

## Enjeux de la pratique du dialogue philosophique avec les adolescents

### Introduction

La pratique du dialogue philosophique avec les enfants et les adolescents est une méthode pédagogique s'appuyant sur la recherche philosophique. Née dans les années 1960 aux États-Unis sous la forme de « communauté de recherche philosophique » (CRP), cette pratique entend cultiver la faculté de jugement dès le plus jeune âge. Elle vise le développement d'une pensée multidimensionnelle et de dispositions sociales collaboratives et solidaires. En France, de nombreuses pratiques philosophiques ont vu le jour depuis les années 1980. Une pluralité de méthodes se retrouve donc sous le nom de « philosophie pour enfants », qui constitue aujourd'hui une discipline à part entière, comme en témoigne la création en 2016 de la première Chaire Unesco dédiée aux pratiques philosophiques avec les enfants.

Beaucoup de recherches ont été conduites au sujet de la pratique du dialogue philosophique et de ses effets à différents égards : ouverture d'esprit, prévention de la violence, développement de l'estime de soi et des compétences critiques, etc. Cependant, peu d'études

concernent le public adolescent. Or, la pratique de la philosophie avec les enfants ne semble pas se confronter aux mêmes enjeux et problématiques lorsqu'elle est pratiquée avec les adolescents. D'un côté, les adolescents quittent le monde de l'enfance pour entrer dans l'âge adulte, sans cependant avoir acquis tous les outils pour s'orienter et agir dans le monde. Ils intègrent de nouvelles sphères sociales qui peuvent remettre en question ce qui semblait aller de soi et vivent ainsi de nouveaux questionnements. L'expérience adolescente se construit majoritairement en dehors de la cellule familiale, où le jeune explore les possibilités nouvelles induites par une liberté inédite. La construction de soi comme personne distincte, autonome et capable de construire des relations interpersonnelles représente ainsi un enjeu important du moment adolescent. Pour y parvenir, le jeune en construction devra acquérir un certain nombre de compétences cognitives, sociales et affectives. L'adolescence représente donc une étape spécifique du développement avec des caractéristiques propres. D'un autre côté, la

Agathe Delanoë

recherche initiée en dialogue philosophique interroge ce qui semble tenu pour acquis, déconstruit les idées reçues et met les participants en dialogue, les amenant à s'approprier leur expérience et à l'enrichir de celle des autres. Elles les amène à développer leur pensée critique et créative et à construire leur faculté de jugement. Ainsi, les adolescents pourraient trouver quelques ressources dans la pratique du dialogue philosophique. Se pose dès lors la question des enjeux d'une pratique de la philosophie à l'adolescence : dans quelle mesure le dialogue philosophique répond-il à des besoins spécifiques durant cette période de la vie ? Dans cette note, nous tenterons de mettre en lumière les enjeux soulevés par l'adolescence auxquels le dialogue philosophique peut répondre avec pertinence. Nous envisagerons ainsi le dialogue philosophique comme un espace en résonance avec le développement de l'adolescent et proposerons trois points d'ancrages d'une pratique philosophique pour les adolescents : la réflexivité et l'interprétation, ces deux premiers points concourant à la construction de l'autonomie.

## **1. Les caractéristiques de la pratique du dialogue philosophique**

### **1.1. Le dialogue philosophique**

La communauté de recherche philosophique (CRP), premier dispositif de philosophie pour enfants, a été élaborée par Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp dans les années 1960 aux Etats-Unis (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 2010). Dans une CRP, les participants sont invités à se questionner à partir d'un support (la lecture commune d'un texte, le visionnage d'une vidéo, la description d'une image...) et à poser les questions qui les intéressent. Après un vote pour choisir la question qui suscite le plus d'intérêt chez les enfants, ceux-ci s'engagent dans une recherche philosophique. L'animateur intervient selon une pédagogie de questionnement : il n'apporte pas de contenu en tant que tel mais il aide les enfants à construire leur propre pensée. En posant des questions, il aidera les participants à clarifier (définir, distinguer), à préciser (nuancer, contextualiser), à évaluer (donner et évaluer des raisons), mais encore à problématiser, à imaginer, à comparer, et bien d'autres habiletés. La recherche se déroule dans un cadre bienveillant et sécurisant, permettant la libération de la parole des enfants ainsi que la valorisation de leur capacité de penser. Ce faisant, elle amène les enfants à penser *par et pour eux-mêmes, avec les autres*. Au fil de la pratique, ils développent des dispositions et des compétences sociales, affectives et intellectuelles. Au reste, la CRP fonctionne selon un mode démocratique attestant d'un idéal politique. Elle vise à instaurer dès le plus jeune âge une pratique de la démocratie et à favoriser le plein exercice de la citoyenneté.

En France, d'autres méthodes se sont développées dès les années 1980 et à ce jour, la CRP n'est pas la pratique la plus répandue. Certains dispositifs accordent plus d'importance aux effets psychoaffectifs, d'autres au développement des compétences sociales et politiques, d'autres encore au développement de la pensée philosophique. S'il semble ainsi difficile de standardiser une pratique philosophique unique, une certaine convergence des objectifs s'observe néanmoins : sensibiliser à la portée philosophique de l'expérience, développer des habiletés de pensée, favoriser l'apprentissage du vivre ensemble et de la démocratie, selon un mode opératoire dialogique. Le terme de « dialogue philosophique » sera donc utilisé ici

de manière générique, pour désigner toute pratique consistant à philosopher dans un mode dialogique, selon une pédagogie du questionnement.

## 1.2. Les piliers du dialogue philosophique

Selon Lipman et Sharp, la pratique du dialogue philosophique vise l'acquisition de la *pensée d'excellence* : une pensée multidimensionnelle alliant pensée critique (orientée vers la vérité), pensée créative (orientée vers le sens), et pensée vigilante (soin de l'objet et des procédures de la recherche, attention aux autres) (Lipman et al., 2010). La pensée d'excellence se caractérise par les compétences réflexives d'auto-critique et d'auto-correction qu'elle mobilise. Michel Sasseville rappelle dans un article récent que Lipman énonçait quatre habiletés génériques au fondement de la pratique du dialogue philosophique, à savoir raisonner, organiser l'information, rechercher et interpréter (Sasseville, 2019). Ces habiletés génériques ne reposent finalement que sur deux habiletés fondamentales, inférer et traduire, que Sasseville nous invite à considérer comme piliers du dialogue philosophique. D'une part, inférer consiste à préserver la *vérité*, c'est-à-dire à conserver ce qui est tenu pour vrai dans les passages d'un énoncé à l'autre. D'autre part, traduire consiste à préserver le *sens*, c'est-à-dire à se soucier de la signification du propos. Ces deux piliers se retrouvent dans la composition de la pensée d'excellence qui est un condensé de pensée critique, créative, et vigilante.

La visée d'une telle pensée multidimensionnelle témoigne d'une conception de la philosophie ne s'arrêtant pas à la seule pensée critique, celle-ci n'étant qu'une facette de la pensée d'excellence. En effet, en dialogue philosophique, les habiletés de pensée critique sont fortement mobilisées et développées : on y apprend à produire des raisonnements valides, à analyser le contenu des propositions, à argumenter les différentes hypothèses. En cela, le dialogue philosophique est un exercice spéculatif rigoureux guidé par la recherche de vérité. L'auto-correction, critère de la pensée d'excellence, manifeste également une posture réflexive guidée par la recherche de vérité. Mais l'exercice du dialogue philosophique est également collectif et collaboratif, plaçant autrui et la compréhension de sa pensée au centre des préoccupations. Ce faisant, la recherche philosophique est une co-construction de la pensée passant par la rencontre de l'autre, soit une pratique dialogique. En outre, la co-construction de la recherche repose sur un processus interprétatif continu de sa propre pensée et de celle des autres. Cette importance accordée à l'interprétation en philosophie a été développée par François Galichet, qui fait la part belle à l'interprétation dans l'exercice philosophique (Galichet, 2019). Il propose en effet une approche interprétative de la philosophie, contrastant avec la conception répandue d'une philosophie conceptualisante, et place l'interprétation au premier plan de l'activité philosophique. Cette dernière se comprend alors comme une *herméneutique* - un art de l'interprétation, axée sur le sens et la recherche de la polysémie. Galichet fait ainsi du jugement interprétatif la « seule compétence proprement philosophique », les autres (conceptualiser, argumenter, problématiser) étant communes à la philosophie et aux sciences (Galichet, 2019, p. 38). Les travaux d'Edwige Chirouter ont démontré combien le fait de s'appuyer sur des récits dans la pratique philosophique consolide cette approche interprétative (Chirouter, 2015).

Le dialogue philosophique est donc un lieu d'émergence et de construction de sens, déployant un axe interprétatif. Il se donne aussi comme un lieu de rigueur intellectuelle où l'on se soucie de conserver la justesse et la vérité du propos, de produire des raisonnements valides et d'analyser les cheminements de la pensée. Un axe réflexif, tourné vers la construction de la connaissance et l'attention aux procédés de la pensée, se déploie donc également. Dès lors, on peut considérer le dialogue philosophique comme une pratique fondamentalement interprétative et réflexive. L'identification de ce jeu d'échos entre sens et vérité dans le dialogue philosophique semble particulièrement intéressant dans le cadre d'une pratique avec les adolescents. Afin de dégager le rôle possible d'une pratique philosophique ainsi caractérisée, il nous faut tout d'abord préciser la spécificité de ce public.

## **2. L'identité, enjeu fondamental de l'adolescence**

### **2.1. L'adolescence : le développement de l'identité dans le changement**

Par « adolescence », on entend communément une période charnière entre l'enfance et l'âge adulte, faite de transformations - parfois tumultueuses – physiques, psychiques et sociales, sans toutefois qu'une seule définition ne fasse l'unanimité. Il nous faut donc préciser davantage ce que recouvre cette notion, qui ne peut se définir exclusivement par sa nature transitoire (d'autres périodes de vie pouvant être transitoires).

On peut définir l'adolescence comme une « véritable période de développement, marquée par le signe du changement » (da Conceição Taborda-Simões, 2005, p. 530). L'adolescence commence ainsi avec des changements physiques et sociaux sans cependant s'y réduire. Elle représente une phase de développement, c'est-à-dire un mouvement d'ouverture, d'expansion et d'évolution. L'enfant est, lui aussi, en développement, mais ce développement ne se joue pas sur le même plan. Une manière de distinguer l'adolescent de l'enfant peut se faire en référence à la recherche et à la construction identitaire qui caractérisent la période de changement. L'entrée dans l'adolescence marque en effet la fin de l'enfance et la mise en branle d'un processus de recherche et de définition de soi, de développement d'une identité personnelle, affranchie au moins en partie du strict cercle familial. Erik Erikson, psychanalyste fondateur de la psychologie développementale, est l'un des premiers à avoir fait de l'identité un enjeu proprement adolescent (Erikson, 1972). Il appelle "crise de l'identité" l'enjeu fondamental et propre à cette période : l'adolescent se confronte au monde extérieur et découvre sa capacité à agir par lui-même, dans des contrées inexplorées. Animé d'un souci de compréhension et de cohérence, le jeune se met en quête identitaire : recherche de préférences, de valeurs, d'informations, afin de se situer dans le monde auquel il se prépare. Erikson désigne l'adolescence comme la première période de l'âge adulte et non pas comme la dernière étape de l'enfance. Dans cette perspective, l'adolescent se situe dans une dimension existentielle d'un autre ordre que celle de l'enfant, du côté de celle des adultes. Les travaux d'Erikson ont été poursuivis et l'on s'accorde aujourd'hui sur la place centrale et fondamentale de la construction de l'identité durant l'adolescence (bien qu'elle ne s'arrête pas à ce stade et se poursuit tout au long de la vie). À l'adolescence, une transformation opère, amenant le sujet à s'affirmer en tant qu'individu autonome. L'adolescent, en effet, ne relève

plus uniquement des décisions des parents ou adultes référents. Sa marge de manœuvre et d'autonomie s'accroît à mesure qu'il grandit. Cette liberté nouvelle de décision et d'action est importante car elle permet à la jeune personne d'explorer et de choisir. La question identitaire se pose ainsi dès lors que le sujet est confronté au choix – et à la liberté de choisir, le renvoyant à la personne qu'il est et désire devenir. De cette liberté émergent une responsabilité accrue et des questionnements d'ordre existentiels. L'adolescence est donc un processus de développement identitaire multidimensionnel marqué par le changement et un nouvel ordre existentiel, arrachant définitivement le jeune au monde de l'enfance.

## **2.2. L'adolescence : une conquête de l'autonomie qui comporte le risque inhérent d'un échec**

Si l'adolescence n'a pas le monopole de la question identitaire, elle représente une importante période d'émergence et d'appropriation réflexive de cette question. Les éléments apportés au sujet de la quête identitaire des adolescents invitent également à considérer ce moment comme une période à risque : le développement de la singularité, la recherche d'une cohérence et la découverte de nouveaux mondes sociaux bousculent l'ordre établi dans lequel se trouvait l'enfant. L'exploration adolescente ouvre donc de nouveaux espaces de questionnements sans réponses prédéterminées. L'adolescent se heurte en effet à des prises de conscience parfois difficiles, à des transformations physiques et psychiques amenant de nouvelles questions et des expériences encore inconnues. Ces mutations tous azimuts déstabilisent et peuvent induire des angoisses existentielles mettant l'individu en difficulté, voire en détresse. Le mal-être adolescent peut donc être réel. La vulnérabilité induite par l'expérience adolescente est sérieuse et nous rappelle que cette période comporte un potentiel destructeur à ne pas négliger.

Les travaux de Daniel et Catherine Favre nous aident à poser quelques lumières sur le risque intrinsèque à l'adolescence (Favre & Favre, 1993). L'enjeu de cette période réside selon eux dans l'installation d'un nouveau « système de motivation » fondant l'autonomie de l'adolescent et permettant son bon développement tant affectif que social et cognitif. Leur travail montre combien l'installation de ce système de motivation représente un enjeu propre à l'adolescence, qui comporte néanmoins le risque qu'un système « parasité » s'installe. Au sein de ce système parasité, le jeune ne parvient pas à se construire comme sujet autonome mais développe au contraire des comportements addictifs et une rigidification des fonctions cognitives et affectives. Les auteurs insistent sur l'importance de la sécurisation affective du jeune pour la construction de sa pensée et de relations interpersonnelles épanouissantes. Ces travaux soulignent le lien étroit entre l'autonomie affective et l'autonomie intellectuelle, la première étant la condition de possibilité de la seconde. L'adolescence y est définie comme un moment d'autonomisation et de construction identitaire passant par l'innovation. Ainsi, la construction de l'identité à l'adolescence est corrélée à la mise en place de l'autonomie.

Nous avons identifié l'enjeu fondamental de l'adolescence, qui réside dans la construction de l'identité. Cette construction identitaire est corrélée au développement de l'autonomie, induit par une liberté et un ordre existentiel inédits. Ce processus comporte par ailleurs le risque inhérent d'un échec de l'autonomisation, qui peut devenir pathologique. Ces éléments nous

invitent à préciser les modalités de la construction identitaire afin d'établir le rôle possible de l'activité philosophique dans ce processus, compte-tenu notamment de ses dimensions réflexives et interprétative dégagées en amont.

### **3. Le développement métacognitif, levier de construction identitaire**

#### **3.1. L'adolescent, à la recherche d'une cohérence interne**

La question de la cohérence semble au cœur de la question de la construction d'une identité personnelle. Erik Erikson fait du sentiment de *cohérence interne* le critère d'une sortie positive de la crise de l'identité (Erikson, 1972). À l'arrière-plan de la construction identitaire s'observent ainsi le rôle majeur de la cohérence, qui n'est pas sans lien, nous le verrons, avec la réflexivité. L'adolescent en quête d'identité est aussi en recherche de cohérence.

David Moshman, psychologue à l'université du Nebraska, se situe dans la continuité des travaux en psychologie développementale. Selon lui, la construction identitaire est un processus d'élaboration d'une cohérence interne passant par le développement des compétences métacognitives durant l'adolescence (Moshman, 1999). Il n'existe pas de définition arrêtée de la notion de métacognition, mais on peut la définir ici comme le fait de prendre sa propre pensée pour objet de pensée. Selon Moshman, l'enfant est en capacité de conceptualiser et de raisonner (et il est donc capable de philosopher dès le plus jeune âge), mais le développement de sa capacité à prendre du recul sur ses propres pensées et raisonnements - sa capacité métacognitive - lui permettra une utilisation de plus en plus efficiente de ces compétences. Or, selon Moshman, c'est à l'adolescence précisément que se déploient les compétences métacognitives. Dans cette perspective, le développement métacognitif est une condition nécessaire de la construction de l'identité de l'adolescent. Les compétences métacognitives permettent en effet au jeune de délibérer au conditionnel sur des conséquences *possibles* de propositions *hypothétiques* et lui permettent de prendre conscience de ses processus de pensée. Elles sont donc essentielles au développement de l'identité car elles fondent la capacité de choisir consciemment parmi un ensemble d'alternatives. Ainsi, en adoptant une posture réflexive sur sa propre pensée et en choisissant parmi un ensemble de possibles, l'adolescent s'engagera consciemment vers un type de personne entrevu parmi d'autres. L'identité se construit donc dans un mode réflexif.

Les travaux de Moshman ne sont pas sans lien avec le cadre du dialogue philosophique : l'auto-correction est souvent prise comme paradigme de la manière d'être développée en dialogue philosophique. Or, il s'agit d'un acte métacognitif qui témoigne de la capacité de retour réflexif sur sa propre pensée. Une convergence s'observe donc entre la visée du dialogue philosophique et l'enjeu développemental des adolescents, à savoir le développement des compétences métacognitives. De plus, l'acte d'auto-correction nous renvoie au critère de cohérence : s'auto-corriger, c'est réviser son jugement en vue d'une meilleure cohérence entre différents éléments considérés ensemble. La pratique du dialogue philosophique contribue donc par elle-même non seulement au développement métacognitif, mais également à l'élaboration d'une cohérence interne chez les personnes qui la pratiquent. En cela, le dialogue philosophique répond à un enjeu essentiel du moment adolescent.

### **3.2. La construction réflexive de l'identité dans l'exercice du dialogue philosophique : se saisir activement de sa liberté**

Le dialogue philosophique se présente donc comme un cadre favorisant et étayant la construction de l'identité par la réflexivité. Selon Moshman, l'identité est une théorie explicite de soi-même (Moshman, 1999). Elle renvoie à une élaboration théorique qu'une personne tient sur elle-même de manière justifiée : consciemment, elle s'identifie à des valeurs et des principes d'action, des qualités et des rôles sociaux. Cette identification est justifiée au sein d'une théorie personnelle constituant l'identité. Ainsi, l'élaboration réflexive de soi comme théorie engage l'individu à choisir un type de personne plutôt qu'un autre, et l'appelle à poser, en conséquence, certaines actions plutôt que d'autres. Les compétences métacognitives développées dans le dialogue philosophique permettent au jeune d'envisager un spectre élargi de possibles. Au sein du processus de construction identitaire, la métacognition permet donc d'envisager plusieurs types de personnes possibles et de choisir librement celui qui nous correspond. Ce dernier point nous renvoie à la question de la liberté développée par le dialogue philosophique.

Selon Lipman, la pratique du dialogue philosophique amène le passage d'une liberté brute, innée chez l'enfant, à une liberté sophistiquée, cette dernière intégrant la délibération et l'ouverture à autrui (Lipman et al., 2010). Le dialogue philosophique se présente alors comme un processus au travers duquel la faculté de penser participe à la construction d'une liberté active. Car c'est en parvenant à penser par et pour eux-mêmes que les enfants seront capables de savoir ce qui est bon pour eux, et, partant, capables de se diriger par eux-mêmes dans la conduite d'une vie responsable. Dans cette perspective, une filiation conceptuelle se fait donc entre raison et liberté, le développement de la première permettant celui de la seconde au cours de l'adolescence.

Le développement des compétences métacognitives et de la « raisonnabilité » par la pratique du dialogue philosophique conduit ainsi les adolescents à une meilleure connaissance d'eux-mêmes, à une exploration de leur identité et à un engagement envers le type de personne qu'ils souhaitent devenir. La pratique du dialogue philosophique étaye donc une construction réflexive de l'identité et invite les adolescents à exercer activement leur liberté. Ce faisant, une telle pratique contribue également à la construction de l'autonomie.

La dimension réflexive du dialogue philosophique se montre donc comme un élément essentiel de la résonance entre le processus adolescent et l'activité philosophique. Nous avons vu cependant qu'une considération sérieuse de la pratique du dialogue philosophique ne pouvait évacuer la dimension interprétative de cette pratique. Dès lors, la dimension interprétative du dialogue philosophique joue-t-elle un rôle auprès des adolescents ?

## **4. Les compétences herméneutiques, levier de construction identitaire**

### **4.1. L'adolescence, une reconfiguration narrative**

L'adolescence se donne aussi à voir comme une période de (re)configuration narrative : le jeune se réapproprie son histoire d'enfant et l'insère dans un récit unifiant le passé et un avenir à choisir. La capacité de se mettre en récit, d'inscrire son expérience dans une



temporalité et de réinterpréter continuellement les événements vécus est importante pour la construction identitaire. A cet égard, Ilaria Pirone nous invite à considérer la construction de soi à l'adolescence par le prisme du narratif : « si le passage adolescent est un moment de (re-)invention, de (re-)création d'un nouveau "personnage" avec son rôle et son histoire, je pense que l'adolescent, pour s'en sortir, doit être en mesure de pouvoir (se) configurer narrativement : donner du sens à son propre passé, le "fictionner", investir le présent, pour pouvoir se projeter dans un avenir. » (Pirone, 2010, p. 75). D'un point de vue existentiel, l'adolescent se met ainsi en quête narrative et cherche à s'affirmer comme un sujet auteur de son propre récit.

La composition d'un récit de soi unifié et tourné vers un devenir apparaît comme une condition de la construction de ce devenir en puissance. Selon Pirone, la fonction narrative, qui émerge et se construit durant l'adolescence, représente un enjeu identitaire spécifique à cette période et une condition de l'affirmation de soi comme sujet autonome. Cette fonction narrative renvoie en effet à la construction d'une *identité narrative*, notion développée par Paul Ricoeur dans *Soi-même comme un autre* (Ricoeur, 1990). L'identité narrative, travail de la conscience, ancre la subjectivité dans une temporalité : être de conscience, l'être humain se figure et se refigure constamment le fil de son existence par un processus de mise en intrigue des expériences et événements vécus. La narrativité est alors un mode de construction de soi qui procède par l'interprétation et la mise en récit des expériences vécues par le sujet. Inhérente à l'existence humaine, elle conduit le sujet à produire une "synthèse de l'hétérogène" intégrant les éléments disparates de son existence dans un récit unifié mettant en relation ces différents éléments. Le récit offre un cadre de signification au sein duquel le sujet se figure, interprète et refigure les événements de son existence. Dans sa construction, le récit intègre également des éléments d'autres récits : les récits fictifs ou ceux des autres entrent en résonance avec les récits du sujet. Ils peuvent les infiltrer et les transformer, par un phénomène d'identification. La construction d'un récit de soi par le biais des compétences herméneutiques est donc un élément déterminant de la construction identitaire. La fonction narrative contribue par ailleurs à l'autonomisation car elle met le sujet en capacité de construire sa propre histoire. L'adolescent, pour construire son identité, doit donc pouvoir mettre en œuvre cette modalité narrative de construction de soi.

Ces derniers éléments font fortement écho à la dimension interprétative fondamentale qui caractérise la pratique du dialogue philosophique. Le dialogue philosophique pourrait donc se donner comme lieu d'émergence et de construction de la fonction narrative à l'adolescence.

#### **4.2. L'activité interprétative en dialogue philosophique : la construction d'une identité narrative et dialogique**

Le cadre du dialogue philosophique invite les participants à construire des récits sur le monde, attestant de la sorte de la compréhension qu'ils en ont et du sens qu'ils lui donnent. Le discours philosophique peut donc, en ce sens, constituer une narration sur le monde, co-construite dans le dialogue. Mais les interventions de chacun sont également des manières de se raconter. Lorsqu'une personne prend la parole et apporte un élément à la recherche philosophique, elle s'inscrit dans un processus narratif qui reconfigure son expérience et ses



pensées. L'exigence de communicabilité l'amène à produire une « synthèse de l'hétérogène » pour exprimer un contenu unifié et communicable. Dès lors, chacun apparaît à l'autre comme un récit sur le monde et s'offre à lui comme horizon de signification. La construction d'un récit de soi se déploie donc dans la pratique du dialogue philosophique, amenant les adolescents à se faire auteurs d'une histoire personnelle.

Un récit commun sur le monde s'établit également, rendant compte de la narrativité inhérente au dialogue philosophique au sein duquel, par la négociation des différents récits des participants, se construit une interprétation du monde dont chacun se fait co-auteur. De la sorte, le mode dialogique selon lequel s'effectue la recherche amène les participants à se réinterpréter au contact du récit d'autrui. L'intersubjectivité est donc au cœur de l'herméneutique déployée dans le dialogue philosophique. Elle conduit à la construction d'une identité narrative dialogique, le récit de soi s'élaborant dans la rencontre de celui de l'autre.

Au regard de la part éminemment interprétative de l'activité philosophique et compte-tenu de l'enjeu de construction d'une fonction narrative à l'adolescence, le dialogue philosophique offre ainsi la possibilité d'un étayage identitaire permettant au jeune de donner du sens à son expérience, d'en construire une interprétation unifiée dans un récit et de s'inscrire dans une vision du monde qui soit aussi un récit philosophique dont il se fait l'auteur. La construction de ce récit se fait par ailleurs selon un mode dialogique, dans une intersubjectivité, favorisant le développement d'une identité narrative et dialogique.

## **5. Conclusion**

Dans cet article, nous avons mis en lumière les enjeux de la pratique du dialogue philosophique avec les adolescents. Le dialogue philosophique est une pratique éducative fondée sur la recherche philosophique, visant le développement d'une pensée multidimensionnelle et du vivre-ensemble. Constatant la spécificité du public adolescent par rapport aux enfants, nous avons souhaité interroger les enjeux spécifiques possibles d'une pratique philosophique avec des adolescents.

À l'adolescence, des besoins éducatifs spécifiques se font sentir, à savoir le développement des compétences métacognitives et de la fonction narrative ainsi qu'un système de motivation autonome, ces trois besoins se rattachant, *in fine*, au processus de construction identitaire. Le dialogue philosophique lorsqu'il est pratiqué avec les adolescents peut répondre à ces enjeux spécifiques. En effet, la recherche menée en dialogue philosophique se décline selon deux modes, réflexif et interprétatif. Ces deux modalités, qui s'accomplissent au niveau du sujet mais également au niveau des interactions sociales entre les sujets, participent à la construction d'une identité narrative dialogique et d'une cohérence identitaire, conditions de possibilité de connaissance de soi et d'attribution de sens à l'expérience. Le dialogue philosophique offre ainsi un cadre de construction identitaire en forte résonance avec le processus adolescent.

Ces éléments permettent finalement d'ouvrir des pistes pour la pratique. L'identification des enjeux développementaux propres à l'adolescence et de leurs liens avec le dialogue philosophique appellent en effet la considération d'un matériel spécifique à ce public. Il existe de plus en plus d'ouvrages de littérature de jeunesse facilitant un travail philosophique avec

les enfants. Pour les adolescents, les romans issus de la tradition lipmanienne - et les guides pédagogiques qui les accompagnent - représentent d'importantes ressources, tel le roman *Lisa* (Lipman, 2011), axé sur la recherche éthique, ou *Ève : enquête philosophique sur la sexualité et l'amour* (Sasseville, 2012), entre autres. D'autres ouvrages, de littérature ou à visée proprement philosophique, offrent également de précieuses entrées en matière. Cependant, les besoins induits par une pratique de plus en plus diversifiée auprès des adolescents nous enjoignent à étoffer le matériel existant – ainsi qu'à un état des lieux des outils et supports actuels. Un tel matériel pourrait engager la fonction interprétative (littérature, cinéma, etc.) et soutenir l'acquisition d'une pensée de plus en plus réflexive au moyen d'exercices d'accompagnement ciblés sur les compétences métacognitives. Au reste, des thèmes spécifiques pourraient être abordés dans ces récits, invitant les jeunes à explorer des questions en lien avec le bouleversement que représente l'expérience adolescente (construction identitaire, questionnements existentiels et éthiques, amour et sexualité, par exemple). La constitution d'un matériel philosophique dédié aux adolescents renforcerait ainsi le cadre de construction identitaire offert par le dialogue philosophique.

**Agathe Delanoë**

*Doctorante en Sciences de l'Éducation  
CREN, Université de Nantes*

## **Bibliographie**

Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. Paris : Harmattan.

da Conceição Taborda-Simões, M. (2005). L'adolescence : une transition, une crise ou un changement ? *Bulletin de psychologie*, Numéro 479(5), 521-534.

Erikson, E. (1972). Adolescence et crise. *La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.

Favre, D., & Favre, C. (1993). Un modèle complexe des motivations humaines : application à l'éclairage de la crise d'adolescence. *Revue de Psychologie de la Motivation*, 16, 27-42.

Galichet, F. (2019). *Philosopher à tout âge. Approche interprétative du philosophe*  
Paris :Vrin.

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (2010). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M. (2011), *Lisa*. Bern : Peter Lang

Moshman, D. (1999). *Adolescent psychological development: Rationality, morality, and identity*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

Pirone, I. (2010). Adolescents en panne d'histoire (s). *Le Télémaque*, (2), 71-86.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.

Sasseville, M. (2019, avril 24). Préservation du sens et de la vérité : deux piliers en philosophie pour enfants. Consulté le 25 avril 2019 sur :  
<https://philoenfant.org/2019/04/24/preservation-du-sens-et-de-la-verite-deux-piliers-en-philosophie-pour-enfants/>

Sasseville, M. (2012). *Ève : enquête philosophique sur la sexualité et l'amour*. Québec : Presses de l'Université Laval