

# Entre raison et passion : l'expérience des pédagogues lors de la formation et de l'application du projet PhiloJeunes

---

Marie-Laurence Bordeleau-Payer  
Université du Québec en Outaouais

Élise Bourgeois-Guérin  
Université TÉLUQ

Sivane Hirsch  
Université du Québec à Trois-Rivières

Cécile Rousseau  
Université McGill

## Résumé

En prenant appui sur la mission de l'école québécoise qui consiste à instruire, socialiser et qualifier, le projet PhiloJeunes, implanté au Québec depuis 2015, œuvre au renforcement des facteurs de protection face à la radicalisation violente par la voie de l'implantation d'une pratique philosophique en classe. Le présent article se fonde sur une étude qualitative menée auprès de pédagogues engagés dans ce projet éducatif, afin d'explorer leur expérience lors de la formation et de l'application dudit projet. L'analyse met en lumière les défis et les leviers rencontrés par les pédagogues, notamment vis-à-vis d'une certaine prescription/proscription normative quant à l'expression et la circulation des émotions. L'inévitable imbrication entre la sphère rationnelle et la sphère émotionnelle amène les autrices à soutenir, dans la veine de l'héritage de John Dewey, le dépassement d'une conception dualiste, afin d'embrasser une éducation démocratique sensible qui puisse favoriser la réalisation des objectifs de prévention de la radicalisation violente par la voie de la discussion philosophique en contexte scolaire. C'est dans cette veine qu'une recommandation est formulée en guise de conclusion : celle-ci propose que les formations offertes aux pédagogues soient enrichies d'ateliers dédiés aux émotions morales et à leur rôle dans le dialogue démocratique.

**Mots-clés :** pédagogues; éducation citoyenne, pratique philosophique, **démocratie**, émotions, prévention primaire.

Ces dernières décennies ont été marquées par la fragilisation des fondements de nos démocraties et la montée en puissance de différentes formes de radicalisation violente, lesquelles peuvent notamment emprunter un vocabulaire xénophobe, religieux, misogyne ou conspirationniste. En creusant les inégalités socioéconomiques (Krieger, 2020), le contexte pandémique a exacerbé les tensions intergroupes et contribué à nourrir la force d'attraction d'idéologies radicales violentes (Marone, 2022). Parmi les programmes développés pour lutter contre le phénomène, il semblerait que ce soit ceux qui visent le renforcement des facteurs de protection face à la radicalisation violente qui soient les plus prometteurs (Hassan et al., 2021), les initiatives fondées sur la surveillance ou le dépistage s'étant souvent avérées contre-productives (Younis et Jadhav, 2019). Le projet PhiloJeunes, implanté au Québec depuis 2015, s'inscrit dans la lignée de ces programmes soutenant la résilience dans une optique de prévention primaire.<sup>1</sup> En prenant appui sur la mission de l'école québécoise qui consiste à instruire, socialiser et qualifier, PhiloJeunes œuvre dans cette veine préventive par la voie de l'éducation aux valeurs démocratiques et civiques au moyen de l'implantation d'une pratique philosophique en classe. Des rencontres dialogales ayant pour objectif de favoriser le développement des facultés réflexives, critiques et nuancées chez les élèves sont ainsi orchestrées par des pédagogues formés par PhiloJeunes sur une base volontaire.

En s'appliquant à faire la promotion des principes démocratiques et des valeurs qui les structurent, tels l'égalité des droits, la protection des libertés individuelles, l'inclusion de tous, etc., le dialogue philosophique pratiqué en milieu scolaire soutient une conception du vivre-ensemble qui se situe au carrefour d'un ordre civique et d'un ordre sensible. C'est en effet parce que les normes sociales encadrant le civisme sont attachées à des normes émotionnelles régulant les dispositions affectives individuelles et collectives que les deux ordres

---

1 Inspirée du modèle médical qui distingue trois niveaux de prévention (primaire, secondaire et tertiaire), la prévention primaire renvoie aux programmes qui s'adressent à l'ensemble de la population pour soutenir les facteurs de protection face à la radicalisation violente (Choquet, 2019).

sont à penser suivant un lien inextricable. Par conséquent, et au-delà de la dimension strictement rationnelle couramment associée à l'apprentissage et à l'exercice du rôle de citoyen, l'éducation démocratique suppose une acquisition morale, l'intériorisation de normes émotionnelles et l'acquisition d'habiletés relationnelles favorisant le lien à l'autre.

La philosophie pour enfants suscite actuellement un engouement tant auprès des philosophes que des acteurs du monde de l'éducation québécois. En témoignent les récents programmes d'études universitaires dans ce domaine, les multiples publications scientifiques sur le sujet, de même que les diverses initiatives d'implantation de cette pratique dans les écoles. Bien que la philosophie pour enfants demeure une approche relativement émergente, certaines études ont déjà permis d'observer ses bienfaits sur le développement de la pensée des enfants, ainsi que sur les interactions sociales en contexte scolaire (Lang et Gagnon 2018; Laurendeau, 2014; Robert, 2009). Or à ce jour, peu d'analyses ont fait état du vécu des pédagogues lors de la formation et de la mise en œuvre de la philosophie pour enfants. Pourtant, ce processus comporte des défis, un investissement personnel/émotionnel considérable et la négociation d'une posture professionnelle dont il convient de prendre la mesure. C'est donc principalement à cette tâche que cet article entend s'appliquer en présentant une analyse qualitative issue d'entretiens menés auprès de pédagogues engagés dans la pratique de la philosophie pour enfants au sein du projet PhiloJeunes.

Plus précisément, cet article rendra compte, dans un premier temps, de la perception des pédagogues vis-à-vis de la formation reçue dans le contexte des ateliers offerts par PhiloJeunes tout en présentant leur expérience lors de l'animation de discussions philosophiques sur le terrain scolaire. Suivra une analyse des multiples dimensions, obstacles et leviers engagés dans l'acquisition et l'implantation de la pratique. La mise en évidence d'injonctions normatives discréditant les affects au profit d'un travail rationnel constituera l'angle privilégié pour révéler les normes émotionnelles qui pèsent sur la culture professionnelle des pédagogues et sur les individus lors de la discussion philosophique en classe et ce, tout en interrogeant sous un

angle nouveau la valence préventive d'un projet comme PhiloJeunes en matière de radicalisation violente. Cette perspective permettra en somme d'examiner le mouvement dialectique qui unit l'intérieur à l'extérieur en éclairant « la part de social en nous » (De Gaulejac et Coquelle, 2017) à l'aune d'un héritage dualiste qui contribue à occulter la fabrique socio-historique de la sensibilité affective des membres des sociétés et à compartimenter artificiellement les sphères de l'existence sociale.

## 1. Mise en contexte

L'éducation aux valeurs démocratiques et civiques embrassée par PhiloJeunes comme voie d'action préventive trouve son inspiration dans la pratique du vaste champ de la philosophie pour enfants popularisé aux États-Unis par Matthew Lipman dans les années 1970, et dont les prémisses sont ancrées dans les grands principes de la philosophie pragmatique de John Dewey. Selon ce pragmatiste, la démocratie se conçoit comme un mode de vie, un ensemble dynamique d'habiletés et d'habitudes à se conduire, à parler, à délibérer les uns avec les autres et elle s'acquiert d'abord par la voie de l'éducation en contexte scolaire. Dewey aborde ainsi la formation d'une culture démocratique au sens d'une activité se situant bien au-delà de la sphère politique, de l'exercice d'un droit de vote, en appréhendant celle-ci comme une activité qui doit être expérimentée et travaillée dans les interactions sociales quotidiennes, et au moyen de laquelle le sujet peut développer les qualités humaines propres au projet humaniste (Dewey, 2018). Selon lui, la possibilité de communiquer ouvertement ses jugements de valeurs avec civisme est essentielle à l'exercice de la démocratie (Dewey, 2010). Il considère que les jugements sont traversés d'affects tant au moment de leur expression qu'au moment de leur réception et c'est pourquoi il conçoit la formation affective indissociablement de la formation rationnelle : les deux versants étant inhérents au développement d'une morale sensible, c'est-à-dire à l'incarnation individuelle et collective de l'idéal démocratique. En somme, l'éducation à la pensée et à l'agir démocratique se présente chez Dewey comme la pierre angulaire de la formation d'un sujet libre, capable d'exercer son esprit critique, de déployer une pensée complexe et nuancée qui

puisse favoriser son implication dans un projet sociétal égalitaire. En se souciant d'égalité des chances et d'équité, afin que chacun puisse recevoir une formation adéquate pour contribuer et tirer profit d'un ordre social progressiste, Dewey apparaît vraisemblablement avant-gardiste (2010).

Bien que l'approche pédagogique, inspirée des principes éducatifs de Dewey, développée par Lipman sous la forme d'une philosophie pour enfants, soit au cœur de l'élan qui a mené à la création de PhiloJeunes, ce projet à visée sociale s'en distingue toutefois par « ses objectifs, l'utilisation de plusieurs approches en philosophie avec les jeunes, sa méthodologie et ses principes de codéveloppement avec les pédagogues sur le terrain.<sup>2</sup> » Les particularités de ce programme seront esquissées plus bas, mais il convient d'ores et déjà de souligner qu'hormis le bricolage théorique et empirique proposé par PhiloJeunes, les prémisses de l'exercice de la philosophie pour les jeunes de 5 à 16 ans puisent leurs origines dans la perspective élaborée par Dewey, laquelle préconise le développement global du petit individu en accordant à l'école un rôle structurant dans l'apprentissage d'habiletés cognitives, affectives et sociales. Au fondement de cette entreprise figure en somme le dialogue comme voie d'accès privilégiée à la réflexivité, au développement d'une pensée critique, de même qu'à l'intégration d'un sentiment d'humanité partagée soutenant le bien commun.

Cela dit, au-delà d'un ensemble de variantes et de la diversité d'approches développées et actualisées pendant les deux dernières décennies avec l'intention de favoriser l'acquisition d'habiletés réflexives chez les élèves du primaire et du secondaire, la philosophie pour enfants puise ses racines dans une conception philosophique ancrée dans l'héritage de la philosophie occidentale, née en Grèce environ 500 ans avant Jésus-Christ, dont les prémisses fondamentales soutiennent une meilleure connaissance de soi et du monde à travers une recherche de vérité, de justice et de démocratie. Depuis l'Antiquité, cette quête participe de la construction d'une vision idéale du vivre-ensemble sur laquelle repose l'édification d'une morale démocratique, soit un ensemble de croyances et de valeurs qui guident l'agir individuel et collectif, de même que la transformation continue de

---

<sup>2</sup> <https://philojeunes.org>

l'environnement social. Dans la tradition philosophique, la primauté est toutefois accordée au raisonnement théorique plutôt qu'à l'expérience pratique et c'est justement dans l'intention de pallier ce manque de considération envers le savoir incarné que Dewey a élaboré une pédagogie aux valeurs démocratiques qui structure et encadre le déroulement de l'expérience au sein des interactions sociales quotidiennes, lesquelles supposent des moyens de communication fondés sur le civisme et la coopération (2010).

C'est donc dans la veine de cet héritage philosophique et suivant cette orientation épistémique que PhiloJeunes s'est engagé, en cette période de turbulences démocratiques, à participer à la formation d'un esprit critique et nuancé chez les enfants. Pour y parvenir, PhiloJeunes s'est d'abord inscrit dans la continuité de l'organisme *La Traversée*<sup>3</sup> en formalisant des ententes de partenariat avec quatre commissions scolaires de la périphérie montréalaise. Par la suite, l'organisme s'est appliqué à offrir des formations et un encadrement aux pédagogues volontaires et intéressés à implanter cette approche au sein de leur école en leur proposant des ateliers ponctuels avec des praticiens et théoriciens du domaine de la philosophie pour enfants, en établissant un réseau d'échange entre les chercheurs et les acteurs du terrain et enfin, en partageant un éventail de matériel didactique. Ces modalités d'implantation du projet dans les écoles ont été déployées avec l'objectif de favoriser l'autonomie des institutions scolaires, de même que la pérennité de la pratique. La mise en œuvre du projet en contexte de classe suppose une certaine souplesse, en ce sens qu'elle offre aux pédagogues la liberté de puiser dans un éventail d'approches de la philosophie pour enfants, en proposant un vaste bassin de matériel pédagogique, de même qu'en suggérant un ensemble de thèmes à partir desquels bricoler. Les approches les plus reconnues dans le domaine de la philosophie pour enfants sont ainsi mises à la

---

3 *La Traversée* est un Centre d'aide aux femmes et aux enfants de la Rive-Sud de Montréal victimes d'agressions sexuelles. L'organisme a mis sur pied un programme de « Prévention de la violence et philosophie pour enfant » en signant une entente de partenariat dans 14 écoles de la Commission scolaire Marie-Victorin. Pour plus de détails sur cette initiative, voir entre autres l'entrevue avec Catherine Audrain dans Laurendeau, P. (2014). *Des enfants pensent l'avenir : philosophie pour enfants et prévention de la violence*, Québec, Presses de l'Université Laval.

disposition des pédagogues par l'intermédiaire de PhiloJeunes. Ces approches sont essentiellement la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP), la littérature jeunesse, la Communauté de recherche philosophique (CRP) et l'utilisation de situations problèmes. Bien que les pédagogues jouissent d'une grande liberté quant au choix d'approche et de matériel, les principaux formateurs mobilisés par PhiloJeunes sont actuellement Michel Tozzi et Jean-Charles Pettier, deux professeurs français de philosophie dont la pratique s'appuie sur la DVDP.

La DVDP se caractérise principalement par une manière démocratique d'encadrer la discussion en donnant aux élèves des rôles (participants, président, reformulateur, synthétiseur, observateurs) leur permettant d'assurer différentes fonctions au sein de la discussion.<sup>4</sup> Cette approche propose une mobilité dans les rôles en incitant les jeunes à expérimenter diverses postures, afin de prendre part au dialogue à l'aune d'un ensemble de perspectives. Autrement dit, la DVDP invite les élèves à réfléchir philosophiquement, c'est-à-dire à questionner, à élaborer un problème, à formuler des hypothèses et à exposer publiquement leur raisonnement en épousant différents rôles sociaux au sein de la dynamique groupale. Au-delà du fait que cette approche contribue à la réflexion, elle constitue une approche située dans l'expérience, une manière de « faire » le dialogue démocratique en allant à la rencontre de l'altérité. Elle est ainsi une façon de structurer la communication et d'incarner un rôle social au sein d'une dynamique relationnelle prédéfinie.

## 2. Cadre d'analyse

### 2.1 *Une pratique philosophique au carrefour de la prévention et de la relation*

L'un des objectifs centraux de l'approche PhiloJeunes consiste à prévenir le dogmatisme et la radicalisation violente par le développement

---

4 Pour plus de détails sur les modalités de fonctionnement de la DVDP, voir notamment : [https://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2018/11/PhiloJeunes\\_Belgique\\_Philocite\\_Fiches\\_methodo\\_03\\_La\\_DVDP.pdf](https://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2018/11/PhiloJeunes_Belgique_Philocite_Fiches_methodo_03_La_DVDP.pdf)

d'un raisonnement critique et éthique. L'idée voulant que ce type de raisonnement puisse prémunir contre les dérapages liés aux pensées absolutistes fait écho à certaines études interrogeant le rôle que peuvent jouer l'intolérance à l'ambiguïté et au doute (Alizadeh et al., 2019 ; Husna, 2020) de même que la difficulté à accéder à une pensée complexe (Peracha et al., 2022 ; Liht et Savage, 2013) dans la propension à adhérer à des discours radicaux.

Par ailleurs, au-delà des enjeux entourant le développement d'un raisonnement nuancé, le programme vise à contrer la violence. Il repose sur la prémisse que le dialogue philosophique soutient chez les jeunes « un désir de communiquer différemment de manière autonome et sans violence<sup>5</sup> ». Cette prémisse pointe vers un travail de la pensée pouvant faire office de rempart contre la violence, laquelle serait contournée ou transformée par le dialogue philosophique. Il s'agit là d'une conception qui mêle étroitement les idées violentes et leur incarnation dans le réel. Or, la question fait l'objet de débats dans le champ de la radicalisation violente puisque les études montrent qu'il n'y a pas de lien direct entre le fait d'avoir des idées extrêmes et celui de les concrétiser dans des actes violents (Holbrook et Holgan, 2019). Bien qu'elles contribuent évidemment à la problématique, ces idées ne constituent pas une condition suffisante pour déterminer l'engagement violent. Leur faible valeur prédictive tient notamment au fait que la vaste majorité des gens qui légitiment en pensée la violence dans certaines circonstances ne la traduiront pas en actes (Schuurman et Taylor, 2018).

La reconnaissance de cette relation non linéaire entre le fait d'avoir des idées violentes et celui de leur donner forme dans la réalité a contribué au virage qui s'est opéré dans les programmes de prévention de la radicalisation violente. Les approches misant sur le démantèlement des idéologies radicales ont peu à peu été remplacées par des programmes visant le désengagement, c'est-à-dire le renoncement non pas aux idées violentes mais à leur mise en actes (Horgan et Braddock, 2010). Plutôt que de se centrer sur la seule dimension cognitive, ces nouvelles approches prennent en compte la multiplicité et l'interaction des facteurs de risque et de protection

---

5 <https://philojeunes.org>



qui entrent en jeu dans le phénomène de la radicalisation violente et qui débordent largement la question de l'idéologie. Parmi les facteurs de risque recensés figurent l'exclusion sociale (Ungar 2017 ; Franz, 2015), la discrimination (Abbas et Siddique, 2012 ; Buckley, 2013), les traumatismes vécus dans l'enfance et les difficultés d'attachement (Ben-Cheikh et al., 2018). Le versant affectif de ces expériences se traduit notamment par le ressentiment, la colère ou le désespoir, des sentiments auxquels les discours radicaux violents donnent voix et légitimité (Kruglanski, 2014 ; Griffin, 2012 ; Ben-Cheikh et al., 2018).

L'importance de prendre en compte ces dimensions affectives et relationnelles en prévention de la radicalisation violente permet ainsi d'interroger leur déploiement au cœur de la pratique philosophique telle que mise à l'avant dans le Projet PhiloJeunes.

De plus, puisque de récentes recherches ont montré l'importance des aspects relationnels et émotionnels dans la relation pédagogique (Biémar et Fischer, 2003 ; Haiat, Espinosa et Charron, 2023), de façon à éclairer le rôle fondamental qu'occupe le soutien émotionnel dans l'instauration d'un climat positif en classe, il apparaît nécessaire de questionner les conditions de possibilité du dialogue philosophique en contexte scolaire au-delà de la dimension strictement rationnelle de son exercice. En ce sens, la pratique philosophique et l'éducation citoyenne demandent à être revues sous l'angle des dimensions cognitives, sociales et affectives de l'idéal du vivre-ensemble soutenu par le projet PhiloJeunes. Bien que la sociologie clinique ait révélé plusieurs des ficelles qui articulent la réalité psychique et la réalité sociale aux confins d'un déterminisme et d'un espace de liberté (De Gaulejac, 2009), l'examen des postures que les pédagogues s'autorisent ou s'interdisent selon certaines prescriptions/proscriptions normatives demeure à être approfondi en considérant la fabrique affective des individus (Minner, 2019) à l'aune d'un imaginaire démocratique (Castoriadis, 1975). Un imaginaire constitutif du réel tant dans ses dérives violentes que dans sa quête de paix sociale. Dès lors, au-delà des déterminations sociales que l'expérience personnelle des pédagogues permet d'appréhender, il importe d'observer de plus près comment la tension entre un habitus professionnel et un désir de transformation sociale peuvent s'incarner

dans une pratique philosophique à visée démocratique se voulant formatrice pour les citoyens de demain.

### 3. Méthodologie

Cette recherche de nature exploratoire s'inscrit dans une démarche interprétative : elle repose sur le contenu d'entretiens semi-directifs menés individuellement auprès d'acteurs du milieu scolaire formés et encadrés par l'organisme PhiloJeunes<sup>6</sup>. Le recrutement des participants a été effectué par le biais d'un courriel à l'ensemble des pédagogues affiliés audit organisme. Dix participants ont été rencontrés en mode virtuel entre les mois de juin et d'août à l'été 2021. Ils ont été interrogés sur les retombées, les leviers et les limites de la formation reçue, de même que sur l'application en contexte de classe des outils et des approches appris. L'échange avec les participants avait pour visée de saisir leur perception subjective, soit leur expérience personnelle, et non l'exploration des tenants et aboutissants de l'application du programme PhiloJeunes dans les écoles selon des facteurs objectifs. Le contenu intégral des entretiens a été retranscrit et soumis à une analyse comparative constante avec thématisation (Paillé et Mucchielli, 2003). Des notes d'observation colligées lors de trois formations dispensées aux pédagogues à l'hiver 2021, ainsi que du matériel tiré du site internet de PhiloJeunes<sup>7</sup> ont servi à compléter l'analyse.

Les participants de l'enquête avaient entre 25 et 60 ans et comptaient 2 hommes et 8 femmes.<sup>8</sup> Tous avaient reçus des formations dans le cadre d'ateliers offerts par PhiloJeunes, mais 2 d'entre eux n'avaient pas encore eu l'occasion de l'appliquer en classe. Le nombre d'heures de formation reçue variait beaucoup, certains ayant seulement été formés 2 heures tandis que d'autres cumulaient plusieurs dizaines

---

6 Le vocable « pédagogue » renvoie ici à divers acteurs du milieu scolaire impliqués dans l'approche PhiloJeunes dont essentiellement des enseignants, des conseillers pédagogiques et des animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire. En 2021, 164 pédagogues avaient reçu la formation PhiloJeunes au Québec.

7 <https://philojeunes.org>

8 Bien qu'en raison du caractère exploratoire de cette recherche l'échantillon ne visait pas la représentativité, cette majorité de femmes est en phase avec la réalité du terrain, les professions en milieu scolaire, surtout au niveau primaire, étant à prédominance féminine.

d'heures de formation<sup>9</sup>. Cinq d'entre eux travaillaient au primaire, deux au secondaire et trois conseillers pédagogiques travaillaient à la fois au primaire et au secondaire.

Quelques-uns se trouvaient en début de carrière, alors que d'autres étaient plutôt à l'étape de planifier leur retraite et étaient alors engagés dans une réflexion sur leur implication future en ce qui a trait à la pérennité et à la promotion de la pratique de la philosophie pour enfants. L'expérience de terrain de chacun des participants variait ainsi énormément, mais les motifs d'engagement convergeaient tous vers un intérêt, voire une passion pour la philosophie et une forte croyance en les bienfaits de cette approche sur le développement global de l'enfant.

D'un point de vue démographique, les milieux au sein desquels les pédagogues pratiquaient la philosophie pour enfants étaient hétérogènes, c'est-à-dire qu'ils se caractérisaient par une mixité sociale tant sur le plan socio-économique que culturel. Aucune donnée sur le profil socio-économique des enfants n'a été recueillie, sinon de manière implicite dans le récit des pédagogues où la nature perceptible du capital culturel des familles a été soulignée en fonction de la disparité des capacités expressives des enfants. L'âge des enfants avec lesquels les pédagogues pratiquaient la philosophie se situait entre 8 et 12 ans, ce qui suppose que les enfants étaient entre la troisième et la sixième année du primaire. Les pédagogues provenaient quant à eux de quatre commissions scolaires, toutes situées dans la grande région montréalaise.

Enfin, les résultats présentés dans cet article illustrent certains des grands axes thématiques que l'étude du matériel récolté a fait ressortir, tout en privilégiant une démarche réflexive se voulant attentive à une dimension négligée, soit celle de la présence (généralement réprimée) des affects dans la rencontre dialogale. En dépit du caractère restreint des données recueillies et de l'impossibilité de proposer une montée en généralité, l'enquête permet d'éclairer quelques enjeux attachés à la

---

9 Il est à noter que cette disparité relève du modèle même de formation du projet PhiloJeunes qui favorise les allers-retours entre la formation et la pratique et ce, dès le départ. Les propos des participants au sujet de la formation reçue doivent ainsi être lus à la lumière de ces différences en termes d'heures de formation cumulées, ainsi que d'heures d'accompagnement sur le terrain.

transmission et à la mise en œuvre du projet PhiloJeunes en classe, de façon à mettre en valeur le sens accordé par les pédagogues à l'endroit de leur vécu personnel. Sens qui se situe, tel que l'analyse le révèle, aux confins d'un engagement rationnel et d'un investissement émotionnel. L'analyse de l'imbrication entre ces deux versants de l'expérience sera d'ailleurs mise en lumière par l'héritage de Dewey, puisque celui-ci permet de penser l'entrelacement entre les affects et la raison dans le cadre d'interactions sociales qui soient porteuses d'engagement individuel et collectif selon diverses configurations situationnelles, dont celle de la discussion philosophique.

## 4. Résultats

Les thèmes qui ont émergé lors de l'analyse des données récoltées ont été regroupés en trois grands axes : 1) motifs d'engagement; 2) perception sur la formation reçue et son application; 3) transition vers la posture d'animateur. L'examen de ces noyaux de sens a mis en exergue un certain nombre d'éléments prépondérants dans la pratique philosophique, dont le rôle de la dimension émotionnelle dans l'investissement des pédagogues, de même qu'au sein de la dynamique groupale. Si la place des émotions s'est révélée tantôt de manière implicite tantôt de manière explicite dans le récit des participants, le caractère structurant des affects s'est affirmé sans équivoque. C'est pourquoi, comme mentionné, la dimension émotionnelle fera l'objet d'une attention particulière dans la discussion qui suivra la présentation des résultats. Le rôle des sensibilités individuelles sera également soulevé en ce qui concerne le potentiel qu'il recèle comme vecteur d'un sentiment d'humanité partagée et comme facteur de protection face à la radicalisation violente.

### 4.1 Moteur de l'engagement

Les différents récits des enquêtés ont révélé une caractéristique commune à l'engagement des pédagogues dans la pratique de la philosophie pour enfants, soit le fait que leur motivation repose avant tout sur un amour pour la philosophie. Qu'ils la qualifient de « **coup de cœur** », d'élément « **vraiment vital** » ou de « **passion** », plusieurs participants insistent sur l'intensité de leur investissement dans une

pratique avec laquelle ils sont « **tombés en amour** » ou dont ils sont « **maniaque(s)** ».

La manifestation de cet enthousiasme en fonction de ses diverses expressions s'accompagne d'une grande confiance accordée à l'endroit des bienfaits de l'exercice du dialogue philosophique sur le développement global de l'individu. L'impulsion à l'origine de l'implication de J.F. est à cet effet évocatrice : « *Je crois que c'est essentiel de réfléchir, d'apprendre à réfléchir dans notre société. C'est ce qui va faire qu'on va être une meilleure société plus tard. Je ne peux pas concevoir être une enseignante sans leur apprendre à réfléchir, à vivre ensemble. Pour moi c'est dans mon ADN depuis toujours... Je suis convaincue.* » Quelques pédagogues soutiennent d'ailleurs qu'ils sont en mesure d'observer rapidement des retombées positives chez les enfants dès lors que la discussion philosophique est réalisée sur une base régulière : « *J'ai vu depuis le début de l'année jusqu'à maintenant vraiment une amélioration dans leur façon de réfléchir. Pas qu'ils sont plus intelligents, mais ils sont plus nuancés et sont plus concis.* » (J.F.) E.C. abonde dans le même sens en affirmant fièrement : « *Je l'ai fait avec les plus tannants en 6<sup>e</sup> année pis c'était magique. J'ai vu des élèves qui avaient des points de vue opposés sur l'enjeu de la Covid, sur comment on devrait gérer ça, pis ils étaient capables de s'écouter, d'argumenter. Ça se battait dans leurs mots, dans leur bouche, mais ils étaient capables de s'exprimer, d'argumenter, de se parler et de s'écouter.* »

Qu'elle repose sur un engouement pour ce champ de pratique en général ou pour une approche en particulier, la volonté de stimuler la parole des enfants et de les accompagner dans le développement de leurs compétences réflexives apparaît intrinsèque à l'élan qui a inspirés les pédagogues à s'investir dans cette pratique. Qui plus est, ces derniers soutiennent que la mise en œuvre de la discussion philosophique est stimulante pour eux-mêmes, puisqu'elle constitue une occasion d'aiguiser leurs propres compétences au sein même d'une démarche contribuant au vivre-ensemble : « *Moi, ce qui est important pour moi, c'est le développement de la pensée critique, d'être capable de nuancer ses propos ; ensuite c'est être capable de donner des bons arguments valables, de développer l'écoute parce que ça nous oblige à être à l'écoute et à travailler avec les points de vue des autres, plutôt que*

ce qu'on voit dans la société présentement. C'est très, très polarisé, donc ça nous permet de travailler les nuances. » (J. D.) Dans une société qui se caractérise actuellement par une polarisation des points de vue, l'importance de susciter une rencontre symbolique au sein de laquelle chacun est enclin à accueillir la perspective de l'autre semble non seulement souhaitable, mais essentiel au maintien des principes et valeurs démocratiques. Si l'engagement des pédagogues envers cette pratique dialogale se situe en périphérie du cursus scolaire des écoles québécoises, il se présente néanmoins au cœur du mandat que ces derniers se donnent personnellement. Mandat prenant corps dans l'ordre sensible devant lequel ils se montrent en outre engagés dans l'essor : « Assurément que j'aimerais que tous les profs de l'école fassent de la philo », (J.F). Dans la même veine, V.B. ne cache pas son désir de « rejoindre plus de gens », ce à quoi elle s'applique « une personne à la fois », afin éventuellement de susciter un effet « boule de neige ».

Les bienfaits du développement d'une pensée critique et d'un jugement nuancé se traduisent dans un ensemble d'aptitudes favorisant des interactions sociales pacifiques. L'habileté à bien calibrer son expression, la capacité à accueillir la perspective de l'autre au-delà des désaccords et la possibilité de remettre en question ses propres préjugés figurent parmi les apprentissages, selon plusieurs participants, que cette pratique favorise chez les petits comme chez les grands : « Je trouve qu'en philo, c'est une des choses importantes il me semble aussi, qu'on doit apprendre qu'on n'est pas d'accord, mais on continue quand même d'échanger de façon civilisée, cordiale et bienveillante. » (L.L) Or, pour bien soutenir les élèves dans ces différentes acquisitions, les pédagogues ont besoin d'être formés et accompagnés adéquatement sur le terrain.

#### 4.2 Perceptions sur la formation reçue et sa mise en œuvre

À défaut de miser sur un ordre de progression linéaire, les formations se fondent sur une « approche circulaire ». Certains participants se disent à l'aise avec cette approche, alors que d'autres la jugent peu structurée : « j'étais comme un peu déroutée et je trouvais aussi que ça manquait, pour les gens comme moi qui débutaient là, dans cette approche-là, il manquait une certaine séquence à mon avis là (...), c'est une approche

un peu circulaire » (L. L.). Une participante soulève que l'animation des ateliers semble emprunter un modèle vertical de transmission des connaissances allant du formateur vers les apprenants, le premier bénéficiant d'un important temps de parole au détriment des seconds:

*C'est ça qui arrive dans l'approche Tozzi [DVDP]. Ce qu'on remarque c'est que le temps de parole de l'animateur versus le temps de parole des participants est à peu près le même, c'est-à-dire qu'à chaque fois qu'un participant parle, l'animateur parle. Donc à la fin, l'animateur a parlé autant que les participants. Donc c'est un temps de parole qui est très, très élevé. Donc, selon moi, pour développer plus, donner le goût ... le temps de parole d'animation devrait être réduit ... par rapport au temps qui est donné aux participants. (N. B.).*

Cette participante fait remarquer que les formateurs sont d'origines française, ce qui soulève selon elle des questions quant à l'arrimage de l'approche vis-à-vis des spécificités québécoises :

*Ce qui nous surprend pour PhiloJeunes, c'est qui a aucun universitaire québécois qui fait partie de l'approche... donc ça, c'est questionnable aussi pourquoi aller chercher... Pourquoi pas faire le pont entre une philosophe ici au Québec et nos pédagogues québécois parce qu'il y a vraiment une question de contexte aussi qui est importante. Donc, je me questionne un petit peu par rapport à ça. (N. B.).*

Mais au-delà du désir de bénéficier d'une formation autrement ancrée dans le contexte local, cette dernière n'hésite pas à souligner son appréciation de l'enseignement des formateurs d'outre-mer en mettant l'accent sur leurs qualités humaines : « *PhiloJeunes, sa force c'est que ses formateurs sont très ouverts, très accueillants, donc il y a vraiment toute la chaleur humaine qui vient avec la pratique de la philo. Ça, on le ressent.* »

Les diverses observations partagées sur les formations révèlent qu'elles sont globalement appréhendées comme un espace d'apprentissage permettant l'acquisition des principes et des outils essentiels à la mise en œuvre de la pratique, mais dont l'intégration demande du temps pour en saisir toute la teneur : « *... avec le temps-là, je découvre qu'on est bien formés.* » (M.D.) À ces apprentissages théoriques transmis suivant un modèle vertical s'ajoute le rôle non moins central de l'expérimentation. En effet, l'importance de l'apprentissage sur

le terrain est mainte fois évoquée, la nécessité de vivre l'approche, d'incarner un savoir qui doit, en quelque sorte, transiter par le vécu : « *Dans toutes les formations PhiloJeunes que j'ai suivies, on pouvait tout le temps pratiquer les expériences de philosophie, ça c'est riche le fait de le vivre ensuite* » (V.B.). Pour un des participants, c'est d'ailleurs ce savoir par expérimentation qui est susceptible de stimuler l'engouement : « *moi j'ai comme pour mon dire que si on l'expérimente on va comme triper dessus, puis on va avoir le goût d'en faire* » (E.C.).

De manière analogue à l'importance accordée à l'incarnation de l'approche par le biais de l'expérimentation, le rôle de l'accompagnement par les pairs sur le terrain avant, pendant et autour de l'application de l'approche avec les élèves est vivement valorisé. En fait, ce soutien est considéré « *aussi important, sinon plus, que la formation* » (L.M.) elle-même pour l'apprentissage : « *c'est vraiment en mode accompagnement que j'ai plus appris* » (J. F.). Un tel support prend différentes formes plus ou moins formelles allant des échanges ponctuels entre collègues à l'extérieur des formations aux groupes de collègues constitués comme communauté de recherche : « *on a comme une communauté de recherche qu'on appelle où on se rencontre juste notre petit gang puis on essaie d'aller plus loin* » (GL). Selon une participante, cet accompagnement par les pairs peut même être déterminant dans la rétention des pédagogues au sein de l'approche PhiloJeunes : « *Je pense que ce qui manque, ce qui peut peut-être nuire à la fidélisation, c'est vraiment l'accompagnement sur le terrain par la suite.* » (V.B.).

C'est en somme au carrefour de l'acquisition des fondements théoriques des principales approches, de l'expérimentation de celles-ci dans diverses situations et d'un accompagnement relationnel sur le terrain par des collègues plus expérimentés que les pédagogues sont formés et encadrés dans leur pratique philosophique. Les participants se disent en grande partie satisfaits de ces différents volets de leur apprentissage, ainsi que du matériel fourni par PhiloJeunes pour la préparation des ateliers en classe. Cela dit, l'espace de liberté que s'accordent les pédagogues par rapport à la mise en œuvre de leurs acquisitions varie grandement. En atteste par exemple le bricolage singulier de J.F. : « *je prends personnellement énormément de liberté dans ce que je fais ... je ne suis pas capable de suivre une recette. [...] J'ai des*



*visées, des balises; maintenant l'approche ... je vais chercher un petit peu de tout. [...] Je sais où regarder et trouver mes outils. »*

Nonobstant la confiance de certains et l'insécurité d'autres à sortir des sentiers battus, un défi est évoqué à l'unanimité par les participants : il s'agit de la difficulté que pose le changement de posture lors de l'animation des discussions philosophiques. Ce changement implique le passage du rôle d'enseignant à celui d'animateur. Cette transition comporte plusieurs dimensions dont celles de développer des habiletés d'écoute, d'attention, de relance, et plus foncièrement, elle suppose de prendre une distance avec le modèle traditionnel de transmission des connaissances, lequel suppose un réaménagement de la dynamique relationnelle.

#### *4.3 Transition vers la posture d'animateur*

La transition vers la posture d'animateur, au sein de laquelle émerge la parole et la relance, constitue un élément fondamental à la pratique philosophique dont certaines implications ont été soulignées à grands traits par les pédagogues. Parmi celles-ci réside le passage charnière d'une pédagogie de la réponse à une pédagogie de la question. Selon J.D., ce glissement est central parce qu'il nécessite un remaniement en profondeur du rôle d'éducateur: *« C'est tout à fait à l'opposé de ce qu'ils [les enseignants] sont habitués de faire, c'est-à-dire je pose ma bonne question pour avoir ma bonne réponse. Là c'est de sortir du rôle de je suis l'enseignante qui sait et l'élève qui apprend, mais plutôt je suis l'enseignante qui guide et qui pose les bonnes questions ouvertes, qui laisse aller la discussion. »* Cette façon d'aborder l'activité pédagogique induit un processus de co-construction de sens favorisant la cohabitation des perspectives suivant un mode d'interaction se situant clairement à l'extérieur du modèle traditionnel. En fait, le changement de posture engage une reconfiguration de la structure hiérarchique et chamboule dès lors certaines assises idéologiques propres à l'enseignement en contexte scolaire, ce qui peut avoir pour effet de déstabiliser les pédagogues: *« L'enseignant, lui, est plus habitué à donner du contenu, à avoir la bonne réponse alors quand arrive le moment où il ne peut plus donner la bonne réponse, il faut apprendre que la réponse est peut-être différente de ce que lui ou elle donnerait. C'est pas facile, ça demande du*

*temps. Et puis il y a comme une espèce de peur du silence.* » (L.M.) L'absence de bonne réponse et la mise en tension de diverses opinions/croyances sur un mode d'échange horizontal peut effectivement générer un malaise, une forme de désarroi chez les pédagogues pour qui l'habitus professionnel s'inscrit dans une conception plus autoritaire ou du moins, plus traditionnelle de l'exercice de leur fonction: « ... *c'est ce qui déconcerte mes enseignants le plus quand je leur donne, ils vivent la première séance de philo, surtout pour au primaire, ils me disent J.D, ben on n'a pas la réponse.* » (J.D.)

La pratique de la philosophie pour enfants s'appuie sur une recherche de compréhension mutuelle à l'abri d'une concurrence et d'une hiérarchie entre les points de vue. Ce mode d'interaction demande aux pédagogues d'agir à titre de guide plutôt que comme personne détenant le savoir. La tendance à chercher à transmettre un certain savoir plutôt qu'à accueillir la perspective de l'autre s'avère toutefois parfois tenace : « *Moi, je dis toujours aux professeurs, quand je vais animer, je leur dis on n'intervient pas comme adultes, parce qu'on veut pas que les jeunes suivent notre idée. On veut qu'ils disent leurs idées. Pis des fois, j'ai des profs qui sont pas capables de se retenir.* » (M.D.) À titre anecdotique, une participante raconte une discussion où elle s'est saisie succombant au piège d'imposer une certaine lecture de la réalité : « *...puis là je me souviens d'avoir décroché de la jeune, puis d'être venue dans ma personne, d'avoir essayé de lui faire comprendre, d'être intervenue pour lui dire : oui, mais je me souviens plus, je pense c'était des espadrilles. Oui, mais des espadrilles... est-ce que c'est un déchet? Puis là, je me revois à vouloir qu'elle comprenne la matière plutôt que de vouloir l'accompagner dans son cheminement.* » (G.L.)

Visiblement, le changement de posture se déploie sur plusieurs plans et il requiert que les pédagogues abordent leur rôle en fonction d'une conception inaccoutumée : « *Il faut vraiment déconstruire pour reconstruire, c'est pas simple* » (L.M.). Ce changement de position peut, outre l'émergence ponctuelle d'un inconfort, susciter une insécurité, notamment en ce qui a trait aux habiletés à conjuguer avec l'inconnu, à contenir les dérives au sein de la discussion et à contrôler la dynamique groupale. Comment incarner le rôle d'éducateur sans s'engager dans un rapport de pouvoir? Comment encadrer les débordements au sein

du groupe sans imposer une autorité? Comment orienter la discussion sans affirmer une perspective personnelle et tomber dans l'émotif? Telles sont globalement les craintes formulées par les participants :

*... quand un enseignant te dit j'ai peur de perdre le contrôle, qu'est-ce qu'il veut dire quand il dit ça ? C'est quoi le contrôle dans une classe ? C'est qui qui a le contrôle dans une classe ? [...] Comme on le disait tantôt, des craintes par rapport à perdre le contrôle, des craintes aussi de pas savoir quoi répondre si tout à coup, on a un élève qu'on a l'impression que ça dérape là. Donc qu'est-ce que je vais faire avec ça ? Qu'est-ce que je vais dire ? On va perdre la face devant les autres. (L.L.)*

Le recalibrage des rapports de pouvoir qu'impose la mise en place d'un modèle plus horizontal peut ainsi laisser place à une perte de repères chez les pédagogues.

Si tous ne composent pas de la même façon avec le changement de posture et les différents enjeux qui lui sont associés, tous s'accordent sur le désir de bénéficier d'une formation dédiée uniquement aux écueils que comporte la posture d'animateur ; l'appropriation de ce nouveau rôle étant énoncé comme un processus pouvant être éprouvant: « Je pense que l'animation en soi c'est un défi, d'être à l'affût de toutes les habiletés de penser, des états des jeunes, d'être capable de relancer des questions sans induire de réponses ou sans guider la pensée du jeune, mais juste l'amener à ouvrir, à développer un peu plus, ça c'est un défi en soi. » (V. B.) Le rôle d'animateur demande en effet de développer plusieurs habiletés dont celles de savoir contenir de manière non autoritaire les dissensions au sein du groupe, d'être en mesure d'instaurer un espace de discussion sécuritaire, de conjuguer avec des points parfois radicaux et polémiques, d'accueillir diverses charges affectives, etc. Ainsi, au-delà de l'acquisition de nombreuses compétences permettant de bien réfléchir et planifier une discussion philosophique, le besoin d'être soutenus dans le contexte d'une activité « où on n'a pas beaucoup de filet » (A.G.) appelant l'incarnation d'un rôle inédit est selon les participants « indispensable ». Bref, pour personifier avec confiance ce nouveau rôle, les pédagogues doivent être formés, préparés et adéquatement supportés et ce, afin également d'être en mesure de composer avec l'imprévu dans un cadre qui peut susciter

des peurs et interférer avec leur aisance habituelle. Aisance qui est par ailleurs mise à l'épreuve par le contexte social actuel où les thèmes sensibles se multiplient et l'hypersensibilité identitaire se dissémine : « ... j'ai souvent l'impression de marcher sur des œufs [...] Des fois on dirait qu'on sait plus comment nommer les choses pour faire attention [...] il faut ménager les sensibilités de tout le monde, mais on n'ose plus parler. » (J.F.)

À la nécessaire acquisition de différentes habiletés favorisant une bonne gestion de la dynamique groupale et des sensibilités individuelles s'ajoute également l'impératif pour les pédagogues d'effectuer un certain travail personnel visant à renforcer une prise de conscience à l'égard de leur propre système de valeurs et de leurs préjugés : « Il y a beaucoup de travail sur soi-même dans cette démarche-là. » (L.L.) L'objectif étant d'éviter que leurs croyances et leurs valeurs interfèrent dans la discussion : « Il faut vraiment être nous conscients de nos valeurs pis de nos limites » (J.F.). Plus précisément, l'animation de Discussions à Visée philosophique et Démocratique (DVDP) implique que les pédagogues guident l'échange en se gardant de partager leurs points de vue, leurs valeurs et leurs émotions, entre autres lorsque des propos viennent heurter leur sensibilité : « L'animateur ne donne jamais son point de vue. » (L.L.) La posture attendue de la part de l'animateur est celle de la neutralité. Les pédagogues sont appelés à construire, et éventuellement à consolider une identité d'animateur en effectuant un « travail émotionnel » suivant une prise de conscience leur permettant de mettre à distance leurs affects. Autrement dit, il est attendu de l'animateur qu'il intervienne rationnellement en s'appliquant à réfréner ses émotions, de même que celles pouvant émerger au sein du groupe afin que la discussion demeure circonscrite dans un registre strictement rationnel. Le risque de faillir à l'autocontrôle et à l'occultation d'une quelconque charge affective guette toutefois constamment le pédagogue et celui-ci est sujet à vivre un sentiment d'échec en cas de « fuite » émotionnelle. Les propos de J.D. révèlent ce sentiment d'avoir failli au « travail émotionnel » prescrit en regard de la posture d'animateur : « ...je n'ai pas été capable de garder mon rôle. C'est lors du retour que oui, j'en ai entendu. Un des enseignants aussi, si un élève lance des propos haineux ou, de savoir relancer ou de comment je garde ma posture par rapport à ça. » En filigrane de cette parole sont perceptibles les attentes que la participante nourrit envers elle-même et la manière

dont ces mêmes attentes s'inscrivent en cohérence avec les normes émotionnelles qu'impose la pratique philosophique et l'héritage dont elle est porteuse. Ces normes se révèlent d'ailleurs actualisées dans la façon dont une des participantes définit la pratique philosophique: « ... *je pense que c'est ça, des arguments qui doivent vraiment être fondés pour être capable d'appuyer notre point sans tomber dans l'émotion, en restant le plus rationnel possible.* » (V. B.)

Le fait que la liberté d'expression soit contrainte à une expression rationnelle suscite certainement quelques interrogations, mais avant de s'y pencher, il convient de conclure cet examen des acquis des pédagogues et de leur mise en œuvre en soulignant l'importance que les participants accordent à leur formation autant sur le plan théorique que pratique. En termes pratique, la consolidation de certains apprentissages par le biais d'un accompagnement relationnel assidu de la part des pairs sur le terrain est mentionné comme un élément central et ardemment souhaité. Cet accompagnement est décrit comme un aspect de la formation permettant aux pédagogues de se sentir soutenus et secondés dans leurs craintes, leurs insécurités et leurs éventuels malaises. L'accès à une communauté de pratique constitue en ce sens une modalité pouvant agir comme un espace de formation et de communication informel ayant le potentiel de contribuer à renforcer leur confiance envers leurs propres compétences, de façon à favoriser la pérennité de leur engagement à l'endroit de la pratique philosophique. Le type d'échange, d'apprentissage et de support que permet la communauté de pratique peut à cet égard faire l'objet d'un rapprochement avec les bienfaits qu'offre le mentorat et peut ainsi être appréhendé, selon une participante, comme une modalité de formation continue : « *Moi je pense qu'il faut la formation continue, parce que c'est ce qui permet de continuer de se développer ou de continuer aussi d'en faire, parce que pour certains, ça fait longtemps que je l'ai pas eu, fait que je vais arrêter. Mais je verrais la formation continue vraiment sous forme de communauté de pratique.* » (A.G.) En somme, l'accès à une communauté de pratique se révèle comme une ressource incontournable dès le début de la formation, de même que tout au long de la pratique philosophique en contexte scolaire. La maîtrise du rôle d'animateur étant un processus de longue haleine comme l'exprime L.M. : « *Je pense que c'est le travail d'une vie d'arriver à animer une super discussion* » et dont l'incarnation

comporte plusieurs défis, l'accès à du soutien sur une base régulière et informelle constitue un atout non négligeable détenant le potentiel d'être bénéfique pour l'ensemble des acteurs du projet PhiloJeunes.

## 5. Discussion

Qu'il soit question du coup de cœur qui les a motivés à s'engager, de l'enthousiasme qui propulse leur implication ou encore des craintes qui les tenaillent sur le terrain, les participants ont révélé implicitement et/ou explicitement le rôle structurant qu'occupent les émotions dans le rapport qu'ils entretiennent avec la pratique philosophique. Tantôt les émotions agissent comme tremplin à leur investissement, tantôt comme frein à la fidélisation de leur engagement, mais dans tous les cas, elles se présentent de manière indissociable à la mise en œuvre de cette activité pédagogique.

Le dévoilement parfois tacite, parfois explicite du poids que fait peser l'injonction d'une posture neutre dépourvue d'affects sur la pratique des participants fait également surgir quelques questionnements en ce qui a trait à la place des émotions dans le travail socio-éducatif : les émotions ne sont-elles pas un paramètre précieux au pouvoir décisif permettant aux pédagogues de guider la discussion de manière sensible? N'est-ce pas la dimension affective contenue dans l'empathie qui permet à chacun de cultiver une posture bienveillante favorisant l'accueil de l'altérité dans la pratique philosophique? Les émotions n'agissent-elles pas comme levier à la parole et au partage des perspectives sur un sujet donné? Puisque l'ordre civique est attaché à l'ordre sensible, l'effacement de ce dernier n'appauvrit-il pas le processus de transmission des principes démocratiques?

Bien que le retour du « sensible » dans les sciences humaines et sociales depuis le tournant des années 1980 (Barbier, 1994) ait permis de mettre au jour l'importance des émotions dans l'ordre social, de même que la relativité des émotions selon le contexte culturel, la sphère affective demeure couramment considérée comme un élément perturbateur de la rationalité sur lequel il importe d'assurer une maîtrise. Ceci apparaît d'autant plus vrai dans l'activité éducative où des études ont montré que les émotions sont occultées, voire même quasi proscrites, en raison du fait qu'elles sont appréhendées

comme un élément nuisible au travail éducatif (Deluermoz *et al.*, 2013 ; Dumont, 2010). À l'évidence, cette manière d'aborder les émotions s'inscrit dans le prolongement d'une tradition philosophique issue du platonisme valorisant la rationalité au détriment de la passion, laquelle contribue à entretenir un discrédit du sensible au profit de l'idée.

Or, la neutralité affective et la maîtrise des affects exigées de la part des pédagogues se présentent de manière contradictoire avec le climat accueillant et empathique qu'il leur est demandé d'instaurer. De fait, à l'instar de ce qu'affirme M.D. : « *Je pense qu'il y a un lien de confiance qu'il faut avoir pour que les élèves soient capables de parler dans une classe* », de sorte que la dimension relationnelle apparaît fondamentale à la dynamique groupale, à la mise en place de conditions favorables à la réflexion et à la libre expression de chacun. C'est donc en-deçà ou au-delà de la sphère rationnelle que les pédagogues puisent un certain capital social leur permettant d'instaurer un climat propice à l'édification d'un lien porteur. De plus, le versant affectif se manifeste dans la disposition des élèves à se sentir interpellés par une thématique ou une autre de la discussion : « *Il y a des sujets que les jeunes aiment plus que d'autres. Je pense que notre travail comme adulte est là aussi.* » (L.M.) La sensibilité des pédagogues est ainsi autrement sollicitée, afin qu'ils se montrent à l'écoute des préférences des élèves et qu'ils suscitent leur intérêt. Autrement dit, même dans ce qui apparaît purement rationnel, comme la configuration spatiale et le choix du thème de la discussion, les émotions entrent en jeu et participent à créer « l'affiliation ou au contraire la distanciation » (Virat & Lenzi, 2018).

L'intention ici n'est pas de tout expliquer par les émotions ou encore de mettre celles-ci à l'avant-plan dans la discussion philosophique, mais de souligner, dans la suite de ce que révèlent les propos des participants, le caractère inévitablement agissant de la sphère affective, de même que le fait que cette sphère s'inscrit dans un contexte relationnel. Les participants en témoignent lorsqu'ils évoquent l'importance de l'accompagnement par les pairs lors de la formation ou encore le caractère indispensable de la création du lien de confiance avec les élèves comme préalable à la pratique : il s'agit d'abord d'expériences relationnelles. L'intérêt de la prise en compte du rôle et de la place des affects dans la pratique philosophique tiendrait

donc principalement à cette reconnaissance de leur incarnation dans un rapport à l'autre au fondement de la pratique démocratique. Cette conception rejoint la pensée de Dewey pour qui cette pratique repose sur des échanges philosophiques qui non seulement créent du lien mais en dépendent. Au-delà de sa valeur délibérative sur le plan rationnel, la discussion philosophique serait affaire de relation, une manière de créer du lien social, un sentiment d'appartenance à un monde commun par le biais d'une pratique communicationnelle. C'est d'ailleurs en s'appuyant sur l'héritage de Dewey que Keith et Danish affirment : « the power of communication is relational » (2020, p. 15) Non seulement la création de bonnes conditions communicationnelles et relationnelles est capitale, mais elle permet d'éviter que le civisme mène au silence par crainte de susciter des affects discrédités, voire proscrits par les normes émotionnelles en vigueur.

De plus, à défaut de s'inscrire en opposition à la pensée rationnelle, les émotions témoignent, tant sur le plan du ressenti que de l'expression, de la présence d'une morale attachée aux idéaux d'une culture et d'une époque données (Hochschild, 2003 ; Le Breton, 2021 ; Quéré, 2021). En ce sens, soutenir l'opposition binaire « raison » et « émotion » serait, pour reprendre les mots de David Le Breton, « ... méconnaître que de toute manière l'une et l'autre s'inscrivent au sein de raisonnements intimes, imprégnés de valeurs et donc d'affectivité. » (2021, p. 20) Pour le dire en d'autres termes, les émotions ne peuvent être réduites à des phénomènes strictement physiologiques ou psychologiques ; elles sont aussi sociologiques, puisqu'elles relèvent de processus d'apprentissage imprégné d'une normativité sociale et d'un ensemble de valeurs morales dont l'intériorisation s'effectue autant par les voies de la rationalité que de l'affectivité. En compartimentant de manière artificielle les sphères de l'expérience humaine, la saisie du caractère multidimensionnel du vécu expérientiel apparaît compromise, comme en témoigne la perspective de cette participante pour qui le partage d'émotions altère l'échange réflexif :

*...il faut garder l'approche philosophique parce que les enseignants souvent il arrive un événement à l'école, intimidation, là on parle de DVDP, bien non là, c'est pas le temps pour la DVDP. On va laisser retomber, on va voir parce que c'est*



*pas de la psycho-pop, c'est pas un partage d'émotions, on fait pas de la psycho en groupe, c'est pas de la médiation non plus. (L.M.)*

Pourtant, suivant la ligne de pensée voulant que l'entrelacement entre les affects et la raison soit indissociable, il semble difficile de séparer l'éducation à la pensée rationnelle de l'éducation émotionnelle. Ce serait plutôt en apprenant à affûter leur regard critique et à considérer la place qu'occupent les préconceptions et les préjugés dans la construction de leurs points de vue, que les élèves, et de surcroît les pédagogues, seraient susceptibles de développer un meilleur accès à leur ressenti, de même qu'une meilleure saisie de la teneur sociale de leurs émotions. Au demeurant, c'est dans cette perspective que Dewey a développé son projet éducatif, c'est-à-dire en considérant l'indissociable dimension affective des interactions sociales (2010). Les émotions s'étant révélées intrinsèques à la communication des jugements de valeurs pouvant faire office de tremplin à l'amélioration du vivre-ensemble selon l'idéal démocratique. En d'autres termes, puisque la rationalité pratique n'est jamais exempte de jugements critiques, d'évaluations (spontanées ou non) empreintes d'émotions, ces dernières permettent certes de révéler les valeurs qui orientent nos attentes, mais elles influencent nos desseins et nos projets collectifs. Ainsi, loin de disqualifier la place de la sensibilité dans l'élaboration d'un projet sociétal, Dewey soutient la pertinence de l'éducation de la sphère affective indépendamment de la sphère rationnelle par le biais de micro-pratiques, d'apprentissages, notamment communicationnels, menant à l'implication sociale au sein d'une communauté partagée.

En somme, non seulement la recherche montre « que l'engagement émotionnel des élèves dans la discussion est bénéfique pour leur apprentissage » (Hess et McAvoy, 2015), que l'investissement affectif des pédagogues est central à leur désir d'implanter cette approche au sein de leur classe, mais elle met en évidence le fait qu'une meilleure prise en compte du rapport dialectique qui unit la raison et les émotions peut laisser place à une meilleure compréhension des ficelles morales – généralement inconscientes – sur lesquelles l'activité réflexive, les interactions sociales et le progrès prennent appui. À ce sujet, Norbert Élias affirme que « Toute recherche qui ne vise que la conscience des hommes, leur "ratio" ou leurs "idées", sans tenir compte aussi des

structures pulsionnelles, de l'orientation et de la morphologie des émotions et des passions, s'enferme d'emblée dans un champ de fécondité médiocre. » (Elias, 1975, p. 254.) Loin de se réduire à des leviers d'action, les émotions sont dès lors des leviers de réflexion, des « sondes de valeurs » (Livet, 2002) permettant d'appréhender les grammaires morales qui structurent nos sociétés démocratiques, afin d'envisager leur transformation, notamment sur le plan d'une meilleure justice sociale.

Enfin, comprendre le vécu des pédagogues lors de la formation et l'application du projet PhiloJeunes implique de prendre en compte la place des émotions dans leur motivation à s'engager dans une telle pratique, mais cela demande aussi de considérer l'énergie que requiert le « travail émotionnel » (Hochschild, 2003) qu'impose l'adaptation à l'injonction de neutralité affective. Ce travail requiert une conscience de soi et une auto-régulation en temps réel qui sont particulièrement exigeantes à maintenir lors de l'animation d'une discussion. La conciliation entre raison et émotions pose dans ce contexte certainement de grands défis prenant corps à même un paradoxe, soit celui de bien calibrer l'incarnation d'un rôle qui demande d'une part chaleur, bienveillance et empathie et d'autre part, distance, objectivité et autoréflexivité. Ce paradoxe s'inscrit de surcroît dans le défi de transmettre une morale démocratique tout en se préservant d'influencer la perspective des élèves. Difficile pour les pédagogues de se situer vis-à-vis de ces contradictions: « *C'est ça la job de la philo, c'est très délicat!* » (E.C.)

### *5.1 Quelles implications pour la prévention primaire?*

Ces percées quant au rôle des affects dans la radicalisation violente dégagent des pistes de réflexions intéressantes pour interroger la place accordée aux émotions dans les programmes de prévention primaire tel que PhiloJeunes. Les propos recueillis auprès des participants laissent deviner la délicatesse de la question : les émotions suscitées par les discussions philosophiques peuvent être vécues comme encombrantes lorsqu'elles viennent court-circuiter les échanges, ou encore périlleuses par les dérapages qu'elles peuvent induire. L'idéal d'un dialogue philosophique libre d'affect que les propos des participants

met en lumière s'inscrit dans un mouvement de dégagement face aux émotions qui reproduit une vieille opposition et tranche avec les visées d'approches récentes en prévention de la violence qui misent plutôt sur leur intégration. Ainsi, le développement de l'empathie et de la compassion est au cœur de programmes de prévention de la radicalisation violente (Feddes et al., 2015) mais également, de façon plus large, de prévention de la violence interpersonnelle en milieu scolaire (Karray, 2020). Leur principale limite, dans le cas spécifique de la radicalisation violente, se trouve dans le caractère à double tranchant de l'empathie, le fait d'être touché par la souffrance d'autrui pouvant catalyser l'envie de lui rendre justice par la violence (Breithaupt, 2019). Des auteurs proposent plutôt d'articuler les objectifs de ces programmes autour du développement d'un sentiment d'humanité partagée (Lahmann, 2001), un sentiment qui protégerait contre les processus de déshumanisation qui facilitent l'acte violent (Meysam al., 2004) (Bouzar et al., 2019). Par la place centrale qu'elles accordent aux ressorts relationnels en jeu dans le risque de violence, ces études laissent deviner le potentiel, en termes de prévention primaire, d'un recours à la pratique philosophique qui soutient ce sentiment d'humanité partagée, une pratique soutenant l'héritage d'une morale démocratique qui : « sought ways for individuals citizens to participate in democratic decisions-making so that they would realize the interconnectedness of the community to which they belong » (Keith et Danish, 2020, p. 15).

## 6. Conclusion

L'enquête présentée ici a permis de porter un regard inédit sur l'expérience et le vécu des pédagogues lors de la formation et de l'implantation du projet PhiloJeunes. Les données récoltées ont notamment mis en évidence le défi que pose l'incarnation de la posture d'animateur et sa difficile conciliation avec les exigences professionnelles prônant la « neutralité » affective. Cette neutralité s'est par ailleurs révélée comme un idéal philosophique désuet et détaché de l'importance que revêt la relation affective entre les pédagogues et les élèves en contexte scolaire et lors de la pratique philosophique, tout en faisant fi du rôle libérateur et positif que

peut jouer l'expression des émotions dans l'interaction sociale et la prévention à la radicalisation violente. Par conséquent, sans prôner la mise à l'avant-plan des émotions dans la pratique de la philosophie pour enfants, l'analyse permet de soutenir l'atteinte d'un équilibre en relativisant le primat de la raison et en redonnant aux émotions leur poids et leur force de détermination dans la rencontre dialogale.

Afin de guider adéquatement les enfants dans le développement d'une pensée critique et nuancée, il convient de prendre en compte le fonctionnement de l'esprit à l'aune de l'inévitable imbrication entre la raison et les émotions (Damasio, 1995 ; Dewey, 2010 ; Élias, 1975 ; Le Breton, 2021). Cet entrelacement permet également de défendre l'idée selon laquelle l'éducation de la sphère rationnelle ne peut se faire indépendamment de la sphère émotionnelle et vice-versa. À ce sujet, il est tentant de formuler une recommandation à l'endroit du programme PhiloJeunes, à savoir que les formations offertes aux pédagogues soient enrichies d'un atelier dédié aux émotions morales et à leur rôle dans l'éducation aux principes démocratiques (Nussbaum, 2011). Il s'agirait dans ce contexte d'interroger en premier lieu comment les émotions peuvent participer au développement d'une pensée nuancée? Ceci pourrait certainement contribuer à légitimer les émotions et leur expression dans la configuration situationnelle/relationnelle de la pratique philosophique, de même que participer à alléger le poids d'un héritage philosophique qui continue d'alimenter l'opposition raison-émotion et de réduire le caractère multidimensionnel de l'expérience dialogale.

## Bibliographie

- Abbas, T. et Siddique A. (2012). Perceptions of the processes of radicalisation and deradicalisation among British South Asian Muslims in a post-industrial city. *Social Identities*, 18, 119-134. <https://doi.org/10.1080/13504630.2011.629519>
- Abrahms, M. (2008). What Terrorists Really Want: Terrorist Motives and Counterterrorism Strategy. *International Security*, 32(4):78-105. <https://doi.org/10.1162/isec.2008.32.4.78>

- Alizadeh, M., Weber, I., Cioffi-Revilla, C., Fortunato, S. et Macy, M. (2019). Psychology and morality of political extremists: evidence from twitter language analysis of alt-right and antifa. *Epj Data Science*, 8(1), 1–35. <https://doi.org/10.1140/epjds/s13688-019-0193-9>
- Barbier, R. (1994). « Le retour du «sensible» en sciences humaines », *Pratiques de Formation : Microsociologies*, 28, 97–118.
- Beguery, J. (2012). *Philosopher à l'école primaire*, Paris, Retz. <https://doi.org/10.14375/NP.9782725631394>
- Ben-Cheikh, I., Rousseau, C., Hassan, G., Brami, M., Hernandez, S. et Rivest, M.H. (2018). Intervention en contexte de radicalisation menant à la violence : une approche clinique multidisciplinaire. *Santé mentale au Québec*, 43(1), 85–99. <https://doi.org/10.7202/1048896ar>
- Bergeron, C. (2012). « Les représentations des enseignants du primaire à l'égard d'une innovation scolaire: le cas de l'implantation du programme éthique et culture religieuse au Québec », Mémoire de maîtrise, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Bertrand, C. (2020). « La pratique du dialogue en éthique et culture religieuse au secondaire telle que comprise et vécue par des enseignantes et des enseignants », Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Biémar, S. et Fischer, L. (2003). « Former les (futur)es enseignant(es) aux aspects relationnels et émotionnels du métier », *Éducation et socialisation* [En ligne], 67.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*, Abingdon, Taylor & Francis Group.
- Bouzar, D. et Bénézech Michel. (2019). Facteurs de protection et facteurs de risque facilitant le désengagement de l'extrémiste violent djihadiste : études sur les variables de devenir de 450 djihadistes. *Criminalistique*, 62(3), 3–25.
- Buckley, D.T. (2013). Citizenship, Multiculturalism and Cross-National Muslim Minority Public Opinion, *West European Politics*, 36, 150– 175. <https://doi.org/10.1080/01402382.2013.742755>
- Breithaupt, F. (2019). *The dark sides of empathy*, New York, Cornell University Press. <https://doi.org/10.7591/9781501735608>
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Éditions du Seuil.

- Choquet, S. (2019). Les dispositifs de prévention de la radicalisation, *Le Genre humain*, 61, 315-320. <https://doi.org/10.3917/lgh.061.0315>
- Crettiez, X. et Sèze, R. (2019). « Saisir les mécanismes de la radicalisation violente : pour une analyse processuelle et biographique des engagements violents », *Rapport de recherche pour la Mission de recherche Droit et Justice*.
- Damasio, A. (1995). *L'Erreur de Descartes. La raison des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- Daniel, M.-F. (1998). *La philosophie et les enfants*, Éditions Logiques.
- De Gaulejac, V. (2009). *Qui est « je » ? Sociologie clinique du sujet*, Paris, Éditions du Seuil.
- De Gaulejac, V. et Coquelle, C. (2017). *La part de social en nous. Sociologie clinique et psychothérapies*, Paris, Éditions érès.
- Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.dewey.2018.01>
- Dewey, J. (2010). *Le public et ses problèmes*, Paris, Gallimard. <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.18789>
- Deluermoz, Q., Fureix, E., Mazurel, H., et Oualdi M. (2013). « Écrire l'histoire des émotions : de l'objet à la catégorie d'analyse », *Revue d'histoire du XIXe siècle*, 47, 155-189. <https://doi.org/10.4000/rh19.4573>
- Dumont, J.-F. (2010). « Émotions et relation éducative », *Empan*, 4, 150-156. <https://doi.org/10.3917/empa.080.0150>
- Elias, N. (1975). *Dynamique de l'Occident*, Paris, Librairie Presses Pocket.
- Feddes, A. R., Mann, L. et Doosje, B. (2015). Increasing self-esteem and empathy to prevent violent radicalization: a longitudinal quantitative evaluation of a resilience training focused on adolescents with a dual identity. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(7), 400-411. <https://doi.org/10.1111/jasp.12307>
- Franz, B. (2015). Popjihadism: why young European muslims are joining the islamic state. *Mediterranean Quarterly*, 26(2), 5-20. <https://doi.org/10.1215/10474552-2914484>
- Gagnon, M. et Sasseville, M. (2012). *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M. et Sasseville, M. (dir.) (2011). *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux*, Québec, Presses de l'Université Laval.

- Gagnon, M. et Sasseville, M. (2009). « L'implantation de la philosophie pour enfants dans une école primaire : la formation du personnel enseignant », *Médiane. Magazine philosophique québécois*, (3)2, 22-26.
- Galichet, F. (2004). *Pratiquer la philosophie à l'école*, Paris, Nathan.
- Gauthier-Lacasse, M. et Robichaud, A. (2018). « Émotions et souffrances chez les enseignants québécois : une analyse de l'activité enseignante au sein de la relation éducative », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 20. <https://journals.openedition.org/sejed/8620>
- Griffin, R. (2012). *Terrorist's creed: Fanatical violence and the human need for meaning*, Royaume-Uni, Palgrave Macmillan.
- Grosjean, M.-P. et Camhy, D. G. (2014). *La philosophie au cœur de l'éducation : autour de Matthew Lipman*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.
- Haiat, S., Espinosa, G. et A Charron. (2023). « La relation enseignant-élèves au cœur de la réussite éducative », *Éducation et socialisation* [En ligne], 67. <https://doi.org/10.4000/edso.22736>
- Hassan, G., Brouillette-Alarie, S., Ousman, S., Kilinc, D., Savard, É. L., Varela, W., Lavoie, L., Fetiu, A., Harris-Hogan, S., Borokhovski, E., Pickup, D., Madriaza, P., Rousseau, C., Thompson, S. K., McCoy, J., Venkatesh, V., Boivin, M., Srimathi Narayana, M. et Morin, D. (2021). A systematic review on the outcomes of primary and secondary prevention programs in the field of violent radicalization. *Canadian Practitioners Network for the Prevention of Radicalization and Extremist Violence*. [En ligne].
- Hess, D. et McAvooy, P. (2015). *The political classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education*, New York/London, Routledge.
- Holbrook, D. et Horgan, J. (2019). Terrorism and Ideology: Cracking the Nut, *Perspectives on Terrorism*, 13(6), 1-15.
- Hochschild, A. (2003). « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale », *Travailler*, 9(1), 19-49. <https://doi.org/10.3917/trav.009.0019>
- Horgan, J. et Braddock, K. (2010). Rehabilitating the terrorists? : challenges in assessing the effectiveness of de-radicalization programs. *Terrorism and Political Violence*, 22(2), 267-291. <https://doi.org/10.1080/09546551003594748>
- Husna, S. (2020). Into the Mind of Terrorist and Violent-Extremist: A Neuroscience Perspective and Review on Radicalization. *Annual International Conference on Social Sciences and Humanities*. [En ligne]. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200728.001>

- Karray, A., Vasile, J., Bagnulo, A. et Grillo, M. (2020). Violence interpersonnelle et empathie. prévention par une recherche-action en milieu scolaire. *Neuropsychiatrie de L'enfance et de l'adolescence*, 68(1), 39–45. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2019.10.003>
- Keith, W. et Danish, R. (2020). *Beyond Civility: The competing obligations of citizenship*. Pennsylvania, Pennsylvania State University Press. <https://doi.org/10.1515/9780271088617>
- Koehler, D. (2020). Switching sides: exploring violent extremist intergroup migration across hostile ideologies. *Political Psychology*, 41(3), 499–515. <https://doi.org/10.1111/pops.12633>
- Krieger, N. (2020). Enough: COVID-19, Structural Racism, Police Brutality, Plutocracy, Climate Change and Time for Health Justice, Democratic Governance, and an Equitable, Sustainable Future. *American Journal of Public Health*, 110(11), 1620–1623. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2020.305886>
- Kruglanski, A. W., Gelfand, M. J., Bélanger Jocelyn J, Sheveland, A., Hetiarachchi, M. et Gunaratna, R. (2014). The psychology of radicalization and deradicalization: how significance quest impacts violent extremism. *Political Psychology*, 35, 69–93. <https://doi.org/10.1111/pops.12163>
- Lang, M. et Gagnon, S. (2018). « Mise en œuvre du programme de philosophie pour enfants : les effets sur l'enseignement selon trois enseignants du primaire », *Revue de l'Université de Moncton*, 49(1), 43–74. <https://doi.org/10.7202/1064867ar>
- Laurendeau, P. (2014). *Des enfants pensent l'avenir : philosophie pour enfants et prévention de la violence*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Le Breton, D. (2021). *Anthropologie des émotions*, Paris, Éditions Payot & Rivages.
- Liht, J., et Savage, S. (2013). Preventing Violent Extremism through Value Complexity: Being Muslim Being British. *Journal of Strategic Security*, 6(4), 44–66. <https://doi.org/10.5038/1944-0472.6.4.3>
- Livet, P. 2002. *Émotions et rationalité morale*, Paris, PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.livet.2002.02>
- Marone, F. (2022). Hate in the time of coronavirus: Exploring the impact of the COVID-19 pandemic on violent extremism and terrorism in the West. *Security Journal*, 35(1), 205–225. <https://doi.org/10.1057/s41284-020-00274-y>



- Meysam, A., Weber, I., Cioffi-Revilla, C. Fortunato, S. et Macy, M. (2019). Psychology and Morality of Political Extremists: Evidence from Twitter Language Analysis of Alt-Right and Antifa. *Epj Data Science* 8(1), 1-35. <https://doi.org/10.1140/epjds/s13688-019-0193-9>
- Michaud, M. (2010). *L'acte de philosopher en philosophie pour enfants*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université Laval, Québec, Canada.
- Minner, F. (2019). « Les émotions dans l'internalisation et l'émergence des normes sociales », *SociologieS* [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/sociologies.11480>
- Monod, G. (2018). Quelques parcours de radicalisation et djihadisme. *Le Journal des Psychologues*, 362(10), 25–25. <https://doi.org/10.3917/jdp.362.0025>
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du xxi<sup>e</sup> siècle ?*. Paris, Flammarion.
- Olivier, L. & Poirier, Y. (1997). Égalité et humanité : le système moral de la démocratie. *Politique et Sociétés*, 16(3), 29–48. <https://doi.org/10.7202/040081ar>
- Peracha, F., Savage, S., Khan, R., Ayub, A., et Zahra, A. (2022). Promoting cognitive complexity among violent extremist youth in northern pakistan. *Journal of Strategic Security*, 15(1), 14–53. <https://doi.org/10.5038/1944-0472.15.1.1943>
- Quéré, L. (2021). *La fabrique des émotions*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Schuurman, B. W. et Taylor, M. (2018). Reconsidering radicalization: fanaticism and the link between ideas and violence. *Perspectives on Terrorism*, 12(1), 3–22.
- Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques*, Lyon, Chroniques sociales.
- Tozzi, M. (2014). *La morale, ça se discute...*, Paris, Albin Michel Jeunesse.
- Ungar, M. (2017). « Building Social Inclusion and Community Engagement of Youth: Pathways to Resilience as Alternatives to Violence », dans Morris T. et HadjiJanev M., *Countering Terrorism in South Eastern Europe*, 131, 103-109.
- Virat, M. et Lenzi, C. (2018). « La place des émotions dans le travail socio-éducatif », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 20. <https://journals.openedition.org/sejed/8925>
- Younis, T. et Jadhav, S. (2019). Keeping our mouths shut: The fear and racialized self-censorship of British healthcare professionals in PREVENT training. *Culture, medicine, and psychiatry*, 43(3), 404-424. <https://doi.org/10.1007/s11013-019-09629-6>

## À propos des autrices

Marie-Laurence Bordeleau-Payer est sociologue et chercheure postdoctorale en sciences de la santé à l'Université du Québec en Outaouais (UQO). borm14@uqo.ca

Élise Bourgeois-Guérin est psychologue et professeure en psychologie et santé mentale à l'université TÉLUQ. Elle est chercheuse régulière dans l'équipe Recherches et actions sur les polarisations sociales (RAPS). elise.bourgeois-guerin@teluq.ca

Sivane Hirsch est professeure au département des sciences de l'éducation à l'université du Québec à Trois-Rivières et codirectrice du Laboratoire Éducation et Diversité en Région, le LEDiR. sivane.hirsch@uqtr.ca

Cécile Rousseau est professeur à la Division de psychiatrie sociale et transculturelle de l'université McGill. Clinicienne et chercheure elle dirige l'équipe de Recherches et actions sur les polarisation sociales (RAPS). cecile.rousseau@mcgill.ca

**Termes de la licence Creative Commons :** Vous devez donner le crédit approprié, fournir un lien vers la licence et indiquer si des modifications ont été apportées. Vous pouvez le faire de toute manière raisonnable, mais en aucun cas suggérant que le concédant vous approuve ou approuve votre utilisation. Vous ne pouvez pas utiliser le matériel à des fins commerciales.