

Québec : prévention de la violence et philosophie pour enfants

Catherine Audrain, directrice de La Traversée

Caroline Cinq-Mars, Psychologue

Michel Sasseville, professeur de philosophie à l'université de Laval (Québec - Canada)

La Traversée, (Centre d'aide aux victimes d'agressions à caractère sexuel sur la Rive-sud de Montréal, Québec, Canada) est un organisme sans but lucratif avec un double mandat : un mandat clinique (aide psychologique), et un second mandat qui consiste à faire de la prévention de la violence. L'équipe clinique est composée de cinq psychologues, un psychiatre et une psychanalyste qui assure la supervision. L'équipe du projet de prévention est composée de trois philosophes pour enfants, Ann Margaret Sharp, Michel Sasseville et Pierre Laurendeau, tous trois auteurs des romans et des guides du projet.

Le Projet de prévention intitulé " Prévention de la violence et Philosophie pour enfants " est le fruit, entre autres, de nos dix-neuf années d'expérience et d'observation clinique. Ce projet s'adresse aux enfants de 5 à 11 ans et vise un objectif; le développement de l'esprit critique et du bon jugement chez les enfants à l'égard de la violence.

En développant le bon jugement tel que le propose la Philosophie pour enfant, nous comptons agir sur trois niveaux préventifs.

- Le premier est de permettre à l'enfant, par les moyens rationnels de la pensée critique, de se construire une identité plus solide, telle l'affirmation de soi, afin de pouvoir non seulement mieux se définir comme sujet mais aussi de se différencier d'avec autrui.
- Le deuxième niveau est de développer chez les enfants une conscience plus affinée des différentes formes de la violence; la reconnaître, la nommer et la réfléchir.
- Le troisième niveau est de permettre aux enfants de penser à la création d'un monde plus harmonieux, ce qui exige pour cette création une pratique elle-même paisible. La construction de la paix, d'un monde plus pacifique comme l'envers de la médaille de la violence.

Réfléchir sur la violence invite à la réflexion sur un ensemble de concepts et de notions, notamment celui du droit. En effet, dans les sociétés modernes, caractérisées par les sociétés démocratiques, un lien étroit s'est établi entre le droit et la vie, et cela n'est sans doute pas un hasard qu'au 20^{ème} siècle, les Nations Unies se soient dotées d'une convention relative aux Droits de l'Enfant.

" C'est la vie beaucoup, plus que le droit, qui se formule à travers des formulations de droit. Le " droit à la vie ", au corps, à la santé, au bonheur, à la satisfaction des besoins, le " droit ", par delà toutes les oppressions ou " aliénations " à retrouver ce qu'on est et tout ce qu'on peut être... "1 disait Michel Foucault.

Les enfants d'aujourd'hui utilisent de plus en plus cette notion du droit sans toutefois en connaître toutes les dimensions et les conséquences que sont les devoirs et les responsabilités inhérents, de même que l'abus de droit qui constitue nécessairement de la violence lorsque le droit est subjectivement investi par celui de la vie. Dans ce contexte, faire violence ce n'est pas seulement porter atteinte à la vie physique mais aussi à la vie psychique.

La littérature sur la santé fait état de liens étroits entre le fait d'avoir confiance en soi, d'avoir de l'estime de soi, d'avoir des habiletés sociales, et la réduction d'actes et d'attitudes violentes à titre de facteurs de risque. Nous avons donc mis en place, dans le cadre du projet, une recherche quant à l'incidence du projet sur le développement de l'estime de soi et des habiletés sociales.

En ce qui concerne le premier niveau préventif, celui-ci nous est apparu essentiel suite aux travaux que mène La Traversée sur le plan clinique. En effet, dans le cadre du travail psychothérapeutique, les récits de la part des victimes de sévices sexuels dans leur enfance démontrent que la plupart d'entre-elles avaient eu l'intuition que quelque chose n'allait pas avant même que l'acte d'agression ait eu lieu.

Le présent texte constitue une version écrite d'une allocution prononcée lors de la conférence italienne " Philosophy For Children : un curriculo per impare a pensare ", tenue à l'Université BÔ, Padoue, Italie, en septembre 2003. La première partie de ce texte comprend un exposé théorique du contexte ayant mené à l'élaboration du programme de prévention de la violence. La deuxième partie décrit la recherche clinique de l'évaluation du programme de prévention qui a été effectuée durant l'année scolaire 2002-2003 ainsi que les résultats et la conclusion émanant de cette étude.

Ce Projet est né de préoccupations cliniques en premier lieu, et en deuxième lieu d'une volonté d'agir autrement que sur le plan curatif, alors que les dommages sont parfois indélébiles. Ce projet est issu d'une rencontre entre la psychologie et la philosophie qui a pris forme durant l'été 1998, lorsque Mme Marie-France Daniel, philosophe pour enfants au Québec, a été contactée afin de lui faire part de nos intuitions. Nous avons bâti ensemble les prémices de ce projet qui est devenu, par la suite, un projet pilote.

L'intention de ce projet, au-delà du développement de la citoyenneté, est de permettre aux enfants d'intégrer progressivement, par la pratique de la philosophie en communauté de recherche, ce que la société moderne exige de tout citoyen. Luc Ferry précise qu' " ...il n'y a pas de droit naturel, mais il y a une nature du droit : [Le droit, selon sa nature, est la règle de l'intérêt qu'il y a à ne pas se nuire mutuellement]. C'est un contrat d'alliance et de non-agression. "2. Si l'on considère que l'espèce humaine régit ses rapports selon la loi du plus fort et de l'accroissement des appétits, alors la nature du droit serait d'en tenir compte et d'en endiguer les rapports de forces pour développer une éthique de la co-existence.

C'est dire à quel point les enfants ont des intuitions et des perceptions qui se formulent en termes d'inconforts et de malaises sans pouvoir les nommer, d'autant plus si cela provient de la part d'un

parent. C'est dire également à quel point il importe de développer les habiletés des enfants pour pouvoir porter leur malaise, tout comme leur bien-être, dans l'ordre de la compréhension que le dialogue philosophique permet de développer.

Ces observations particulières nous ont rendus sensibles également au besoin d'aider tous les enfants à se définir de manière autonome, c'est-à-dire de manière critique et créative à travers un environnement qui se complexifie de plus en plus. En effet, la clinique auprès des victimes d'agressions sexuelles est particulièrement féconde pour comprendre le phénomène d'assujettissement de l'enfant et plus tard celui de l'adulte.

La grande difficulté que rencontrent les victimes et qui va être au coeur du travail psychothérapeutique, c'est la question des limites et de ses significations.

L'enfant est un sujet en développement, qui pour se développer nécessite des soins physiques et affectifs. Au plan des soins physiques, il est plus facile de s'entendre sur les besoins de base. Cependant sur le plan affectif, cela devient plus complexe car cela fait intervenir davantage la subjectivité.

L'enfant victime

Pour les besoins de compréhension, certains enjeux cliniques de l'inceste seront utilisés comme miroir grossissant, afin d'illustrer comment certains de ces aspects peuvent nourrir la réflexion. Tout en sachant qu'il s'agit là d'un paradigme particulier, il est possible toutefois de concevoir la profonde ressemblance que celui-ci entretient avec d'autres types de violence.

Par exemple, pour l'enfant qui évolue dans une famille incestueuse, l'amour se pervertit et comme le disait Ferenczi³, il y a confusion de langue. L'enfant a besoin d'être aimé, il va donc spontanément chercher l'amour auprès de ses parents et ses proches. Le parent qui sexualise l'amour avec son enfant, non seulement transgresse l'interdit mais rend confus pour l'enfant la notion même d'amour. Le traumatisme réside, entre autres, dans cette confusion, entre ce que l'enfant ressent comme type d'amour pour son parent et l'amour reçu de celui-ci. La violence réside d'une part, dans la transgression de l'interdit, et d'autre part, dans le fait même que l'enfant est amené dans un lieu (sexuel) qui ne correspond pas à sa capacité de représentation. S'opère en quelque sorte un rapt, une spoliation de l'affection de l'enfant par l'adulte, qui transforme et pervertit l'intention et le désir initial d'être aimé de l'enfant, par un rapport érotisé et sexualisé. L'enfant aura de la difficulté à dissocier l'amour tendresse de l'amour érotisé, ce qui le rendra vulnérable à une victimisation ultérieure.

Pour certains enfants, cela pourra se traduire par une incapacité à différencier les types d'amour et à sexualiser ses rapports affectifs. Il pourra aussi se couper de son affectivité et faire de son corps un objet sexuel. L'assujettissement réside dans le fait que l'enfant est un objet pour le parent et non un

sujet. Boris Cyrulnik précise que " dans ces familles incestueuses, la représentation de l'acte sexuel n'a rien de sacré. C'est un outil, un jeu interactionnel sans grande signification. La société n'a rien à y dire, rien à y voir. L'acte sexuel n'est ni socialisé ni sacralisé, parce que la représentation familiale en a fait un sentiment trivial.... Les enquêtes révèlent que cinquante pour cent des prostituées ont eu leur première relation sexuelle avec leur père. Faut-il en conclure que c'est l'acte incestueux qui les a poussées à la prostitution? Ou bien que la confusion des rôles et la confusion des sentiments, ayant rendu possible l'acte incestueux, ont également permis l'acte de prostitution, plus proche de la représentation d'outil que de la représentation sacrée de la sexualité ? "4

L'enfant victime d'agression sexuelle est l'objet et le sujet de la transgression parentale. Objet en tant que réceptacle des pulsions parentales et le sujet de la transgression elle-même. Il est donc pris à partie dans une position intenable, soumis à une surcharge émotive. Cette surcharge émotive ne lui permettra pas de se faire une opinion claire sur la question du bien et du mal, surtout si au passage, les sensations physiques ont provoqué du plaisir. Dans ces cas, l'enfant éprouve la double sensation concomitante de plaisir et de déplaisir. Au-delà de la complexité psychologique que cela peut entraîner, tant au niveau des sentiments de culpabilité, que d'autres affects et pour rester au plus près du propos, il nous est apparu essentiel, par le biais de nos observations cliniques, d'aider les enfants à prendre en considération leurs intuitions et leurs perceptions. Nous sommes conscients aussi qu'en édifiant la loi de l'inceste, le parent abuseur exerce une autorité quasi absolue sur l'enfant et invalide la loi sociale en lui associant un caractère menaçant pour l'intégrité de la cellule familiale. L'enfant évolue alors dans une confusion psychologique importante. Les notions de lois et de limites, de valeurs, de bien et de mal sont floues et ambiguës. De plus, l'intrusion physique et/ou psychologique dans son intimité profonde rend l'enfant perméable, sans repère pour se définir et fixer les limites de son identité. Pour une large part, il se sent isolé socialement. Le travail philosophique, dans le cadre de la communauté de recherche, devrait permettre à l'enfant d'entrevoir la possibilité de mettre ses limites. En effet, l'enquête philosophique favorise un travail d'élaboration de la pensée tout en tenant compte de la subjectivité afin de construire le raisonnement et la pensée critique. Dans des cas très particuliers de violence, l'enfant, nous l'espérons, sera plus en mesure d'aller chercher l'aide dont il pourrait avoir besoin.

Outre la particularité que présentent les relations incestueuses, l'enfant battu par exemple est lui aussi victime d'un manque de mot, c'est-à-dire d'un manque de signification. En effet, l'enfant battu sait ce qu'il ne faut pas faire mais ne sait pas pourquoi. La gifle marque le désaccord du parent sans toutefois donner l'explication de ce désaccord, ce qui ne permet pas à l'enfant de faire du sens. L'enfant évoluant dans de telles atmosphères n'aura pas les mots nécessaires pour agir lorsqu'il sera à son tour en situation conflictuelle.

Sans compter la violence entre pairs, comme c'est le cas par exemple du taxage à l'école : les enfants sont sous l'emprise du chantage. Le chantage permet le processus de répétition et d'aggravation des effets psychologiques chez l'enfant victime. Si les enfants en général sont vulnérables, les enfants victimes de violence le sont d'autant plus et leur condition de victimes marquera leur évolution. Si

une démarche est à faire au plan psychologique avec les enfants victimes de violence, afin de contrer leur isolement, une autre action tout aussi importante vient compléter celle-ci et s'adresse alors à tous les enfants, celle de réfléchir en profondeur sur les différents aspects (causes, motifs, raisons, conditions, situations, contextes, présupposés, conséquences, valeurs, etc.) qui caractérisent la violence.

Une politique de prévention à l'école par la philosophie

C'est ce que propose l'approche de " Philosophie pour enfants " dans le cadre éducatif d'une communauté de recherche. Cette seconde intervention vise essentiellement à permettre aux enfants de se questionner et de dialoguer entre eux sur les critères qui régissent une société meilleure. La réflexion philosophique permet de voir l'être humain comme un être global, façonné par plusieurs niveaux de sa vie et qui s'humanise par la parole. Et c'est ce travail en profondeur que permet l'approche de " Philosophie pour enfants " depuis plusieurs années.

Nous pensons qu'un tel travail peut aider les enfants victimes à se sortir de leur cercle vicieux et d'enfin permettre un arrêt d'agir de la part de l'agresseur. Sergio Cotta dans son livre Pourquoi la violence? dit ceci : "Il n'est évidemment pas à la portée d'un individu de sortir d'une violence liée à une époque et encore moins d'y mettre fin. Mais je crois quand même que l'effort pour la dépasser est une tâche essentielle pour tous ceux qui portent du respect pour l'homme et donc pour eux-mêmes. Pour extirper la violence de notre coeur, la pensée n'est sans doute pas suffisante. Et pourtant, il est nécessaire de l'analyser, d'en découvrir les mécanismes et d'en discuter les justifications et les promesses. On risquerait autrement de se méprendre, comme il arrive bien souvent, et la confondre avec quelque chose de différent de ce qu'elle est en réalité, au point d'en subir la fascination. "5

Toutefois, il importe qu'un projet de prévention ne cible pas seulement les enfants victimes de violence ou en voie de le devenir. La société contemporaine exige que chaque sujet se définisse lui-même et se construise des valeurs propres. Alors que les valeurs sont de plus en plus relativisées, les limites quant à elles, sont de plus en plus difficiles à circonscrire. L'enfant de nos jours est très tôt soumis à un ensemble de représentations de la violence de moins en moins symbolisées et médiatisées par la parole (telles que certaines émissions télévisées, films, jeux vidéo, etc.). Outre cet univers de violence, l'enfant comme l'adulte d'aujourd'hui est constamment interpellé par de nouvelles formes de médiatisation de la violence, comme l'intrusion parfois excessive à travers les sollicitations de tout ordre notamment à travers Internet.

En contrepartie, les parents d'aujourd'hui ont très peu de temps pour dialoguer avec leurs enfants et bien des enfants sont laissés à eux-mêmes. Il importe d'autant plus d'instaurer des lieux de paroles sur la violence puisqu'elle est partie prenante d'une grande part de l'existence des enfants d'aujourd'hui et que la quête de sens s'avère d'autant plus nécessaire.

Vouloir agir dans une perspective de prévention de la violence nécessite d'agir dans le sens de s'en prémunir donc de s'en défendre et de ne point agresser autrui.

Nous avons ciblé les écoles primaires en premier lieu parce que celles-ci représentent la première institution sociale dans laquelle l'enfant évolue en dehors de la famille. Toujours dans l'axe d'une prévention de la violence dont l'enfant peut être victime, témoin ou acteur, l'école prend donc un sens symbolique en tant qu'institution porteuse des lois sociales. C'est donc à notre avis le lieu le plus propice pour mettre en place un dispositif d'éducation à la citoyenneté.

Si nous avons choisi la pratique de la philosophie pour enfants, c'est aussi parce que l'enfant est un philosophe en herbe. C'est à l'enfance que nous nous ouvrons sur le monde avec l'émerveillement de la découverte. C'est lorsque que les découvertes heurtent que les ressources de l'enfance peuvent se tarir. L'enfant n'arrête pas de poser des questions du pourquoi et du comment de ce monde et dans ce sens, la pratique de la philosophie nous est apparue comme le processus naturel chez l'enfant au questionnement.

Un travail d'une telle importance demande que chaque enfant s'approprie son propre environnement autant intérieur qu'extérieur, et cela ne peut s'inscrire que dans un processus d'intégration qui nécessite du temps et de l'espace. Et la pratique de la philosophie pour enfants offre, entre autres, ces deux éléments essentiels; le temps, par la pratique d'une heure par semaine durant toute une année scolaire, et l'espace, par la communauté de recherche et du dialogue entre pairs.

Quelle pratique ?

La communauté de recherche, outre les aspects méthodologiques présentés ici sur le tableau, commence par une mise en place circulaire des enfants en classe. Une première période est réservée à la lecture en commun d'un épisode. La deuxième période sera essentiellement axée vers la cueillette des questions émanant de la lecture de la part des enfants et l'aide aux enfants pour qu'ils les formulent de manière interrogative. (Pourquoi, comment, est-ce que?, etc.). La troisième partie sera réservée à choisir les questions qui seront discutées ; faire des contre-exemples, des analogies, des contradictions, etc. Cette méthodologie devrait amener l'enfant à remettre en question certains postulats, idées acquises et reçues et se construire un raisonnement plus fin qui englobe un ensemble de facettes.

Dans cette pratique, chacun des enfants formant la Communauté de recherche participe activement au principe de l'auto-correction personnelle, et au dialogue engagé et responsable.

Selon Ann Margaret Sharp, " L'enfant apprenant, à l'élémentaire, à maîtriser l'art de dialoguer avec les autres (plutôt qu'à toujours s'adresser au professeur), son discours devrait traverser différents stades. Au début, vu de l'extérieur, cela pourrait sembler n'être que désordre et chaos. Les enfants ont

d'abord une forte tendance à tous vouloir parler en même temps. Mais ils apprennent assez tôt que, s'ils continuent dans ce sens, ils ne peuvent poursuivre une discussion pour laquelle ils ont de l'intérêt. Cela implique d'être non seulement attentif à ce qui se dit, mais être aussi en mesure de reconstruire ce qui se dit de façon à pouvoir répondre. À mesure que l'on avance dans le processus, la relation devrait passer de professeur-élève, élève-professeur à élève-élève-professeur-élève-élève. Un cycle question-réponse-question devrait aussi s'installer. Des questions en provenance soit du professeur, soit des enfants amènent une série de réponses qui, à leur tour, amènent une série d'autres questions. Les questions poussent les enfants à s'interroger, à chercher des solutions. Les réponses les amènent à discuter de leur point de vue de façon consistante et compréhensible pour les autres. L'expression de ce point de vue entraîne inévitablement d'autres questions. Ainsi, ces constructions et reconstructions par les enfants peuvent être perceptibles et faire l'objet d'une analyse.

Mais, en réalité, elles sont indissociables quand un groupe d'enfants discute ensemble d'un certain sujet. La communauté de recherche doit en venir à faire particulièrement attention à l'erreur. Les enfants peuvent apprendre à être attentifs à la possibilité d'une réfutation et sont particulièrement bons pour trouver des contre-arguments. C'est par l'erreur qu'on arrive à la vérité ... "6.

La communauté de recherche devient une sorte de laboratoire vivant, dans lequel les enfants expérimentent entre eux l'écoute de soi et de l'autre, l'entraide, la coopération, le respect, l'utilisation de principes de raison et de besoin, l'ouverture, l'identification et la différenciation. Finalement, pouvoir raisonner de manière plus juste en créant ensemble du sens commun dont l'enfant tire une fierté.

Nous sommes d'avis, comme Peter Kemp le soulignait lors du XXVIIIe Congrès International de l'Association des Sociétés de Philosophie de Langue Française intitulé " La philosophie et la paix " à Bologne l'été 2000, que "le face-à-face" est fondamental pour la construction de la Paix. Il précisait alors : " La paix peut et doit faire l'objet d'une réflexion sur trois niveaux différents : 1) paix internationale; 2) paix sociale et institutionnelle et 3) paix dans le face-à-face de la rencontre personnelle. La paix internationale, la Paix entre les États qui relève de la politique extérieure n'est pas pensable comme durable et stable sans la paix sociale qui relève de la politique intérieure, et que cette paix sociale n'est elle-même pas concevable comme stable et durable sans que la paix face-à-face avec autrui prime sur les conflits personnels et intimes. Selon cette conception de la paix, la paix politique, qu'elle soit internationale ou sociale, dépend donc en fin de compte de la vie éthique, et alors la paix ne concerne pas seulement la politique, mais l'éthique. "7

Au-delà des ces principes, notre expérience en matière de prévention nous a conduit à questionner la forme que devait prendre un travail aussi important pour en permettre l'intégration. Auparavant, nous faisons des séances de prévention de manière ponctuelle d'en moyenne une heure. Or, nous nous interrogeons sur la véritable portée de ces formules.

À titre d'exemple, dire à un enfant de faire attention aux étrangers peut semer davantage de confusion chez l'enfant que faire office d'une véritable protection. Le mot " étranger " est porteur de plusieurs significations, qui selon la réalité et le contexte de l'enfant, peut occasionner une incompréhension. En effet, un étranger peut être un immigrant ou encore une personne étrange, bizarre et de toute évidence non familière. Qu'est-ce qu'un étranger pour certaines familles ? Où se situe la zone de délimitation entre le familier et l'étranger ? (Par exemple, le commerçant du quartier avec lequel une relation quotidienne s'est établie versus un oncle ou une tante fréquenté à dix ans). De plus, nous savons que certaines violences dont l'enfant est victime proviennent davantage du monde familial que du non familial. La peur de l'étranger est à la source même de la violence du racisme. Développer la crainte envers les étrangers peut développer une difficulté relationnelle avec le monde, de même qu'elle n'incite pas à créer un climat de confiance avec autrui, qui par ailleurs dans certains cas, pourrait s'avérer nécessaire à l'enfant pour aller chercher de l'aide. Nous pouvons facilement concevoir à quel point ce concept d'étranger peut devenir inadéquat en matière de prévention de la violence.

Avec l'exemple de ce concept d'étranger, nous pouvons réaliser à quel point il importe que l'enfant s'approprie les termes les plus justes en relation avec son environnement immédiat afin que cela fasse du sens pour lui. Le rôle de la philosophie est de susciter la réflexion, de comprendre le sens des valeurs et de se les approprier plutôt que de se les faire inculquer. Le Ministère de l'Éducation du Québec publiait en mars 2001, dans un document intitulé " Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde ", une définition de la vie spirituelle : la vie spirituelle est souvent associée à des termes comme " intériorité ", " croyance ", " religion ", " philosophie de vie ", " transcendance ", " Dieu ", etc. Elle se traduit par une quête, un questionnement, des attitudes et des gestes fort variés qui portent toujours sur les grandes questions de la vie, à savoir son origine, sa valeur, son utilité et sa finalité. Cette réalité est comprise et vécue différemment selon les personnes, les lieux et les époques, mais les points de vue convergent généralement vers l'idée suivante : la vie spirituelle est une démarche individuelle située dans une collectivité qui s'enracine dans les questions fondamentales du sens de la vie et qui tend vers la construction d'une vision de l'existence cohérente et mobilisatrice, en constante évolution.⁸

Nous sommes d'avis qu'un tel projet répond aux besoins exprimés par une nouvelle pédagogie qui veut prendre une place laissée vacante par les religions, celle de la citoyenneté de la vie en communauté. Le Projet " Prévention de la violence et Philosophie pour enfants ", outre le fait de vouloir prévenir la violence, s'inscrit dans ces nouvelles préoccupations de l'Éducation et nous espérons, à la suite du projet pilote, implanter le programme dans les différents systèmes d'éducation, au Québec comme ailleurs.

Les phases du projet

La Phase I du Projet, qui s'est terminée en mai 2002, consistait à l'écriture et à la validation des romans et leurs guides d'accompagnement. Pour les élèves de la maternelle, Ann Margaret Sharp a écrit le roman *Nakeesha et Jesse*. Pour les élèves de la première et deuxième année, Pierre Laurendeau a écrit les romans *Les joies et les peines de Grégoire et Béatrice* ainsi que *Tempête dans le quartier*. Pour les élèves de la troisième et quatrième année, Michel Sasseville a écrit les romans *Misha et Romane* et enfin pour la cinquième et sixième année, A.-M. Sharp a aussi écrit le roman *Hanna* (1^{re} et 2^e parties). La validation s'est déroulée sur toute l'année scolaire 2001/2002 à raison d'une période de cours par semaine pour chacun des niveaux.

La deuxième phase, en cours actuellement, consiste à monter une trousse d'implantation du programme qui comprend, entre autres, la formation ainsi que la recherche clinique.

La trousse d'implantation sera validée durant l'automne 2003 et l'ensemble du matériel pédagogique, romans et guides, sera édité aux Presses de l'Université Laval et la mise en marché est prévue pour le printemps 2004.

Le projet a été mené avec l'aide de trois écoles sur le territoire de La Traversée : les écoles Jean-De Lalande et Carillon à Longueuil, et l'école Tourterelle à Brossard. Ce projet a pu être réalisé grâce à l'aide financière de plusieurs bailleurs de fonds dont la Fondation Jules et Paul-Émile Léger, la Commission du Droit du Canada, le Centre National de Prévention du Crime du Canada, la Fondation du 6 décembre, la Fondation Achille Tanguay, la Fondation Jeunesse-Vie ainsi que par le soutien financier du Premier ministre et de la Vice-première ministre du Québec ainsi que plusieurs autres. Nous avons également l'appui moral et matériel de la Commission scolaire Marie-Victorin, du Syndicat des Enseignants de Champlain ainsi que de la Présidente du Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec.

Études sur la violence

La violence fait partie de la réalité de nombreux enfants. Une étude complétée en 1999 par l'Institut de la Statistique du Québec a révélé que près des deux tiers des enfants âgés de 9 ans ont rapporté avoir été victimes d'abus verbal, d'abus physique ou d'intimidation par des pairs à l'école, au moins une fois au cours de l'année précédente. En Grande-Bretagne, une étude a démontré que 20 à 30% des jeunes enfants d'âge scolaire ont été intimidés au moins "quelquefois" et que 10% d'enfants interrogés ont admis avoir intimidé d'autres enfants (Eslea & Smith, 1994). De plus, au Canada et aux États-Unis, entre 21 et 47 enfants par tranche de 1 000 sont signalés aux autorités comme étant victimes de mauvais traitements chaque année (Trocme & Wolfe, 2001; Wang & Daro, 1998). Tel que mentionné précédemment, la philosophie pour enfants est une façon unique de favoriser un nouveau mode de pensée et de développer d'importantes compétences personnelles et sociales.

Des études récentes ont mis en lien les concepts d'estime de soi et de violence. Il a été démontré que les enfants qui sont victimes d'intimidation par leurs pairs de même que ceux qui intimident les

autres, ont des niveaux plus bas d'estime de soi que les enfants impliqués dans la violence avec des pairs (Banks, 1997; O'Moore & Kinkham, 2001).

Sutherland et Sherpherd (2002) ont constaté qu'un faible niveau d'estime de soi était précurseur d'actes de violence à l'adolescence. Une hypothèse avancée pour expliquer ce lien est que certains enfants seraient tentés d'adopter ce genre de comportement violent dans le but de gonfler leur estime de soi, d'attirer l'attention ou de se donner un sentiment de puissance. Inversement, une haute estime de soi semble protéger les enfants contre la participation à des actes de violence entre les pairs (O'Moore & Kinkham, 2001).

Une association a également été observée entre les compétences sociales et le comportement violent chez les enfants. Les enfants violents proviennent souvent d'un milieu où la violence est véhiculée par les parents comme un moyen de résoudre les conflits et de gérer le stress (Page et al, 1992). Basé sur le postulat qu'un comportement violent s'apprend à travers l'imitation et le renforcement, les compétences pro-sociales ont été utilisées pour enseigner la non-violence aux enfants (Walker, 1995). Une étude récente a démontré que les enfants qui intimident les autres ("bullies") n'étaient pas un groupe homogène quant à leurs habiletés sociales. Ainsi, il s'est avéré que certains d'entre eux avaient un manque flagrant d'habiletés sociales alors que les autres avaient des habiletés sociales adéquates (Kaudiainen & al., 2002).

Plusieurs programmes de prévention de la violence ont donc concentré leurs efforts sur le développement de l'estime de soi et/ou les habiletés sociales pour prévenir les comportements violents à l'école (Beland, 1997 ; Flannery & Huff, 1999 ; Greenberg et al., 1998 ; Lawton, 1991 ; Schwartz, 1999).

La philosophie pour enfants semble être une avenue prometteuse considérant que les enfants qui développent des habiletés importantes dans le domaine de la lecture, de la pensée critique, de la résolution des problèmes et de la communication, sont plus outillés pour faire face aux situations stressantes et dangereuses (Massey, 1998).

Méthodologie de recherche

Afin d'évaluer l'impact du projet " Prévention de la violence et Philosophie pour enfants ", une étude a été complétée pendant l'année scolaire 2002-2003. Au début de l'année scolaire, les parents ont été informés de l'étude et ont signé un formulaire de consentement pour la participation de leurs enfants. Des questionnaires sur l'estime de soi et les habiletés sociales ont été administrés aux enfants des deux écoles recevant le programme de prévention (que nous appellerons le groupe expérimental) et aux enfants d'une école où le programme n'a pas été mis en application (que nous appellerons le groupe contrôle).

Les deux groupes ont été évalués au début et à la fin de l'année scolaire. Les enfants ont complété le questionnaire en classe et pour les plus jeunes, les professeurs ont lu à voix haute les questions de chacun des tests. Le groupe expérimental était composé de 265 enfants et le groupe contrôle en

comprenait 100, tous âgés entre 7 et 13 ans. De façon générale, basé sur l'indice de défavorisation des écoles impliquées, il semble que les enfants ayant fait l'objet de cette étude provenaient d'un milieu socio-économique défavorisé. Les instruments utilisés lors de chaque évaluation étaient les versions françaises du " Culture-Free Self-Esteem Inventory " (Battle, 1981) et du " Social Skills Rating Scale " (version pour l'étudiant), (Gresham & Elliott, 1990).

Le " Culture-Free Self-Esteem Inventory " est un questionnaire auto-administré de 30 items qui évalue la perception qu'un enfant possède de sa propre valeur. Les enfants de la 2^e à la 6^e année ont rempli ce questionnaire. En plus d'une échelle totale, ce questionnaire comporte quatre sous-échelles soit :

- estime de soi générale;
- sociale, l'estime de soi vis-à-vis des pairs;
- scolaire, qui correspond à l'estime de soi à l'école;
- parentale, qui se réfère à l'estime de soi à la maison. En ce qui concerne les propriétés psychométriques, cet instrument possède une consistance interne acceptable et a une assez bonne corrélation avec un inventaire bien connu d'estime de soi développé par Coopersmith (1981). La fiabilité de l'échelle totale est très bonne, (variant de 0.79 à 0.92 ; $p = 0.01$ selon le niveau scolaire).

Le " Social Skills Rating Scale " est un questionnaire de 34 items qui évalue d'importants comportements sociaux permettant à un enfant d'interagir adéquatement avec les autres. En plus de l'échelle totale, ce questionnaire contient quatre sous-échelles :

- coopération : cette sous-échelle inclut des comportements tels qu'aider les autres, partager du matériel et se conformer aux règles et aux consignes;
- affirmation de soi: cette sous-échelle inclut des comportements tels que demander à d'autres des informations, se présenter et répondre aux actions d'autrui;
- empathie : cette sous-échelle inclut des comportements qui montrent un souci et un respect pour les sentiments et les points de vue d'autrui;
- contrôle de soi : cette sous-échelle inclut des comportements qui émergent dans des situations de conflit tels que réagir convenablement aux taquineries, et dans des situations de non-conflit qui exigent d'attendre son tour et de faire des compromis.

Les données psychométriques indiquent une validité et une fiabilité adéquates. Seuls les enfants de la 3^e à la 6^e année ont passé ce questionnaire puisque les résultats n'étaient pas validés pour les enfants plus jeunes.

Résultats

Des analyses de variance ont été effectuées sur les deux variables dépendantes et ont permis de générer les résultats suivants. En ce qui concerne l'estime de soi, les résultats indiquent une augmentation significative du score total entre l'évaluation pré et post pour le groupe expérimental comparativement au groupe contrôle. On observe une augmentation importante de l'estime de soi

pour les enfants du groupe expérimental. Pour les enfants du groupe contrôle on remarque une légère diminution de leurs scores entre l'évaluation pré et post mais pas à un niveau significatif. Pour 3 des 4 sous-échelles, une augmentation significative des scores entre l'évaluation pré et post a été obtenue dans le groupe expérimental. Pour la sous-échelle " sociale ", l'augmentation des scores du groupe expérimental n'était pas significative comparativement au groupe contrôle. Lorsque les scores des garçons ont été comparés à ceux des filles, les résultats indiquent que, dans l'ensemble, les garçons ont obtenu une plus grande amélioration de leurs scores que les filles. Toutefois, lorsque le groupe de traitement est pris en considération (expérimental vs contrôle) cette différence en faveur des garçons a cessé d'être significative. Ainsi, le programme de prévention a contribué à augmenter l'estime de soi à un niveau comparable pour les garçons et les filles, alors que dans le groupe contrôle, le niveau d'estime de soi des filles présentait une légère diminution. Les analyses effectuées en fonction du niveau scolaire n'ont révélé aucun résultat significatif.

En ce qui concerne les habiletés sociales, aucune différence significative n'a été obtenue entre les résultats des enfants du groupe expérimental et ceux des enfants du groupe contrôle pour l'évaluation initiale et finale. Dans le groupe expérimental, les résultats indiquent une absence de différences significatives entre les scores obtenus au début de l'année et ceux obtenus à la fin de l'année pour l'échelle totale et pour chacune des sous-échelles. Ainsi, aucune amélioration ni détérioration des habiletés sociales n'a été constatée à l'intérieur de cette période de 8 mois. Plus spécifiquement, dans le groupe expérimental 49,5% des étudiants ont amélioré leurs scores, 49,5% des étudiants ont vu leurs scores diminuer alors que pour 1% des étudiants, aucun changement n'a été noté. Par ailleurs, les analyses n'ont indiqué aucune différence significative lorsque des analyses distinctes ont été effectuées pour des garçons et des filles.

Discussion

Les enfants participant au programme " Prévention de la violence et Philosophie pour enfants ", ont vu leur niveau d'estime de soi s'améliorer de façon importante comparativement aux enfants qui n'ont pas eu accès à ce programme. Il s'avère que la philosophie pour enfants a un impact considérable sur l'estime de soi des enfants.

Une bonne estime de soi aide les enfants à croire en leurs capacités et à compter sur eux-mêmes. Cela leur permet également de voir le monde comme un endroit accueillant et non menaçant et d'agir en conséquence. De plus, une bonne estime de soi permet aux enfants de persister plus longtemps et d'accomplir plus de progrès lorsqu'ils font face à une tâche difficile pour laquelle il y a une solution (voir Salomon & Serres, 1999). Ainsi, les enfants participant au projet de philosophie ont appris qu'ils étaient capables de trouver leurs propres réponses face à des questions complexes en employant un processus de pensée structuré et en faisant partie d'une communauté de recherche.

Cependant, les enfants recevant le programme de prévention n'ont pas amélioré leurs habiletés sociales comparativement aux enfants du groupe contrôle. Il est possible que le programme de philosophie pour enfants ne contribue pas à améliorer les habiletés sociales des enfants. Il est

également possible que plus de temps soit nécessaire pour améliorer sensiblement les habiletés sociales de ces enfants. Puisque la philosophie pour enfants ne se concentre pas de prime abord sur la modification du comportement mais laisse plutôt les enfants expérimenter une nouvelle façon d'interagir avec les autres, il se peut que cette nouvelle manière d'être soit plus longue à intégrer dans leurs interactions quotidiennes en dehors de la communauté de recherche, ce qui expliquerait l'absence de différence entre l'évaluation initiale et finale.

Afin d'augmenter leur efficacité, les programmes de prévention de la violence ont évolué au cours des années de façon à devenir plus sophistiqués, à développer de multiples facettes et à avoir une implantation à long terme (Flannery, 1998). Nous croyons qu'en choisissant d'aborder la prévention de la violence en pratiquant la philosophie pour enfants, nous suivons cette voie tout en ouvrant de nouvelles perspectives prometteuses pour de futurs programmes de prévention.

Nous projetons de continuer d'évaluer le programme de prévention l'année prochaine pour voir si le progrès à l'égard de l'estime de soi se maintient et pour voir si l'application à long terme du programme aurait un impact sur les habiletés sociales. Nous prévoyons également ajouter une nouvelle mesure sur la violence entre les pairs à l'école afin d'évaluer si l'apprentissage effectué à travers la philosophie pour enfants se traduit par une diminution des actes de violence.

(1) Foucault M., *La volonté de savoir, Histoire de la sexualité, tome 1*, Ed. Gallimard, Collection Bibliothèque des histoires, 1976, P.78

(2) Comte-Sponville A. et Ferry L., *La Sagesse des Modernes*, éd. Robert Laffont, Pocket, 1998, p. 597.

(3) Ferenczi, S., *Confusion de langue entre les adultes et les enfants*, *Psychanalyse IV*, Payot, Paris, 1982.

(4) Cyrulnik B., *De l'inceste*, édit. Odile Jacob, Opus science humaine, 1994.

(5) Cotta S., *Pourquoi la violence? Une interprétation philosophique*, P.U.L., Collection Dikè, 2002.

(6) Sharp A. M., "Children's Intellectual Liberation", *Educational Theory*, vol. 31, n.2, printemps (1981). In: Sasseville, Michel. *La pratique de la philosophie pour enfants*, 2e édition, Les Presses de l'Université Laval, 2000, p. 57.

(7) Kemp P., "La paix : éthique et politique" in *La Philosophie et la paix*, Actes du XXVIIIe Congrès International de l'Association des Sociétés de Philosophie de Langue Française, Università degli Studi di Bologna, 29 août-2 septembre 2000, Tome II, Éd. Vrin, 2002.

(8) Ministère de l'Éducation - SAR-DASSC 13 mars 2001. Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde, p. 6-7.