

## *dossier "philosophy with children across boundaries"*

### **L'inclusion de l'adolescent.e dans la pratique du dialogue philosophique: conditions, défis et recherche**

#### **auteurs**

**nadia bélanger**

université de sherbrooke, canada

e-mail: [nadia.belanger@usherbrooke.ca](mailto:nadia.belanger@usherbrooke.ca)

<https://orcid.org/0009-0009-1301-0391>

**mathieu gagnon**

université laval, canada

e-mail: [mathieu.gagnon@fse.ulaval.ca](mailto:mathieu.gagnon@fse.ulaval.ca)

<https://orcid.org/0009-0007-6043-3077>

**doi: 10.12957/childphilo.2025.89144**

#### **résumé**

La pratique du dialogue philosophique se veut inclusive et démocratique, visant à rendre la philosophie accessible à toutes et tous, notamment aux enfants, et plus récemment, aux personnes adolescentes. Ces dernières, bien qu'intégrées dans diverses pratiques du dialogue philosophique, sont toutefois confrontées à des obstacles spécifiques, principalement la méfiance envers la personne enseignante et la peur du jugement de leurs pairs. Ces phénomènes, intrinsèquement liés à la phase de transition qu'est l'adolescence, peuvent freiner la participation authentique et active des personnes adolescentes dans la classe. Il est donc essentiel de cerner les approches éducatives qui sont susceptibles de s'adapter aux enjeux propres à l'adolescence et les leviers qui permettent de les surmonter. Un de ces leviers pouvant favoriser l'inclusion est la création d'un climat respectueux. Le respect de considération, qui valorise les contributions de chaque personne sans jugement, semble être, parmi les différents types de respect, celui qui est le plus à même de permettre aux



personnes adolescentes de se sentir incluses dans le dialogue. Toutefois, cela exige un engagement éthique et professionnel de la part des personnes animatrices des dialogues philosophiques, qui doivent modéliser ce respect de considération à travers leurs gestes et leur parole. Cela exige aussi du côté des personnes chercheuses un changement de posture. En effet, si les personnes adolescentes sont considérées comme des interlocutrices valables (Lévine, 2014) dans le dialogue, elles devraient être aussi considérées comme capables d'éclairer les personnes chercheuses sur leurs expériences et leurs besoins. Les personnes chercheuses auraient ainsi tout intérêt à co-construire des connaissances avec les adolescent.es, afin de mieux répondre à leurs attentes et de développer des pratiques philosophiques plus inclusives et adaptées.

**mots-clés:** adolescent; dialogue philosophique; inclusion.

**including adolescents in philosophical dialogue:** conditions, challenges and research

#### **abstract**

The practice of philosophical dialogue aims to be inclusive and democratic, seeking to make philosophy accessible to everyone - particularly children, and more recently, adolescents. While adolescents are included in various forms of philosophical dialogue, they nevertheless face specific obstacles, primarily mistrust toward teachers and fear of being judged by peers. These challenges, which are intrinsically tied to the transitional phase of adolescence, can hinder their authentic and active participation in the classroom. It is therefore essential to identify educational approaches that are tailored to the specific challenges of adolescence, as well as the levers that can help address them. One such lever that may foster inclusion is the creation of a respectful climate. Considerate respect -

understood as valuing each person's contributions without judgment - appears to be, among the different forms of respect, the one most likely to help adolescents feel included in the dialogue. However, this requires an ethical and professional commitment from facilitators of philosophical dialogues, who must embody this considerate respect through both their actions and their words. It also calls for a shift in posture from researchers. Indeed, if adolescents are to be regarded as valid interlocutors (Lévine, 2014) in dialogue, they must also be recognized as capable of shedding light on their own experiences and needs. Researchers would thus benefit from co-constructing knowledge with adolescents, in order to better meet their expectations and to develop more inclusive and responsive philosophical practices.

**keywords:** adolescent; philosophical dialogue; inclusion.

**la inclusión de los adolescentes en la práctica del diálogo filosófico:** condiciones, retos e investigación

#### **resumen**

La práctica del diálogo filosófico pretende ser inclusiva y democrática, con el objetivo de hacer que la filosofía sea accesible a todos, especialmente a los niños y, más recientemente, a los adolescentes. Estos últimos, aunque participan en diversas prácticas de diálogo filosófico, se enfrentan a obstáculos específicos, principalmente la desconfianza hacia el profesor y el miedo al juicio de sus compañeros. Estos fenómenos, intrínsecamente ligados a la fase de transición que es la adolescencia, pueden frenar la participación auténtica y activa de los adolescentes en el aula. Por lo tanto, es esencial identificar los enfoques educativos que pueden adaptarse a los retos propios de la adolescencia y las palancas que permiten superarlos. Una de estas palancas que puede favorecer la inclusión es la creación de un clima respetuoso. El

respeto por la consideración, que valora las contribuciones de cada persona sin juzgar, parece ser, entre los diferentes tipos de respeto, el más adecuado para que los adolescentes se sientan incluidos en el diálogo. Sin embargo, esto exige un compromiso ético y profesional por parte de las personas que animan los diálogos filosóficos, que deben modelar este respeto y consideración a través de sus gestos y palabras. También exige un cambio de postura por parte de los investigadores. De hecho, si se considera que los adolescentes son interlocutores válidos (Lévine, 2014) en el diálogo, también se les debería considerar capaces de informar a los investigadores sobre sus experiencias y necesidades. Por lo tanto, los investigadores tendrían todo el interés en construir conocimientos conjuntamente con los adolescentes, con el fin de responder mejor a sus expectativas y desarrollar prácticas filosóficas más inclusivas y adaptadas.

**palabras clave:** adolescentes; diálogo filosófico; inclusión.

### **incluir adolescentes no diálogo**

**filosófico:** condições, desafios e pesquisa

### **resumo**

A prática do diálogo filosófico visa ser inclusiva e democrática, buscando tornar a filosofia acessível a todos – especialmente às crianças e, mais recentemente, aos adolescentes. Embora os adolescentes sejam incluídos em várias formas de diálogo filosófico, eles enfrentam obstáculos específicos, principalmente a desconfiança em relação aos professores e o medo de serem julgados pelos colegas. Esses desafios, intrinsecamente ligados à fase transicional da adolescência, podem impedir que eles participem de forma autêntica e ativa na sala de aula. Portanto, é essencial identificar abordagens educacionais adaptadas aos desafios específicos da adolescência, assim como os instrumentos que podem ajudar a enfrentá-los. Uma dessas formas de promover a inclusão é a criação de um ambiente de respeito. O respeito

atencioso – entendido como a valorização das contribuições de cada pessoa, sem julgamento – parece ser, entre as diferentes formas de respeito, a que mais contribui para que os adolescentes se sintam incluídos no diálogo. No entanto, isso requer um compromisso ético e profissional por parte dos facilitadores dos diálogos filosóficos, que devem incorporar esse respeito atencioso tanto em ações quanto em palavras. Isso também exige uma mudança de postura por parte dos pesquisadores. De fato, para que os adolescentes sejam considerados interlocutores válidos (Lévine, 2014) no diálogo, eles também devem ser reconhecidos como capazes de esclarecer suas próprias experiências e necessidades. Os pesquisadores se beneficiariam, assim, da coconstrução do conhecimento com os adolescentes, a fim de melhor atender suas expectativas e desenvolver práticas filosóficas mais inclusivas e responsivas.

**palavras-chave:** adolescente; diálogo filosófico; inclusão.

# **l'inclusion de l'adolescent.e dans la pratique du dialogue philosophique: conditions, défis et recherche**

## ***introduction***

Destinée d'abord aux enfants, la pratique du dialogue philosophique (PDP) s'est considérablement élargie au fil des années. En effet, de multiples initiatives ont été prises afin de la rendre accessible au plus grand nombre : milieu carcéral, centres d'alphabétisation populaire, centres de jour pour personnes présentant des troubles mentaux, rencontres de dialogues philosophiques entre adultes, maisons de retraite, etc. (Gagnon & Sasseville, 2011). À cela s'ajoutent d'autres initiatives, visant à combiner dialogue philosophique et approche interculturelle (Desprez, 2022), voire intergénérationnelle, favorisant ainsi la rencontre de la diversité par des réflexions communes autour de questions considérées « universelles ».

La PDP s'inscrit résolument dans une perspective d'inclusion (Gregory et Laverty, 2024): il s'agit de démocratiser la philosophie afin que toutes et tous puissent bénéficier de ses lumières et profiter de ses apports fondamentaux touchant tant les dimensions intellectuelles que sociales ou affectives de la personne humaine. La PDP, du moins celle s'inscrivant dans le sillage des travaux initiés par Lipman et Sharp, n'est pas neutre : elle participe d'une vision humaniste du monde social et d'une vision démocratique du monde politique ; elle poursuit des visées de justice sociale, d'égalité, de reconnaissance de soi et de l'autre ainsi que de poursuite du bien commun ; elle se fonde sur le care, l'accueil, la bienveillance et le souhait de rendre visibles les paroles invisibilisées dans l'histoire des humanités (Tronto, 2009).

Dans ce contexte, comment est-il possible de soutenir qu'il y a une chose telle que des « peuples exclus de la philosophie » ? Cela renvoie sans doute davantage à la philosophie dite « traditionnelle » et non aux nouvelles pratiques philosophiques, qui partagent cette volonté forte de s'adresser à toutes et à tous. La PDP s'inscrirait donc à contre-courant de cette propension historique à réserver la philosophie à une certaine classe sociale, principalement bourgeoise bénéficiant de suffisamment de temps pour penser, ou encore à des personnes particulièrement nanties intellectuellement pour naviguer aisément dans les hautes sphères de la pensée complexe (Chirouter, 2022 ; Gregory & Laverty, 2023 ; Lipman, 2003). C'est peut-être pour cette raison d'ailleurs que les nouvelles

pratiques philosophiques, parmi lesquelles se retrouve la pratique du dialogue philosophique, ont en quelque sorte ébranlé les colonnes du temple de cette discipline.

La question n'est donc pas de savoir quels sont les peuples exclus de la PDP (ou, plus largement, des nouvelles pratiques philosophiques), mais bien plutôt de la philosophie traditionnelle, fondée davantage sur l'exclusion que l'inclusion. Dès lors, s'il apparaît évident que les enfants constituent un groupe de personnes ayant été traditionnellement exclus de la philosophie (sauf pour quelques rares exceptions, à saveur anecdotique, dans le portrait général de l'histoire des idées), qu'en est-il de la personne adolescente ? Et si elle a été exclue, comment y remédier ? Afin de répondre à ces questions, débutons par une brève présentation de la manière dont a été étudiée l'adolescence au fil du temps.

### *L'étude de l'adolescence à travers les années*

Pour inclure l'adolescent.e dans la philosophie, et plus spécifiquement dans les PDP, il semble d'abord nécessaire de comprendre ce qu'est l'adolescence, puisqu'elle semble comporter des enjeux et des défis qui lui sont propres, ce qui, inévitablement, viendra structurer les manières dont seront menés les pratiques philosophiques auprès d'eux. Toutefois, à la lecture de certains auteurs (Bariaud, 2012 ; Birraux, 2003 ; Claes, 2011 ; Kattar, 2020 ; Kestemberg, 1962 ; Offer & Offer, 1975), il est possible de constater que l'adolescence est étudiée par la recherche scientifique depuis quelques années seulement. Dans les années 1960, Kestemberg souligne que bien que le domaine de la psychanalyse ait apporté des éclairages significatifs sur l'enfance, l'adolescence a été négligée comme objet d'étude. Elle affirme que cela s'explique entre autres par le fait que les transformations complexes (biologiques et psychologiques) rendent difficile sa théorisation, ce qui peut repousser certains chercheurs à s'y intéresser. Kestemberg (1962) est aussi la première à proposer une vision plus positive de l'adolescence, en insistant sur l'idée qu'elle devrait être perçue et étudiée comme une phase transitoire impliquant des enjeux importants pour le développement, et non pas seulement comme une période de crise. Étudier cette phase, en la considérant comme transitoire au regard des enjeux et défis particuliers qu'elle met en branle,

permettrait de mieux accompagner les adolescent.es dans ce passage considéré crucial et complexe.

En 1975, Offer et Offer remarquent aussi que le fait que l'adolescence soit perçue comme une période normale de crise peut expliquer un manque d'attention scientifique soutenue à travers les années. Ils constatent que peu de recherches longitudinales ou empiriques ont été consacrées à étudier, par exemple, la santé mentale des adolescents. Birraux (2003) explique que d'un point de vue historique, il y a eu une prédominance des études sur l'enfance ou l'âge adulte, laissant l'adolescence dans une sorte de zone grise. Cet intérêt tardif pour l'adolescence a eu pour conséquence qu'elle fut sous-étudiée pendant longtemps. Claes (2011) ajoute qu'en plus du fait que les dimensions biologiques et psychologiques de l'adolescence aient été peu étudiées comparativement à celles de l'enfance et de l'âge adulte, la recherche s'est intéressée que très tardivement à la dimension sociale de cette période, ce qui a créé un déséquilibre scientifique dans la compréhension des trois dimensions (biologique, psychologique et sociale) qui la composent. De plus, Bariaud (2012) affirme que certains défis contemporains associés à l'adolescence, comme la pression académique ou l'influence des médias, sont d'ailleurs encore peu étudiés. Kattar (2020), qui s'intéresse à la dimension culturelle (sociale) de l'adolescence, dénonce également cette absence de recherches approfondies sur les aspects contemporains de cette phase de transition.

Bien entendu, les dernières années ont permis d'entamer un certain rattrapage, notamment dans des domaines tels que la psychologie ou la didactique. Cependant, en philosophie pour enfants, les études portant sur les adolescent.es sont toujours en émergence et sont largement éclipsées par celles s'intéressant aux enfants d'âge primaire. En effet, mis à part quelques travaux (Delanoë, 2023 ; Fournel et Simon, 2021; Fournel et al., 2024 ; Gagnon et al., 2013 ; Gosselin Kerhom, 2022 ; Haynes, 2011 ; Monteath, 2011) bien peu d'études, en proportion, se sont intéressées à ces jeunes. Dès lors, nous n'aurions pas tout à fait tort d'affirmer que dans le monde de la philosophie pour enfants, où le terme « adolescent.es » n'a été ajouté qu'assez récemment (autour de 2010 en Suisse pour le monde francophone), beaucoup de recherches restent nécessaires pour comprendre cette phase importante du développement et son inclusion dans les

PDP. Cependant, il est possible d'attribuer en partie ce manque de connaissances, que ce soit en philosophie ou ailleurs, au fait que le concept même d'« adolescence » est somme toute récent dans le paysage conceptuel collectif, et que vu sa complexité, il ne soit pas simple de le stabiliser. C'est pourquoi il devient important de s'y attarder.

### *vers une définition de l'adolescence*

Le concept d'adolescence, considéré comme un construit culturel et historique, ne commence à véritablement apparaître dans le discours qu'au XIXe siècle, notamment par le biais des travaux de Hall en 1904, qui la définit comme une phase de « tempête et de stress ». Plus tard, s'inspirant de Kestenberg (1962), Birraux (2003) propose de définir l'adolescence comme une période de transition marquée par des bouleversements biologiques (puberté), psychologiques (construction de l'identité) et sociaux (repositionnement dans la société). Durant cette période de transition, la personne adolescente oscille entre continuité avec l'enfance et quête d'autonomie. Cette transition la rend particulièrement vulnérable, puisqu'elle est en constant déséquilibre entre le besoin de s'appuyer sur des repères qu'elle connaît et le besoin de trouver ses propres repères, voire même de construire de nouveaux repères. Dès lors, l'adolescence est davantage abordée sous le prisme de la quête de sens et d'identité, et non seulement comme une période trouble. Claes (2011) insiste par ailleurs sur la dimension sociale de l'adolescence, et plus précisément sur l'importance du groupe de pairs dans cette période de transformation individuelle où les interactions sociales vont permettre à la personne adolescente de forger ses valeurs, d'adhérer aux normes sociales et plus largement de contribuer au développement de son identité. Bariaud (2012), en développant davantage sur la dimension culturelle, explique qu'autrefois l'adolescence était plutôt perçue comme une transition courte entre l'enfance et l'âge adulte, elle peut maintenant s'étendre davantage dans le temps, en considérant des facteurs culturels en changement comme la poursuite des études ou l'évolution des normes sociales. Kattar (2020), qui explore les défis contemporains de l'adolescence, affirme que les nouvelles technologies et la mondialisation, qui comportent des enjeux comme l'identification aux images et aux normes corporelles par exemple, sont des éléments qui viennent actuellement

ajouter une pression sur la dimension sociale de l'adolescence, elle-même liée aux dimensions biologique et psychologique. Kattar (2020) fait aussi remarquer que la manière dont est vécue et comprise l'adolescence est de plus en plus hétérogène, dépendamment des contextes sociaux (et culturels) dans lesquels grandissent l'adolescent.e.

L'adolescence est actuellement comprise par la recherche comme une phase transitoire de développement multidimensionnelle entre l'enfance et l'âge adulte. Sur le plan biologique, elle est marquée par les transformations pubertaires. Sur le plan psychologique, elle se caractérise par la construction de l'identité, laquelle est façonnée, sur le plan social, par les interactions et les normes. Ces trois dimensions (biologique, psychologique et sociale), bien que davantage étudiées séparément dans le passé, sont aujourd'hui reconnues comme interreliées et influencées par des facteurs culturels et historiques, c'est-à-dire que l'adolescence est une période transitoire qui peut être vécue et comprise différemment selon les contextes et les époques. En ce sens, la définition proposée par Claes nous semble pertinente : « Aujourd'hui, on conçoit l'adolescence comme une période dominée par une série de transitions majeures qui imposent des ajustements et des réaménagements, afin de les intégrer et accéder à la maturité adulte » (Claes, 2011, p. 221).

Que retenir de tout cela ? Que l'adolescence est une période de transition, évidemment ; qu'elle est caractérisée par une quête de sens et d'identité, qui peut parfois être trouble ; qu'elle est une notion récente dans le paysage conceptuel ; qu'elle comprend une dimension culturelle forte et qu'elle n'est pas tout à fait stabilisée sous l'angle théorique, scientifique et développemental. Quentel (2012) explique que l'adolescence, bien qu'associée aux transformations pubertaires, est une construction sociale qui n'a pas toujours existée et qui n'est pas présente dans de nombreuses cultures à travers le monde. Le fait qu'il ne soit pas encore établi à quel moment débute et se termine cette période témoigne du flou qui persiste, encore à ce jour, autour de ce concept (Delanoë, 2023). Néanmoins, certaines personnes chercheuses ont tenté de proposer des critères de début et de fin, dont Cannard (2019).

**Tableau.** Critères pouvant servir à marquer le début et la fin de l'adolescence

Dimensions	Critères de début	Critères de fin
<b>Biologique</b>	Début de changements sexuels, physiques.	Capacité de faire un enfant
<b>Cognitive</b>	Apparition des premiers raisonnements abstraits	Maîtrise de la pensée formelle
<b>Psychique</b>	Premières tentatives d'affirmer son identité personnelle, de garder ses secrets et d'affirmer ses choix individuels.	Capacité de se définir en tant que personne indépendante, d'affirmer et d'assumer son identité et ses choix personnels
<b>Juridique</b>	Période où les parents peuvent laisser le jeune seul à la maison pour quelques heures sans être considérés comme négligents selon la loi sur la protection de la jeunesse (12 ans)	Âge de la majorité impliquant par exemple l'accès au droit de vote
<b>Sociale</b>	Apparition des comportements de participation autonome aux rôles collectifs et construction d'un réseau social personnel indépendant de la famille	Accession à la maîtrise de soi avec l'exercice des pouvoirs et des responsabilités que cela comporte envers les autres

Source: Cannard, C. (2019).

Bien que ces critères puissent être utiles pour marquer la période de l'adolescence et nous fournir des informations sur ce qui est en jeu lors de cette transition, ceux-ci n'ont pas toujours le même statut en termes de stabilité et de variabilité. En effet, à y regarder de plus près, le critère biologique semble être un des seuls offrant un repère soi-disant « objectif », les autres relevant davantage de dimensions culturelles et sociales, voire individuelles, sans compter qu'ils sont sujet à interprétation. C'est le cas par exemple du critère juridique, qui peut varier d'une société à une autre, ou encore des critères cognitifs, psychiques et sociaux : comment déterminer qu'une personne « maîtrise » la pensée formelle, qu'elle est capable de se définir, d'assumer ses responsabilités et ses choix, ou encore qu'elle fait preuve de maîtrise de soi ? Ce qui ressort cependant, et cela de manière stable, c'est que l'adolescence comprend des changements majeurs qui se structurent par une volonté d'affirmation de soi et d'affiliation.

Au regard de ce qui précède, à savoir que l'adolescence se présente comme une période de transition marquée par de moments de déséquilibres, un besoin d'affirmation, un désir d'affiliation, une quête de sens et une construction identitaire, il est inévitable que la dynamique scolaire en soit teintée, et avec elle

les dialogues philosophiques qui y sont menés. L'institution n'a d'autre choix que de s'y intéresser pour s'y ajuster, tout comme les approches pédagogiques proposées aux personnes adolescentes, si nous souhaitons qu'elles soient contributives à ce processus sensible de transition et que les jeunes s'y sentent inclus.

### *les enjeux de l'adolescence pour l'école*

Dans le milieu scolaire, il est possible d'observer en même temps des tensions et des relations positives entre les adolescent.es et les adultes. Trois enjeux principaux peuvent mener aux tensions ou aux relations positives. Il revient donc à la personne enseignante d'être en mesure de comprendre ces enjeux liés à l'adolescence pour mieux y faire face.

Le premier enjeu est le regard que porte l'adulte sur l'adolescent. Ce regard est trop souvent centré sur les difficultés, au détriment de la reconnaissance des potentialités. Dupont (2016) affirme que le regard de l'adulte peut parfois être marqué par des attentes irréalistes ou contradictoires envers les personnes adolescentes, ce qui peut créer des tensions entre elles et la personne enseignante lors des interventions éducatives. Par exemple, l'adolescent.e peut être vu en même temps comme étant « presque adulte » et « encore immature ». Kattar (2020) ajoute que dans le cadre scolaire, où les personnes enseignantes doivent osciller entre discipline et bienveillance, le fait de percevoir l'adolescence comme une période de crise et de conflits peut alimenter les jugements négatifs à l'égard des adolescent.es et engendrer une attitude paternaliste, c'est-à-dire une tendance à traiter les élèves de manière protectrice et directive en pensant savoir ce qui est le mieux pour eux, parfois au détriment de leur autonomie et de leur capacité à s'exprimer librement. Espinosa (2022) fait d'ailleurs remarquer que les attentes et les stéréotypes qui sont projetés sur les adolescent.es par les enseignants peuvent influencer négativement les performances scolaires et les comportements des jeunes, qui peuvent alors avoir l'impression d'être incompris ou rejetés (et donc exclus, notamment par l'institution elle-même). Au contraire, un regard bienveillant et encouragement qui se centre sur les potentialités peut influencer positivement leur engagement dans la classe.

Le deuxième enjeu en milieu scolaire, qui peut découler du premier, est la méfiance des adolescent.es envers les adultes. LaRusso et Selman (2003) montrent que les jeunes perçoivent rapidement les incohérences ou le manque de sincérité dans leurs interactions avec les enseignants, ce qui peut nuire à la relation éducative, car ils deviennent méfiants. Kattar (2020) explique que les personnes adolescentes ont tendance à devenir méfiantes ou à adopter une posture d'opposition passive lorsqu'elles ont le sentiment d'être face à un manque de dialogue ou de compréhension à l'égard de leurs préoccupations spécifiques (comme la pression académique, la pression sociale des pairs ou la pression des médias sociaux). En outre, elles auraient plutôt tendance à considérer que l'autorité de la personne enseignante est mal fondée, c'est-à-dire qu'elles la conçoivent comme leur étant davantage imposée qu'elles ne la reconnaissent comme légitime. Dans le même sens, Cannard (2019) explique qu'une relation autoritaire avec les adolescent.es peut exacerber les comportements de retrait ou de rébellion dans la classe ; il insiste donc sur l'importance d'un lien positif entre la personne enseignante et l'adolescent.e, basé sur l'empathie et la reconnaissance de ses besoins spécifiques. Dupont (2016) parle quant à lui d'un déficit de dialogue intergénérationnel. En quête de reconnaissance, les adolescent.es peuvent se sentir dévalorisé.es ou mal compris.es par les adultes, ce qui les poussent à se méfier de ces derniers et à chercher davantage des repères auprès de leurs pairs pour compenser. Espinosa (2022) ajoute que cette méfiance envers les enseignants peut venir d'expériences passées de jugement ou de rejet dans les contextes scolaires. Toujours selon Espinoza, l'une des façons de contrer cela est, pour l'école, de recourir à des approches inclusives et valorisantes, puisqu'elles misent justement sur la reconnaissance et la valorisation comme levier pour construire la confiance entre les jeunes apprenants et les adultes.

Ces réflexions appellent à repenser les pratiques éducatives pour mieux accompagner les adolescent.es dans cette phase complexe de leur développement. Elles appellent également à une réflexion sur les enjeux pouvant interférer, tant de manière implicite que de manière explicite, dans la mise en place de la dynamique recherchée lors de la pratique d'un dialogue philosophique, une dynamique fondée sur le respect, la confiance, l'égalité et la reconnaissance. Cette méfiance

potentielle des personnes adolescentes envers les personnes enseignantes n'est pas négligeable dans l'exercice d'une pensée philosophique collaborative.

Les enjeux ne sont pas que du côté des personnes adolescentes, mais peuvent également se retrouver du côté des personnes enseignantes. En effet, selon Kattar (2020), certains enseignants peuvent eux-mêmes être dans une « adolescence prolongée » ou inachevée, laquelle peut s'expliquer par l'évolution des normes sociales comme le prolongement de la jeunesse ou l'arrivée plus tardive de certaines étapes de l'âge adulte, ou encore comme l'autonomie financière et la parentalité. Pour Espinosa (2022), les technologies contemporaines et les réseaux sociaux, qui favorisent une culture de l'immédiateté, de l'apparence et de la validation sociale, peuvent également contribuer au prolongement de certaines caractéristiques associées à l'adolescence. Ainsi, certaines personnes enseignantes sont toujours aux prises avec une quête identitaire non-achevée ou une résistance aux responsabilités. Dupont (2016) dégage d'autres caractéristiques associées à l'adolescence chez les jeunes adultes, comme la recherche d'une validation sociale ou l'insécurité émotionnelle qui devraient avoir été franchies pendant la phase transitoire, au lieu de perdurer à l'âge adulte. Cannard (2019) précise que l'instabilité émotionnelle de certaines personnes enseignantes, par exemple, peut nuire à l'établissement de relations interpersonnelles positives avec les adolescent.es de leur classe. LaRusso et Selman (2003) expliquent que les adultes encore adolescents (ou adulescents) peuvent aussi avoir du mal à incarner une figure d'autorité stable, car ils peuvent avoir tendance à entrer en conflits avec les adolescent.es au lieu d'être capables de les guider en leur fournissant des repères structurants pour la construction de leur identité. Selon Kattar (2020), les personnes adolescentes, face à ses modèles d'adultes adolescents, peuvent même en venir à avoir de la difficulté à faire la distinction entre les comportements associés à l'adolescence et ceux associés à l'âge adulte.

Ces réflexions appellent à repenser les pratiques éducatives pour mieux accompagner les adolescent.es dans cette phase complexe de leur développement. Elles appellent également à une réflexion sur les enjeux pouvant interférer, tant de manière implicite que de manière explicite, dans la mise en place de la dynamique recherchée lors de la pratique d'un dialogue philosophique, une dynamique fondée sur le respect, la confiance, la réciprocité, l'égalité et la reconnaissance.

Cette méfiance potentielle des personnes adolescentes envers les personnes enseignantes n'est pas négligeable dans l'exercice d'une pensée philosophique collaborative. L'un de ces enjeux, totalement en phase avec les caractéristiques de l'adolescence évoquées précédemment et qui ressort systématiquement dans la forte majorité des études menées auprès d'adolescent.es pratiquant la philosophie (Gagnon & Michaud, 2025), est la peur du jugement.

### *la peur du jugement dans la pratique du dialogue philosophique*

Un des éléments soulevés dans les études portant sur les pratiques du dialogue philosophique et qui semble pouvoir nuire au sentiment d'inclusion, voire à la participation de l'adolescent.e, que ce soit dans le dialogue ou plus largement, dans le groupe, est la peur du jugement par ses pairs et l'enseignant. Cette peur du jugement, quoique qu'elle nécessite d'être davantage étudiée, semble être particulièrement liée à la phase transitoire de l'adolescence et à ses enjeux, notamment parce qu'elle n'est pas étrangère à la quête d'identité, couplée au besoin d'affiliation, qui caractérise cette période. Gagnon (2012) explique que le dialogue philosophique implique souvent une exploration de questions existentielles (et personnelles), invitant les adolescent.es à exprimer leurs opinions, leurs doutes et parfois même leurs émotions. Cet exercice de verbalisation, inhabituel dans d'autres contextes scolaires, les expose davantage au regard des autres et peut contribuer à mettre en scène leur vulnérabilité. Gagnon (2012) note que les adolescent.es, en pleine construction de leur estime de soi, peuvent hésiter à exprimer leurs idées par peur de subir la moquerie ou d'être critiqués par leurs pairs. Si certaines personnes adolescentes se risquent à dévoiler leurs idées au groupe, d'autres ne se sentent toutefois pas à l'aise de le faire. Elles adoptent donc les comportements suivants : ne pas dire son opinion pour ne pas se dévoiler, notamment par peur du jugement ; opter, dans la prise de parole, pour l'opinion qu'ils croient être celle qui sera la mieux perçue, au risque même de défendre ou partager une idée contraire à ce qu'ils pensent vraiment (Bélanger, en cours). Ces conduites autoprotectrices sont bien entendu tout à fait compréhensibles, mais elles s'inscrivent néanmoins en faux contre ce qui est visé par la PDP.

Delanoë (2023) remarque que la peur du jugement est particulièrement présente lorsque les questions philosophiques touchent à des valeurs personnelles

ou à des expériences intimes, renforçant le risque perçu d'apparaître comme vulnérable aux yeux des autres. Elle souligne également que le dialogue philosophique est un espace dans lequel les personnes adolescentes sont amenés à dévoiler leurs idées, à les confronter parfois à celles des autres, qui peuvent être différentes, et à les soumettre à l'évaluation par les pairs et l'enseignant. Cela peut provoquer une insécurité, car elles peuvent craindre que leurs réflexions soient jugées comme "fausses", "banales" ou "immatures" par leurs collègues de classe, ou même par l'enseignant. Dans le travail de Delanoë, on peut y lire le verbatim suivant:

Ça m'a permis de... ouais, vraiment de dialoguer avec les gens sur un pied d'égalité, parce que (. . .) y'a beaucoup de gens qui se taisent, par peur de se sentir bête, ou de poser une question bête, ou ce genre de chose. Et... (. . .) j''ai plutôt vécu comme quelque chose de très positif et vraiment, vraiment égalitaire du point de vue des questions, des réponses, du dialogue quoi et des débats qu'on avait entre nous. (Émilie)

Delanoë (2023, 2024) insiste sur l'importance du rôle de la personne animatrice du dialogue philosophique. Si celle-ci n'adopte pas une posture bienveillante et impartiale, elle peut involontairement renforcer la peur du jugement, par exemple en valorisant certaines réponses au détriment d'autres. Dans le même sens, Gagnon (2012) explique que le climat de confiance dans le groupe est essentiel. Si celui-ci est absent ou mal établi, les adolescent.es pourraient être moins disposés à prendre des risques intellectuels, craignant le rejet ou la moquerie de leurs pairs. Dans son travail de mémoire actuel, Bélanger (en cours) remarque le même élément : les personnes adolescentes ont peur d'être jugées, mais lorsque le climat de classe est respectueux, elles se sentent plus à l'aise de prendre des risques intellectuels en soumettant leurs idées au groupe . Les verbatims suivants montrent cette tension entre la peur du jugement et la prise de risque dans le dialogue:

« Aussi, je pense que dans les autres sujets, parfois, il y a une opinion qui va être mieux regardée en général par les autres. Même dans la société en général, c'est l'opinion majoritaire » (ado 9).

« C'est sûr que vu qu'on est en classe devant tout le monde, des fois, on a un peu plus peur de dire vraiment notre vraie opinion. C'est sûr qu'on veut comme plus se conformer aux autres, mais en général, ça se passe bien. » (ado 10)

Cette peur du jugement est corroborée par l'étude de Fournel et al. (2024) qui ont procédé à une analyse comparative de corpus d'entretiens menés auprès

d'adolescents de la France et du Québec. Dans tous les cas, cet élément a été mentionné par les jeunes comme un aspect les préoccupant dans le cadre des dialogues philosophiques. Il en va de même pour des adolescent.es fréquentant des centres jeunesse et qui ont partagé une crainte similaire lors d'entretiens (Gagnon et al., 2023).

### *favoriser l'inclusion de l'adolescent dans les pratiques du dialogue philosophique*

Le travail de Bélanger (en cours), qui étudie le respect perçu en contexte de PDP, a permis d'identifier des éléments qui semblent contribuer à favoriser une plus grande inclusion des adolescent.es. L'analyse des données recueillies, à savoir des entretiens semi-directifs menés auprès de 16 jeunes, a conduit à en dégager quatre : 1) la co-construction ; 2) l'aide (ou l'entraide) ; 3) l'enrichissement (de soi par les autres) et 4) l'adaptation (aux besoins des autres).

Pour que la personne adolescente se sente incluse dans la pratique du dialogue philosophique, il serait d'abord important que la personne enseignante insiste sur le processus de co-construction. Delanoë (2023) souligne l'importance de structurer le dialogue de manière collective et coopérative pour diminuer la pression individuelle : les personnes adolescentes se sentent moins exposées lorsqu'elles construisent leurs idées avec les autres, que lorsqu'elles sont amenées, par exemple dans d'autres contextes scolaires, à exposer leurs opinions personnelles les unes à la suite des autres. Ensuite, la personne enseignante devrait encourager par son animation diverses formes d'aide dans le dialogue. Gagnon (2012) explique que la reformulation, par exemple, est un outil qui permet de venir aider un pair, cette action venant par le fait même démontrer qu'une valeur est accordée à l'idée puisque le groupe souhaite mieux la comprendre et l'intégrer au dialogue. Il en va de même lorsqu'une personne adolescente a de la difficulté à compléter son idée ; le fait qu'une autre lui vienne en aide montre que cette idée, même incomplète, a de la valeur pour le groupe et mérite d'être entendue, développée et comprise. Pour continuer, la personne enseignante devrait s'assurer de rendre explicite ou visible l'enrichissement du soi par les autres lors de la pratique du dialogue philosophique. Par exemple, elle peut encourager la diversité des points de vue et faire remarquer de quelle manière les différentes perspectives peuvent permettre d'enrichir le dialogue ou d'avoir une

vision plus nuancée d'un objet de recherche. Enfin, elle devrait s'assurer de modéliser des prises de parole et des gestes qui s'adaptent aux divers besoins des adolescent.es qui se présentent pendant le dialogue. La personne enseignante peut, par exemple, ne pas couper la parole d'un.e adolescent.e avec des difficultés langagières qui s'exprime difficilement et lentement. Elle peut aussi nommer l'émotion qu'elle pense lire sur le visage d'une personne adolescente pendant le dialogue et lui demander si elle ressent le besoin de nommer quelque chose au groupe.

Bref, la peur du jugement chez les adolescent.es participant à des dialogues philosophiques peut s'expliquer par leur sensibilité accrue au regard des autres, laquelle n'est pas nécessairement étrangère à leur quête identitaire puisque celle-ci se construit, notamment, dans et par les processus d'affiliation qui structurent leurs rapports sociaux. En ce sens, les PDP peuvent offrir un cadre qui, lorsqu'il est bien conçu, peut réduire ces craintes.

### *le respect: l'une des clés de l'inclusion des adolescent.es au dialogue philosophique*

Si l'on souhaite que les personnes adolescentes participent de manière active et authentique au dialogue philosophique, considérant la crainte qu'elles peuvent éprouver face au jugement, l'une des clés nous semble être la mise en place d'un climat empreint de respect. Cette idée peut ne pas paraître originale en soi, puisque le respect est considéré comme une condition sine qua non à la réalisation de dialogues philosophiques – après tout, tous et toutes sont considéré.es comme des interlocuteur-trices valables –, mais un examen plus approfondi de la question montre que cet enjeu peut être plus complexe qu'il n'y paraît au départ.

En effet, lorsque nous examinons les différents modèles de respect, force est de constater qu'il en existe plusieurs types et que tous n'auront pas le même impact sur l'inclusion des personnes participant à des dialogues philosophiques, et à fortiori des adolescent.es, considérant les enjeux évoqués précédemment. En effet, tel que l'ont montré Bélanger et al. (2023) dans le tableau ci-dessous, il est possible de relever, dans la littérature, quatre types de respect, à savoir : 1) utilitaire ; 2) mérité ; 3) mutuel et 4) de considération (ou inconditionnel).

Tableau. Les types de respect

Type	Description brève	Les critères
<b>Respect utilitaire</b>	La personne reconnaît les «ne pas» liées aux normes sociales et applique le respect comme une règle.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect conditionnel</li> <li>• Motivation extrinsèque</li> <li>• Faible niveau de sensibilité</li> <li>• Faible niveau d'effort</li> </ul>
<b>Respect mérité</b>	La personne reconnaît le respect comme droit humain en traitant les autres de manière égale.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect conditionnel</li> <li>• Motivation extrinsèque</li> <li>• Faible niveau de sensibilité</li> <li>• Faible niveau d'effort</li> </ul>
<b>Respect mutuel</b>	La personne reconnaît le statut particulier et singulier de chacun et cherche à créer des relations réciproques.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect conditionnel</li> <li>• Motivation extrinsèque</li> <li>• Haut niveau de sensibilité</li> <li>• Haut niveau d'effort</li> </ul>
<b>Respect de considération</b>	La personne a pour valeur interne le respect et reconnaît les besoins de l'autre en adaptant ses attitudes et ses comportements.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect inconditionnel</li> <li>• Motivation intrinsèque</li> <li>• Haut niveau de sensibilité</li> <li>• Haut niveau d'effort</li> </ul>

Source: Bélanger et al. (2023).

Les trois premières formes de respect sont en quelque sorte conditionnelles ou régies par des contraintes externes. Le respect utilitaire se met en place, notamment, pour éviter les conséquences négatives sur soi, telles que le retrait du groupe, l'expulsion de la classe, etc. (régulation extrinsèque) ; le respect mérité s'exécute afin d'être conforme aux normes sociales en place (régulation extrinsèque) et le respect mutuel ne se manifeste que s'il est réciproque (régulation conditionnelle). Seul le respect de considération ne serait régulé par aucune contrainte externe, partant du principe qu'il est impératif de porter attention à l'existence de l'autre, de reconnaître ses besoins et d'avoir le souci d'y répondre en adaptant ses attitudes ou ses comportements. Nous pourrions dire qu'en quelque sorte, ce type de respect correspond à une vertu morale adoptée pour elle-même.

Au regard de cette typologie, il apparaît que le respect de considération pourrait constituer un levier, pour ne pas dire une condition nécessaire (quoique peut-être non suffisante) de l'inclusion des adolescents à l'intérieur des pratiques du dialogue philosophique, voire des pratiques philosophiques en général, puisqu'elle est la seule à n'être régulée par aucune contrainte externe. Parmi les

raisons qu'il est possible d'évoquer à la défense de cette hypothèse, mentionnons qu'il nous apparaît que c'est par le biais du respect de considération qu'il devient possible de mettre en place un rapport à la parole, au savoir et au pouvoir articulé sous le mode de l'horizontalité dans lequel chacun est considéré comme un interlocuteur valable, autant capable de « vérité » que soi-même – ce qui constitue l'un des fondements éthique et épistémologique du dialogue (Conche, 2003). En effet, les autres types de respect s'inscrivent tous dans une forme ou une autre de verticalité, que ce soit en ce qui a trait au rapport à la parole, au rapport aux savoirs ou au rapport au pouvoir établi dans la relation, qu'elle soit pédagogique ou dialogique. En ce sens, toutes et tous peuvent participer de manière active aux processus de co-élaboration de sens. Ce statut accordé aux membres de la « communauté de recherche » est une composante centrale tant du respect de considération que du dialogue philosophique. C'est par lui qu'un processus d'inclusion, au sens fort et authentique du terme, devient possible, que les idées seront considérées avec bienveillance et que les démarches d'enquête communes seront fondées sur un traitement juste des personnes et de leurs idées.

Or, aussi viable et louable que cela puisse paraître, le respect de considération n'apparaîtrait pas ni de manière spontanée, ni de lui-même, comme par magie. Sa présence effective relève d'abord et avant tout de la personne animatrice qui doit en faire une responsabilité et qui doit l'incarner avec honnêteté et authenticité : cela relève, au final, de son éthique professionnelle.

[N]ous soutenons que les responsabilités de la personne enseignante lors de la PDP s'inscrivent dans une éthique du respect inconditionnel. Considérer l'élève comme étant capable de vérité autant que soi et traiter l'élève et chaque idée avec une attention bienveillante selon des règles justes sont des responsabilités qui demandent un niveau élevé d'effort et de sensibilité. Ces responsabilités requièrent une éthique du respect qui dépasse celles qui se fondent uniquement sur un respect utilitaire, mérité ou mutuel. Elles requièrent que la personne enseignante porte en elle le respect inconditionnel. [. . .] La PDP pourrait permettre que l'élève se sente respecté, parce que la personne enseignante porte en elle le respect inconditionnel qui anime son éthique professionnelle (Bélangier et al., 2023, p. 50).

### *inclure les adolescent.es dans le dialogue philosophique et au-delà!*

Sans dire que les adolescent.es constituent une population exclue des nouvelles pratiques philosophiques, considérant leur caractère foncièrement

inclusif ainsi que les diverses initiatives pédagogiques les impliquant, nous avons vu que les initiatives en recherche qui visent à comprendre spécifiquement les enjeux propres à cette phase du développement, avec ses caractéristiques propres et ses défis particuliers pour la PDP, les concernant demeurent encore marginales ou émergentes dans le domaine (Delanoë, 2023), si bien que comparativement aux pratiques philosophiques menées auprès d'enfants, celles impliquant des adolescents sont peu (voire sous) documenté particulièrement lorsqu'il est question de les structurer autour de l'adolescence comme phase spécifique du développement, avec ses caractéristiques propres. Cette marginalité et cette émergence s'accordent tout à fait avec le caractère récent du construit social de l'adolescence, qui reste encore peu stabilisé. Nous avons vu également qu'en contexte de dialogues philosophiques, l'un des principaux enjeux qu'il nous a été possible de relever à l'intérieur de différentes études est la peur que certaines personnes adolescentes disent éprouver face aux jugements que les autres pourraient formuler à leur égard. Cette crainte les pousserait soit à garder le silence, soit à prendre la parole pour partager les idées qui leur semblent les plus acceptées socialement, soit à dire le contraire de ce qu'elles pensent véritablement.

Considérant cela, nous avons posé que l'une des clés dont nous disposons afin d'éviter cette possibilité d'(auto)exclusion des adolescent.es est de mettre en place un climat fondé sur un respect de considération, et que la mise en place d'un tel climat relève d'abord et avant tout de la responsabilité et de l'éthique professionnelle de la personne animatrice. Sans ce climat de respect, qui doit être incarné de manière sincère tant sur les plans éthiques que sociaux, pédagogiques ou épistémologiques, il y a fort à parier que notre souhait d'inclure pleinement les adolescent.es dans les processus de recherche philosophique risque de demeurer vain. Cependant, nous avons évoqué le fait que, malgré que nous puissions considérer la mise en place d'un respect de considération comme étant une condition nécessaire à l'inclusion des adolescent.es dans dialogues philosophiques, cette condition ne peut raisonnablement pas être perçue comme suffisante en elle-même. D'autres éléments entrent inévitablement en jeu, comme par exemples les relations que les jeunes ont entre eux à l'extérieur de la classe et qui viennent teinter les rapports lors de dialogues philosophiques. Tout n'est pas sous notre contrôle!

L'importance de documenter encore davantage la réalité des adolescent.es en contexte de PDP demeure bien vivante si nous souhaitons qu'ielles s'engagent dans la recherche commune de sens de manière authentique. Dit autrement, si nous souhaitons mettre en œuvre des conditions favorisant l'inclusion pleine et entière des adolescent.es dans les PDP, d'autres études sont nécessaires. Mais lesquelles, plus précisément?

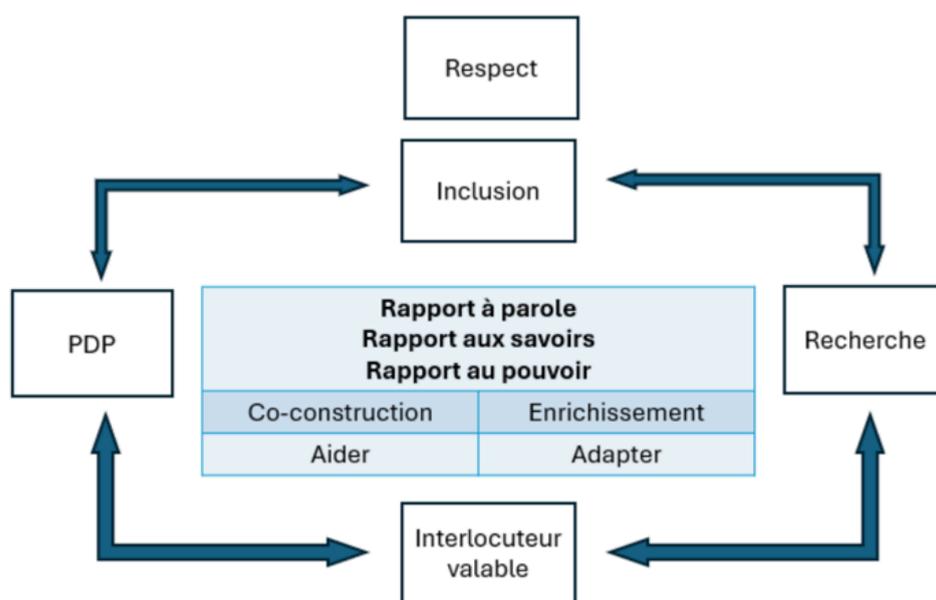
Nous osons proposer une piste. Selon ce que nous remarquons des recherches disponibles et portant sur les dialogues philosophiques menés avec des personnes adolescentes, toutes les considèrent comme « objet » d'études, c'est-à-dire que les travaux portent sur elles, leurs perceptions, leurs actions, leurs apprentissages, etc. Or, à la lumière de ce qui a été évoqué précédemment, notamment concernant les craintes que ces jeunes peuvent entretenir face aux adultes, leur quête d'identité ou encore les principes et les valeurs devant guider les pratiques philosophiques, nous en venons à penser qu'il est primordial de modifier nos approches afin développer des connaissances sur les enjeux les concernant. En effet, si nous considérons réellement les personnes adolescentes comme des interlocutrices valables, et au regard des caractéristiques en mouvance de cette période de transition, il nous apparaît clair, dans le même sens qu'Espinoza (2022), que nous devons les considérer non seulement comme des interlocuteurs capables de renseigner les chercheurs sur les réalités qu'elles vivent, mais également et surtout sur ce qu'il serait précieux d'étudier les concernant.

Par contre, pour cela et afin d'être en cohérence à la fois avec nous-mêmes et avec les spécificités relevées eu égard à la compréhension globale que nous avons de l'adolescence et des adolescent.es, il nous apparaît essentiel de changer de paradigme : les personnes adolescentes ne doivent plus être considérées comme des « objets » d'étude, mais bel et bien comme des co-chercheuses participant activement à l'ensemble des phases de la recherche scientifique, allant de la problématisation, en passant par l'identification des questions et des objectifs ainsi qu'à l'analyse et à la discussion des résultats. Il s'agit d'un renversement complet de perspective tant en ce qui a trait à l'éthique qu'à la méthodologie de la recherche.

Qui de mieux placé pour nous renseigner sur les réalités complexes des personnes adolescentes, sur les défis qu'elles rencontrent, sur les questions à

investiguer afin de leur permettre de se sentir pleinement incluses dans les PDP que les personnes adolescentes elles-mêmes ? En ce sens, il nous apparaît que tout ce qui a été dit concernant l’inclusion des personnes adolescentes dans la PDP est aussi valable concernant leur inclusion dans la recherche. Bien plus, il nous semble qu’afin de favoriser une plus grande inclusion, les inviter à devenir des personnes collaboratrices aux recherches les concernant en contexte de PDP constitue un complément essentiel. Comme l’illustre la figure suivante, il s’agirait non seulement de changer notre rapport à la parole, aux savoirs et au pouvoir à titre de personne animatrice, mais également à titre de personnes chercheuse.

**Figure 1:** L’inclusion des personnes adolescentes par la pratique du dialogue philosophique et la participation à la recherche.



Source: the authors.

Cœuvrer à l’inclusion des personnes adolescentes ne se limite pas à les considérer comme des « objets » de recherche à analyser malgré elles en prétendant mieux les comprendre qu’elles-mêmes ou en supposant être davantage en mesure qu’elles-mêmes de déterminer ce qu’il vaut la peine d’investiguer. Plus que jamais, si nous souhaitons développer chez elles un sentiment réel d’inclusion, celles-ci doivent être considérées comme des interlocutrices valables tant dans la PDP que dans la recherche sur elle. La recherche gagnerait à co-construire avec les jeunes, et ce, dans une dynamique d’enrichissement réciproque, d’entraide et

d'adaptation constante. Ils en sont tout à fait capables et les retombées sur les PDP en seraient assurément enrichies.

## références

- Bariaud, F. (2012). Introduction : L'essor de la psychologie de l'adolescence. *Enfance*, 3(3), 251–266. <https://doi.org/10.4074/S0013754512003023>
- Bélanger, N. (en cours). *Le respect perçu par les adolescents dans la pratique du dialogue philosophique en classe* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke].
- Bélanger, N., Gagnon, M., & Smith, J. (2023). La pratique du dialogue philosophique au service du respect inconditionnel de la personne enseignante. *Éthique en éducation et en formation*, (15), 42–61. <https://doi.org/10.7202/1110001ar>
- Birraux, A. (2003). De la crise au processus. *Les Cahiers du Collège International de l'Adolescence*.
- Cannard, C. (2019). *Le développement de l'adolescent : L'adolescent à la recherche de son identité*. De Boeck Supérieur.
- Chirouter, E. (Dir.). (2022). *La philosophie avec les enfants : Un paradigme pour l'émancipation, la reconnaissance et la résonance*. Raison publique.
- Claes, M. (2011). L'étude scientifique de l'adolescence : D'où venons-nous, où allons-nous ? *Enfance*, 2(2), 213–223. <https://doi.org/10.3917/enf1.112.0213>
- Conche, M. (2003). *Le fondement de la morale*. PUF.
- Delanoë, A. (2023). *Pratique du dialogue philosophique et construction de soi à l'adolescence : Une contribution possible ?* [Thèse de doctorat, Nantes Université].
- Delanoë, A. (2024). Se construire dans le dialogue philosophique à l'adolescence, entre autonomie et vulnérabilité. *Revue Éducation et socialisation*, (73). <https://doi.org/10.4000/12dek>
- Deprez, S. (2022). *Discussions à visée philosophique (DVP), littérature de jeunesse polynésienne et implication parentale au cours préparatoire : Une pratique philosophique contextuelle en Polynésie française* [Thèse de doctorat, Université de Polynésie française]. <https://theses.fr/2022POLF0004>
- Dupont, S. (2016). L'adolescent et l'épreuve de la solitude. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, 93(1), 121–130. <https://doi.org/10.3917/read.093.0121>
- Espinosa, G. (2022). La voix des jeunes : Entre controverse scientifique et capacités des jeunes à analyser leur propre expérience. *Enfance en difficulté*, 9, 13–32. <https://doi.org/10.7202/1091296ar>
- Fournel, A. et Simon, J. P. (2021). Expérimenter la pensée en schémas-images. Des adolescents s'interrogent : « D'où viennent les pensées ? ». *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Philosophia*, 66(2), 79–95. <https://doi.org/10.24193/subbphil.2021.2s.05>
- Fournel, A., Gagnon, M., Michaud, O., et Simon, J. S. (2024). Que pensent et disent des adolescents sur la pratique de la philosophie et ses apports ? *Éducation et socialisation*, (73). <https://doi.org/10.4000/12dem>
- Gagnon, M. (2012a). Étude de la transversalité des pratiques critiques d'élèves québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(3), 551–573. <https://doi.org/10.24452/sjer.34.3.4896>
- Gagnon, M. (2012b). La pratique enseignante du dialogue philosophique en communauté de recherche. In N. Bouchard & M. Gagnon (Dir.), *L'éthique et culture religieuse en question : Réflexions critiques et prospectives* (pp. 65–83). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1515/9782760533998-007>
- Gagnon, M. et Michaud, O. (2025, mars). Possibilités et limites de l'éducation éthique par la pratique du dialogue philosophique : Réflexions à partir de propos d'adolescents. Communication présentée au *Colloque Enseignement de l'éthique, éducation morale et dialogues philosophiques*, Université catholique de Louvain.

- Gagnon, M., & Sasseville, M. (2011). *La communauté de recherche philosophique : Applications et enjeux*. Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M., Yergeau, S., & Couture, E. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : Propos d'adolescents. *Revue McGill des sciences de l'éducation / McGill Journal of Education*, 41(1), 57-78. <https://doi.org/10.7202/1018401ar>
- Gagnon, M., Richard, A., Bélanger, N., Côté-Demers, K., Lavoie-Tremblay, J., & Ouellet, D.-A. (2023, 11 mai). Pratique du dialogue philosophique en centre jeunesse : Réussites et défis émergeant des propos d'adolescents. Communication présentée au 90e Congrès de l'ACFAS, Montréal.
- Gregory, M., & Laverty, M. (Dirs.). (2023). *Ann Margaret Sharp : Aux sources de la philosophie pour enfants. Textes et études*. Vrin.
- Gosselin Kerhom, M. (2022). *Ouvrir l'enseignement de la philosophie aux élèves des lycées professionnels* [Thèse de doctorat, Université Paul-Valéry Montpellier 3 & Université Laval].
- Gregory, M. R. et Laverty, M. J. (Éds.). (2023). *Ann M. Sharp, aux sources de la philosophie pour enfants: Textes et études* (J. Hawken, Trad.). Vrin.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* (Vol. 1). D. Appleton & Company.
- Haynes, J. (2011). Philosophy with teenagers: Nurturing a moral imagination for the 21st century. *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), 279-282. <https://doi.org/10.1080/02601370.2011.555622>
- Kattar, A. (2020). Adolescence terminée, adolescence interminable ? *Carrefours de l'éducation*, 50(2), 11-20. <https://doi.org/10.3917/cdle.050.0011>
- Kestemberg, É. (1962). L'identité et l'identification chez les adolescents. *La Psychiatrie de l'enfant*, 5(2), 441.
- LaRusso, M. D., & Selman, R. L. (2003). The influence of development and school atmosphere on adolescents' perceptions of risk and prevention: Cynicism and skepticism. In D. Romer (Ed.), *Reducing adolescent risk: Toward an integrated strategy* (pp. 113-122). Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452233611.n14>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Monteath, A. (2011). *Philosophy for teenagers: Finding new relevance in old concepts* [Thèse de doctorat, Edith Cowan University].
- Offer, D., & Offer, J. B. (1975). *From adolescence to young manhood*.
- Quentel, J.-C. (2012). Une approche anthropologique de l'adolescence. *Dialogue*, 198(4), 9-18. <https://doi.org/10.3917/dia.198.0009>
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable : Pour une politique du care*. La Découverte.

#### **nadia bélanger:**

Étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université de Sherbrooke et chargée de cours en éthique professionnelle à l'Université Laval. Son mémoire porte sur le respect perçu par les adolescents en contexte de pratique du dialogue philosophique.

#### **mathieu gagnon:**

Professeur titulaire à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval (Québec, Canada). Il œuvre au développement de la pratique du dialogue philosophique depuis 25 ans et est directeur du Collectif d.phi.

#### **comment citer cet article:**

**APA:** Bélanger, N., & Gagnon, M. (2025). L'inclusion de l'adolescent.e dans la pratique du dialogue philosophique: conditions, défis et recherche. *childhood & philosophy*, 21, 1-25. doi: 10.12957/childphilo.2025.89144

**ABNT:** BÉLANGER, Nadia; GAGNON, Mathieu. L'inclusion de l'adolescent.e dans la pratique du dialogue philosophique: conditions, défis et recherche. *childhood & philosophy*, v. 21, p. 1-25, 2025. doi: 10.12957/childphilo.2025.89144 Disponível em: \_\_\_\_\_. Acesso em: \_\_\_\_\_.

## crédits

- 
- **Remerciements:** Sans objet.
  - **Financement:** Sans objet.
  - **Conflits d'intérêts:** Les auteurs certifient qu'ils n'ont aucun intérêt commercial ou associatif susceptible de constituer un conflit d'intérêts par rapport au manuscrit.
  - **Approbation éthique:** 2023-3900.
  - **Disponibilité des données et du matériel:** Sans objet.
  - **Contribution des auteurs:** Conceptualisation ; Rédaction, révision et édition du texte; Analyse formelle; Recherche; Méthodologie; Ressources; Validation: BÉLANGER, N.; GAGNON, M.
  - **Image:** Sans objet.
  - **Prépublication:** Non publié dans un dépôt de prépublications.
- 

article soumis au système de similarité

**Plagius**

soumis: 13.01.2025

approuvé: 26.05.2025

publié: 30.07.2025

**éditeur:** walter omar kohan

**rapporteur 1:** christophe point **rapporteur 2:** agathe delanoe