'est vrai...
198	Enseignant	Ouais. Donc sans impliquer quelqu'un d'autre. Est-ce que quelqu'un veut donner un autre exemple ? (...) Nan c'est bon ? C'est le même genre

		d'exemple que vous vouliez donner ? Donc on met pas forcément quelque chose sur quelqu'un d'autre... Est-ce que vous pensez que c'est possible des fois de mentir, sans dire quelque chose de faux ?
199	Elsa	Ah, si !
200	Enseignant	Levez la main
201	Elsa	Quand on est pas sûr de la chose
202	Enseignant	Ouais, vas-y
203	Elsa	Genre quand on sait pas.
204	Enseignant	Alors, tu veux dire que des fois
205	Elsa	Au lieu de dire je sais pas on va dire bah, oui, c'est plus facile.
206	Enseignant	Donc tu veux dire plutôt que d'admettre ton ignorance, tu vas dire quelque chose, que finalement, t'es pas sûre. Et qui, finalement, sera peut-être pas vrai
207	Elsa	Ouais, parce que nous-mêmes si on le sait pas, c'est pas un mensonge
208	Enseignant	Hmm, Ah, tu veux dire que si tu le sais pas, du coup c'est pas un mensonge ? Tu veux dire qu'un mensonge c'est que tu sais que c'est pas vrai
209	Elsa	Ouais
210	Enseignant	Alors que si c'est, tu dis quelque chose de faux mais que tu sais pas que c'est pas vrai, du coup c'est pas un mensonge. C'est ça ? Oui Jalil
211	Jalil	En fait c'est l'intention qui compte, si tu comptes mentir, bah c'est un mensonge, si tu dis quelque chose en pensant que tu mens pas, bah c'est pas un mensonge.
212	Enseignant	Est-ce que vous pouvez donner un exemple de cette deuxième situation où, on dit quelque chose, tu penses pas que tu mens, et pourtant c'est faux.
213	Elsa	C'est se tromper ça
214	Enseignant	Ouais c'est se tromper, donc c'est un peu un synonyme, c'est se tromper. Est-ce que vous pouvez dire en quoi est-ce que se tromper et mentir ça se ressemble ou ça se ressemble pas ?
215	Amel	Bah, mentir c'est voulu et puis se tromper c'est pas voulu
216	Enseignant	Ouais, est-ce qu'il y aurait autre chose ? Tu rejoins ce que disait Jalil tout à l'heure ? C'est une histoire d'intention. Hm, est-ce que vous verriez autre chose, une autre différence, ou une autre ressemblance ? (...) Est-ce que les conséquences entre se tromper et mentir c'est les mêmes ? (...) Est-ce que vous pouvez donner une explication, un exemple, Elsa ?
217	Elsa	Parce que quand on se trompe, bah, c'est plus les gens autour qui sont touchés par les conséquences on va dire, alors que quand on dit un mensonge on est touché nous aussi puisqu'on le sait.
218	Enseignant	Ah
219	Elsa	Je sais pas comment expliquer ça
220	Enseignant	Ouais ok. Si si oui tu veux dire, que, en fait, ce que tu veux dire c'est que quand tu mens, vu que tu sais que tu mens, ça a des conséquences pour toi en termes de regrets, de remords ou quelque chose comme ça. Alors que quand tu te trompes, en fait, finalement ça peut être la même chose, mais pour toi ça a pas le même truc puisque t'as pas le, tu le sais pas. Amel t'as pas l'air d'accord
221	Amel	Ben, quand on se trompe on le sait qu'on s'est trompé ! Enfin nan, au départ, enfin ça dépend... c'est sur quoi qu'on s'est trompé. Si on s'est trompé sur un mensonge et qu'on le sait après, ben on s'est trompé. Soit on dit qu'on s'est trompé soit on le dira pas, mais, j'voulais dire que ça a

		pas de répercussions sur les gens, sur les autres, si je me suis trompée. Si au bout d'un moment on le sait qu'on s'est trompé on le dira.
222	Enseignant	Ok. Mais tu veux dire que la différence c'est que du coup...
223	Amel	Si on veut mentir on le dira pas et si on s'est trompé on le dira.
224	Enseignant	Oui oui, du coup je suis pas sûr que tu contredises ce que dit Elsa, puisque Elsa elle dit juste que quand tu mens, tu sais que tu mens, et du coup ça a aussi des conséquences pour toi. Toi ce que tu ce que tu dis juste que quand tu te trompes c'est que tu peux le savoir mais tu vas le savoir après. Oui Elsa
225	Elsa	Ben par exemple quand on va tirer un dé, et qu'à un moment on croit qu'on a fait un 5 alors qu'on a fait un 4. On s'est trompé mais on s'en est pas aperçu. Mais du coup à la fin on va dire bah c'est pas grave j'ai eu un 5 c'est bon.
226	Enseignant	Ok. Du coup ce qui va faire la différence, enfin là du coup tu reviens quelque part sur les conséquences qui sont pas graves.
227	Elsa	En fait...
228	Enseignant	Et, est-ce qu'on peut se tromper et que les conséquences elles soient graves ?
229	Elsa	Bah oui
230	Amel	Oui
231	Enseignant	Est-ce que vous pourriez donner un exemple ?
232	Amel	On se trompe sur quelque chose par rapport à quelqu'un, ah, je sais pas... rires
233	Elsa	Les erreurs judiciaires
234	Enseignant	Ouais. T'as une idée un peu plus précise ?
235	Elsa	Ouais, avant on tuait des gens. Parce qu'ils avaient fait un crime. Et quand on se trompait bah du coup ils mourraient
236	Enseignant	Mmh. Donc en gros que, l'un comme l'autre peuvent avoir des conséquences graves, même si après y'a une histoire de, pas d'intention. Ok. Est-ce que, dans ce cas-là, on parle, on a parlé de mentir, on a parlé de se tromper, hum, t'as parlé du dé Elsa, est-ce que vous diriez que tricher c'est mentir ?
237	Amel	Bah oui.
238	Elsa	Ouais.
239	Enseignant	Essayez d'expliquer. Fayçal. Est-ce que tu penses que tricher c'est mentir ?
240	Fayçal	Tricher c'est mentir ?
241	Enseignant	Ouais
242	Fayçal	(...) Bah, nan, nan c'est pas mentir tricher.
243	Enseignant	Pour toi c'est pas la même chose ?
244	Fayçal	Bah nan.
245	Enseignant	Djael t'en penses quoi ?
246	Djael	Ben moi je pense que, ben c'est à peu près la même chose.
247	Enseignant	Ouais, tu peux dire pourquoi ?
248	Djael	Ben parce que imaginons y'a quelqu'un il te voit que tu triches, ben je vais dire ouais je triche pas, et tu mens...
249	Enseignant	Ah ouais, alors toi ce que t'es en train de dire c'est que si quelqu'un t'accuse de tricher et que tu dis que tu triches pas, donc tu dis quelque chose qui est faux, donc là tu mens.
250	Djael	Ouais.

251	Enseignant	Mais est-ce que le fait de tricher, je veux dire, est-ce que le fait de tricher, du coup on ne dit rien, mais est-ce que c'est mentir ?
252	Amel	Ben nan parce que on nous a pas posé la question si on trichait.
253	Enseignant	D'accord. Donc vous vous êtes en train de dire en gros que mentir c'est forcément dire quelque chose. Si on triche, on est pas en train de mentir.
254	Amel	Bah c'est dire quelque chose de faux. Si on parle pas on ment pas.
255	Enseignant	Basile ?
256	Basile	Nan
257	Enseignant	Jalil
258	Amel	Après pour les autres tu mens, enfin dans leur tête. Enfin, en fait
259	Enseignant	Vas-y
260	Amel	En fait, par exemple, par exemple, quand dans un contrôle on triche, mais vous vous en rendez pas compte
261	Enseignant	Ouais
262	Amel	Et vous vous ramassez vous le notez et vous vous pensez que c'est l'élève il a réfléchi dans sa tête.
263	Enseignant	Ouais
264	Amel	Mais en fait il a triché.
265	Enseignant	Ouais
266	Amel	Et ça peut avoir des répercussions pour plus tard. Parce que, il avait pas les connaissances qu'il devait avoir.
267	Enseignant	Donc y'aura des c..
268	Amel	Mais vous vous en rendez pas compte
269	Enseignant	D'accord, donc tu veux dire y'aura des conséquences.
270	Amel	Donc il vous aura menti, mais vous vous le saurez pas.
271	Enseignant	Donc là du coup t'es en train de dire qu'il a triché donc qu'il ment. Pourtant il a rien dit.
272	Amel	Ouais mais... rires
273	Elsa	Il a rien dit
274	Amel	Techniquement il a menti
275	Enseignant	Et pourquoi alors techniquement il a menti alors qu'il a rien dit ?
276	Amel	Parce que vous vous pensez qu'il a réfléchi dans sa tête alors qu'en fait il s'est aidé.
277	Elsa	Ah ouais, j'avais pas vu ça
278	Enseignant	Ok. Et vous diriez que du coup, c'est quoi le contraire de mentir ?
279	Amel	Bah dire la vérité. (...) Rires (...) Bah être honnête, ça veut dire par exemple bah au contrôle ne pas tricher, quand on nous pose une question bah dire la vérité, quand on sait pas on dit qu'on, enfin, au lieu de se tromper de prendre le risque de se tromper ben on sait pas... enfin, on dit la vérité quoi, on est honnête ! Rires.
280	Enseignant	Ouais, Elsa
281	Elsa	Tricher et mentir, le contraire c'est honnête, les deux.
282	Enseignant	Mmh mh. Ok. alors que se tromper par exemple, là c'est pas la même chose du coup ?
283	Amel	Bah se tromper c'est pas la même chose
284	Enseignant	Donc celui qui se trompe il peut être honnête, par exemple ?
285	Amel	Ouais.
286	Enseignant	Ok. Vous êtes d'accord pour dire que, plutôt par rapport à se tromper, quand on ment pas, le contraire c'est dire la vérité, c'est vraiment le contraire, c'est l'opposé

287	Amel	Ouais
288	Elsa	Ben, c'est le principe... dire un mensonge, dire la vérité. C'est tout.
289	Enseignant	Est-ce que vous pourriez dire un exemple où les gens ils ont pensé dire la vérité pendant super longtemps alors qu'en fait, ils se trompaient...
290	Elsa	La Terre qui est plate, truc comme ça, et en fait elle est ronde
291	Enseignant	Et en fait elle est ronde. Et du coup, eux ils disaient la vérité ou pas ?
292	Elsa	Ils croyaient
293	Djael	C'est pas un mensonge
294	Enseignant	C'est pas un mensonge ? Donc ça veut dire que le contraire de mentir c'est pas exactement dire la vérité, c'est dire quoi ?
295	Djael	Quelque chose de juste
296	Amel	Ben en fait c'est l'intention qu'on a. Eux ils pensaient qu'ils disaient la vérité, mais en fait
297	Jalil	Je l'ai dit moi ça !
298	Amel	Mais en fait c'était un mensonge. A Jalil : tout à l'heure !
299	Enseignant	Peut-être que j'ai mal anticipé Jalil, donc vous êtes en train de dire que le contraire de mentir c'est dire ce qu'on pense être la vérité ?
300	Amel	Oui
301	Enseignant	C'est pas de dire la vérité ? C'est, on pense que c'est la vérité. Ok. Pour finir, est-ce que vous avez des questions à poser sur ce thème du mensonge ? Sur le thème de mentir.... Quelles questions ça vous fait vous poser, est-ce que y'a quelque chose qui vous étonne là-dedans... (ça sonne) Bah si vous avez pas de questions à poser...

Annexe 10. Tableau synthèse de l'analyse quantitative descriptive – Hôpital de jour

Catégorie	Code élargi	Octave	Roman	Émilie	Léo	Total	EqS
Capacités	Capacités de dire	6	2	5	3	16	6
	Capacité d'agir	2	0	1	3	6	0
	Capacité de raconter	0	0	0	0	0	3
Somme		8	2	6	6	22	9
Déploiement de la pensée	Construire sa pensée	4	4	7	2	17	4
	Confiance en capacité de penser	3	3	3	0	9	0
	Métacognition	3	10	3	3	19	0
	Compétences de pensée	3	0	0	0	3	0
Somme		13	17	13	5	48	4
Développement de la relation à soi	Exploration de soi	2	5	2	2	11	3
	Affirmation de soi	3	1	9	1	14	5
	Confiance en soi	2	3	8	3	16	2
	Faillibilisme	5	4	0	2	11	4
	Vie intérieure	7	7	3	3	20	7
	Grandir	1	2	1	0	4	1
	Cadre favorable à la construction de soi	0	0	0	0	0	1
Somme		20	22	23	11	76	23
Développement de la relation à l'autre	Découverte de l'autre	0	0	1	0	1	1
	Autre comme enrichissement	2	3	1	4	10	2
	Compréhension autrui	5	3	0	0	8	3
	Lien à l'autre	2	0	0	1	3	2
	Relation à l'adulte	0	0	1	0	1	1
Somme		9	6	3	5	23	9
Cadre cognitif, social et affectif	Échange et partage	1	3	3	2	9	1
	Cadre sécurisant	4	1	3	0	8	7
	Dialogisme	1	2	2	3	8	2
	Jeu	0	0	0	2	2	0
	Interlocuteur valable	6	1	3	1	11	0
	Liberté d'expression	1	0	0	0	1	0
	Un cadre pour penser	2	0	2	2	6	2
Somme		15	7	13	10	45	12
Vulnérabilité	Parcours d'exclusion	2	0	2	0	4	1
	Difficultés à dire	1	1	3	4	9	4
	Difficulté à penser	2	2	2	7	13	3
	Empêché d'agir	0	0	4	1	5	0
	Sentiment d'incapacité	3	2	3	4	12	0

	Relation à l'autre difficile	3	1	2	1	7	0
	Souffrance	3	1	1	4	9	1
	Difficulté à s'affirmer	0	0	0	0	0	4
Somme		14	7	17	21	59	13
Bienfaits	« Ça fait du bien »	1	0	1	2	4	1
	Plaisir, mouvement	0	0	5	4	9	7
	Travail de la pensée	2	1	0	1	4	2
	Apprendre à avoir tort	5	1	0	0	6	0
	Générique	0	1	4	3	8	0
	Confiance en soi	2	1	6	3	12	2
Somme		10	4	16	13	43	12
Philosophique	Intéressant	1	0	2	1	4	0
	Important	1	3	2	1	7	2
	Sujets qui les concernent	1	7	2	0	10	7
	Accessibilité	1	2	2	2	7	0
	Métacognition	3	10	3	3	19	0
	Pensée rationnelle	4	1	3	2	10	2
	Faillibilisme	5	4	0	2	11	4
	Générique	0	1	4	3	8	0
Questionner	0	3	2	1	6	0	
Somme		16	31	20	15	82	15
Enjeux de l'atelier en contexte de soin	Relation de soin	0	0	0	0	0	8
	Atelier en contexte de soin	0	0	0	0	0	7
Somme		0	0	0	0	0	15
Rapport au monde	Spécifique par le générique	0	1	4	3	8	1
Somme		0	1	4	3	8	1
Contexte de l'entretien	Difficulté à comprendre	1	0	0	0	1	0
	Difficulté à répondre	7	2	0	3	12	0
	Exemple CRP	0	0	2	0	2	0
Somme		8	2	2	3	15	0

Annexe 11. Tableau synthèse de l'analyse quantitative descriptive – Collège

Vercors

Catégorie	Code élargi	Awa	Simon	Amel	Jalil	Elsa	Djael	Total	Ens.
Capacités	Capacités de dire	7	5	6	3	5	0	26	1
	Capacité d'agir	0	0	0	0	0	0	0	0
	Capacité de raconter	0	0	0	0	0	0	0	0
Somme		7	5	6	3	5	0	26	1
Déploiement de la pensée	Construire sa pensée	1	5	7	4	3	2	22	0
	Confiance en capacité de penser	0	0	0	0	0	0	0	0
	Métacognition	0	0	3	0	3	0	6	1
	Compétences de pensée	2	0	0	0	0	0	2	0
Somme		3	5	10	4	6	2	30	1
Développement de la relation à soi	S'exprimer	0	3	6	0	3	1	13	0
	Exploration de soi	1	1	0	3	1	1	7	0
	Affirmation de soi	0	2	0	0	0	0	2	0
	Confiance en soi	1	1	0	0	0	0	2	0
	Faillibilisme	4	3	3	5	1	2	18	0
	Vie intérieure	2	2	7	2	4	2	19	0
	Grandir	2	3	4	1	1	0	11	0
	Cadre favorable à la construction de soi	0	0	0	0	0	0	0	0
Somme		11	13	14	11	8	5	62	0
Développement de la relation à l'autre	Découverte de l'autre	3	0	0	1	3	0	7	1
	Autre comme enrichissement	3	11	3	4	5	6	32	0
	Compréhension autrui	2	0	1	4	0	0	7	0
	Lien à l'autre	0	0	0	0	1	0	1	0
	Relation à l'adulte	2	0	3	3	0	0	8	0
Somme		10	11	7	12	9	6	55	1
Cadre cognitif, social et affectif	Échange et partage	1	11	6	2	1	2	23	0
	Cadre sécurisant	8	6	2	0	0	0	16	3
	Dialogisme	3	1	6	4	3	0	17	2
	Jeu	0	0	0	0	0	0	0	0
	Interlocuteur valable	2	3	8	0	7	1	21	7
	Liberté d'expression	0	0	1	2	0	0	3	0
	Un cadre pour penser	2	0	1	0	1	0	4	1
	Cadre stressant	1	0	0	0	0	0	1	0
Conditions du cadre	0	0	0	0	0	0	0	4	
Somme		17	21	24	8	12	3	85	17

Vulnérabilité	Parcours d'exclusion	0	0	0	0	0	0	0	0
	Difficultés à dire	1	0	0	0	0	0	1	0
	Difficulté à penser	0	0	0	0	0	0	0	0
	Empêché d'agir	0	0	0	0	0	0	0	0
	Sentiment d'incapacité	0	0	0	0	0	0	0	0
	Relation à l'autre difficile	0	0	0	0	0	0	0	0
	Souffrance	0	0	0	0	0	0	0	0
	Difficulté à s'affirmer	0	0	0	0	0	0	0	0
	Crainte des pairs	5	0	8	0	5	0	18	0
Somme		6	0	8	0	5	0	19	0
Philosophique	Intéressant	2	2	2	1	1	1	9	0
	Important	1	1	1	2	1	1	7	0
	Sujets qui les concernent	0	0	1	0	0	0	1	0
	Accessibilité	3	2	4	0	4	0	13	3
	Métacognition	0	0	3	0	2	1	6	1
	Pensée rationnelle	0	0	0	0	0	0	0	0
	Faillibilisme	4	3	3	5	1	2	18	0
	Générique	0	0	0	0	0	0	0	0
	Comprendre	1	2	2	1	0	0	6	0
Questionner	2	0	2	1	4	0	9	0	
Somme		13	10	18	10	13	5	69	4
Rapport au monde	Spécifique par le générique	0	0	0	0	0	0	0	0
	Découvrir le monde	1	1	1	0	0	0	3	0
	Comprendre le monde	0	0	1	1	2	0	4	0
Somme		1	1	2	1	2	0	7	0
Contexte de l'entretien	Difficulté à comprendre	0	0	0	2	2	2	6	0
	Difficulté à répondre	1	10	2	5	6	10	34	5
	Exemple CRP	0	1	1	0	1	0	3	0
Somme		1	11	3	7	9	12	43	5
Perception de la philosophie dans le contexte scolaire	Rapport scolaire à l'activité	2	3	7	11	9	4	36	7
	Représentation disciplinaire	2	0	4	1	1	0	8	0
	En dehors de l'expérience personnelle	1	1	0	5	3	1	11	2
	Savoirs disciplinaires	0	5	4	2	0	0	11	0
	Dynamique de groupe	1	1	1	0	2	0	5	5
	Expérience positive de la philosophie	2	3	2	1	2	0	10	0
	Activité non spécifique	0	0	0	1	2	0	3	0
	Somme		8	13	18	21	19	5	84

Contexte institutionnel	Limites du contexte scolaire	0	0	0	0	0	0	0	4
	Contexte de REP	0	0	0	0	0	0	0	1
	Inscription dans collectif	0	0	0	0	0	0	0	1
Somme		0	0	0	0	0	0	0	6
Relation Enseignant-élève	Rapport à l'élève	0	0	0	0	0	0	0	1
	Image de l'enseignant	0	0	0	0	0	0	0	1
	Enseignant bienveillant	2	0	2	0	0	0	4	0
Somme		2	0	2	0	0	0	4	2
Apports pour les élèves	Rapport aux apprentissages	0	0	1	1	0	0	2	1
	Dire	6	3	1	1	1	0	12	2
	Dév. attitudes et dispositions	0	0	4	2	2	0	8	3
	Confiance en soi	1	1	0	0	0	0	2	0
	Plaisir, mouvement								2
Somme		7	4	6	4	3	0	24	8
Posture d'enseignant	Questionnement	0	0	0	0	0	0	0	2
	Attention à la parole des élèves	0	0	0	0	0	0	0	7
	Créer une communauté de recherche	0	0	0	0	0	0	0	2
	Développer des compétences de recherche philosophique	0	0	0	0	0	0	0	4
	Modéliser des dispositions	0	0	0	0	0	0	0	3
Somme		0	0	0	0	0	0	0	18

Annexe 12. Tableau synthèse de l'analyse quantitative descriptive – Collège Jean de la Mennais

Catégorie	Code élargi	Noémie	Andréanne	Yohan	Marilou	Olivier	Émile	Total	Ens.
Capacités	Capacités de dire	0	6	1	5	0	1	13	0
	Capacité d'agir	0	1	0	0	1	0	2	0
	Capacité de raconter	0	0	0	0	0	0	0	2
Somme		0	7	1	5	1	1	15	2
Déploiement de la pensée	Construire sa pensée	3	8	5	12	4	0	32	0
	Confiance en capacité de penser	0	0	0	0	1	0	1	0
	Métacognition	5	7	4	6	3	2	27	5
	Compétences de pensée	0	3	0	8	3	3	17	0
Somme		8	18	9	26	11	5	77	5
Développement de la relation à soi	S'exprimer								
	Exploration de soi	3	3	2	7	6	9	30	2
	Affirmation de soi	1	2	0	0	1	1	5	0
	Confiance en soi	1	0	0	2	0	0	3	2
	Faillibilisme	3	3	1	1	2	1	11	0
	Vie intérieure	3	5	1	5	5	2	21	1
	Grandir	0	7	2	0	1	1	11	0
	Sentiment capacitaire	1	2	2	1	2	2	10	0
Cadre favorable à la construction de soi	0	0	0	0	0	0	0	5	
Somme		12	22	8	16	17	16	91	10
Développement de la relation à l'autre	Découverte de l'autre	0	0	4	1	1	0	6	0
	Autre comme enrichissement	6	1	2	3	2	1	15	0
	Compréhension autrui	1	0	3	2	2	1	9	0
	Lien à l'autre	0	0	0	0	0	1	1	1
	Relation à l'adulte	0	1	0	1	0	0	2	0
Somme		7	2	9	7	5	3	33	1
Cadre cognitif, social et affectif	Échange et partage	1	0	0	1	1	2	5	2
	Cadre sécurisant	0	0	0	0	1	0	1	0
	Dialogisme	4	3	1	3	2	6	19	1
	Jeu	0	0	0	0	0	0	0	0
	Interlocuteur valable	0	3	2	1	0	3	9	1
	Liberté d'expression	0	0	1	0	1	1	3	1

	Un cadre pour penser	0	0	0	0	0	2	2	0
	Cadre stressant	4	1	0	2	0	0	7	0
	Conditions du cadre	0	0	0	0	0	0	0	4
	Somme	9	7	4	7	5	14	46	9
Vulnérabilité	Parcours d'exclusion	0	0	0	0	0	0	0	0
	Difficultés à dire	0	0	0	0	0	0	0	0
	Difficulté à penser	0	0	0	0	0	0	0	0
	Empêché d'agir	0	0	0	0	0	0	0	0
	Sentiment d'incapacité	0	0	0	0	0	0	0	0
	Relation à l'autre difficile	0	0	0	0	0	0	0	0
	Souffrance	0	0	0	0	0	0	0	0
	Difficulté à s'affirmer	0	0	0	0	0	0	0	0
	Crainte des pairs	7	0	0	10	1	0	18	4
	Somme	7	0	0	10	1	0	18	4
Philosophique	Intéressant	4	0	1	0	0	1	6	0
	Important	0	2	1	0	0	0	3	1
	Sujets qui les concernent	1	2	0	0	0	0	3	0
	Accessibilité	0	1	2	1	1	2	7	0
	Métacognition	5	7	4	6	3	2	27	5
	Pensée rationnelle	0	2	2	0	0	2	6	0
	Faillibilisme	3	3	1	1	2	1	11	0
	Générique	0	0	0	0	0	0	0	0
	Comprendre	1	7	2	2	0	4	16	0
Questionner	0	0	2	3	0	3	8	0	
	Somme	14	24	15	13	6	15	87	6
Rapport au monde	Spécifique par le générique	0	0	0	0	0	0	0	0
	Découvrir le monde	0	2	0	0	1	0	3	0
	Comprendre le monde	0	3	2	1	0	3	9	0
	Posture relativiste	0	0	0	4	0	0	0	0
	Somme	0	5	2	1	1	3	12	0
Contexte de l'entretien	Difficulté à comprendre	0	0	1	0	2	3	6	2
	Difficulté à répondre	1	2	4	1	2	1	11	6
	Exemple CRP	11	3	5	3	1	2	25	3
	Exemple expérience	0	0	0	0	0	0	0	3
	Somme	12	5	10	4	5	6	42	14
Perception de la philosophie dans le	Rapport scolaire à l'activité	9	9	10	4	2	5	39	2
	Représentation disciplinaire	0	3	0	2	1	1	7	0

contexte scolaire	Hors de l'expérience personnelle	0	3	1	0	1	3	8	0
	Savoirs disciplinaires	1	1	1	11	4	3	21	0
	Dynamique de groupe	2	2	1	3	0	1	9	0
	Expérience positive de la philosophie	0	1	2	1	2	1	7	0
	Activité non spécifique	0	0	0	0	0	0	0	0
	Contexte ECR	7	1	0	3	3	0	14	6
	Transversalité	0	0	0	0	0	0	0	1
Somme		19	20	15	24	13	14	105	9
Contexte institutionnel	Limites du contexte scolaire	1	0	0	2	0	0	3	0
	Contexte de REP	0	0	0	0	0	0	0	0
	Inscription dans collectif	0	0	0	0	0	0	0	0
Somme		1	0	0	2	0	0	3	0
Relation Enseignant-élève	Rapport à l'élève	0	0	0	0	0	0	0	1
	Image de l'enseignant	0	0	0	0	0	0	0	0
	Enseignant bienveillant	0	0	0	1	0	0	1	0
Somme		0	0	0	1	0	0	1	1
Apports pour les élèves	Rapport aux apprentissages	1	1	0	2	2	0	6	4
	Dire	0	6	1	1	0	0	8	0
	Dév. Attitudes et dispositions	2	4	0	1	3	1	11	0
	Confiance en soi	1	0	0	2	0	0	3	0
	Plaisir, mouvement	0	2	0	1	1	2	6	1
Somme		4	13	1	7	6	3	34	5
Posture d'enseignant	Questionnement	0	0	0	0	0	0	0	0
	Attention à la parole des élèves	0	0	0	0	0	0	0	1
	Créer une communauté de recherche	0	0	0	0	0	0	0	3
	Développer des compétences de recherche philosophique	0	0	0	0	0	0	0	10
	Modéliser des dispositions	0	0	0	0	0	0	0	3
	Favoriser réflexivité	0	0	0	0	0	0	0	1
	Valoriser élèves	0	0	0	0	0	0	0	3
	Explicitation	0	0	0	0	0	0	0	2
	Engagement personnel	0	0	0	0	0	0	0	2
Somme		0	0	0	0	0	0	0	25

Développement moral	Considérations morales	1	4	1	0	2	0	8	0
	Devenir meilleur	0	1	3	0	2	0	6	0
	Travail des valeurs	1	0	0	0	1	3	5	0
	Engagement	2	2	0	0	0	1	5	0
Somme		4	7	4	0	5	4	24	0

Annexe 13. Tableau synthèse de l'analyse quantitative descriptive sur les trois terrains

Catégorie	Code élargi	Contexte de soin		Collège Vercors (FR)		Collège JDLM (QC)	
		Patients	Eq. S.	Élèves	Ens.	Élèves	Ens.
Capacités	Capacités de dire	16	6	26	1	13	0
	Capacité d'agir	6	0	0	0	2	0
	Capacité de raconter	0	3	0	0	0	2
Somme		22	9	26	1	15	2
Déploiement de la pensée	Construire sa pensée	17	4	22	0	32	0
	Confiance en capacité de penser	9	0	0	0	1	0
	Métacognition	19	0	6	1	27	5
	Compétences de pensée	3	0	2	0	17	0
Somme		48	4	30	1	77	5
Développement de la relation à soi	Exploration de soi	11	3	7	0	30	2
	Affirmation de soi	14	5	2	0	5	0
	Confiance en soi	16	2	2	0	3	2
	Faillibilisme	11	4	18	0	11	0
	Vie intérieure	20	7	19	0	21	1
	Grandir	4	1	11	0	11	0
	Sentiment capacitaire	0	0	3	0	10	0
	Cadre favorable à la construction de soi	0	1	0	0	0	5
Somme		76	23	62	0	91	10
Développement de la relation à l'autre	Découverte de l'autre	1	1	7	1	6	0
	Autre comme enrichissement	10	2	32	0	15	0
	Compréhension autrui	8	3	7	0	9	0
	Lien à l'autre	3	2	1	0	1	1
	Relation à l'adulte	1	1	8	0	2	0
Somme		23	9	55	1	33	1
Cadre cognitif, social et affectif	Échange et partage	9	1	23	0	5	2
	Cadre sécurisant	8	7	16	3	1	0
	Dialogisme	8	2	17	2	19	1
	Jeu	2	0	0	0	0	0
	Interlocuteur valable	11	0	21	7	9	1
	Liberté d'expression	1	0	3	0	3	1
	Un cadre pour penser	6	2	4	1	2	0
	Cadre stressant	0	0	1	0	7	0
Conditions du cadre	0	0	0	4	0	4	
Somme		45	12	85	17	46	9
Vulnérabilité	Parcours d'exclusion	4	1	0	0	0	0
	Difficultés à dire	9	4	1	0	0	0
	Difficulté à penser	13	3	0	0	0	0
	Empêché d'agir	5	0	0	0	0	0

	Sentiment d'incapacité	12	0	0	0	0	0
	Relation à l'autre difficile	7	0	0	0	0	0
	Souffrance	9	1	0	0	0	0
	Difficulté à s'affirmer	0	4	0	0	0	0
	Crainte des pairs	0	0	18	0	18	4
	Somme	59	13	19	0	18	4
Bienfaits	« Ça fait du bien »	4	1	0	0	0	0
	Plaisir, mouvement	9	7	0	0	0	0
	Travail de la pensée	4	2	0	0	0	0
	Apprendre à avoir tort	6	0	0	0	0	0
	Générique	8	0	0	0	0	0
	Confiance en soi	12	2	0	0	0	0
	Somme	43	12				
Philosophique	Intéressant	4	0	9	0	6	0
	Important	7	2	7	0	3	1
	Sujets qui les concernent	10	7	1	0	3	0
	Accessibilité	7	0	13	3	7	0
	Métacognition	19	0	6	1	27	5
	Pensée rationnelle	10	2	0	0	6	0
	Faillibilisme	11	4	18	0	11	0
	Générique	8	0	0	0	0	0
	Comprendre	6	0	6	0	16	0
Questionner	0	0	9	0	8	0	
	Somme	82	15	69	4	87	6
Enjeux de l'atelier en contexte de soin	Relation de soin	0	8	0	0	0	0
	Atelier en contexte de soin	0	7	0	0	0	0
	Somme	0	15				
Rapport au monde	Spécifique par le générique	8	1	0	0	0	0
	Découvrir le monde	0	0	3	0	3	0
	Comprendre le monde	0	0	4	0	9	0
	Somme	8	1	7	0	12	0
Contexte de l'entretien	Difficulté à comprendre	1	0	6	0	6	2
	Difficulté à répondre	12	0	34	5	11	6
	Exemple CRP	2	0	3	0	25	3
	Exemple expérience	0	0	0	0	0	3
	Somme	15	0	43	5	42	14
Perception de la philosophie dans le contexte scolaire	Rapport scolaire à l'activité	0	0	36	7	39	2
	Représentation disciplinaire	0	0	8	0	7	0
	Hors de l'expérience personnelle	0	0	11	2	8	0
	Savoirs disciplinaires	0	0	11	0	21	0

	Dynamique de groupe	0	0	5	5	9	0
	Expérience positive de la philosophie	0	0	10	0	7	0
	Activité non spécifique	0	0	3	0	0	0
	Contexte ECR	0	0	0	0	14	6
	Transversalité	0	0	0	0	0	1
	Somme		0	0	14	105	9
Contexte institutionnel	Limites du contexte scolaire	0	0	0	4	3	0
	Contexte de REP	0	0	0	1	0	0
	Inscription dans collectif	0	0	0	1	0	0
	Somme		0	0	6	3	0
Relation Enseignant-élève	Rapport à l'élève	0	0	0	1	0	1
	Image de l'enseignant	0	0	0	1	0	0
	Enseignant bienveillant	0	0	4	0	1	0
	Somme		0	0	2	1	1
Apports pour les élèves	Rapport aux apprentissages	0	0	2	1	6	4
	Dire	0	0	12	2	8	0
	Dév. Attitudes et dispositions	0	0	8	3	11	0
	Confiance en soi	0	0	2	0	3	0
	Plaisir, mouvement	0	0	0	2	6	1
	Somme		0	0	8	34	5
Posture d'enseignant	Questionnement	0	0	0	2	0	0
	Attention à la parole des élèves	0	0	0	7	0	1
	Créer une communauté de recherche	0	0	0	2	0	3
	Développer des compétences de recherche philosophique	0	0	0	4	0	10
	Modéliser des dispositions	0	0	0	3	0	3
	Favoriser réflexivité	0	0	0	0	0	1
	Valoriser élèves	0	0	0	0	0	3
	Explicitation	0	0	0	0	0	2
	Engagement personnel	0	0	0	0	0	2
	Somme			0	18	0	25
Développement moral	Jugement moral	0	0	0	0	8	0
	Devenir meilleur	0	0	0	0	6	0
	Travail des valeurs	0	0	0	0	5	0
	Engagement	0	0	0	0	5	0
	Somme	0	0	0	0	24	0

Annexe 14. Présentation du programme Coop-Addict

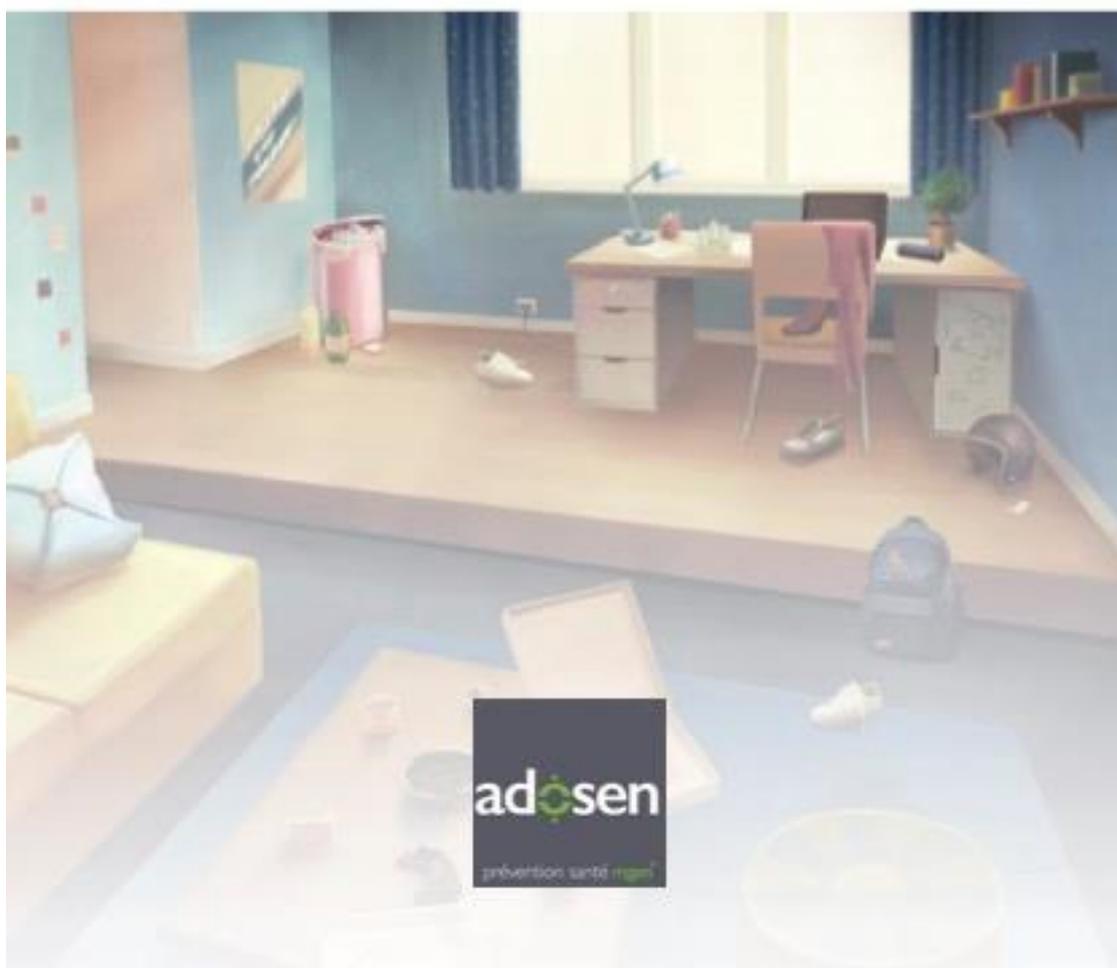
Coop-Addict

Séance 1

14-18 ans

Cycle 4 et plus

Jeu de réflexion coopérative
Dépendance & Addiction



Introduction

Le programme Coop-Addict vise à prévenir le développement des comportements addictifs en invitant les élèves à adopter une démarche active, dialogique et réflexive sur leur expérience et leurs comportements. Ce guide a été conçu à destination du personnel socio-éducatif qui aura la charge d'accompagner les élèves dans ce programme. Il présente l'ensemble de la démarche adoptée par le programme afin que chacun puisse la comprendre et s'approprier le matériel pédagogique proposé au fil des séances.

La principale caractéristique du programme est de cibler le développement des compétences psychosociales, critiques et réflexives chez les élèves par la mobilisation de dispositions sociales et d'habiletés de pensée qui sont autant d'outils permettant de raisonner ensemble. Pour cela, la posture de l'adulte en charge du groupe d'élèves diffère des situations d'apprentissage conçues sur un modèle de transmission du savoir.

Une seconde caractéristique importante du programme est d'aborder les comportements addictifs à travers une série de thématiques qui s'y rattachent : la dépendance, le plaisir, la liberté, le groupe et les valeurs. Ces thématiques ont été instruites par un sondage auprès du grand public et identifiées au terme d'un travail de plusieurs mois mené par une équipe de professionnels de l'éducation et de la santé. En outre, le processus de l'addiction est envisagé de manière transversale à travers les différentes formes comportementales qu'il peut prendre.

Pour aider les éducateurs à accompagner les élèves à penser et à dialoguer entre pairs, cette introduction se décline en trois temps. Une première section présente plus en détail l'objectif et les principes de cette démarche de prévention réflexive. La seconde section expose la structure du guide et présente, pour

chaque séance, les objectifs spécifiques de la thématique abordée et les habiletés de pensée travaillées. Une dernière section aborde enfin les aspects pratiques de l'utilisation de ce guide.

Nous vous souhaitons une belle aventure avec vos élèves à travers ce programme !

1. Objectifs du programme et démarche

a) Objectif

Le programme Coop-Addict vise à prévenir les comportements addictifs par le questionnement réflexif et le dialogue entre pairs. Il s'appuie sur la démarche de prévention réflexive développée par Adosen, qui prend appui sur les travaux de philosophie pour enfants et notamment ceux de Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp, fondateurs de cette pratique éducative. S'il ne s'agit pas à proprement parler de faire de la philosophie avec les élèves dans ce programme, la pédagogie mise en œuvre par les différents dispositifs de philosophie pour enfants fournissent de précieux outils pour aider les jeunes à construire leur jugement, à penser par eux-mêmes et avec les autres. Une liste d'ouvrages de référence est proposée en annexe du guide pour tout lecteur souhaitant approfondir cette approche de philosophie pour enfants et mieux saisir les principes pédagogiques qui guident le programme.

Le guide du programme Coop-Addict est ainsi construit autour du développement de différentes habiletés de pensée, qui sont introduites progressivement au fil des séquences pédagogiques. Les habiletés de pensée sont des outils de raisonnement dont l'apprentissage et l'utilisation contribue à l'acquisition d'une pensée critique, réflexive et nuancée. Avant d'approfondir ces habiletés par séance, rappelons les principes de la démarche préventive d'Adosen.

Le programme entend ainsi mettre en œuvre une démarche globale qui aborde les comportements addictifs à travers des notions connexes importantes (pourtant souvent mises de côté dans les initiatives pédagogiques sur les addictions) afin d'aider les élèves à construire leur jugement et à se positionner face aux enjeux soulevés par les comportements addictifs.

b) Démarche : prévention réflexive

Comme nous venons de le voir, l'objectif est de prévenir les comportements addictifs par le questionnement réflexif et le dialogue entre pairs. En fait, la progression et l'engagement des élèves dans la réflexion est le levier principal de prévention : cela leur permet de dialoguer entre pairs et d'avancer dans la construction de leur jugement sur des sujets en lien avec leurs comportements susceptibles de devenir addictifs.

Dans cette démarche, l'adulte en charge du groupe n'a pas une posture de transmission de savoir. Il a plutôt la responsabilité d'un cadre propice au dialogue et à l'expression des élèves. Le contenu des séances sera amené par les élèves à mesure que vous les accompagnerez dans le développement de leur pensée. Voici quelques principes qui devraient guider votre pratique au fil des séances :

- **Ne pas dicter un comportement mais donner les moyens de faire des choix éclairés et réfléchis**

S'il s'agit de prévenir les comportements addictifs, il ne s'agit pas de prescrire un comportement ou des valeurs. Le but est d'amener les élèves à se questionner sur leurs choix et leurs actions de manière à ce qu'ils puissent en saisir les enjeux et en être davantage conscients. Cela pourra être fait en s'appuyant sur les exercices proposés, axés sur le développement des outils de raisonnement. Dans cette perspective, les informations transmises dans les séances n'ont pas valeur de vérité à apprendre mais de fait à discuter.

- **Amener les élèves à interroger leurs comportements et enrichir leur compréhension des comportements addictifs**

Les séances ludiques donnent à vivre aux élèves des situations proches de leur propre expérience dans lesquelles des choix et des actions doivent être faits. Ces situations et les choix et actions qui en découleront serviront de support de réflexion dans les séquences pédagogiques et les dialogues. Il s'agit ainsi d'aider les élèves à donner du sens à leur expérience, à mieux comprendre les raisons de leurs actions, mais aussi à découvrir d'autres manières de comprendre une situation en se confrontant à la perspective des autres. La posture réflexive adoptée est importante car elle invite précisément chacun à se retourner sur lui-même en examinant les choix effectués dans le jeu mais aussi sa propre pensée et ses fondements.

- **Accompagner les élèves dans la construction de leur jugement et la co-construction d'une communauté de recherche**

Dès lors, la tâche de l'éducateur animant le programme Coop-Addict est avant tout de développer les habiletés de pensées et les compétences psychosociales des élèves. Pour cela, l'éducateur intervient sur la forme plus que sur le fond qui, lui, est alimenté par les élèves. Pour que les élèves puissent ainsi « alimenter » la discussion, il revient à l'adulte de veiller à ce que le travail effectué au fil des séances soit de nature dialogique, c'est-à-dire à travers la rencontre de la pensée des uns et des autres. Cet aspect collectif de la démarche est essentiel car il contribue à l'engagement des élèves et à la continuité du travail que vous effectuerez avec eux.

2. Structure du guide

a) Présentation générale :

Le programme propose une série de cinq séances construites sur un même principe pédagogique : une partie ludique directement suivie d'une séquence réflexive et accompagnée de plusieurs autres séquences pédagogiques pouvant être effectuées dans les semaines suivantes, selon le temps à disposition. Dans le présent guide, vous trouverez ainsi les séquences pédagogiques accompagnant chacune des cinq parties ludiques.

Chaque séance aborde les comportements addictifs à travers une thématique spécifique et propose des habiletés de pensée. Une progression pédagogique entre les séances a donc été introduite, sans toutefois représenter une condition nécessaire d'utilisation (la séance 1 devant toutefois nécessairement être la première). Ainsi, les séances peuvent être effectuées de manière autonome bien que nous recommandions, pour une application optimale du programme, de suivre la chronologie proposée.

Chaque séance est consacrée à un thème en lien avec l'addiction et débute par une partie ludique où les élèves jouent. Cette partie est à la base de toutes les activités proposées dans le guide. Pour chaque séance, le guide procède en trois parties à répartir selon votre calendrier :

- **Une première partie** comporte un **retour réflexif** sur le jeu et **une activité pédagogique sur le thème** de la séance en introduisant une habileté de pensée. Le retour réflexif sur la séance ludique est important car il permet aux élèves de prendre du recul sur le jeu et doit nécessairement se dérouler immédiatement après avoir joué.

Cette première partie dure deux heures et n'est pas modulable : elle a toujours la même structure parce qu'elle permet aux élèves

de s'approprier et donner du sens à la partie ludique au-delà de son simple aspect récréatif. Voici la structure : chaque partie ludique dure environ 45 minutes. Le retour réflexif sur la partie jouée dure environ 30 minutes, suivi d'une activité d'approfondissement d'environ 30 minutes, soit une première partie de 120 minutes environ en incluant les temps de gestion de groupe.

- **Une deuxième partie** vous propose entre quatre et six **activités complémentaires** pour approfondir la réflexion et développer les compétences réflexives et psychosociales des élèves. La durée de ces activités varie selon les séquences et les séances. Vous pouvez ainsi les combiner à votre convenance afin de les faire entrer dans votre planning. Elles permettent d'approfondir davantage la thématique et de travailler d'autres outils de raisonnement.

- Enfin, **une troisième partie** vous propose d'introduire un **dialogue réflexif** dans la classe afin d'inviter les élèves à discuter et délibérer autour d'une question en lien avec la séance.

Concernant cette troisième partie de dialogue réflexif, les élèves seront, dans ce cadre, invités à formuler leurs propres questions pour y réfléchir avec le groupe. Après les séquences de questionnement des trois premières séances, les séances 4 et 5 proposent aux élèves d'apprendre à spécifier leurs questions selon différents axes. Vous êtes libres de faire ou non cette partie, bien qu'elle nous paraisse très pertinente et utile pour les élèves. En outre, vous êtes libres d'introduire ce dialogue à un autre moment de la séance, par exemple en guise d'ouverture avant les activités complémentaires.

b) Présentation des séances

Séance 1 : dépendance et addiction

Cette séance ouvre la question des comportements addictifs

en invitant les élèves à réfléchir aux aspects de l'addiction et à la différence entre dépendance et addiction. Le but est de les amener dans un premier temps à se questionner sur les critères de l'addiction et sur les différents types de comportements addictifs.

Les habiletés de pensée introduites sont donc les **distinctions** et les **critères** afin d'aider les élèves dans leur entreprise de définition et de caractérisation de l'addiction. L'identification et l'utilisation de la **relation cause-conséquence** est également introduite afin d'aider les élèves à réfléchir aux différentes causes et conséquences des comportements.

Séance 2 : plaisir et addiction

La deuxième séance aborde la question du plaisir dans les comportements addictifs pris largement, au regard de la recherche de plaisir qui guide les comportements addictifs. Elle vise ainsi à aider les élèves à réfléchir au plaisir pris dans différentes situations et à envisager leur propre rapport au plaisir.

Pour les aider, et dans la continuité de la séance précédente, les élèves sont initiés à la **classification** des plaisirs, à donner des **exemples** et des **contre-exemples** ainsi qu'à donner des **raisons** et à les **évaluer** pour approfondir leur réflexion sur les liens entre excès et plaisir.

Séance 3 : liberté et addiction

La troisième séance porte sur les liens entre liberté et comportements addictifs et invite les élèves à se questionner sur la liberté afin de réfléchir à leur propre liberté d'agir. En effet, la liberté est en jeu dans ce type de comportements qui peuvent à la fois en être une limite (la dépendance ou l'interdiction comme privation de liberté), en être une expression (agir pour faire ce qu'on veut) ou autre chose.

Pour nourrir la réflexion, l'habileté à **comparer** est introduite aux élèves et approfondie par un exercice portant sur les **analogies**. Les élèves sont également invités à rechercher les liens entre comportements addictifs et liberté par la formulation **d'hypothèses**.

Séance 4 : groupe et addiction

Le groupe est un élément important de la question des comportements addictifs en tant que facteur favorisant les comportements à risque et l'influence des pairs.

Pour aider les élèves à développer des outils pour réfléchir aux enjeux des comportements de groupe et aux relations avec les pairs au sein des comportements addictifs, la séance introduit la notion de **sophismes** et invite les élèves à en déceler trois sortes différentes (appel au clan, appel à la popularité, appel au préjugé) ainsi qu'à relever les **présupposés**.

Séance 5 : valeurs et addiction

Cette dernière séance vise à amener les élèves à développer des considérations éthiques sur les enjeux soulevés par les comportements addictifs, à mettre en perspective les quatre séances précédentes et à interroger la cohérence entre leurs valeurs et leurs comportements.

Les élèves sont donc invités à **identifier les valeurs** en jeu dans les situations ludiques proposées dans la séance ludique afin de réfléchir à celles qui leur semblent importantes. Les thématiques précédentes sont également abordées dans la perspective des valeurs qui les sous-tendent. Les élèves sont invités à former des comités de réflexion afin d'apprendre à **envisager différents aspects d'un problème** (ici le coût social des addictions), en **dégager des enjeux** et se positionner.

3. Comment utiliser ce guide ?

a) Posture d'animation

Comme nous l'avons expliqué en début d'introduction, la démarche adoptée par le programme Coop-Addict représente une posture pédagogique particulière, axée sur la mise en place d'une relation horizontale avec les élèves, placés comme acteurs principaux de la séance. Pour cela :

- La parole aux élèves !

Il s'agit de mettre en place un cadre propice à la libération de la parole des élèves. Pour cela, vous pouvez bien expliciter et formuler aux élèves le cadre que vous instaurez en début d'activité : le but est de réfléchir ensemble, ils peuvent dire tout ce qu'ils pensent. L'objectif est de réfléchir à leurs idées et de les examiner ensemble.

- Pas de « bonne » réponse

Dans la même perspective, les questions abordées avec les élèves n'ont pas de « bonnes réponses » toutes prêtes. Le but est d'être à l'écoute des élèves pour les aider à clarifier et construire leur pensée par le questionnement. Restez ouvert à leur propos sans attendre une réponse particulière, ils vous surprendront plus d'une fois et la discussion n'en sera que plus riche !

- Des informations pour donner du sens et faire des choix éclairés

Cela a également été mentionné : les informations transmises au fil des séances n'ont pas vocation à être apprises par les élèves, mais comprises et mobilisées dans le cadre d'une réflexion. Le but est en effet que les élèves puissent s'en saisir pour mettre en lien l'information avec leurs expériences, leurs choix et leurs actions.

- L'adoption d'une posture de questionnement

De la même manière que nous invitons les élèves à se questionner, il est important, en tant qu'adulte, de se poser les questions à nous-mêmes et de mener une réflexion personnelle en amont sur les thématiques : quelle est votre pensée à ce sujet ? Quelles sont les différentes perspectives possibles sur cette question ? Quels exemples peuvent illustrer ces différentes positions ? Ces éléments vous aideront à alimenter la discussion et à vous positionner comme modérateur des échanges entre les élèves – et non pas à amener les élèves à penser comme vous.

b) Liberté d'utilisation : appropriez-vous ce guide !

Les séances pédagogiques proposées vous offrent une trame et des objectifs pour vos activités avec les élèves. Cependant, ces propositions ne sont pas figées et peuvent sans problème évoluer selon les besoins du terrain, l'appétence de la personne qui l'utilise ou d'autres éléments de contexte. Ainsi, vous êtes libres de vous approprier ces séances afin de vous sentir le plus à l'aise possible. Ce dernier point est le plus important car il faut que vous vous sentiez à l'aise avec l'exercice pour pouvoir y conduire les élèves.

c) Formation

Un programme de formation est proposé avec le programme. Nous vous invitons à suivre nos formations afin de vous approprier au mieux la démarche !

Titre : Pratique du dialogue philosophique et construction de soi à l'adolescence : une contribution possible ?

Mots clés : dialogue philosophique, adolescence, construction identitaire, vulnérabilité, capacité, soin

Résumé : Cette recherche pose la question d'une spécificité de la pratique du dialogue philosophique (PDP) avec les adolescents, au regard de la construction identitaire qui caractérise cette période et de l'enjeu d'autonomie qui s'y rattache. Pour investir cette question sur le plan empirique, une démarche exploratoire à visée compréhensive a été déployée sur trois sites d'enquête auprès de jeunes aux profils variés, dans des contextes institutionnels éducatifs et de soin. Des entretiens ont été réalisés, des dialogues ont été enregistrés et une observation a été menée sur ces trois sites. Les résultats développent une approche capacitaire à partir des vulnérabilités révélées dans le dialogue philosophique et mettent en lumière la construction de capacités agentives et relationnelles par les adolescents.

Ce faisant, les adolescents engagés dans le dialogue philosophique trouvent un cadre d'exploration de soi selon deux modalités, l'une, intérieure et silencieuse, l'autre, extériorisée dans le dialogue avec les pairs, vecteurs d'exploration identitaire. La PDP pose également un geste politique, invitant les adolescents à prendre part aux discussions de questions qui traversent la société. La PDP pourrait ainsi contribuer à la construction de l'identité des adolescents, dans la limite de vulnérabilités initiales et du contexte institutionnel, qui ont été identifiés comme des facteurs de la contribution possible de la PDP à la construction identitaire. Cette recherche met en lumière la pertinence d'une considération spécifique des adolescents dans la PDP et dégage une capacité du dialogue philosophique à se donner comme soin.

Title: Practice of philosophical dialogue and self-construction in adolescence: a possible contribution?

Keywords: philosophical dialogue, adolescence, identity construction, vulnerability, capacity, care

Abstract: This research raises the question of a specificity in the practice of philosophical dialogue (PPD) with adolescents, specifically focusing on issues related to identity and autonomy construction during this period. To empirically investigate this question, an exploratory comprehensive inquiry was conducted on three sites with different institutional contexts, two educational establishments and one care setting, including young people with varied profiles. Interviews and dialogues were recorded, and observation was carried out on these three sites. The results develop a capability approach based on the vulnerabilities revealed in the philosophical dialogue and highlight the construction of agency and relational capacities by the adolescents.

In doing so, adolescents engaged in philosophical dialogue find a place for self-exploration across two ways, one, interior and silent, the other, exteriorized in dialogue with peers, which are vectors of identity exploration. The PPD also entails a political dimension, inviting adolescents to take part in discussions of the issues that cross society. PPD thus may contribute to the construction of the adolescent's identity, within the limit of initial vulnerabilities and the institutional context, which have been identified as factors of the possible contribution of the PPD to identity construction. This research highlights the relevance of a specific consideration of adolescents in the PPD and identify philosophical dialogue as a possible care.