

PHILOSOPHER SUR LE CORPS ET LA VIOLENCE: RÉCIT D'UNE EXPÉRIMENTATION AUPRÈS D'ENFANTS DE 5 ANS

Marie–France Daniel
Professeure agrégée, Université de Montréal
Chercheure, Centre universitaire de recherche sur l'apprentissage et le
développement en éducation (CIRADE)

RÉSUMÉ

La violence est un phénomène de plus en plus présent dans nos sociétés. Le manque d'estime de soi, une conscience non critique et la difficulté de dialoguer sont au centre des problèmes de violence. Le but de cette recherche exploratoire était d'étudier dans quelle mesure des enfants du préscolaire (cinq ans) sont aptes à échanger de façon dialogique sur des concepts reliés au corps et à la violence. Un support narratif de type philosophique a d'abord été élaboré pour les enfants. Ensuite une recherche de type qualitatif a été menée auprès de trois groupes d'enfants Canadiens (Montréal) et de trois groupes d'enfants Français (Caen) durant une année scolaire complète. Les résultats issus de l'analyse des verbatim de discussions montrent qu'avec un support philosophique adapté, non seulement les enfants de cinq ans sont capables de dialoguer, mais qu'ils le font de façon critique.

SUMMARY

Violence is an increasingly present phenomenon in our societies. Lack of self-esteem, non-critical awareness and difficulties related to dialogue are at the core of the problems of violence. The aim of this exploratory research was to study the extent to which preschool children (five years of age) are capable to exchange dialogically on concepts related to the body and violence. A philosophical narrative support was initially worked out for the children. Then, a qualitative type of research was undertaken with three groups of children from Canada (Montreal) and three groups of children from France (Caen) during a complete school year. The results of the analysis of the discussion transcripts show that with an adapted philosophical support, not only are the five year-old children able to dialogue, but that they do so in a critical manner.

RESUMEN

La violencia es un fenómeno cada vez más presente en nuestras sociedades. La carencia de autoestima, una conciencia no crítica y la dificultad en diálogar son al centro de los problemas de violencia. El propósito de esta investigación exploratoria era estudiar el grado en el cual los niños de edad preescolar (cinco años) pueden hacer intercambios dialogicos sobre conceptos relacionados al cuerpo y a la violencia. Inicialmente, una ayuda narrativa filosófica fue elaborada para los niños. Luego, una investigación de tipo cualitativo fue emprendida con tres grupos de niños de Canada (Montreal) y tres grupos de niños de Francia (Caen) durante un año escolar completo. Los resultados que emergieron del análisis de los verbatim de discusiones demuestran que con una

ayuda filosófica adaptada, no solamente los niños de cinco años son capaces de dialogar, pero lo hacen de manera crítica.

MOTS CLÉS: Philosophie pour enfants; Dialogue, Prévention de la Violence

De plus en plus, en Occident, le corps est dissocié de la personne. Il est trop souvent industrialisé, exploité, voire abusé. À cet effet, il y a quelques années, le Ministère de la Sécurité publique du Québec (1999) a recensé 3 202 infractions criminelles violentes sur des enfants de 0 à 12 ans.

Des études conservatrices (notamment: Tourigny et Guillot, 1999) suggèrent qu'une femme sur trois et un homme sur six seraient agressés sexuellement avant d'atteindre l'âge de la majorité. Le Centre canadien de la statistique juridique (1999) mentionne que 67% des victimes sont agressées dans la maison, 17% dans les endroits publics et 16,25% dans les institutions et établissements publics.

Enfin, le directeur de l'Association des centres jeunesse du Québec (Paré, 2002) signale qu'en 2001 près de 6000 jeunes ont été référés pour des troubles de comportement et près de 6500 pour des sévices sexuels ou physiques.

Depuis plusieurs années, des gouvernements et des organismes reliés à l'éducation, à la santé, à la sécurité et aux services sociaux investissent des sommes énormes et des efforts considérables, d'une part, pour éduquer les jeunes générations dans une perspective de coexistence harmonieuse et, d'autre part, pour contrer la violence et les comportements qui l'engendrent.

Dans les pages suivantes, premièrement, je présenterai une définition de la violence, des facteurs de risque qui y sont reliés ainsi que des conséquences sur la réussite scolaire des enfants. Deuxièmement, j'introduirai l'approche de Philosophie pour enfants (PPE) et une adaptation qui en a été faite dans une visée de prévention « primaire » de la violence. Finalement, je présenterai une analyse d'extraits de dialogue philosophique entre enfants de cinq ans.

LA VIOLENCE, DES FACTEURS DE RISQUE ET DES CONSÉQUENCES

Pour Bergeret (1999), la violence existe en toute personne; elle est innée, naturelle, fondamentale. Dans des conditions souhaitables, elle est positive, en ce qu'elle représente un moteur à l'amour, à l'énergie et à la créativité; elle est un outil pour assurer la survie de la personne. Ce n'est que lorsque la violence n'est pas intégrée qu'elle peut donner naissance à de l'agressivité et des abus. Ainsi, la violence fondamentale n'est ni bonne ni mauvaise et son devenir dépend des modalités de maturation affective de la personne et des conditions dans lesquelles cette dernière évolue.

Dans ce texte, je m'attarderai à la prévention de la violence non intégrée, celle qui engendre des abus et des désordres. Selon le Ministère de l'Éducation du Québec (1990) : « Il s'agit de l'usage d'un pouvoir (physique, hiérarchique,

psychologique, moral ou social), de façon ouverte ou camouflée, spontanée ou délibérée, motivée ou non, par un individu, un groupe ou une collectivité, via ses comportements ou ses structures qui a pour effet de contraindre ou de détruire, partiellement ou totalement, par des moyens physiques, psychologiques, moraux ou sociaux, un objet (biens matériels, personnes, symboles) afin d'assurer la réponse d'un besoin légitime ou de réagir à ce besoin non comblé. » La violence est donc un abus de pouvoir qui nie la liberté et les droits de la personne; elle présuppose des comportements qui transgressent les normes de conduite habituellement admises; elle peut et doit être combattue et surmontée.

Parmi les comportements violents les plus facilement observables, mentionnons les abus physiques (frapper, donner des coups, ...) et sexuels (attouchements, harcèlement, tentative de viol, ...). Mentionnons aussi des manifestations de la violence qui sont plus sournoises et souvent invisibles, comme la violence psychologique et la négligence (dépréciation, discrimination, rejet, silence, ...) qui victimisent l'enfant.

Parmi les facteurs de risque, notons ceux sur lesquels la majorité des chercheurs s'entendent, à savoir un milieu familial éclaté, le faible statut socio-économique des parents, le manque de structure et d'encadrement à la maison, consommation abusive de drogue et d'alcool par les parents, manque d'estime de soi, faiblesse au niveau de la communication.

L'enfant victime de violence est un élève à risque sur le plan scolaire. Parmi les comportements observés, Erkohen-Marküs et Doudin (2000) notent le manque d'appétence intellectuelle, des problèmes de mémorisation, des troubles de l'attention, des difficultés d'apprentissage, une faible estime de soi et des problèmes de comportements tels des agressions, de l'isolement, de la dépendance extrême envers l'enseignante ou l'enseignant.

L'enfant victime d'abus, notamment psychologiques et sexuels, est caractérisé par la confusion et le silence. Que la violence vienne de l'adulte ou des pairs, l'enfant abusé ne comprend pas ce qui lui arrive: les causes lui échappent totalement et bien souvent il se persuade de sa responsabilité en regard du comportement violent de l'autre. En outre, il n'arrive pas à communiquer ce qu'il vit. D'ailleurs, il ne connaît pas les normes ni les limites acceptables relatives aux droits fondamentaux, aux touchers décents, aux paroles acceptables, etc.– connaissance nécessaire pour conscientiser l'abus et dénoncer l'abuseur. Finalement, l'enfant abusé a le sentiment que s'il en parle, l'adulte (parent ou enseignant) ne l'écouterà pas ou ne le croira pas; selon lui, seuls ses actes et ses résultats scolaires importent à l'adulte, au détriment de ses réflexions, de ses sentiments, de l'échange (Petrovic-Laghzaoui, 2000).

L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET LA PRÉVENTION DE LA VIOLENCE

Il existe trois niveaux de prévention : primaire, secondaire et tertiaire. Dans ce texte, je me concentrerai sur la prévention « primaire », celle qui s'adresse à une population saine et qui vise à anticiper les méfaits de la violence.

La plupart des approches pédagogiques courantes travaillent à la prévention primaire de la violence par le biais du développement d'habiletés prosociales chez les enfants d'âge scolaire (à partir de six et sept ans). Différemment, l'approche que nous préconisons vise au développement global des enfants et elle passe par le développement cognitif de ces derniers. En outre, elle s'adresse à des enfants du préscolaire (quatre à six ans). Nos fondements théoriques se trouvent dans deux sources. D'une part, la Convention sur les droits de l'enfant, ratifiée en 1989 par l'Organisation des Nations Unies (ONU), recommande (notamment dans les articles 5,13,14,15 et 16) le droit à la parole et à la pensée autonome et critique des enfants. La justification est la suivante: «Les enfants doivent savoir qui ils sont. Ils doivent avoir un sens positif de leur propre identité. Ils doivent être capable de bien penser et de s'exprimer clairement. Ils doivent apprendre à comprendre les différentes manières qu'ont les gens de communiquer entre eux.» (Garbarino, 1990) D'autre part, des chercheurs ont démontré que des jeunes enfants sont capables de réfléchir sur leurs émotions pour en comprendre les causes et les conséquences (Harris et Pons, 2003) et que cette réflexion peut avoir une incidence sur la qualité de leurs interactions sociales (Pons et al., 2002; Villanueva et al., 2000).

Dans cette optique, l'approche de la Philosophie pour enfants (PPE) conçue par Matthew Lipman et son équipe du Montclair State University (N.J) dans les années 1970, semble être un paradigme pertinent pour répondre aux exigences de la prévention primaire de la violence. Des recherches récentes (notamment, Daniel, Lafortune, Pallascio, & Schleifer, 2000) montrent que l'utilisation régulière (une heure par semaine) et soutenue (durant une année scolaire) de la PPE a des impacts positifs sur le développement de la pensée critique des jeunes de 10 à 12 ans et qu'elle favorise chez ces derniers une capacité de s'engager dans un dialogue authentique avec leurs pairs. D'autres recherches scientifiques, publiées depuis le début des années 1980, montrent également que l'approche a une incidence indirecte sur le développement de l'estime de soi et de la socialisation de ces jeunes.

L'approche de PPE est maintenant utilisée dans près de 50 pays à travers le monde et son matériel est traduit en 20 langues. Le matériel philosophique écrit par Lipman s'adresse aux jeunes de 6 à 15 ans et il s'inspire des champs de la philosophie: logique, métaphysique, éthique, esthétique. En l'absence de matériel pertinent qui vise explicitement la prévention de la violence et qui s'adresse aux enfants du préscolaire, j'ai rédigé dans ce sens un recueil de 16 contes philosophiques pour enfants (Daniel 2002) et un guide du maître (Daniel, 2003). Les contes sont dits philosophiques, en ce qu'ils questionnent des concepts « ouverts », c'est-à-dire pour lesquels il n'existe pas une réponse unique et sur lesquels les enfants sont invités à réfléchir ensemble. Ces concepts sont reliés aux manifestations de la violence (physique, verbale, sexuelle, morale), aux émotions, au corps (privé vs public), à la parole, aux droits, à l'identité, etc. Les objectifs de ce matériel visent la conscientisation du corps par

les enfants, la sensibilisation aux diverses manifestations de la violence et le développement de compétences cognitives.

Une approche en trois étapes est suggérée pour faire « philosopher » les enfants sur le corps et les manifestations de la violence. 1) L'adulte lit un des contes aux enfants ou leur présente le conte sous forme de théâtre de marionnettes. 2) Les enfants sont ensuite invités à poser des questions « philosophiques » (Pourquoi ...?, Que veut dire ...?, etc.) que la lecture leur a inspirées et dont ils aimeraient discuter ensemble. 3) Les enfants tentent de répondre ensemble à la question qu'ils ont choisie et, pour ce faire, ils sont amenés à dialoguer philosophiquement.

Un dialogue est dit philosophique lorsque les enfants, au lieu de s'attarder à des anecdotes personnelles, cherchent le sens des concepts, questionnent, donnent leur opinion, justifient cette opinion par de bonnes raisons, trouvent des ressemblances et des différences, apportent des contre-exemples, élaborent des relations entre les concepts, sont critiques à l'égard de ce que les autres énoncent, s'autocorrigent et ainsi de suite. En effet, l'objectif du dialogue n'est pas de faire raconter aux enfants des situations personnelles en relation avec les manifestations de la violence, mais plutôt de les inciter à réfléchir sur ces concepts. Prenons la situation où un enfant déchire le dessin de son ami. Des approches suggèrent de faire verbaliser l'enfant et ainsi de se pencher (de façon intra-subjective) sur la peine de « je » causée par « tu » ou « il » (Ex. : moi, mon ami m'a fait de la peine parce qu'il a déchiré mon dessin.). De façon différente et complémentaire, l'approche philosophique suggère d'aider l'enfant à réfléchir (de façon inter-subjective) sur des concepts. Voici quelques exemples de questions qu'il est possible de poser à l'enfant en regard de la même situation :

- Qu'est-ce qu'un ami?
- Est-ce facile d'être l'ami de quelqu'un? Pourquoi?
- Est-il possible de se chicaner avec un ami? Pourquoi?
- Est-ce que déchirer un dessin est un geste violent? Est-ce plus ou moins violent que déchirer un papier mouchoir? Pourquoi?
- Qu'est-ce que la tristesse? Qu'est-ce que la colère? Quelles sont les ressemblances et les différences entre colère et tristesse?

Au terme de sa réflexion, l'enfant comprend non seulement l'action qui est la cause de sa peine, mais il est susceptible d'en saisir les tenants et aboutissants et, ce faisant, de comprendre le monde qui l'entoure et d'acquérir les outils pour le contrôler (vs le subir).

PHILOSOPHER SUR LE CORPS ET LA VIOLENCE À 5 ANS – UNE ILLUSTRATION

Dans le but d'étudier dans quelle mesure des enfants du préscolaire sont aptes à « philosopher », c'est-à-dire à réfléchir et à dialoguer sur des concepts reliés au corps et à la violence, j'ai mené une recherche exploratoire, auprès de trois

groupes d'enfants québécois (Grand Montréal) et de trois groupes d'enfants français (Caen, Normandie), âgés de trois à cinq ans. Je présenterai ici des extraits de dialogue d'un groupe d'enfants montréalais âgés de cinq ans .

Ce groupe, qui participait à l'activité hebdomadaire de philosophie, était composé de 11 enfants, majoritairement de garçons. C'était un groupe très kinesthésique, qui éprouvait un besoin constant de bouger et des difficultés d'adaptation à l'école. Pour conserver une trace précise des échanges entre les enfants, nous avons procédé à un enregistrement vidéo qui a ensuite été transcrit puis analysé. La discussion que nous présentons ici s'est déroulée après quelques mois de pratique philosophique avec les enfants.

L'animatrice a d'abord lu un conte philosophique aux enfants (voir annexe). Ensuite les enfants ont posé des questions qui les intéressaient de discuter; toutes étaient en relation avec « la différence entre le corps d'une poupée et le corps d'une personne ». Pour préparer le dialogue entre pairs, l'animatrice a proposé aux enfants une activité de dessin, directement liée à leurs questions. La semaine suivante, les enfants ont procédé à la discussion durant près d'une heure. Voici des extraits de la discussion que nous avons analysés.

Animatrice: (La semaine dernière, vous avez dessiné) des poupées puis vous avez fait votre autoportrait. Quelles sont les différences entre une poupée et vous?

Justice: Les poupées n'ont pas d'os.(...) Ils n'ont pas de cœur (...) Nous on en a.

Josiane: Les poupées ont des corps.

Stép: Ils ont des ventres. Ils ont des dos.

Emmma: Les poupées peuvent pas plier leurs jambes puis leurs bras.

Stéf: Oui il peut.

Emma: Ils peuvent pas faire (geste tordu d'un bras), ils peuvent juste faire comme ça sinon elle va casser.

Stép: Les humains peuvent bouger les poupées mais les poupées peuvent pas bouger les humains.

Cet extrait, d'apparence simple, recèle des habiletés cognitives assez complexes pour des enfants de cinq ans ainsi que des dispositions à l'écoute active de l'autre. Répondant à la question de l'animatrice, Justice s'inscrit dans une perspective de distinction. Elle présente ce que les poupées n'ont pas par rapport aux personnes (pas d'os, pas de cœur). Sur le plan cognitif, la distinction entre deux objets est plus complexe que la description d'un objet unique, en ce qu'elle suppose un jugement de comparaison versus une simple observation.

Dans l'intervention suivante, Josiane exprime un point de vue critique par rapport au précédent, en relevant une similitude entre une personne et une poupée (« les poupées ont des corps. ») Se différenciant de Justice, Josiane stimule la réflexion des pairs. En effet, c'est la divergence des points de vue qui engendre chez les enfants un conflit cognitif, lequel est à la base du processus de réflexion. Il est à noter que se démarquer du point de vue des pairs présuppose

de l'autonomie et suffisamment d'estime de soi, car cela implique un risque : celui de se tromper, d'être critiqué, ridiculisé.

Stép, après avoir écouté les versions de Justice et de Josiane, se range du côté de cette dernière. Il ne fait pas que répéter ses propos, il les complète et les précise (les poupées ont des ventres et des dos). Son intervention est donc signifiante et contribue à enrichir la réflexion du groupe.

La discussion aurait pu s'ancrer dans cette perspective (ce qui aurait été néfaste pour la communauté de recherche), mais Emma met en doute les énoncés de Josiane et de Stép lorsqu'elle mentionne que même si les poupées ont des corps comme les personnes, elles «ne peuvent pas plier leurs jambes puis leurs bras. » Elle établit ainsi la limite des ressemblances entre le corps d'une poupée et celui d'une personne. Et pour donner du poids à sa critique, elle la corrobore par une démonstration physique puis par une justification « sinon elle va casser. »

Finalement, élaborant sa réflexion comme une pyramide à partir des énoncés des pairs, Stép fait progresser la communauté de recherche lorsqu'il conclut que «Les humains peuvent bouger les poupées mais les poupées peuvent pas bouger les humains ». Le niveau de son intervention marque une évolution en regard de la complexité et de l'abstraction, passant des observations physiques de la personne et de la poupée aux pouvoirs inférés de chacun. D'autant plus que Stép semble avoir modifié sa position initiale qui établissait des ressemblances entre la personne et la poupée. L'auto-correction est une caractéristique d'une pensée complexe.

Bref, dans cet extrait, les perspectives des enfants ne sont pas homogènes. Ils ressortent des différences (Justice) et des ressemblances (Josiane et Stép) entre une poupée et une personne, ainsi que des nuances (Emma et Stép) qui complexifient l'échange. Le dialogue entre enfants s'est poursuivi, ponctué des questions de l'animatrice.

Animatrice: Les poupées peuvent se faire mal?

Gateau: Euh! Non.

Animatrice: Ils ne peuvent pas se faire mal. Pourquoi?

Gateau; Parce que... Parce que eux autres, c'est nous qui les tient. Puis nous on ne peut pas les échapper, ça fait qu'ils peuvent pas se faire mal.

... c'est que les humains peuvent faire bouger (les poupées), mais les poupées peuvent pas me faire bouger.

Dans cet extrait, l'animatrice pose un problème cognitif à Gateau en lui demandant « Pourquoi les poupées ne peuvent se faire mal? ». On note qu'il hésite et qu'il réfléchit (Parce que... Parce que...) Stimulé par la question, Gateau apporte une justification à son point de vue: « Parce que c'est nous qui les tient. Puis nous on ne peut pas les échapper, ça fait qu'ils peuvent pas se faire mal. » Premièrement, son intervention indique qu'il a intégré les propos de Stép, en ce que la justification qu'il fournit demeure au niveau abstrait des pouvoirs respectifs de la personne et de la poupée. Deuxièmement, son intervention indique qu'il a réussi à faire le transfert entre l'énoncé précédent de Stép et le

problème cognitif que l'animatrice lui posait. Troisièmement, son intervention montre aussi que Gateau est capable de produire un séquence logique d'énoncés pour parvenir à une conclusion fondée, ce qui situe son intervention dans une pensée complexe.

Christobal: L'autre fois mon ami avait une poupée. Il marchait. Il avait même une petite fourchette et il pouvait manger... (...) On pesait sur un bouton sur le bol et il y avait plein de glu qui sortait. (...) Puis après son chien est entré dans sa chambre, il a pris la poupée puis il l'a garrochée à terre puis il l'a brisée.

Animatrice: Est-ce que ça dérange qu'on brise la poupée?

Emma: À la poupée ou à l'autre?

Animatrice: C'est une belle nuance que tu apportes là. Dis-moi dans les deux cas.

Emma: À la poupée, non. (...) Mais ça dérange celui qui l'a achetée.

Animatrice: Ça dérange pas la poupée. Pourquoi Emma?

Emma: Parce que elle, c'est pas un humain comme nous...(...) parce qu'elle est en plastique.

Animatrice: Ça veut dire quoi?

Emma: Elle peut jamais saigner.

Animatrice: C'est pour ça qu'elle a pas mal?

Emma: Non, elle a pas de sang.

Dans cet extrait, Christobal apporte un contre-exemple dans lequel une poupée, contrairement aux propos énoncés précédemment, a été brisée. Tel que mentionné précédemment, fournir un contre-exemple ou une critique présuppose toujours un degré d'autonomie puisque cela comporte un risque, ainsi qu'un degré de confiance en soi et dans le groupe de pairs. D'un côté, on note que le contre-exemple est concret et assez simple; d'un autre côté, il est complexe du fait que, pour le construire, Christobal a dû référer à un fait du quotidien préalablement observé puis transférer cette observation au contexte de la discussion en cours. La sensibilité au contexte est une des caractéristiques d'une pensée complexe.

Quant à Emma, elle incite l'animatrice à préciser sa question (Ça dérange la poupée ou l'autre?), ce qui signifie qu'elle est consciente de la distinction entre le sujet et l'objet, ou de la variation des conséquences selon deux sujets. Puis stimulée par plusieurs questions de l'animatrice, Emma justifie son point de vue: « La poupée n'est pas un humain, parce qu'elle est en plastique, (c'est-à-dire) qu'elle n'a pas de sang, qu'elle ne saigne pas et qu'elle n'a pas mal. » L'affirmation et la confiance en soi nécessaires au questionnement, ainsi que la recherche de précision sont des attitudes reliées à une pensée complexe.

Animatrice: Comment tu as trouvé la discussion aujourd'hui?

Louissette: J'ai trouvé ça super intéressant. (J'aimais) le sujet.

Virgile: C'est à cause que tout le monde écoutait.

Justice: C'est à cause que tout le monde écoutait et que les autres jours les personnes écoutaient moins.

À la fin de la séance, l'animatrice fait un retour pour vérifier l'intérêt des enfants. Non seulement se contentent-ils de dire qu'ils ont aimé la discussion, mais ils justifient spontanément pourquoi. Ainsi, Louissette qui, par ailleurs ne s'est pas exprimé dans le groupe, soutient que le thème de la discussion l'intéressait. Elle relève ainsi une condition de la réussite du dialogue philosophique à savoir la motivation intrinsèque des enfants. Quant à la justification de Virgile, elle établit les bases sociales d'un dialogue, à savoir la nécessité d'attendre son tour pour parler et de s'écouter mutuellement. La justification de Justice reprend celle de Virgile, mais en la situant dans le contexte des discussions précédentes où l'écoute était moins authentique. Ainsi, les enfants ont-il ressorti deux conditions fondamentales pour réussir un dialogue (que les thèmes discutés soient appropriés à l'expérience quotidienne des enfants; que les règles sociales de la communication soient respectés) et une réalité issue de la pratique philosophique, c'est-à-dire qu'une communauté de recherche est un processus social qui se construit lentement, au fil des semaines.

Ainsi, l'analyse du verbatim révèle que ces enfants de cinq ans, quoiqu'ayant des problèmes de comportement et d'adaptation scolaire, sont capables de dialoguer entre eux, lorsqu'ils sont stimulés par un matériel adéquat. L'apprentissage des enfants s'est manifesté sur plusieurs plans : Sur le plan du contenu de l'échange, on observe chez les enfants une conscience assez fine en regard du corps et on décèle une compréhension des manifestations de violence. Sur le plan cognitif, on note l'utilisation d'habiletés complexes (justification de ses points de vue, auto-correction, critique, sensibilité au contexte). Sur le plan social, il ressort que les enfants sont capables de dialoguer (écoute active de l'autre, respect des divergences d'opinion, courage de partager son point de vue), ce qui présuppose des dispositions affectives (confiance en soi, autonomie).

Une autre subvention du Conseil canadien de la recherche en sciences humaines (CRSH) (en cours) nous a permis de pousser plus avant ces résultats et d'étudier l'impact du dialogue philosophique sur le développement de l'autonomie, de l'empathie et du jugement critique des enfants, ainsi que sur l'évolution des représentations qu'ils se font des émotions, du corps et de la violence. Les expérimentations ont eu lieu dans six classes d'enfants de cinq ans à Montréal (Canada) et dans deux classes à Clermont-Ferrand (France). Les résultats préliminaires de ces études indiquent que la pratique du dialogue philosophique à partir des Contes d'Audrey-Anne, effectuée de façon régulière (45 minutes par semaine) et continue (d'octobre à mai), a stimulé les habiletés de pensée complexes des enfants issus des groupes expérimentaux ; elle a également influencé positivement leurs représentations des émotions favorisant le passage du non-représenté à une représentation socialisante des émotions; finalement, elle a stimulé chez eux des habiletés et des attitudes reliées à l'empathie et au jugement.

Prenant ces résultats en considération, nous estimons que l'apprentissage du philosopher sur le corps et la violence est susceptible de participer de façon

significative à une prévention primaire de la violence. En effet, il lui permet de développer des compétences reliées à : 1) la conscientisation sur le plan sensoriel et moteur et l'agir autonome, 2) l'interaction harmonieuse avec les pairs par le biais de la communauté de recherche, 3) le dialogue avec le développement cognitif complexe qu'il suppose, 4) la résolution de problèmes, qui participe à sa compréhension du monde et à son autonomie, 5) la connaissance de soi et l'estime de soi qui adviennent par l'affirmation de ses idées et ses interactions. C'est une hypothèse que nous vérifierons de façon plus tangible dans nos prochains travaux de recherche.

CONCLUSION

La violence est un phénomène de plus en plus présent dans nos sociétés. Sous quelque forme qu'elle se présente (physique, sexuelle, psychologique), elle crée chez l'enfant de la confusion et du déséquilibre qui minent sa qualité de vie et nuisent à son rendement scolaire. Le manque d'estime de soi, une conscience non critique et la difficulté de dialoguer sont au centre des problèmes de violence.

Dans la lignée des recommandations faites par la Convention sur les droits de l'enfant ratifiée par l'ONU, Les Contes d'Audrey-Anne, inspirés de l'approche de Philosophie pour enfants, s'inscrivent dans une perspective de prévention primaire de la violence. Ils participent au développement global de l'enfant qui passe par : la conscience du corps, la sensibilisation aux manifestations de la violence, la stimulation sur les plans cognitif, social et affectif. Une première recherche exploratoire auprès de groupes d'enfants québécois et français fréquentant des classes du préscolaire montre que ces derniers, non seulement sont compétents à « philosopher » sur des concepts reliés au corps et à la violence, mais qu'ils y prennent plaisir.

Les résultats de recherche obtenus à ce jour, bien que prometteurs, ne sont pas suffisants pour soutenir que le dialogue philosophique contribue à une prévention primaire de la violence. Aussi, une équipe de chercheurs conduira prochainement d'autres expérimentations sur un plus grand nombre d'enfants (au Québec, en France et en Suisse) et avec une plus grande diversité d'instruments d'analyse (quantitative et qualitative) pour étudier dans quelle mesure l'apprentissage du dialoguer entre pairs constitue une véritable éducation préventive.

RÉFÉRENCES

- Bergeret, J. (1999). La violence fondamentale (pp. 1–18). In Mazet, P et Lebovici, S (dir.) *Violences*. Cahier no. 49. Bobigny: UFR de Médecine de Bobigny.
- Centre canadien de la statistique juridique. (1999). *Programme révisé de déclaration uniforme de la criminalité*. Statistiques Canada (données provenant d'un échantillon non aléatoire de 179 services de police, qui représentent 48% du volume national de criminalité).

- Daniel, M.-F. (2002). *Les contes d'Audrey-Anne*. Québec: Le Loup de Gouttière.
- Daniel, M.-F. (2003). *Dialoguer sur le corps et la violence: un pas vers la prévention*. Québec: Le Loup de Gouttière.
- Daniel, M.F. et Audrain, C. (2001). Une philosophie préventive: Pour qui? Pourquoi? Comment? In V. Cauchy (dir.). *Coexistence humaine et développement durable. Acte du Congrès mondial* (pp. 267-277). Montréal: Éditions Montmorency.
- Daniel, M.F., Lafortune, L. Pallascio, R., Schleifer, M. (2000). Developmental dynamics of a community of philosophical inquiry in an elementary school mathematics classroom. *Thinking*, 15(1), 2-10.
- Erkohen-Marküs, M. et Doudin, P.-A. (2000). Le devenir de l'enfant violenté et sa scolarité (pp. 17-47). In Erkohen-Marküs, M. et Doudin, P.-A (dir). *Violences à l'école. Fatalité ou défi?* Bruxelles, De Boeck Université.
- Garbarino, J. (1990). The child's evolving capacities. In C. Price Cohen et H. A. Davidson (dir.), *Children's rights in America: U.N. convention on the rights of the child compared with the United States law* (p. 19-32). American Bar Association, Center on Children and the Law.
- Harris, P. L., Pons, F. (2003). Perspectives actuelles sur le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant (pp. 209-229). In J.-M. Colletta et A. Tcherkassof (dir.) *Les émotions. Cognition, langage et développement*. Sprimont (Belgique): Mardaga.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1988, 4e éd. 1990). *Prévenir et contrer la violence à l'école*. Québec: Bibliothèque Nationale du Québec.
- Ministère de la Sécurité publique du Québec. (1999). *Déclaration uniforme de la criminalité (DUC11) compilation spéciale*.
- Paré, I. (13-11-2002). Centres jeunesse. Les salles d'urgence de la misère. *Le Devoir*, pp. 1 et 10
- Petrovic Laghzaoui, T. (2000). Un programme pour prévenir les abus sexuels auprès d'élèves de 6 à 12 ans (pp. 191-207). In Erkohen-Marküs, M. et Doudin, P.-A (dir). *Violences à l'école. Fatalité ou défi?* Bruxelles, De Boeck Université.
- Pons, F., Harris, P., Doudin, P.-A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 293-304.
- Tourigny, M. et Guillot, M.L. (1999). *Les agressions sexuelles: STOP. Conséquences entourant la prise en charge par les services sociaux et judiciaires des enfants victimes d'agression sexuelle*. Gouvernement du Québec. Ministère de la Santé et des Services sociaux, page 15.
- Villanueva, L., Clemente, R., Garcia, F. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social Development*, 9, 271-283.

Correspondence about this paper should be addressed to:

Marie-France Daniel
 Département de Kinésiologie, Université de Montréal
 C.P. 6128, succursale Centre-ville
 Montréal (Québec) Canada H3C 3J7
 Téléphone: 514-343-5624
 Télécopieur: 514-343-2181
 Courriel: marie-france.daniel@umontreal.ca

ANNEXE

À LA RECHERCHE D'AUDREY-ANNE

À l'école, c'est l'heure de l'éducation physique. D'habitude, Audrey-Anne aime bien jouer et bouger. Mais aujourd'hui, c'est différent...

Dans le gymnase, les enfants sont placés en cercle pour faire un jeu. Tout à coup, Philippe remarque l'absence d'Audrey-Anne. Il s'inquiète. C'est normal, il est son amoureux à l'école. Il pense : « Audrey-Anne était là tout à l'heure, et maintenant elle n'y est plus. »

Philippe tourne la tête et cherche Audrey-Anne. Il l'appelle avec ses yeux : « Audrey-Anne, où es-tu ? Où es-tu Audrey-Anne ? »

Pas de réponse !

Il l'appelle encore une fois, dans sa tête: « Audrey-Anne, où es-tu ? Où es-tu, Audrey-Anne ? »

Philippe quitte le groupe et part à la recherche d'Audrey-Anne. Il examine tous les coins du gymnase : il regarde à droite, à gauche, sous une boîte de carton, à côté du trampoline, derrière les cônes orange, dans le panier de gros ballons rouges et verts. Rien !

Tout à coup, là, sous la table du magnétophone, Philippe aperçoit des jambes avec des petits souliers rouges. Certain de ne pas se tromper, il crie à l'enseignante Camille et aux autres enfants :

- Regardez! Audrey-Anne est cachée sous la table du magnétophone.

Audrey-Anne est couchée par terre, étendue sur le ventre, la tête blottie dans ses bras. Elle ne bouge pas. Sa poupée est couchée près d'elle. Les enfants se placent en cercle autour d'Audrey-Anne.

- Réveille-toi, Audrey-Anne, l'heure de la sieste est passée, lui chuchote Vincent.

- Peut-être qu'elle ne dort pas, dit Jeanne.

- Qu'est-ce qu'elle fait alors ? demande Philippe.

- Peut-être qu'elle se cache parce qu'elle pense qu'on ne l'aime pas, suggère Sophie.

Vincent veut toucher Audrey-Anne. Il tend la main vers ses fesses. Sophie l'arrête immédiatement :

- Arrête, idiot ! Tu ne peux pas lui toucher les fesses !

- Pourquoi ? demande Vincent, intrigué.

Sophie ne sait pas quoi répondre :

- Parce que! répond-elle en se croisant les bras sur la poitrine.

Puis après un moment de silence, elle ajoute :

- Parce que tu n'as pas le droit !

- Pas le droit ? Voyons ! Je peux bien toucher les fesses de sa poupée sans lui demander la permission. Pourquoi est-ce différent avec ses fesses ?

- Ce n'est pas du tout la même chose ! répond Sophie en tapant du pied.

- Ah! Non ? Pourquoi ? Explique-moi donc la différence! ajoute Vincent d'un ton agacé ...