



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-04318828v2

HAL Id: tel-04318828

<https://theses.hal.science/tel-04318828v2>

Submitted on 10 Sep 2024

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.....		
168		
CHAPITRE 8. RESULTATS DE LA PREMIERE ETAPE EXPLORATOIRE : DESCRIPTION DES INTERPRETATIONS ET APPROCHE QUANTITATIVE		
169		
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.....		
223		
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.....		
281		
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 apparaissent 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-hypophysio-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 ipséité 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 Carol 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'égale 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 **explicitier 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) :

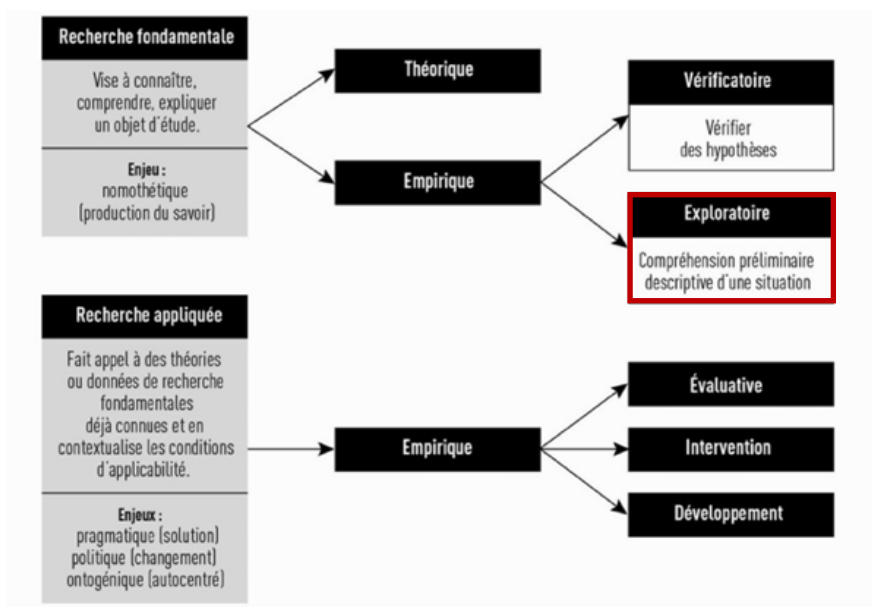


Figure 5.2-1 Classification des types de recherches en éducation

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 essentielles
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'ADOSSEN. **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 :

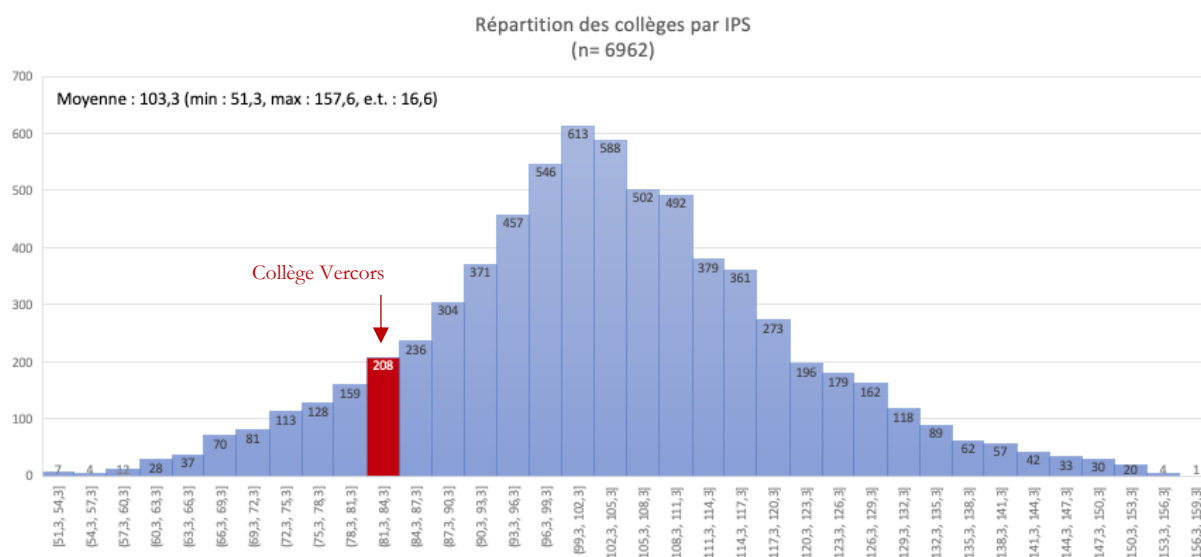


Figure 6.3-1 Histogramme de répartition des collèges français par IPS

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 retranscriptions 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 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 a 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 terrain était bien propice. » Équipe 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 posés¹⁵⁵.

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 recourent 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 collègue 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'réfléchis 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 chacun des 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 collège 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 collège 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 **P'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 pâtir 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 pâtir-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 pâtir-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. A 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 pâtre 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'apprends 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 conjuguant 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.

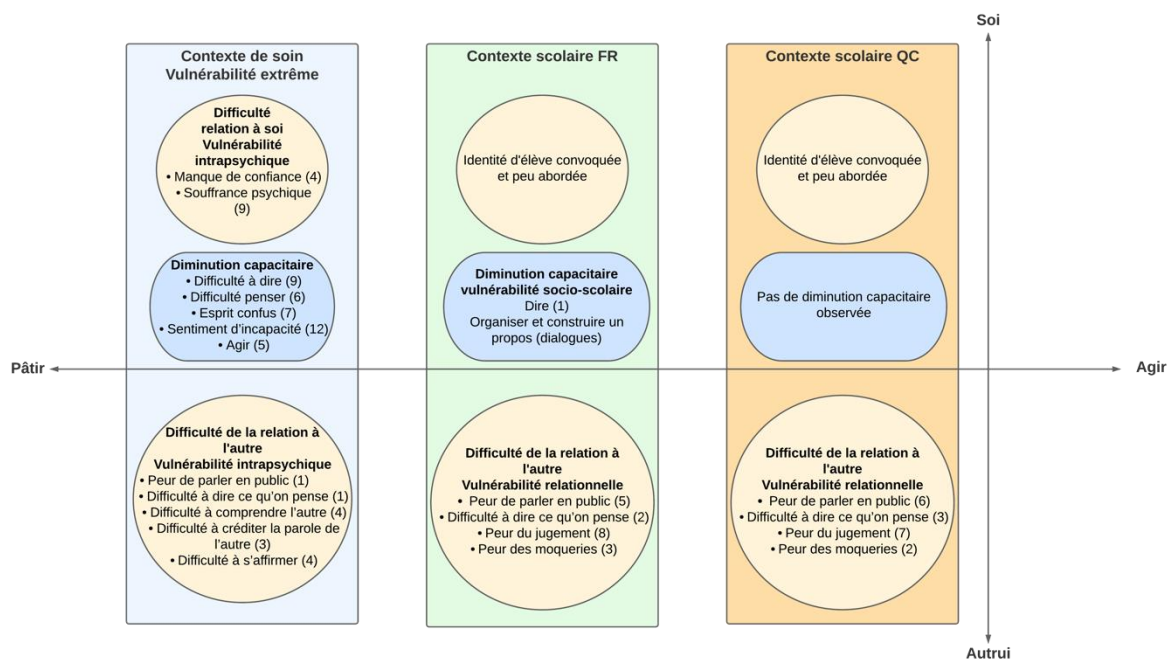


Figure 9.2-1 Modélisation des vulnérabilités révélées dans la PDP

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.

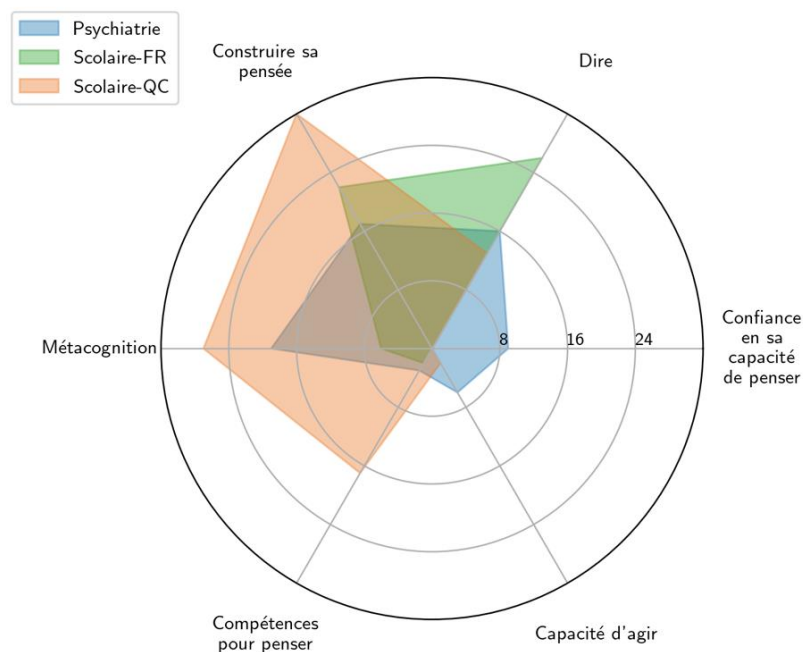


Figure 9.3-1 Développement des capacités observé sur les trois terrains

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.

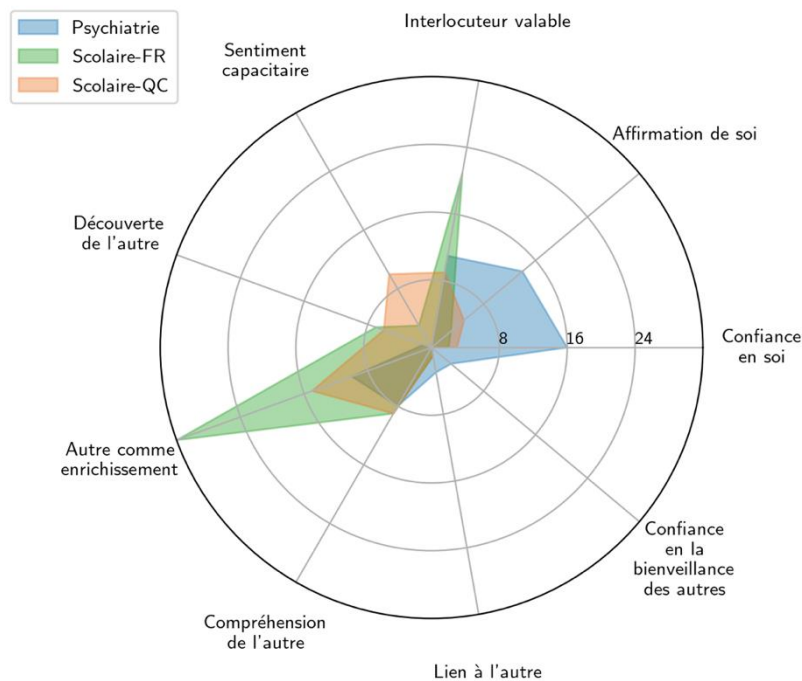


Figure 9.3-2 Développement relationnel observé sur les trois terrains

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 collège 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 collège 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, **intrapSYCHIQUE**, 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.

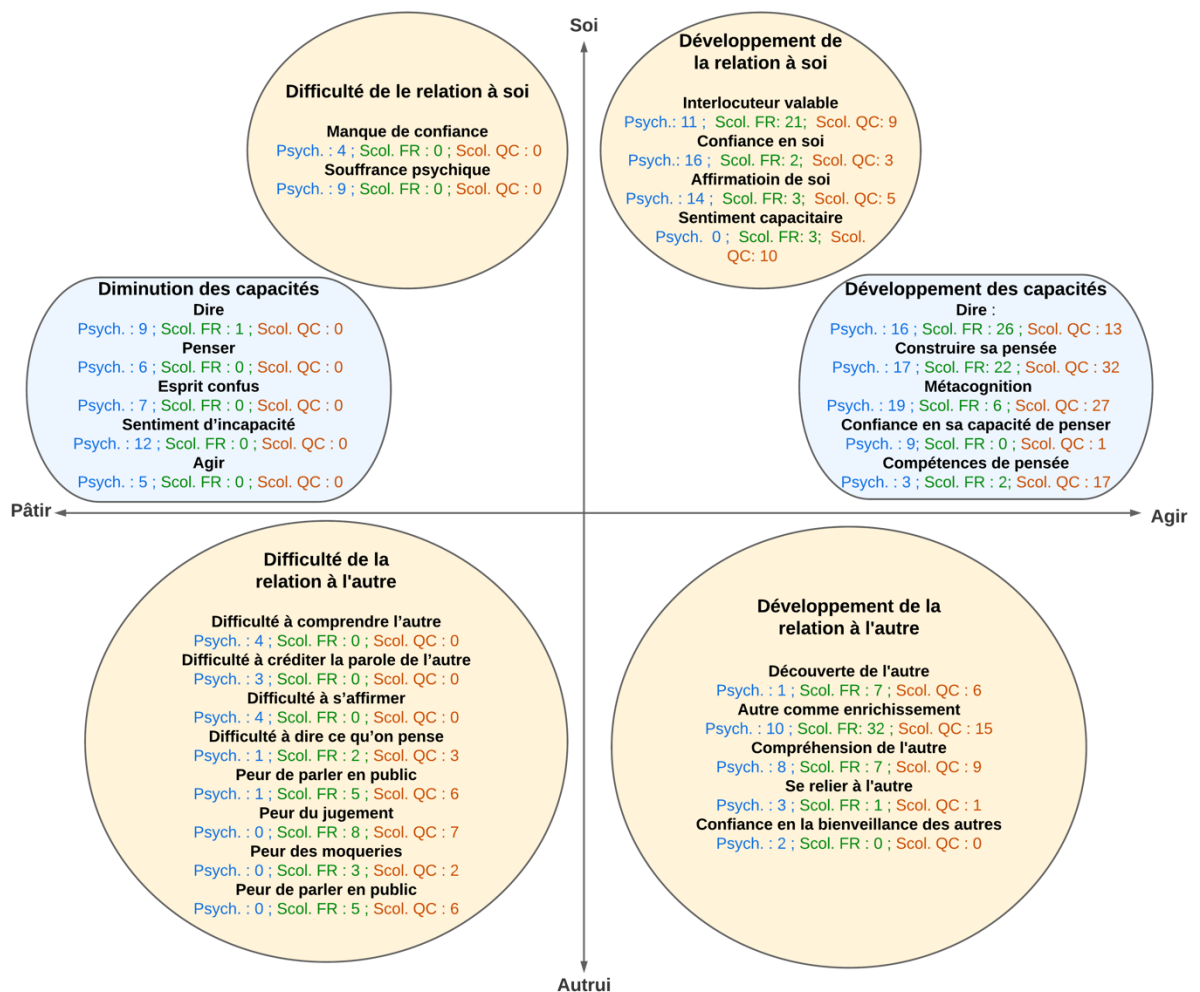


Figure 9.4-1 Modélisation de la dialectique de vulnérabilité à l'œuvre dans le dialogue philosophique

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. » (Ricœur, 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 mauvaise 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.

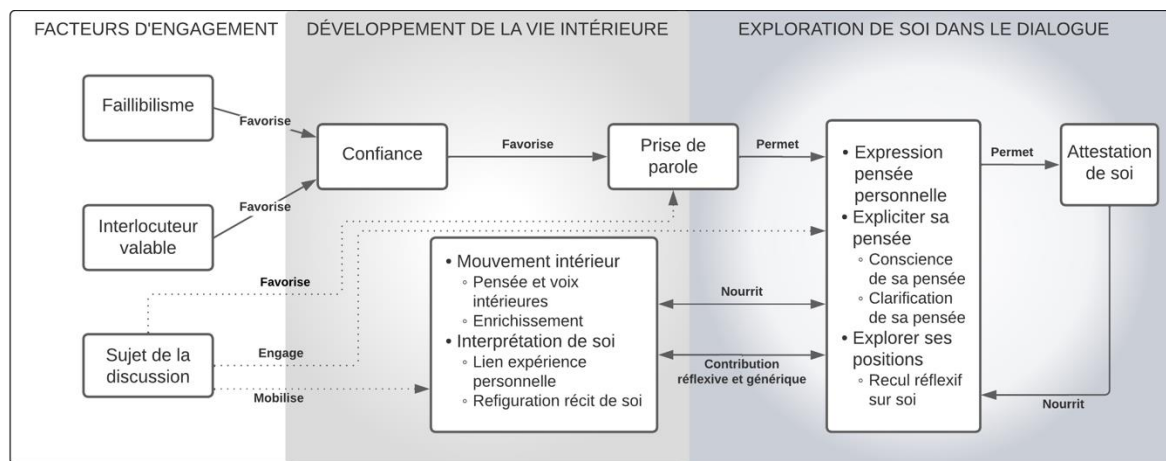


Figure 10.4-1 Modélisation des processus de construction de l'identité dans le dialogue philosophique

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.

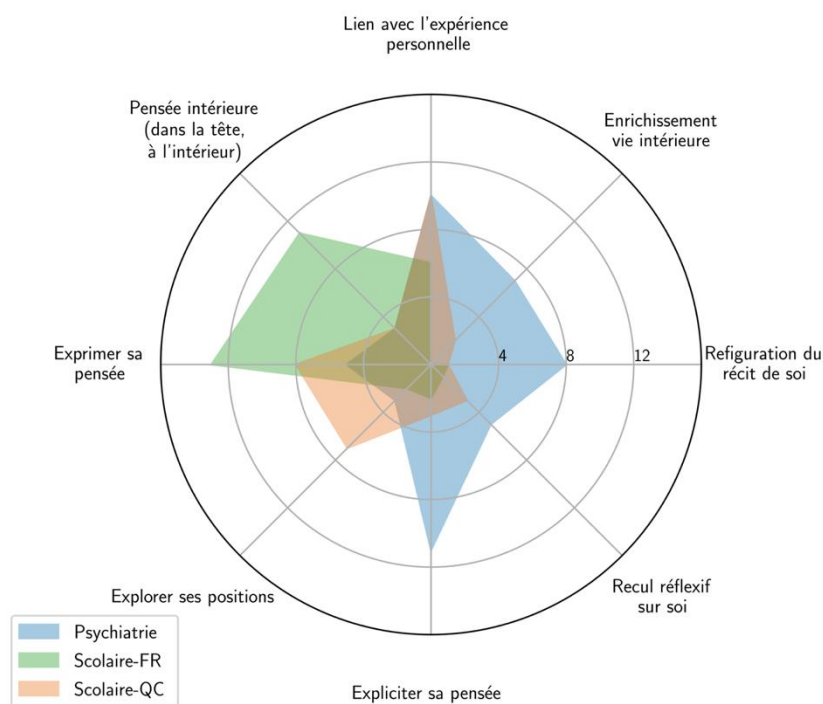


Figure 10.4-2 Exploration de soi à deux voies dans la PDP, comparaison entre terrains

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 collège 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 collège 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 collègue 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 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 compréhensif 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.

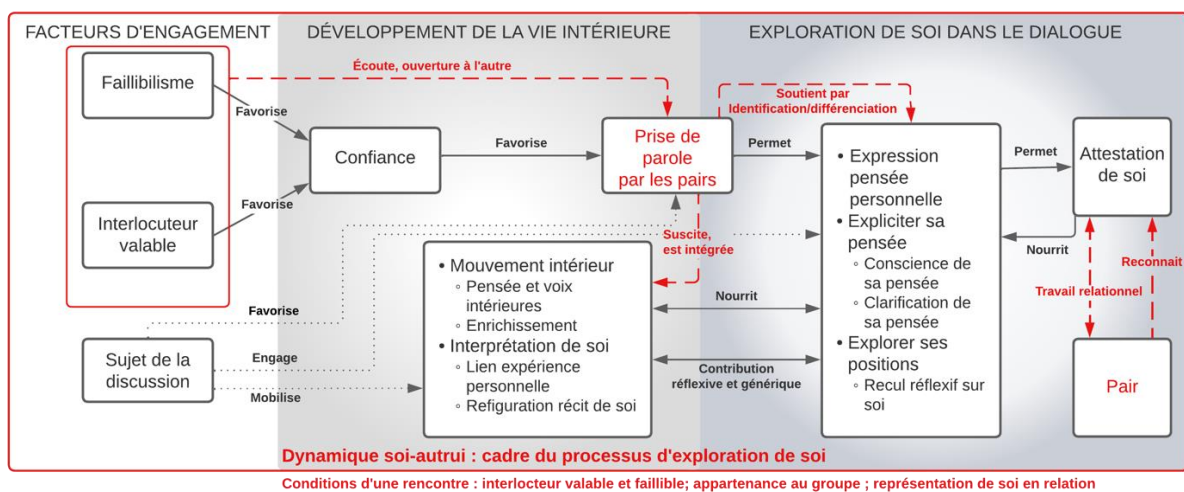


Figure 11.4-1 Processus de construction de l'identité en dialogue philosophique resitué dans le cadre de la dynamique soi-autrui

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.

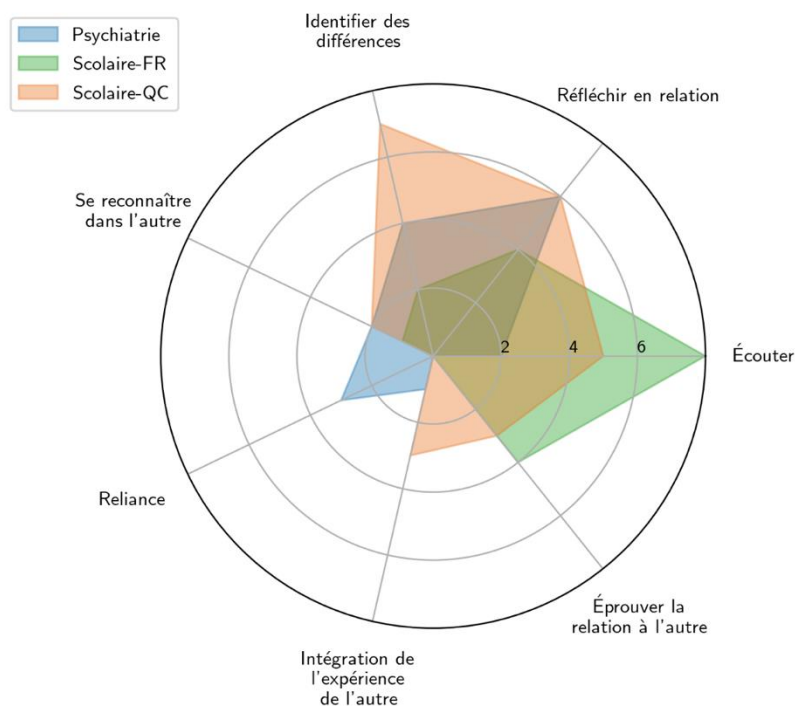


Figure 11.4-2 Exploration de soi en relation dans le dialogue philosophique

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 transparaît 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.

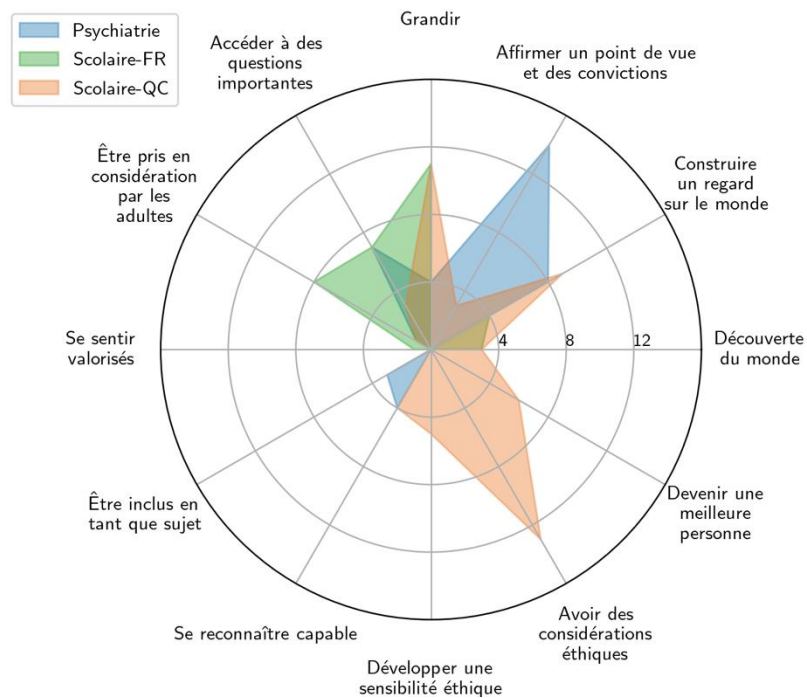


Figure 12.4-1 Synthèse des différentes formes de construction de soi comme personne

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 thérapeutique 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). A 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 un 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 Bérangère 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 contribuerait 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 soutend.**

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 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-rc/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-piagésiennes. 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 Cefai, 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., Sauv e, G., Mendelson, D., Thibaudeau,  ., 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 ed.). ESF  diteur.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Pirès, A. P. (1997).  chantillonnage 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. Lavery (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. Lavery (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/>

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.