

Une contribution en pédagogie féministe de la philosophie pour enfants

Lauranne Carpentier, Doctorante en philosophie à l'Université du Québec à Trois-Rivières, professeure de philosophie au Cégep de Trois-Rivières.

La philosophie pour enfants (PPE) et le féminisme sont deux mouvements de libération. Peuvent-ils s'entraider ? Cet article offre une analyse préliminaire permettant d'évaluer si la PPE a le potentiel de devenir une pédagogie féministe. Il met en lumière la domination masculine dans l'histoire de la philosophie pour faire ressortir des caractéristiques historiquement associées aux femmes. Ces caractéristiques d'un Autre discours philosophique, combinées à celles des pédagogies féministes, nous permettrons d'analyser comment la PPE et son dispositif qu'est la communauté de recherche philosophique (CRP) participent à la cause féministe. Ultimement, il devient évident que la PPE offre des outils libérateurs pour espérer vivre dans un monde plus juste et inclusif pour les filles, les femmes et toute l'humanité.

1. Le féminisme et la philosophie pour enfants : une analyse préliminaire

L'esclavage n'est plus légal, mais existe toujours. Le racisme n'est plus acceptable, mais existe toujours. La misogynie est inadmissible, mais existe toujours. Comment se fait-il qu'il y ait tant d'injustices dans le monde ? Voilà une question que je me suis posée, déjà, lorsque j'étais enfant. Ensuite, m'est venue à l'esprit cette autre question : pourquoi les actions humaines ne suivent-elles pas le rythme de nos idées ? Vivre une vie authentique et bienveillante n'est pas une tâche humaine facile. C'est le cadeau qu'offre la sagesse, qui peut se développer individuellement, mais aussi, collectivement. En fait, idéalement, elle devrait être intégrée et pratiquée par toutes les personnes de la société. Pouvons-nous accéder à la réalisation d'une telle société ? Un moyen pour y parvenir est la philosophie pour enfants (PPE), par son dispositif qu'est la communauté de recherche philosophique (CRP), telle est l'hypothèse que je souhaite explorer dans cet article (Sharp, 2018 -- originalement publié en 1995). Selon Ann Margaret Sharp, la CRP offre un milieu de pratique des vertus démocratiques, de la compassion, de l'imagination d'un monde meilleur et où les enfants s'engagent à penser ensemble de manière auto-corrective, critique, créative et caring (2018, p. 237-238).

Plus précisément, parmi les nombreuses incompréhensions que j'ai face à notre monde, une en particulier m'apparaît comme une injustice incontestable : la moitié de l'humanité a été et est encore aujourd'hui opprimée parce que ces personnes sont des femmes. Il sera donc question dans cet article de voir en quoi la PPE a le potentiel de devenir une pédagogie féministe en dégageant certaines caractéristiques qu'elle partage avec le féminisme et qui la rende utile à ce mouvement. Nous analyserons le dispositif de la CRP afin de savoir s'il est pertinent à la cause féministe et ainsi à un monde plus juste, inclusif et bienveillant. Pour ce faire, nous nous appuierons sur une littérature

féministe traitant du genre (ex. : Beauvoir, Irigaray, Butler), de la morale (ex. : Held et Gilligan) et de pédagogies féministes (ex. : Anzaldua, hooks). Nous compléterons ce corpus avec des chercheuses et praticiennes de la PPE ayant aussi une approche féministe (ex. : Sharp, Haynes, Daniel).

Dans un premier temps, le féminisme et ses enjeux philosophiques seront définis pour faire ressortir une culture historique patriarcale dominante en philosophie et une vision philosophique réprimée : celle des femmes. Dans un deuxième temps, les pédagogies féministes et la PPE seront présentées comme des pédagogies ayant des buts analogues. Dans un troisième temps, une analyse de caractéristiques potentiellement féministes de la PPE sera proposée.

1.1. Le féminisme

Le féminisme^[1] est un mouvement fondé sur un principe d'égalité entre les groupes « hommes » et « femmes ». Cette égalité ne concerne pas seulement les droits, mais aussi les opportunités réelles dans les sphères intellectuelles, économiques, sociales et politiques et l'inclusion d'une diversité de manière d'être à soi, aux autres et au monde. Martine Delvaux, auteure féministe québécoise, en donne une définition^[2] : « Être féministe c'est être vigilante, curieuse et à l'affut, critique et soupçonneuse des discours dominants. C'est regarder derrière pour voir devant et continuer à rêver, par des paroles et des gestes militants, à un monde plus tolérant, un monde où l'on vivrait mieux » (2017 : 69). Elle montre bien les aspects politiques et critiques du féminisme. Ce mouvement questionne et repense tout. Cependant, il ne faut pas croire qu'il ne soit qu'une théorie. Au contraire, il est un ensemble d'idées concrètes et de pratiques ancrées en des corps, des relations, des récits et accompagnées d'actions dans le monde.

1.2. Une brève histoire du féminisme

Plusieurs chercheuses entrevoient trois vagues de revendications dans l'histoire du féminisme (ex. : Dagorn, 2011, Eidinger, 2020). La première vague concerne les droits civiques et le droit de vote. Par exemple, au Québec le droit de vote des femmes n'a été légal qu'à partir de 1940 (Daniel, 1994 : 66). La deuxième vague revendiquait des droits quant au corps de la femme et à sa sexualité. Elles n'avaient pas d'égales opportunités sociales ni professionnelles dues au manque d'accès à la contraception ou encore à l'avortement. Simone de Beauvoir a revendiqué la liberté toute sa vie et a participé au mouvement de la libération de la femme. Elle a été une figure féministe majeure pour la première et la deuxième vague, connue pour son ouvrage sur la condition de la femme, *Le deuxième sexe* (1949). La troisième vague est, entre autres, une continuité de la deuxième. Le corps de la femme est encore utilisé contre elle. La culture du viol et l'écho du mouvement « me too » témoignent notamment de cette situation (Radio-Canada, 2017). Cette vague comprend de multiples revendications pour faire face aux échecs du féminisme selon Abécassis et Bongrand dans **Le corset invisible** : « L'erreur théorique du féminisme est la suivante : l'homme et la femme sont semblables, donc ils doivent être égaux. Or la femme n'a pas les mêmes besoins ni les mêmes aspirations que l'homme » (2007 : 16). En tentant de libérer les femmes, nous les avons plutôt dirigées dans le paradigme masculin, de sorte que des inégalités persistent toujours. En effet, au Québec, nous

n'avons toujours pas atteint l'équité salariale, ni l'égalité des tâches domestiques, ni la parité des pouvoirs politiques (Gouvernement du Québec, 2021). Les femmes et les filles représentent 96% des victimes d'agressions sexuelles et les hommes 84% des présumés agresseurs (Gouvernement du Québec, 2016). De plus, le 1% de la population le plus riche au Canada est à 80% formé d'hommes (Radio-Canada, 2016). Cette troisième vague est aussi marquée par la diversité, l'essor des féminismes noires, hispaniques, musulmans notamment et par la reconnaissance de l'intersectionnalité des oppressions, intégrant au féminisme les luttes antiracistes, de classes, d'identités de genre et bien d'autres (Eidinger, 2020).

1.3. Le féminisme et la philosophie

L'histoire de la philosophie occidentale marquée par des biais androcentriques laisse entrevoir une société pensée par et pour les hommes (Hamrouni et Lamoureux, 2018). Les origines de la philosophie occidentale dégradent et effacent les capacités intellectuelles des femmes et leurs expériences sociales, morales et politiques propres. Pour Aristote, la philosophie est une discipline de l'élite masculine (Politiques, 1260a41) et le sexe masculin est supérieur à celui féminin (Politiques, 1254b13-14). Les personnes n'appartenant pas à ce groupe « hommes » ne sont pas suffisamment rationnelles (femmes, enfants et esclaves). La grande philosophe platonicienne, Hypatie, s'est fait tuer pour avoir perturbé l'ordre établi, notamment en étant à la fois femme, non-mariée et intellectuelle. C'est aussi le cas, au Moyen Âge, de l'intellectuelle Marguerite Porete, brûlée vive avec son livre *Le Miroir des âmes simples et anéanties* en 1310. Elles ne sont que deux exemples historiques dans une mer de possibilités. Les femmes ne devaient pas avoir de pouvoir intellectuel ni social. Seul l'homme peut réfléchir et agir rationnellement (Daniel, 1994: 66). Le contexte patriarcal de la Grèce antique et du Moyen Âge a influencé les penseurs occidentaux: Descartes, Kant, Hegel, Freud et les autres. Ainsi, l'apport féministe à la philosophie s'est construit en critiquant la philosophie traditionnelle modelée par les biais androcentriques favorisant la pensée du groupe « hommes » au détriment de celle du groupe « femmes » (Hamrouni et Lamoureux, 2018).

Les philosophes occidentaux reconnus sont majoritairement des hommes, blancs, privilégiés économiquement et sur le plan de l'éducation. Ils ont été, et forment encore, le discours dominant hégémonique. Le sujet, associé au groupe « hommes » est libre et peut réfléchir par lui-même, rationnellement. La raison, critère pour être un humain, l'homme la possède. Lorsque l'Humain est décrit, l'Homme le représente. Daniel dépeint un cycle oppressif montrant comment la philosophie parvient à dominer et à opprimer la femme: 1) la philosophie est objective et rationnelle, 2) le groupe « femmes » est moins rationnelle que le groupe « hommes », 3) les femmes ne participent pas à la philosophie ni à son histoire et 4) il existe qu'une bonne façon de réfléchir, celle socialement construite comme masculine et rationnelle (1994: 63). Hamrouni et Lamoureux se demandent: « Comment concilier féminisme et philosophie quand la majeure partie de la tradition philosophique occidentale s'est construite sur fond de misogynie et d'exclusion des femmes ? » (2018, p.2).

1.4. L'Autre discours

La philosophie, par ses concepts, distancie l'homme et la femme. L'homme est pensé comme le sujet de la sphère publique. Il incarne la raison, la culture, l'activité, l'esprit et l'identité. En suivant l'analyse de Beauvoir, la femme est le sujet-objet de la sphère privée. Elle incarne l'émotivité, la nature, la passivité, le corps et le non-identifiable. Elle est définie par ce qu'elle n'est pas, par le non-homme. « Il est le Sujet, il est l'Absolu : elle est l'Autre » (Beauvoir, 1949: 15).

Plusieurs féministes ont tenté de définir la femme et de lui donner une identité propre, à la manière du paradigme traditionnel en philosophie. La logique socialement construite comme masculine veut identifier nettement les choses autour de lui (ex. : Beauvoir, Irigaray, Butler, Gilligan). Pour identifier, il faut que la chose soit une, stable et invariable. Or, selon Luce Irigaray, la femme a une logique tout à fait différente: elle est multiple, fluide, variable (1977: 26-28). L'Autre discours accepte davantage ce qui est vague et pluriel. Il n'est ni unicité ni rigide ni fixe. Judith Butler, dans *Trouble dans le genre*: pour un féminisme de la subversion, explique que le genre est performatif. Il est l'effet des pratiques de chaque individu régulant sa cohérence (2005: 96). Le genre n'est pas une identité fixe. Il peut évoluer tout au long de la vie. Cette auteure s'est d'ailleurs inspirée de Simone de Beauvoir et de sa célèbre citation: « on ne naît pas femme, on le devient » (1949, tome II: 13). Le genre se construit socialement et le discours doit s'adapter à la possibilité de mouvement.

La morale est aussi le lieu de l'Autre discours. Elle a été repensée notamment par Carol Gilligan dans *Une voix différente: pour une éthique du care* (2008). La morale, associée au masculin, propose un agent moral détaché de ses sentiments, impartial, agissant à partir de lois universelles. Cette morale est abstraite. L'agent moral, avant de parvenir à cette maturité masculine et adultiste, a été nourri et éduqué par des personnes, souvent sa mère. Il a été en relation de dépendance avec d'autres humains et il s'est construit grâce à ses relations. La morale des femmes, selon Gilligan, est sensible aux besoins d'autrui, à l'interdépendance et tend à inclure de multiples points de vue.

Mais tandis que les femmes ont pris soin [care] des hommes, les hommes ont eu tendance [...] à dévaluer cette préoccupation [care]. [...] Quand l'accent est mis sur l'individuation et la réussite individuelle qui se prolonge dans la vie adulte et que la maturité est assimilée à l'autonomie personnelle, le souci de l'autre et des rapports humains apparaît plutôt comme une faiblesse que comme une force humaine (Gilligan, 2008: 37).

Cette morale de l'Autre discours est plus concrète, responsabilisante et tient compte du contexte et de la vulnérabilité essentiellement humaine.

Des théories féministes, d'abord construites avec une position critique, ressort un discours indépendant et propre au groupe « femmes »: une pensée historiquement construite comme féminine due aux rôles imposés aux femmes durant des siècles. Un raisonnement rationnel semble pouvoir être pluriel, inclusif, relationnel, empreint de sentiments, en construction constante et fluide. De plus, un raisonnement moral ne peut se contenter d'être abstrait, universel et conceptuel. Il doit

être concret et tenir compte du contexte particulier de l'individu, de sa sensibilité et de ses relations. Cette vision féministe est d'ailleurs partagée par Ann Margaret Sharp, la co-fondatrice de la PPE.

2. Les pédagogies féministes et la PPE : des pédagogies analogues ?

Le féminisme est à la libération des femmes ce que la philosophie pour enfants (PPE) est à la libération des enfants. Sharp a longuement défendue cette idée (1981, 1992 et 1997), étant une pédagogue féministe et une défenseuse des droits des enfants (Gregory et Laverty, 2018). D'un côté comme de l'autre, il y a une mission libératrice d'un Autre de la société. La vision de la philosophie comme étant une discipline pour l'élite intellectuelle, anciennement constituée exclusivement d'adultes hommes, n'est plus souhaitable (Miroiu, 1994: 61). Les femmes comme les enfants devraient avoir accès à une philosophie qui les rejoint. Sharp fait ce rapprochement: « Comme le féminisme, la libération de l'enfant peut probablement être retracé il y a plusieurs centaines d'années » (1997: 1, traduction libre). L'histoire de chacun de ces groupes les a enfermés dans la catégorie traditionnelle inférieure en philosophie : l'Autre. Tous les deux devraient être libérés et respectés : ce à quoi aspirent les pédagogies féministes et la PPE en partageant plusieurs buts analogues. Les caractéristiques des pédagogies féministes sont présentées à travers des chercheuses s'intéressant à ce rapport entre le féminisme et la libération des enfants appartenant au champ de la PPE : Sharp; Haynes, Glaser et Collins notamment. Elles sont appuyées aussi par des féministes pédagogues : Anzaldua; hooks; Pagé, Solar et Lampron.

2.1. La philosophie pour enfants

La PPE vise l'apprentissage d'une pensée critique, créative et caring. Comme Michel Sasseville l'explique, cette méthode a une mission libératrice s'intéressant « aux droits et libertés des enfants » et permettant « aux enfants d'apprendre à penser par et pour eux-mêmes » (2009: 1). Cette pédagogie, inspirée de la méthode Lipman-Sharp, a un dispositif bien particulier: la communauté de recherche philosophique (CRP). Celle-ci consiste à placer les élèves et l'enseignante^[3] assis en cercle dans la classe et disposés à se regarder, à s'écouter attentivement et à dialoguer ensemble. Une fois dans cette position, l'enseignante anime une délibération libre à partir d'une question philosophique choisie en groupe. L'enquête critique, créative et caring commence !

Ce dispositif éducatif est fondé sur le dialogue permettant aux élèves de co-construire, soit de travailler ensemble dans un processus de recherche, afin de creuser la question philosophique qu'ils ont choisie. Jen Glaser décrit le raisonnement en CRP comme la rencontre de soi et de l'autre (1994: 15). La délibération en groupe exige qu'ils partagent ce qu'ils pensent en utilisant divers outils de la pensée. Ils apprennent à justifier leur propos en donnant des raisons, à appuyer leurs idées sur des critères, à chercher à partir d'une hypothèse, à regarder l'envers d'une position acceptée dans le groupe, à réfléchir sur l'acte de réfléchir et bien d'autres (Sasseville, 2009: 34-35). Une présupposition de cette pédagogie est que tous ces outils permettent aux élèves de penser par et pour eux-mêmes et

donc de les libérer de présupposés non analysés, de stéréotypes et d'autres dogmes véhiculés dans la société. En plus de libérer leur pensée individuelle, la CRP leur apprend à réfléchir, à s'engager et à vivre ensemble, ce qui est primordiale à la transformation sociale de la société.

2.2. Les pédagogies féministes

Déjà, les pédagogies féministes, suivant la définition du féminisme proposée ci-haut, doivent enseigner autant d'auteurs que d'auteures afin d'offrir des modèles variés aux élèves. Autant les garçons que les filles devraient pouvoir se reconnaître dans les théories de grands noms ayant marqués l'histoire. Il faut valoriser l'histoire des femmes (et du féminisme pour comprendre l'absence prolongée des femmes dans l'histoire) de manière égale à celle reconnue comme classique. Ainsi, les enfants peuvent co-construire autour de thématiques historiquement masculines ainsi que féminines.

De plus, Louise Collins explique qu'une pédagogie féministe doit inviter les jeunes à réfléchir hors des catégories sociales influençant notre expérience et nos idées (2001: 21). Les dualités séparant les émotions et de la rationalité, la nature et de la culture et le corps et de l'esprit notamment sont critiquées et déconstruites dans les pédagogies féministes, ce que la PPE invite les enfants à pratiquer aussi (Glaser, 1994; Haynes, 1994 et Collins, 2001). Gloria Anzaldua, une féministe Chicana, enseigne qu'il faut explorer les frontières, les dépassées, les transformer et les critiquées, autant les frontières divisant ces dualités classiques que les frontières de nos identités personnelles (1987).

Les pédagogies féministes ont pour but d'enseigner à penser de manière critique et à résister aux oppressions (Anzaldua, 1987; hooks, 1994 et Pagé, Solar et Lampron, 2018). Des chercheuses en PPE montre que ce but est partagé par les féministes et la PPE. Il faut examiner les présupposés, les règles et les normes « avec des idées sur la sexualité, la race, les classes, l'âge et les capacités » (Collins, 2001: 21, traduction libre). Haynes spécifie qu'il faut donner les outils aux élèves pour intérioriser le processus critique: « Le rôle de l'enseignant n'est pas de donner des réponses, mais d'amener les enfants à construire leurs propres raisons pour leurs actions et leurs croyances. » (1994: 20).

Haynes nous amène sur une autre piste, aussi analogue aux deux pédagogies: l'identité personnelle. Il est important de développer notre propre vision de nous-même et du monde, nos valeurs, nos idées et d'agir selon ceux-ci. Ce but est souligné par hooks dans *Teaching to transgress* (1994), ainsi que par Anzaldua (1987) et Sharp (1996). Ces trois féministes montrent le mouvement dans l'identité, la transformation possible et souhaitable de l'élève plus il se questionne, plus il déconstruit et plus il imagine et découvre de nouvelles possibilités.

Ce que l'élève va devenir, il va aussi l'agir dans le monde. hooks et Anzaldua insistent sur ce point essentiel: pour vivre dans un monde meilleur, il faut une transformation de soi et une connaissance de notre identité, oui, mais il faut nécessairement agir en fonction de cela, ensemble. Cette idée était fortement défendue par Sharp (Morehouse, 2018). Pour elle, la pensée caring est centrale aux enseignements de la CRP et celle-ci ne peut être caring que si elle est mise en action (Morehouse,

2018). Comme la pédagogie féministe enseigne le passage à l'action, la PPE partage ce but, qu'elle incarne notamment dans la CRP: les enfants pratique la philosophie, elle ne leur fait pas lire de la philosophie.

Enfin, Pagé, Solar et Lampron (2018), citent Penny Welch (1994) qui dénombrent trois principes fondateurs des pédagogies féministes : 1) des relations égalitaires en classe, 2) se sentir valoriser en classe et 3) tenir compte des expériences personnelles comme source d'apprentissage. L'enseignement traditionnel, procédant par la transmission du savoir, n'est pas suffisant pour former une collectivité apte à créer un monde sans oppression. Les personnes ont besoin de créer du sens, et ce, dans un monde injuste et violent comme le nôtre, nécessite plus d'outils libérateurs que ce que nous offrons actuellement aux enfants dans nos classes traditionnelles.

3. La philosophie pour enfants, possiblement une pédagogie féministe

La PPE pourrait être une pédagogie féministe pour plusieurs raisons. Par son outil principal qu'est la CRP, cette approche met en pratique l'éthique du care décrite par Gilligan et Held. Elle permet aussi de faire résonner dans l'esprit des enfants cette voix Autre, celle socialement construite comme appartenant aux femmes (Sharp, 1994: 27). En nous inspirant des caractéristiques féministes mise en lumière dans l'Autre discours en philosophie et dans les pédagogies féministes, explorons des caractéristiques de la PPE, lui donnant le potentiel de participer à la libération féministe. Voyons comment la PPE peut être 1) libératrice, 2) plurielle, 3) égalitaire, comment elle peut 4) développer la confiance en soi et 5) l'humilité, en plus d'être 6) critique, 7) relationnelle et 8) pratique.

3.1. Libératrice

Dans les sociétés occidentales, traditionnellement, l'éducation est «[envisagée] comme une accumulation de vérités, le savoir s'y transmet d'une génération à l'autre. On [la] conçoit comme un corpus de vérités éternelles collant parfaitement à la peau d'un monde figé» (Sasseville, 2009: 127). Ce modèle d'éducation favorise la vision «masculine» de l'apprentissage: l'autorité (l'enseignante) est une et stable (tout comme le savoir). Il ne faut pas la remettre en question. Elle est supérieure, rationnelle et détient la vérité universelle ainsi que toutes les bonnes réponses. Le rôle traditionnel de l'enseignante comme autorité présente un exemple de supériorité et de domination aux enfants auquel ils souhaitent ressembler ou du moins à en recevoir l'approbation.

Daniel dit que la voix de l'enseignante, celle que l'élève tente d'imiter, est la voix de la troisième personne (il, elle). C'est la voix impersonnelle. Historiquement, la voix impersonnelle est celle de l'Homme. L'auteure propose d'encourager la voix de la première personne. Valoriser le «je» favorise l'apparition d'une diversité de voix. Il y aura des «je» de toutes sortes (Daniel, 1994: 68). La CRP libère ce «je». L'enseignante devient un guide et l'enfant peut exprimer ses idées. Avec la PPE, les filles arrivent à se développer comme «je». Elles sont considérées sérieusement par leurs pairs masculins. « Elles en viennent à se considérer comme les initiatrices des idées plutôt que dans leur

rôle traditionnel de soutien de la pensée masculine» (Glaser, 1994: 16, traduction libre). Elles déploient leurs propres voix et les garçons les écoutent (et vice versa). Les élèves sont libres de penser et de s'exprimer.

3.2. Plurielle

La CRP a la qualité d'encourager la pluralité et d'accepter la diversité. D'une part, par la multitude de voix pour contribuer à la richesse de la quête. Plus les points de vue sont nombreux et hétérogènes, plus le problème philosophique traité se complexifie, mais aussi, plus les élèves se rapprochent d'une vérité intersubjective. La réponse ne s'avère presque jamais simple et fixe. L'éducation des enfants sort de la binarité rigide du modèle de la pensée masculine traditionnelle:

C'est le mouvement même du dialogue qui supprime la dichotomie entre les caractéristiques "masculines" et "féminines" de la pensée [...] La dynamique du dialogue permet de se déplacer le long d'une série de continuums où l'on explore constamment les liens entre son propre point de vue et celui des autres, entre la raison et l'intuition, entre l'expérience subjective et les normes objectives, entre les sentiments et l'intellect, etc. (Glaser, 1994: 16, traduction libre).

Ce mouvement de la PPE lutte contre les inégalités de genre en déconstruisant les oppositions, les dualismes et la hiérarchisation des concepts, si chers à l'histoire de la philosophie dominante. Ainsi, elle inclut la partie souvent délaissée (émotive, expérientielle, intuitive). Par exemple, un garçon pourrait fonder une raison sur ses sentiments alors qu'une fille pourrait proposer un critère de non-émotivité. Les enfants sont exposés à toutes sortes d'idées peu importe quel genre les énonce. D'autre part, la CRP apprend la tolérance et l'acceptation des différences aux élèves plutôt que la domination (Glaser, 1994: 16). L'effort de compréhension de l'autre, nécessaire en CRP, encourage l'acceptation et l'importance de la diversité des voix, des vécus et des idées. Cette richesse expose les enfants aux différences.

3.3. Égalitaire

La CRP est essentiellement égalitaire. La position de la classe en cercle n'est pas anodine. Personne n'est caché derrière. Ils et elles se regardent et se font exister par cette considération égale.

Aussi, le dispositif de la CRP favorise l'égalité en se concentrant sur les idées et non sur qui les donne (ex. : filles, garçons, blancs ou racisés). Elle tente de contourner les privilèges classiques (Yorshansky, 2009: 44). Le but commun est la quête philosophique: «Étant donné que la base éthique (égalitaire) de la recherche dialogique émerge de notre identité commune en tant que personnes, et que les personnes peuvent être soit des femmes soit des hommes, la nature égalitaire de la rencontre ne devrait pas être affectée par la différence de genre. Le féminin et le masculin seront valorisés de la même manière» (Glaser, 1994: 15, traduction libre). Le dialogue authentique ne peut se produire dans un contexte de domination. Il faut des dispositions d'égalité et de complémentarité des discours (Daniel, 1994: 67).

Ces dispositions sont importantes en PPE, car la CRP ne peut se réaliser dans le cadre d'un débat, qui serait compétitif. Délibérer au lieu de débattre. La délibération suppose la collaboration et une compréhension de l'autre. Elle est inclusive, contrairement au débat compétitif, qui lui, tend à dévaloriser certains élèves et à en privilégier d'autres (Daniel, 1994: 66). La délibération en CRP n'opprime pas. Les élèves ne se valorisent pas en écrasant les autres, en étant meilleurs, mais plutôt en collaborant ensemble. Ce mode de communication est féministe en tant qu'il est inclusif, respectueux et égalitaire. Selon Wendy Turgeon: « que les garçons et les filles participent ensemble à la communauté de recherche [...] offre un antidote puissant à la séparation des sexes. » (1997: 3, traduction libre).

3.4. Développe la confiance en soi

Une pression est mise sur les filles « de grandir rapidement et de grandir d'une certaine manière » (Turgeon, 1997: 2, traduction libre). Elles sont sexualisées très jeunes, elles apprennent à être et paraître pour l'attention des garçons. La passivité et le désintérêt sont valorisés nous explique Turgeon. Cela concorde avec l'oppression des femmes par l'histoire de la philosophie vue précédemment : elles sont corps, ils sont esprit. Qui a le droit de s'exprimer ? L'esprit. Le corps est silencieux. Une bonne élève est silencieuse et écoute ce que l'autorité dit devant la classe. Or, dans un contexte de CRP, les enfants apprennent à se prononcer et à résister parfois aux points de vue dominants (Lone, 1997 : 9). En développant activement leurs capacités d'expression, les filles peuvent avoir la confiance nécessaire, plus tard, pour dénoncer des propos ou des gestes non respectueux à leur égard. Les garçons deviendront peut-être des témoins proactifs brisant les schèmes de domination.

La CRP contre les effets négatifs de la culture oppressante qu'est la nôtre en développant la confiance en soi des enfants. Cette approche met l'accent sur la réflexion des élèves. En pratiquant la philosophie dans une CRP, ils se sentent estimés des autres. Leur point de vue unique a de la valeur pour la recherche et ils en prennent conscience (Lone, 1997 : 11). Autant du côté des garçons que du côté des filles, la PPE augmente l'estime de soi (Audrain, Cinq-Mars et Sasseville, 2006). Aussi, avec le climat d'entraide et d'acceptation, l'estime de l'autre est favorisée. Cela fait une grande différence pour le combat féministe : les garçons considèrent les filles comme des sujets à part entière et elles se considèrent ainsi aussi. Ils les respectent dans leurs idées et dans leurs façons d'être. Ils ont besoin d'elles pour la quête philosophique. Cela donne de la confiance aux filles: « la communauté de recherche philosophique dépend des voix fortes et curieuses des jeunes filles » (Lone, 1997: 11, traduction libre). Pour Turgeon, c'est avec espoir, curiosité et puissance que les jeunes filles entreront dans le monde et non pas dans une posture de soumission et de désintérêt (1997 : 4).

3.5. Développe l'humilité

Selon Sharp, il faut savoir reconnaître l'autre comme un cadeau dont il faudrait prendre soin (1994 : 26). Il est important de comprendre l'équilibre entre la confiance en soi et l'humilité. Par la pratique de la CRP, les enfants peuvent apprendre à reconnaître les moments où ils pourraient s'affirmer et

partager leurs idées avec confiance et les distinguer des moments où un certain recul est préférable. Pour ce faire, il faut être attentif aux besoins de la communauté et à ses propres besoins. Il est aussi nécessaire de savoir reconnaître notre faillibilité (Yorshansky, 2009 : 44). La pratique de la délibération en communauté de recherche invite à reconnaître nos faiblesses par sa qualité auto-correctrice. La communauté suggère continuellement de nouvelles idées offrant de nouveaux points de vue propices à la transformation de la pensée (Yorshansky, 2009 : 44). Elle questionne ce qui est avancé par les élèves et elle corrige. Ils apprennent à accepter la critique avec humilité et à faire un retour sur eux-mêmes.

Dans une perspective genrée, l'humilité est davantage encouragée chez les filles qui apprenent à se soucier des autres, parfois au détriment d'elles-mêmes (Sharp, 1994 et Gilligan, 2008). La développer chez les garçons peut permettre de réduire les inégalités de genre. Par exemple, plus tard, un homme faisant preuve d'humilité pourrait céder son tour de parole durant une réunion importante à sa collègue, qu'il sait connaissante, pour répondre à la question. ^[4] Ou encore, un homme pourrait s'auto-corriger, admettre son ignorance de la complexité de l'oppression des femmes et chercher à se renseigner pour mieux agir.

3.6. Critique

La PPE favorise l'élaboration d'une pensée critique chez les élèves. Ils développent la pensée critique que Lipman conçoit comme: « [...] une pensée qui facilite le jugement parce qu'elle est guidée par des critères, est auto-correctrice et tient compte du contexte » (2003: 116). En produisant de bons jugements, il est possible de créer du sens par soi-même avec les différentes informations reçues. Avec une pensée critique exercée, le regard sur le monde change. Un discernement peut s'appliquer à tout, que ce soit aux propos de notre parent, l'avis d'un politicien ou un événement injuste.

La pensée critique est une capacité favorisant la réalisation d'un monde féministe « au lieu d'adhérer à des normes, idées ou valeurs données ; l'autonomie au lieu de la subordination » (Miroiu, 1994: 61, traduction libre). Elle libère les individus de leurs présupposés, des stéréotypes et des biais, dont ceux androcentriques. Cette autonomie, comme le mentionne Miroiu, rend possible des discussions remettant en question les inégalités de genre. Par exemple, un élève pourrait dire: « Les sentiments ne peuvent pas être une raison suffisante ». Puis, d'autres pourraient déconstruire cette idée. Pourquoi les sentiments ne pourraient-ils pas être une raison suffisante? La PPE favorise ces échanges critiques et auto-correctifs en offrant un lieu où les enfants ont le droit et l'habitude de questionner ce qu'ils disent.

3.7. Relationnelle

La recherche est une expérience d'engagement direct des uns envers les autres. L'un met en perspective sa subjectivité au profit d'une unité de compréhension commune: « C'est cette humanité commune et cette interdépendance qui permettent aux gens de s'asseoir en silence et de se reconforter mutuellement, [et] de comprendre le monde » (Glaser, 1994: 17, traduction libre). Une

sorte d'interconnexion, d'unité authentique, voire une identité commune se développe: « les enfants qui sont engagés dans un raisonnement ne sont souvent pas conscients d'eux-mêmes comme des sujets distincts de l'expérience »[^] (Glaser, 1994: 17, traduction libre). Cette expérience profondément relationnelle est l'essence même de la co-construction. Elle favorise l'acceptation et la tolérance plutôt que la tentation de dominer l'autre. Construire ensemble et non pas l'un contre l'autre: c'est ce qui permet la fluidité du processus délibératif. Cette relation entre l'individu et la communauté peut défaire l'opposition traditionnelle du Sujet et de l'Autre. Par la PPE, « le soi et la société se [transforment] et [changent], et les inégalités entre les sexes pourraient être démantelées » (Yorshansky, 2009: 44, traduction libre). En ce sens, la CRP participe aux ambitions féministes et notamment aux éthiques du care.

3.8. Pratique

Enfin, la PPE donne des outils pratiques aux enfants par la délibération commune et le raisonnement (Sharp, 1994: 28). La CRP n'est pas seulement théorique, tout comme le féminisme. Elle est d'abord une pratique favorisant de nombreuses qualités morales (comme la compassion, la tolérance, l'humilité, la responsabilisation) et pratiques (l'écoute attentive, la co-construction, le dialogue, s'exercer à recevoir une critique et à s'auto-corriger) (Sharp, 1994: 27). La PPE est une pratique de l'éthique du care de Gilligan (2008).

Ces multiples vertus pratiques libèrent les enfants en leur permettant d'avoir la capacité d'énoncer des jugements moraux de qualité à propos de diverses situations (Sharp, 1994: 28). Ces comportements et habiletés, les élèves ayant vécus des CRP les intègrent et les transposent dans leur vie sociale. À grande échelle, ces pratiques permettraient d'avoir un monde profondément plus caring, critique et inclusif.

4. Conclusion

Pour terminer, la société actuelle opprime les femmes parce qu'elle a été construite à partir d'une pensée masculine ne tenant pas en compte de la voix, de l'expérience et de la puissance intellectuelle des femmes. Ce deuxième sexe n'est pas la seule catégorie à être opprimée: l'enfant l'est aussi. L'éducation traditionnelle brime les libertés de l'enfant notamment en omettant de le considérer comme un humain à part entière. La PPE, par la CRP, aide les enfants à apprendre à penser par et pour eux-mêmes, avec les autres et elle se veut une éducation à la paix. Or, participe-t-elle au projet féministe? Nous avons vu qu'elle s'en rapproche grâce à ces caractéristiques rejoignant la visée féministe de l'égalité entre les genres et l'Autre discours, celui réprimé dans l'histoire de la philosophie. Elle est libératrice, plurielle, égalitaire, elle développe la confiance en soi et l'humilité et enfin, elle est critique, relationnelle et pratique. La PPE est une pédagogie pouvant participer, comme solution à la philosophie patriarcale dominante, à un monde féministe (Daniel, 1994: 69) et la CRP semble présenter « une opportunité pour les jeunes femmes d'échapper aux conditions oppressives de l'éducation et de la domination masculine dans la société et de prendre conscience de ce qu'elles sont » (Yorshansky, 2009: 43). Les filles y acquièrent de la puissance (empowerment) en découvrant

leur discours et en recevant la considération de leurs pairs notamment. Les garçons, eux, prennent l'habitude d'écouter les filles, de découvrir leurs points de vue, de les considérer comme égales et de les respecter. Il semble indéniable que la PPE puisse accompagner le féminisme dans son projet.

Enfin, nous connaissons les bienfaits de la PPE, il serait primordial d'approfondir notre connaissance de ses failles, avec un regard critique grâce aux théories féministes et aux théories critiques de la race notamment. Après tout, la PPE appartient au domaine de la philosophie, qui lui demeure oppressant. Elle enseigne l'auto-correction, alors pourquoi ne pas l'appliquer sur elle-même?

Cet article nous permet d'entrevoir certaines caractéristiques de la PPE contribuant au féminisme. En revanche, cette pédagogie ne semble pas être féministe (pas encore du moins). Une analyse critique plus approfondie est nécessaire, c'est d'ailleurs une limite de cet article. Par exemple, la PPE ne répond pas à tous les critères féministes d'une science de Fedigan, mais seulement à ceux d'une science féminine (1997). Aussi, les caractéristiques et les buts des pédagogies féministes pourraient être plus exigeants, mais compte-tenu que ce texte est une analyse préliminaire, il demeure tout de même un point de départ souhaitant inspirer d'autres réflexions. Éventuellement, peut-être sera-t-il au tour des théories féministes de donner un coup de pouce à la PPE et à sa mission libératrice?

Références

- Abécassis, E. et Bongrand, C. (2007). *Le corset invisible*. Paris: Éditions Albin Michel.
- Anzaldúa, G. (2012). *Borderlands/La Frontera : The New Mestiza*. Aunt lute.
- Audrain, C., Cinq-Mars, C. et Sasseville, M. (2006). Québec : prévention de la violence et philosophie pour enfants. *Diotime -- Revue Internationale de la didactique et des pratiques de la Philosophie*, 1 (28).
- Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe -- Les faits et les mythes*. Paris: Gallimard, tome I.
- Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe - L'expérience vécue*. Paris: Gallimard, tome II.
- Butler, J. (2005). *Trouble dans le genre : pour un féminisme de la subversion*. Paris: La Découverte.
- Collins, L. (2001). *Philosophy for Children and Feminist Philosophy*. *Thinking*, 15 (4), 20-30.
- Daniel, M-F. (1994). *Women, Philosophical Community of Inquiry and the Liberation of Self*. *Thinking in Education*, 11 (3-4), 63-71.
- Dagorn, J. (2011). « Les trois vagues féministes : une construction sociale ancrée dans une histoire ». *Observatoire International de la Violence à l'École*, Université Bordeaux Segalen.
- Delvaux, M. (2017). *Le monde est à toi*. Montréal: Hélio trope.

- Eidinger, A. (2020). « Féminisme » dans L'encyclopédie canadienne, En ligne: <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/feminisme>. Consulté le 13 octobre 2021.
- Fedigan, L. M. (1997). « Is Primatology a Feminist Science? ». Dans L. Hager, *Women in Human Evolution*, London: Routledge, p. 56-75.
- Hamrouni, N. et Lamoureux, D. (2018). *Philosopher en féministes*. *Recherches Féministes*, 31 (2), 1-8.
- Haynes, F. (1994). *Male Dominance and the Mastery of Reason*. *Thinking in Education*, 11, (3-4), 9-23.
- Held, V. (1990). *Feminist Transformations of Moral Theory*. *Philosophy and Phenomenological Research*, 50, 321-344.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress*. New York: Routledge.
- Gilligan, C. (2008). *Une voix différente : pour une éthique du care*. Paris: Flammarion.
- Glaser, J. (1994). *Reasoning as Dialogical Inquiry: A Model for the Liberation of Women*. *Thinking in Education*, 11 (3-4), 14-17.
- Gouvernement du Québec. (2010). « L'égalité entre les femmes et les hommes au Québec -- Faits saillants ». En ligne: http://www.scf.gouv.qc.ca/fileadmin/publications/FaitsSaillants_octobre2010.pdf. Consulté le 16 avril 2018.
- Gouvernement du Québec. (2014). « Même profession, salaires différents: les femmes professionnelles moins bien rémunérées ». En ligne: http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01600FR_FemmeVsHomme2014H00F00.pdf. Consulté le 16 avril 2018.
- Gouvernement du Québec. (2016). « Quelques statistiques ». En ligne: <http://www.agressionssexuelles.gouv.qc.ca/fr/mieux-comprendre/statistiques.php>. Consulté le 16 avril 2018.
- Gouvernement du Québec. (2021). « Statistiques sur le genre, la diversité et l'inclusion ». En ligne: https://www.statcan.gc.ca/fra/themes-debut/genre_diversite_et_inclusion. Consulté le 13 octobre 2021.
- Gregory, M. et Lavery, M. (dir.) (2018). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp -- Childhood, Philosophy and Education*. Londre/New York: Routledge.
- Irigaray, L. (1984). *Éthique de la différence sexuelle*. Paris: Les éditions de minuit, 200 pages.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, New York: Cambridge University Press, * 304 pages.

- Lone, J. M. (1997). Voices in the Classroom: Girls and Philosophy for Children. *Thinking in Education*, 13 (1), 9-11.
- Miroiu, M. (1994). The Vicious Circle of Anonymity, or, Pseudo Feminism and Totalitarianism. *Thinking in Education*, 11 (3-4), 54-62
- Morehouse, R. (2018). « Caring thinking, education of the emotions and the community of inquiry -- A psychological perspective ». Dans M. Gregory et M. Laverty (dir.), *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*. Routledge, p. 197-208.
- Pagé, G., Solar, C. et Lampron, E.-M. (2018). Les pédagogies féministes et les pédagogies des féminismes : une mise en perspective. *Recherches féministes*, 31 (1), 1-21.
- Radio-Canada. (2016). «Le club des plus riches comptent maintenant 1 femme sur 5» En ligne: <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1006498/femmes-joignent-club-plus-riches>. Consulté le 16 avril 2018.
- Radio-Canada. (2017). «#MoiAussi: les histoires de violence sexuelle inondent les réseaux sociaux» En ligne: <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1061669/moiaussi-les-histoires-de-violence-sexuelle-inondent-les-reseaux-sociaux>. Consulté le 22 avril 2018.
- Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 3^e édition, 253 pages.
- Sharp, A. M. (1981). Children's Intellectual Liberation. *Educational Theory*, 31 (2), 197-214.
- Sharp, A. M. (1992). « Women, Children, and the Evolution of Philosophy for Children ». Dans A. M. Sharp et R. F. Reed (dir.), *Studies in Philosophy for Children*. Temple University Press, p. 42-51.
- Sharp, A. M. (1994). *Feminism and Philosophy for Children: The Ethical Dimension*. *Thinking in Education*, 11 (3-4), 24-28.
- Sharp, A. M. (1996). Self-transformation in the Community of Inquiry. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 16 (1), 36-47.
- Sharp, A. M. (1997). Introduction to the Second Issue of *Thinking Devoted to the Theme of Women, Feminism and Philosophy for Children*. *Thinking in Education*, 13 (1), 1.
- Turgeon, W. (1997). Reviving Ophelia: A Role for Philosophy in Helping Young Women Achieve Selfhood. *Thinking in Education*, 13 (1), 2-4.
- Yorshansky, M. (2009). The community of inquiry: A Struggle Between Self and Communal Transformation for Female Students and the Other. *Thinking in Education*, 19 (2-3), 42-49.

Notes

1. Une limite de cet article est que le féminisme est représenté par une majorité d'auteures blanches et occidentales. Il serait plus juste de parler des féminismes et d'inclure éventuellement les féminismes noires, hispaniques et plusieurs autres à une telle analyse. ↩
2. Pour ajouter de la cohérence à cet article, cette définition devrait s'appliquer à tous les genres. ↩
3. Pour alléger le texte, j'écris « enseignante », mais les enseignants sont inclus aussi. ↩
4. Au Québec, 10 000 postes de cadre d'entreprise, sur 13 300, étaient occupés par des hommes, selon Gouvernement du Québec. 2014. Même profession, salaires différents: les femmes professionnelles moins bien rémunérées. En ligne: http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01600FR_FemmeVsHomme2014H00F00.pdf. Consulté le 16 avril 2018. ↩