

La promotion de l'éthique de la paix dans les pratiques philosophiques avec les enfants

Jean de Dieu GWETH BI BISSO, Professeur des Lycées, Manguen 2, Cameroun

Valentin Geraldine ATANGANA ABENG YA NKOLBEWA, Étudiante à l'université de Yaoundé 1

La promotion de l'éthique de la paix est de nos jours, la voie privilégiée de la construction d'une société dans laquelle les antivaleurs sont soit éradiquées, ou encore réduites. La promotion de l'éthique de la paix et les pratiques philosophiques avec les enfants soulèvent le problème des enjeux d'une introduction de l'apprentissage du philosophe à l'école primaire et la démarche à suivre dans l'élaboration des plans d'étude. Ces enjeux suscitent des débats qui méritent leur place dans les recherches en éthique. Etant donné que les pratiques philosophiques avec les enfants sont un espace de réflexion, est-il possible de les envisager comme précondition de la culture de l'éthique de la paix ? Dans un contexte où l'essor des nouvelles technologies de l'information et de la communication démultiplie les sources de violences, contexte où pour résoudre ce problème le choix est fait sur l'éducation à la citoyenneté et à la morale à l'école, quel sera le rôle des pratiques philosophiques avec les enfants dans une telle éducation ? Si cette pratique est acceptée comme un élément constitutif de l'éducation à l'éthique de la paix quel sera son rôle : garantir la continuité des méthodes existantes ou opérer une rupture dans les démarches ?

Le présent article interroge la relation des pratiques philosophiques avec les enfants à la promotion de l'éthique de la paix entendue comme la définition des modalités d'éradication, sinon de réduction de la culture de la violence (Ayissi, 2009). De manière précise, il s'agit d'essayer d'analyser les stratégies pédagogiques développées dans les différents courants de la Philosophie pour enfants, afin de comprendre si, développées en gestion de classe par les enseignants, elles associent l'apprentissage à une émotion positive. La pratique de la philosophie avec les enfants est un exercice qui se développe dans le monde depuis de nombreuses années. C'est en tout cas ce que l'on peut constater à travers le nombre de séminaires, de colloques ou de publications sur la question. Sauf que, malgré la multiplication des courants et de l'influence qu'ils attribuent à cette pratique sur l'éducation à la paix, la construction d'une société sur le mode du vivre-ensemble et de la paix reste problématique. De même, en répondant à la question du comment procéder pour éduquer à la paix en philosophie pour enfants, on ne se préoccupe pas assez de l'un des éléments fondamentaux d'un enseignement efficace, en l'occurrence la relation maître-élève en cherchant à comprendre l'effet des pratiques (et de leurs dimensions) qui suscitent des relations de qualité (ou non) en classe.

C'est pourquoi, dans la présente étude, nous reprenons la question du comment éduquer à la paix en philosophie pour enfants en mettant un accent particulier sur les retombées d'une pratique qui favorise les échanges, l'intimité, la proximité et la cohésion entre les personnes, à savoir : l'humour. Nous décrivons ses retombées sur les émotions, dont la gestion est un élément important dans les opérations en faveur de la paix (Weibull, 2011). Le travail compte trois articulations principales. La première fait un

état de recherche sur la question de la promotion de la paix. La seconde partie montre en quoi en l'enfance est le moment privilégié pour la promotion de l'éthique de la paix. La troisième partie détermine les fondamentaux de la pratique philosophique avec les enfants et fait une analyse des pratiques développées dans les différents courants de philosophie pour enfants dans le but de ressortir leurs points communs. La quatrième articulation décrit l'impact de ces pratiques sur la promotion de la paix. À la cinquième partie nous déterminons les contenus à définir pour l'éducation à la paix en philosophie avec les enfants. La dernière partie ressort la pertinence d'un usage de l'humour pour la culture de la paix en philosophie avec les enfants.

1. Définition de la notion de promotion de la paix

La promotion de la paix est le processus qui apporte la justice, la liberté et la sécurité dans une nation. De façon générale, c'est un processus à long terme, qui définit un ensemble de stratégies ou d'activités permettant d'éviter ou de surmonter la violence généralisée et à maintenir la paix (Paffenholz, 2006). Pour l'auteure, le but d'un tel engagement est d'« empêcher les conflits armés ou d'y mettre fin, ainsi que d'en stabiliser la résolution pacifique après la fin des violences » (p.23). En effet, s'appuyant sur l'approche de Galtung (1969), Paffenholz (2006) distingue deux types de paix : la paix « négative », synonyme de fin de la violence, et la paix « positive », qui est pacification de la paix à tous les niveaux.

L'auteure fait une synthèse de ces deux approches et montre que la promotion de la paix a pour tâche de « créer les conditions favorables à la reconstruction continue, au développement et à la démocratisation » (2006, p. 23). Sous cet angle, la promotion de la paix est également perçue comme un processus qui promeut le développement, le respect des droits humains, l'évolution des valeurs, des attitudes et comportements vers la non-violence et la démocratie. Cette conception est en rapport avec les éléments qui définissent la paix.

Du latin pax, la paix désigne un état de sécurité, une absence de trouble, et en particulier, l'état d'un pays qui n'est pas en guerre. Pour Rousseau (1964) en revanche, la paix ne s'oppose pas seulement à la guerre mais aussi à la servitude. Dans cette logique, elle ne saurait être synonyme de tranquillité, et se définit comme « sûreté » (Lepan, 2011). Si la paix n'est synonyme d'absence de guerre, elle est donc une situation positive voulue, guidée par la raison, exigeant la tranquillité, la sérénité, l'équilibre intérieur et la justice. Spinoza (1970) partage ce point de vue en faisant de la paix « une vertu, un état d'esprit, une volonté de bienveillance, de confiance et de justice ».

La paix dont il est question ici ne renvoie exclusivement pas à un état de non-guerre. Comme le montrait Galtung (1969), la paix inclut la recherche de la justice sociale et la lutte contre toute « violence structurelle » qui résulte de la pratique du pouvoir étatique. La promotion de la paix n'a donc pas pour seul objectif, de construire une société dans laquelle disparaît toute violence directe ou physique. Elle vise également la transformation sociale (Freire, 1998), l'élimination des contradictions et des attitudes qui entraînent les conflits dans la société, et la création d'un monde dans lequel les gens sont conscients de leurs droits humains fondamentaux (Galtung, 1969). Le présent article adopte cette posture qui intègre dans la promotion de la paix, un processus qui vise à construire une société dans laquelle

disparaît à la fois la violence physique, culturelle et structurelle. L'objectif étant bien entendu, d'amener les individus à développer la capacité de faire la paix, quand cela s'avère nécessaire.

Pour mettre en œuvre les actions de promotion de la paix, différentes stratégies sont possibles. Hilde (2004) énonce trois : la sécurité, le développement politique et le développement socio-économique. Pour l'auteur, la dimension sécuritaire renferme trois composantes : le désarmement, la démobilisation et la réintégration, l'action humanitaire contre les mines, l'amélioration du contrôle des armes légères et de petits calibres, et la réforme du système de sécurité. La dimension politique invite à mener des actions contre la faiblesse et l'illégitimité des institutions, la corruption, le manque de respect des droits de l'homme, le déficit démocratique et le sentiment que les structures administratives et politiques sont inadaptées ou inaccessibles.

Enfin, la dimension socio-économique. Elle prend en compte quatre éléments : le rapatriement et la réintégration des réfugiés et des personnes déplacées dans leur propre pays, la construction ou la reconstruction des infrastructures et des fonctions administratives importantes, des services de santé et d'éducation de haute qualité accessibles à tous et le développement du secteur productif, l'emploi, le commerce et l'investissement. Finalement, de nombreux concepts peuvent être reliés à l'éducation à la paix. Noddings (2007) établit un lien entre la théorie du care et l'éducation à la paix en décrivant les éléments de chacun pour souligner leur intégration. Dans la même lancée, Mirra (2008) ressort l'objectif de l'éducation à la paix et montre qu'elle vise à redéfinir la sécurité humaine.

On peut comprendre que l'éducation à la paix est un processus d'enseignement des individus sur les menaces de violence et les stratégies à mettre sur pieds pour développer la paix (Harris, 2008). C'est un enseignement, qui du point de vue de l'auteur a été pratiqué de manière officieuse par plusieurs générations pour la recherche de moyens de résoudre les conflits sans violence ni force meurtrière. De nos jours, c'est un enseignement présent dans l'éducation formelle et qui trouve son ancrage dans les conventions modernes des droits de l'homme et les préoccupations environnementales. Pour Howlett (2008), cette volonté d'introduire l'éducation à la paix dans l'éducation formelle est fondée sur la théorie de Dewey qui soutenait que les écoles peuvent servir de base pour développer une culture du patriotisme et du nationalisme. Danesh (2008) conclut alors dans ce sens que l'éducation, en tant qu'humanisation et dialogue critique peut fournir des stratégies pédagogiques et fournir un cadre conceptuel convaincant pour l'éducation à la consolidation de la paix.

Cependant, bien que la pertinence d'une telle éducation soit établie et que de nombreux progrès aient été réalisés en matière de recherche et d'action pour la paix, les résultats ne sont pas toujours pris en compte dans les écoles et les universités (Galtung, 1969). Malgré cela, de nombreuses recherches soutiennent l'importance de développer des programmes éducatifs sur la thématique (Haavelsrud, 2004 ; Page, 2004). Pour que cela soit efficace, Davies (2005) exige une connaissance des événements mondiaux, une capacité d'analyse critique, des compétences politiques et une volonté d'action commune pour produire un monde actif avec des citoyens qui comprennent les causes et les effets des conflits. En conclusion, à l'école, Duckworth (2008) s'appuyant sur la théorie de Montessori montre que

cet apprentissage doit commencer dès l'enfance et viser une paix durable à travers la promotion d'une pensée critique indépendante.

2. Pourquoi promouvoir l'éthique de la paix dès l'enfance ?

« Si nous voulons parvenir à une vraie paix réelle dans ce monde et si nous voulons mener une vraie guerre contre la guerre, nous devons commencer par les enfants ». Ces propos de Gandhi prononcés lors d'un discours à la Montessori Training College de Londres en 1931 montrent que l'enfance est fondamentale pour la promotion de l'éthique de la paix. Dès l'enfance, on intègre un ensemble d'idées sur soi, sur les autres et sur le monde. Ces idées sont la conséquence de notre socialisation. En effet, chaque société développe un ensemble d'opinions communes. Ces opinions ne sont pas toujours les mêmes, car elles sont fonction de la culture. L'enfance est donc le moment où l'individu commence à intérioriser ces opinions communes.

À ce moment précis, il entend ce que l'on lui dit. Jung (1995) montrait déjà que certains archétypes d'une société ou schémas sociaux exercent une pression et une influence notoire sur les comportements de ses membres. Ainsi, au lieu de rapporter le refoulement, l'explication des rêves et toutes formes de complexes à la sexualité comme le préconise Freud (1986), Jung proposait d'expliquer ce mal-être par cette confrontation entre les désirs de l'individu et les archétypes qu'il a intégrés à son insu.

De même, Devereux (1970) et Douville (2005) s'intéressaient à l'ethnopsychiatrie, intérêt qui révélait le facteur culturel dans le développement et les modalités de développement de différentes pathologies cliniques. Toujours dans ce sens, Mucchielli (1994) insistait sur l'importance de l'influence de nos représentations sociales sur notre perception de la réalité. Il disait dans ce sens qu'« elles sont à l'origine des préjugés » (p. 93). Pour Agostini (2010), ces représentations sociales nous ont été inculquées par notre milieu social et familial. Elles ne sont donc pas de prime abord choisies et librement déterminées par le sujet, mais imposées de l'extérieur par son environnement.

Sauf que, très tôt le sujet est capable de refuser ce que l'on lui dit, refuser ce qui est accepté par l'opinion commune. Très tôt, il commence à développer le raisonnement et la pensée critique. À ce stade, il est pertinent de l'initier à la pratique philosophique car, comme tout le monde, il a des idées et les développe. Il est également capable de défendre d'une manière ou d'une autre ses idées et argumenter ses positions, ses convictions et ses croyances. Les idées qu'il possède viennent du fait qu'il commence très tôt à poser des questionnements philosophiques. En effet, les recherches en neurosciences montrent qu'entre trois et quatre ans, l'enfant commence à poser de nombreuses questions. A cet âge, les questions commencent pour la plupart par pourquoi. A ce moment, il commence à s'ouvrir au monde et fait de nombreuses découvertes.

Ce qui légitime alors la pratique philosophique à ce moment précis de la vie, c'est qu'elle permet à l'enfant d'avoir non seulement des idées et à les défendre, mais aussi à chercher à savoir à quoi ça sert de mettre ses idées, ses croyances et ses convictions à l'épreuve. La pratique philosophique est alors le cadre par excellence qui permet à l'enfant de se poser un certain nombre de questions avant de prendre

une décision quelconque : « qu'est-ce que je pense ? », « pourquoi je le pense ? », « ai-je raison de le penser ? », et « pourquoi aurais-je raison de le penser ? ».

Ces questionnements permettent à l'enfant de mettre ses propres idées à l'épreuve. Cependant, dans la pratique philosophique, l'enfant ne questionne pas uniquement ses idées. Grâce à la discussion, fondement de la pratique, l'enfant est face aux idées des autres et les discute dans un esprit démocratique. Les questionnements dans ce cadre changent de formulation et deviennent : « qu'est-ce que l'autre pense ? », « pourquoi le pense-t-il ? », « pourquoi cette différence entre ce qu'il pense et ce que je pense ? », « entre nous deux, quelqu'un doit-il absolument avoir raison sur l'autre ? ». Ces deux positions permettent à l'enfant, non pas de dire ce qu'il pense, mais de penser ce qu'il dit, et, non pas d'accepter ou réfuter ce que pense l'autre sans examen préalable, mais de mettre les idées de l'autre à l'épreuve. Pour que cela soit faisable chez l'enfant, il faut qu'il développe des compétences telles que l'écoute et l'esprit critique. Là commence l'éducation à l'acceptation de l'autre, gage de paix.

C'est pourquoi l'enfance est le moment par excellence pour éduquer à la paix. Promouvoir l'éthique de la paix dès l'enfance est donc important car, très tôt, les enfants sont non seulement pris par l'opinion de la culture dans laquelle ils sont, c'est-à-dire, ce que la société va leur transmettre à travers la religion, les parents, la famille, etc., mais aussi par ce que les nouvelles technologies de l'information et de la communication leur proposent à travers internet. Sur internet, ils sont conditionnés par une multitude d'informations, de modes, de tendances, de modèles, de célébrités auxquelles ils s'identifient et qu'ils aiment imiter. Il est donc possible à travers ce contact que l'enfant adopte les modes de comportements qu'il apprend à travers internet au point de détruire les valeurs sociales acquises par l'éducation. D'où l'urgence de développer chez l'enfant un esprit critique. Montaigne (1969) montrait déjà que le but de l'éducation doit être de permettre aux individus à développer l'esprit critique, c'est-à-dire le discernement. Cela signifie que, ce qui est primordial, c'est permettre à l'éduqué de savoir penser, de savoir juger par soi-même.

On peut comprendre que promouvoir l'éthique de la paix avec les enfants contribue à forger chez ces derniers un certain caractère qui considère le vivre-ensemble comme une nécessité. La pratique philosophique est le moment par excellence pour la promotion de ce vivre-ensemble, car, elle permet de construire des personnes de conviction, des êtres qui poseront des actions sans toutefois s'appuyer sur la coutume. Elle est également un moyen qui permet aux enfants de devenir des citoyens responsables, ouverts aux différences, capables de solidarité et d'empathie, à la fois au sein et au-delà des frontières et des groupes sociaux, et capables de déconstruire les fondements de la violence et de se mobiliser pour faire progresser les perspectives de paix.

L'ouverture aux différences fait appel à la tolérance. Pour Montaigne (1969), celle-ci est indispensable à la paix civile car de son point de vue, l'humaine condition se caractérise par la différence. Si donc les citoyens ne savent pas vivre dans le désaccord et la différence, s'en suivront des guerres interminables. Ceci est dû par le fait qu'il y aura finalement toujours matière à haïr son prochain. Ainsi donc, promouvoir une éthique de la paix dès l'enfance, c'est former les futurs citoyens à la tolérance mais également

œuvrer à la formation d'un état libéral, qui tend vers le développement des libertés individuelles, dans le respect de leur coexistence (Agostini, 2010). De telles valeurs se développent uniquement dans un cadre d'échange, lors des ateliers de réflexions à installer avec les enfants.

3. Les fondamentaux de la pratique philosophique avec les enfants

Onfray (2004) montrait qu'il est possible dès l'enfance de s'étonner, de s'émerveiller de ce qu'est le monde, de s'interroger, de se demander pourquoi les choses sont ainsi et pas autrement. Donc, l'acte de philosopher peut commencer très jeune. Cependant, la pratique philosophique avec les enfants ne consiste pas à dispenser un cours de philosophie dans la forme classique. Il n'est pas question d'enseigner Kant, Spinoza ou les grands courants de pensées. Ce qui est en jeu dans ces pratiques, c'est faire philosopher, faire réfléchir les enfants (Lenoir, 2016).

La pratique philosophique avec les enfants consiste donc avant tout à partir du questionnement des enfants, et les faire dialoguer les uns avec les autres. Les enfants posent généralement de nombreuses questions existentielles et aiment en discuter. Il est donc possible de créer des ateliers de discussions philosophiques. Ici, l'animateur ou encore l'enseignant, est davantage un guide qui amène les enfants à exprimer leurs émotions, en leur donnant du vocabulaire et en aillant de la vigilance sur la façon dont se déroule l'atelier (Sasseville, 2020). Les objectifs de Lipman et Margaret Sharp, pionniers de la philosophie pour enfants dans les années 70 était d'aider les enfants à développer leur esprit critique, leur créativité et leur compréhension de l'autre. Ainsi, parce qu'elle est une pratique qui met en avant le dialogue, la compréhension et la tolérance qui sont les clés pour résoudre les problèmes, elle pose les bases de la paix sociale.

C'est donc une pratique dans laquelle les enfants apprennent l'art de la délibération et du dialogue et deviennent habiles à produire de bons jugements. Grâce à ces pratiques, ils deviennent capables de penser par et pour eux-mêmes à propos des sujets qu'ils trouvent importants, des sujets qui ont intéressés les philosophes depuis de nombreuses années, c'est-à-dire, des sujets touchant la nature de l'univers, les qualités d'une vie bonne et le développement de la sagesse. Trois modes de pensées sont développés ici chez les enfants : la pensée critique, la pensée créatrice et la pensée attentive (Sasseville, 2020).

Différentes méthodes sont développées pour appliquer ces pratiques. On peut constater, à la lecture de ces différentes méthodes, un certain nombre d'objectifs similaires. En effet, qu'il s'agisse de la méthode de Lipman, des ateliers de philosophie Agsas-Lévine, les droits d'expression et de pensée de l'enfant sont reconnus. Toutes ces méthodes sont des espaces de réflexion, des situations où l'enfant apprend à penser par le doute, le questionnement, l'argumentation et la quête de l'universalisme des idées, sur des questions fondamentales pour tout homme et chacun (Tozzi, 2012). Ces divers éléments constituent les fondamentaux de la paix et se développent dans les moments de réflexions avec les enfants.

4. L'impact de la pratique sur la prévention de la violence

En 2011, Audrain Catherine et Robert Serge ont mené une recherche sur l'utilisation de la philosophie pour enfants dans la prévention de la violence. Ces derniers ont montré que le programme de philosophie pour enfants est un outil efficace de promotion de la non-violence et de la formation à la responsabilité morale et à la solidarité humaine. La philosophie pour enfants a donc un impact sur le maintien de la paix parce qu'elle se déroule dans un climat paisible. C'est une démarche de reconnaissance de la dignité de chacun des membres de la communauté de recherche. C'est le bien commun qui est jeu ici, ceci parce qu'on ne pose pas des gestes qui vont en l'encontre de la recherche (Sasseville, 2020). En effet, dans les pratiques philosophiques avec les enfants, on ne coupe pas la parole, on n'attaque pas la personne. Ce qu'on attaque, c'est l'idée. Ce qui s'installe, c'est le dialogue entre les personnes, et, qui dit dialogue dit absence de conflit, un effort de rapprochement entre les personnes, un effort de sécurité et de paix entre les personnes.

Le climat de recherche, d'entraide et de collaboration qui existe dans les communautés de recherche philosophique est tel qu'ici, on cherche ensemble sans être attaqué dans sa personne, chacun peut dire ce qu'il pense, chacun ayant le sentiment qu'il peut remettre en question les présupposés. Tout le monde est appelé à contribuer, à dire ce qu'il pense. C'est donc une pratique qui modèle non seulement les rapports que l'enfant entretient avec les autres en l'éduquant à l'altérité, mais aussi les rapports qu'il entretient avec lui-même en lui permettant d'exprimer ses émotions.

4.1. Une pratique qui éduque à l'altérité

L'altérité se présente depuis l'Antiquité comme le lieu privilégié du philosophe : c'est sous l'impulsion de la rencontre de l'autre, d'une pensée qui nous est étrangère, d'un autre logos, que la pensée est mise « en branle » et que le philosophe se déploie. L'autre, dans sa différence, motive l'investigation philosophique dans le sens où, comme le montrent les dialogues de Platon, non seulement il nous oblige à approfondir notre propre pensée pour la soutenir, mais de plus sa différence nous surprend et nous incite à l'interroger. La pratique philosophique avec les enfants ouvre donc la voie à l'altérité. L'altérité est la reconnaissance de l'autre dans sa différence. C'est une valeur essentielle dans la culture de la paix. Selon Ntongo Cigoshole et Mume Sango (2022), la reconnaissance et l'altérité constituent la haie d'honneur, où les épées seront transformées en sabres, pour la reconstruction d'un monde pacifié et réconcilié avec lui-même. Le terme altérité est donc employé pour développer la reconnaissance et l'acceptation de l'autre avec ses différences, notamment culturelle.

Des actions promouvant l'altérité favorisent une éducation à la citoyenneté globale. À l'école, elles permettent de dépasser la peur de l'autre, la peur de ce qui est différent de sa propre culture, ce qui évite aux élèves de développer une identité fermée à la différence humaine, hermétique et absolue, véhiculée parfois par les mouvements sectaires ou extrémistes dans le but de souder un petit groupe face à tous les autres, voire contre tous les autres. Pour Montaigne (1969), l'éducation à l'altérité passe par la pratique philosophique. Dans ses Essais, l'altérité engage à faire coexister, dans la démarche philosophique, amitié et désaccord. La philosophie est donc essentiellement rencontre de l'autre et recherche de la

vérité. Recherche parce que la rencontre de l'autre ébranle les certitudes. Rencontre parce que cette recherche nous amène à nous connaître nous-mêmes et à connaître cet autre (Agostini, 2010). C'est ainsi que l'altérité, à l'œuvre dans l'exercice du jugement propre au philosophe, nous permet d'accéder à la connaissance de soi. Apprendre aux enfants à philosopher, c'est donc, dans cette perspective, leur apprendre à rencontrer l'autre, quel qu'il soit, et leur apprendre à vivre avec cette différence (Agostini, 2010). Dans les ateliers de réflexion philosophique, les enfants perçoivent cette altérité comme une richesse et comme l'occasion de s'engager dans une réflexion féconde, plutôt qu'une menace. La pratique philosophique avec les enfants permet alors de maintenir la paix avec les autres.

La paix avec les autres est conditionnée par une estime de soi de tous les membres. Rappelons qu'il existe une forme de violence comme mode d'affirmation de soi. Elle est utilisée par des enfants qui ont une faible estime d'eux-mêmes. Les études existantes montrent qu'on peut établir une corrélation entre le niveau de violence et la mauvaise estime de soi (voir, Famose et Bertsch, 2009 ; Gueguen, 2014). Lorsque l'enfant commence à penser que la seule manière de se prouver qu'on existe c'est d'écraser l'autre, c'est que, quelque part, on a de la peine à se faire reconnaître, à faire reconnaître ses talents et ses qualités. La pratique philosophique est un exercice qui valorise tous les membres de la communauté de recherche en évitant de stigmatiser certains à partir de leur comportement ou de leur performance. La pratique philosophique peut donc développer une estime de soi chez l'enfant. En sachant qu'il peut s'exprimer en toute liberté et que sa parole sera prise en compte de manière équitable que celle des autres, cela l'amène à comprendre qu'il ne sera pas écrasé par les autres.

4.2. Une pratique qui favorise l'expression des émotions

La violence peut d'abord être l'expression d'un mal-être des jeunes qui ne se sentent pas reconnus et acceptés. Le jeune qui dispose généralement de la violence est celui qui ne dispose pas des mots pour traduire ce qu'il ressent. Généralement, d'après les études existantes, il s'agit d'une catégorie d'élèves chez lesquels il existe une pauvreté dans le vocabulaire. Petitclerc (2015) montrait dans ce sens que les jeunes chez qui on observe un peu plus de violence sont en réalité les handicapés du langage émotif. Ayant des difficultés à mettre des mots sur leur ressenti, ils ont tendance à utiliser la violence comme une sorte de langage en acte.

Les émotions renvoient à la réaction biologique, instantanée de notre corps qui réagit à un événement (Gweth Bi Bisso et Atangana Abeng, 2020). Elles sont des signaux qui nous fournissent des renseignements sur ce que nous sommes. Damasio (1994) montrait d'ailleurs qu'elles nous renseignent sur nos souhaits et sur nos besoins profonds. Elles renvoient donc à la conscience et à la connaissance de soi. Cet objectif n'est pas loin de celui de la pratique philosophique avec les enfants. Agostini (2010) rappelait déjà que philosopher, c'est immanquablement progresser dans la connaissance de soi. Ainsi, les émotions et la philosophie permettent de parvenir à la connaissance de soi. En effet, Agostini (2010) montrait que l'apprentissage du philosophe a entre autres pour but, de libérer le jugement du sujet de l'emprise de la coutume. Et, en découvrant son propre jugement, le sujet se découvre lui-même. Selon Montaigne (1969), c'est cette connaissance de soi qui permet à l'homme d'apprendre à vivre.

Si la violence apparaît dans les comportements des enfants, et plus tard dans l'adolescence, c'est donc parce que les méthodes d'enseignement ne donnent pas assez la possibilité aux enfants d'exprimer des émotions désagréables, parce qu'elles sont jugées comme négatives voire, dangereuses. Dans les écoles primaires, il n'existe presque pas des espaces réservés, des tranches horaires où l'élève peut parler de ses peurs, ses colères, ses dégoûts et ses tristesses. Cet état de chose entraîne généralement la déconnexion d'avec les émotions. Or, les émotions ne sont ni bonnes ni mauvaises. Il n'y a pas à avoir des jugements moraux sur les émotions.

Dans le cas où il y a interdiction d'exprimer les émotions, les apprenants ne peuvent parler de leurs inquiétudes, de leurs tristesses et colères. Damasio (1994) soulignait que l'expression des émotions favorise l'apaisement et la régulation du cerveau émotionnel. Chaque fois qu'on arrive à exprimer ses émotions désagréables, cela apaise l'amygdale cérébrale qui sécrète la molécule du stress. Donc, la connexion avec nos émotions est fondamentale pour bien vivre, se connaître, faire les choix qui nous correspondent.

Cependant, grâce à la pratique philosophique, les enfants peuvent nommer ce qu'ils ressentent tout en se demandant, « Pourquoi ? », « Pourquoi c'est ça ? », « Pourquoi je le ressens ? ». C'est un exercice qui sait être empathique, et, c'est pourquoi c'est une pratique qui permet à l'enfant de sentir et comprendre ses propres émotions, les émotions de l'autre, l'aide à s'exprimer et exprimer ses émotions, ce qui l'apaise. Tout ceci contribue donc à améliorer de façon significative le jugement des apprenants, leur empathie et leur autonomie morale selon Schleifer, Daniel, Peyronnet et Lecompte (2003).

Enfin, les émotions contiennent des informations essentielles pour prendre des décisions. Et, c'est grâce à l'acte de philosopher que les apprenants deviennent capables de prendre du recul, d'évaluer leurs émotions en fonction des événements. Que mettons-nous dans prendre du recul et quelle est la conséquence positive de moment ? Prendre du recul nous permet de juger. Le jugement est accompagné d'une condition : la reconnaissance de sa propre ignorance et la volonté de savoir. Là, on rejoint la définition première de la philosophie : « l'amour de la sagesse ». Dans la pratique de la philosophie, l'enfant n'est pas dans la posture du savant. Engagé dans une volonté de trouver des réponses aux questions qu'il se pose, il se questionne à propos de lui-même et des autres. Cette émotion que Charlie Renard (2021) appelle « émotion de la découverte » est nécessaire en philosophie en ce sens que pour l'auteure, elle est la marque d'une inquiétude qui interroge, un sentiment de perplexité face au réel et à ses pensées. La pratique philosophique avec les enfants valorise l'écoute et favorise l'expression. La violence naît généralement lorsqu'on a l'impression de ne pas être écoutés, que la communication ne fonctionne pas. Dans les pratiques philosophiques avec les enfants, les membres de la communauté s'écoutent mutuellement, chacun a la possibilité de dire ce qu'il ressent et le développement d'un tel climat d'écoute fait reculer la violence. L'important dans cette pratique, c'est alors qu'elle favorise l'expression des émotions.

Ces différents aspects contribuent à montrer qu'il y a un lien entre la philosophie pour enfants et l'éducation à la paix. En effet, parce qu'elle est un espace de discussion, une pratique d'inclusion

(Gagnon, 2013), la philosophie pour enfants est un espace de prévention de la violence. Parce qu'elle apprend à réfléchir avec d'autres dans le respect, l'écoute, en se décentrant de son propre point de vue, de son cadre culturel, la philosophie pour enfants est une démarche d'éducation à la paix (Lilot & Roberfroid, 2022). Pour Herriger (2004), ce qu'elle permet de mettre en œuvre, c'est à la fois la paix sociale, la paix internationale et la paix interpersonnelle.

5. Quels contenus pour l'éducation à la paix en philosophie avec les enfants ?

Des éléments multiples permettent d'éduquer à la paix en philosophie avec les enfants. En énumérant quelques-uns, Sasseville (2013) retient notamment la réflexion avec les enfants sur la signification des concepts liés à la paix. Une telle orientation permet à la fois selon l'auteur « d'identifier les formes de violence, de comprendre et de pratiquer ce qui est impliqué dans la réduction de la violence et le développement de la paix ». Johanna Hawken (2020) retient, en ce qui concerne les ateliers dédiés à la philosophie éthique un ensemble de concepts et problèmes qu'elle juge « pertinents à la fois dans l'histoire de la pensée et dans la vie de l'enfant » (p.5). Elle retient entre autres : le bien, le mal, le juste/l'injuste, l'égalité, les lois, les règles, l'obéissance, le pouvoir, autrui et la nature. À chaque concept, l'auteure retient un ensemble de problématiques à discuter avec les enfants.

Réfléchir avec les enfants sur ces thématiques a comme conséquence positive, le développement du sentiment d'appartenance à la société car, à travers la pratique de la philosophie avec les enfants, l'apprenant développe non seulement une confiance en soi, une confiance vis-à-vis des autres et envers les structures sociales, mais aussi des aptitudes essentielles au vivre-ensemble et à l'exercice de la citoyenneté (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022). Malgré tout, pour que les pratiques philosophiques avec les enfants soient efficaces, l'enseignant doit installer des relations sociales de qualité.

Conclusion

La réflexion qui se conclut a indiqué quelques articulations entre la philosophie avec les enfants et la promotion de l'éthique de la paix. Elle s'est limitée à deux dimensions des rapports que l'homme entretiens. Dans ses rapports avec les autres, elle montre l'importance de la pratique philosophique avec les enfants sur l'éducation à l'altérité. Dans ses rapports avec lui-même, elle montre que, parce que c'est une pratique qui favorise l'expression des émotions, elle contribue à réguler la violence et bâtir la paix. Cet apport de la philosophie avec les enfants à la promotion de la paix se déroule autour d'une réflexion avec les enfants sur la signification des concepts liés à la paix.

Références

- Agostini, M. (2010). L'apprentissage du philosophe à l'école primaire. Analyse d'une expérience d'un atelier de CM2 sous l'éclairage de la pensée de Montaigne. Thèse de doctorat inédite, Université d'Aix-Marseille I. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr>

- Audrain, C. et Robert, S. (2011). Le programme «* prévention de la violence et philosophie pour enfants *» de l'association La traversée. Revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie [En ligne], 50. Récupéré de <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/050/023/>
- Ayissi, L. (2009). La promotion de l'éthique de la paix dans le pantagonisme. Revue négro-africaine de littérature et de philosophie, 82, 171-193.
- Freud, S. (1986). Métapsychologie. Paris : Gallimard.
- Danesh, H. B. (2008). The education for peace integrative curriculum : concepts, contents and efficacy. Journal for peace education, 5(2), 157-173.
- Damasio, A. R. (1994). Descartes' Error : A motion Reason, and the Human Brain. New York : Avon Books.
- Davies, L. (2005). Schools and war : Urgent agendas for comparative and international education. Compare, 35(4), 357-371.
- Devereux, G. Essais d'ethnopsychiatrie générale. Paris : Gallimard.
- Douville, O. (2005). L'urgence, le trauma. A propos du travail clinique avec des enfants dans les rues de Bamako. In Victimologie-Criminologie. Approches cliniques. Nîmes : Champ social éditions.
- Duckworth, C. (2008). Maria montessori and peace education. Encyclopedia of Peace Education, pp. 33-37.
- Famose, J. P. (2009). L'estime de soi : une controverse éducative. Paris : Presses Universitaires de France.
- Freire, P. (1998). Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage. Lanham, PA: Rowman & Littlefield.
- Gagnon, M. (2013). Prévention de la violence, philosophie pour enfants et inclusion scolaire. Revue internationale sur les pratiques et la didactique de la philosophie [En ligne], 56. Récupéré dans <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/056/023/>
- Gagnon, M. et Mailhot-Paquette, E. (2022). Pratiquer la philosophie au primaire. Montréal au Québec : Chenelière.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. Journal of Peace Research, 6(3), 167-191.
- Gueguen, C. (2014). Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau. Paris : Robert Laffont.
- Gweth Bi Bisso, J.D.D. et Atangana Abeng Ya Nkolbewa, V.G. (2020). Philosophie avec les enfants et lutte contre la violence en milieu scolaire au Cameroun. Revue internationale sur les pratiques et la didactique de la philosophie [En ligne], 85. Récupéré de <http://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/085/030/>
- Haavelsrud, M. (2004). Target : Disarmament education. Journal of Peace Education, 1(1), 37-57.
- Harris, I. (2008). History of peace education. Encyclopedia of Peace Education, pp. 15-23.
- Hawken, J. (2020). La pratique philosophique avec les enfants, un dispositif en résonance avec le paradigme de l'éducation complexe [En ligne]. Tréma, 54. Récupéré de <http://journals.openedition.org/trema/6088>

- Hilde, J. (2004). Les cadres stratégiques pour la consolidation de la paix. *Afrique contemporaine*, 209, 7-21.
- Howlett, C.F. (2008). John Dewey and peace education. *Encyclopedia of Peace Education*, pp. 25–31.
- Jung, C., G. (1995). *L'âme et la vie*. (trad. Yves le Lay et Roland Cahen). Paris : LGF - Le Livre de poche.
- Lenoir, F. (2016). *Philosopher et méditer avec les enfants*. Paris : Albin Michel.
- Lèpan, G. (2011). Que signifie vivre en paix pour Rousseau ? *Dix-huitième siècle*, 43, 577-594. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-dix-huitieme-siecle-2011-1-page-577.htm>
- Lilot, P., et Roberfroid, J. (2022). Paroles d'enfants d'ici et d'ailleurs. *Revue internationale sur les pratiques et la didactique de la philosophie [En ligne]*, 91. Récupéré dans <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/091/007/>
- Mirra, C. (2008). *U.S. foreign policy and the prospects for peace education*. Jefferson, NC : McFarland Press.
- Montaigne, M. (1969). *Essais. Livre 1*. Paris, France : GF Flammarion.
- Montessori, M. (1949). *Education and peace*. (H. R. Lane, Trans.). Chicago: Henry Regerny.
- Mucchielli, L. (1994). *Mythes et histoire des sciences humaines*. Paris : Éd. La Découverte.
- Noddings, N. (2007). Caring as relation and virtue in teaching. In P. S. Ivanhoe & R. Walker (Eds.), *Working virtue: Virtue ethics and contemporary moral problems* (pp. 41-60). Oxford, England: Oxford University Press.
- Ntongo Cigoshole, C. et Mume Sango, G. (2022). *Reconnaissance et altérité : Haie d'honneur à la paix du monde*. Paris : Editions universitaires européennes.
- Onfray, M. (2004). *La communauté philosophique. Manifeste pour l'université populaire*. Paris : Galilée.
- Paffenholz, T. (2006). Promotion de la paix et coopération internationale : histoire, concept et pratique. *Annuaire suisse de politique de développement*, 25(2), 19-45.
- Page, J. (2004). Peace education: Exploring some philosophical foundations. *International Review of Education*, 50(1), 3-15.
- Rousseau, J.-J. (1964). Extrait du *Projet de paix perpétuelle*. In *Œuvres complètes*. Paris : Gallimard.
- Petitclerc, J. M. (2015, 28 octobre). La violence et la paix dans la cité. [Conférence]. 2e Conférence « La violence et la société », Paris Notre-Dame, <https://youtu.be/ILSOoVFCg84>
- Renard, C. (2021). Les émotions dans un atelier de philosophie : obstacle ou condition de la découverte ? Récupéré le 11 décembre 2022 de <https://theconversation.com/les-emotions-dans-un-atelier-de-philosophie-obstacle-ou-condition-de-la-decouverte-167859>
- Sasseville, M. (2013). *Philosophie pour enfants et apprentissage du dialogue pacifiant*. Philoenfant. Récupéré de 14 octobre 2022 de <https://philoenfant.org/2013/02/19/la-pratique-de-la-philosophie-et-lapprentissage-du-dialogue/>
- Sasseville, M. (Hôte). (2020, 16 janvier). La philosophie pour les enfants. [Episode de podcast audio]. Au Parlons éthique. <https://youtu.be/NI5TQ8Gq0RI>
- Schleifer, M., Daniel, M. F., Peyronnet, E. et Lecompte, S. (2003). The Impact of Philosophical Discussions on Moral Autonomy, Judgment, Empathy and the Recognition of Emotion in Five Year Olds. *The Journal of Philosophy for Children*, 16(4), 4-12.

- Spinoza, B. (1670). Traité théologico-politique. Trad. Charle Appuhn. Paris : Flammarion.
- Tozzi, M. (2012, 15 Août). Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants. Philotozzi. <https://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>
- Weibull, L. (2011). La gestion des émotions dans les opérations en faveur de la paix. L'année sociologique, 61(2), 407-430.