



HAL
open science

Philosopher avec les enfants : enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit

Johanna Hawken

► **To cite this version:**

Johanna Hawken. *Philosopher avec les enfants : enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit*. Philosophie. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I, 2016. Français. NNT : 2016PA01H219 . tel-01562059

HAL Id: tel-01562059

<https://theses.hal.science/tel-01562059v1>

Submitted on 13 Jul 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne
Ecole doctorale de philosophie (ED 280)

**Thèse pour l'obtention
du grade de docteur en philosophie**

Présentée et soutenue publiquement par
Johanna Hawken

PHILOSOPHER AVEC LES ENFANTS :
Enquête théorique et expérimentale
sur une pratique de l'ouverture d'esprit.

Directeur de Thèse
Monsieur le Professeur Denis Kambouchner

Composition du jury :
Mme Edwige CHIROUTER, Maître de conférences à l'Université de Nantes
M. Laurent JAFFRO, Professeur à l'Université Paris I
M. Denis KAMBOUCHNER, Professeur à l'Université Paris I
M. Alain KERLAN, Professeur émérite à l'Université Lyon II
Mme Vanessa BOUBON, Directrice Générale Adjointe à la Mairie de Romainville
(référente de la Convention CIFRE)

Date de soutenance : vendredi 16 décembre 2016

**À tous les jeunes philosophes romainvillois
qui m'ont ouvert leur esprit et offert leurs pensées...**

Remerciements

Merci à mon directeur, M.Kambouchner, pour sa confiance, sa patience et ses conseils de rigueur – éléments si essentiels dans un travail d'innovation.

Merci infiniment aux membres du jury pour leur participation et leur regard précieux.

Merci à Clara Da Silva-Charrak et André Charrak pour m'avoir initiée au monde de la philosophie.

Merci à la Mairie de Romainville de m'avoir accordée une immense confiance et une liberté d'action inouïe afin de philosopher encore et toujours plus. Merci à tous mes collègues romainvillois, qui ont soutenu l'expérimentation, et notamment Nadia, Emmanuelle, Audrey, à l'école élémentaire Fraternité, et Maud, à l'école Langevin. Un grand merci à Kheira Kassab, qui fut ma tutrice mais surtout ma partenaire pour le montage et la défense du projet. Un merci particulier à Karen Kurowski, qui a eu l'idée de créer un atelier de philosophie à l'Espace Mandela, en août 2009, et qui m'a ouvert la porte de la ville de Romainville.

Merci infiniment à ma famille : ma mère (la meilleure du monde), mon père, Claire, Patrice et les absents, qui m'ont tant inspirée. Merci à vous pour votre générosité et votre écoute. Une pensée particulière pour ma chère sœur, pour m'avoir toujours dit que je pouvais prendre soin des âmes.

Merci à mes amis si géniaux et si enthousiastes. Agnès, Aurèle, Anned, Axel, Emilie (merci d'être un roc amical !), Hugues, Adeline, Emilie Pipelette, Pénélope, Caro, Greg, Marius, Linda, Jacques, Shushan (pour son aide cruciale lors de la dernière ligne droite), Quinquin, Furia, Axel, Marion, Jeanne, Jinnie, Yoann, Mime, Laurent, Flavie, Pauline, Irina, Mathilde, Seb, Chloé, Toutoune, Myriam, et tous les autres ! Une pensée particulière pour Maral, dont l'aide précieuse est visible dans les dessins et graphiques qu'elle a réalisés dans cet ouvrage.

Résumé de la recherche : Philosopher avec les enfants. Enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit.

L'enfance est l'âge des prémices intellectuelles et existentielles, mais l'appartenance à ce stade du développement ne doit pas signer l'incapacité philosophique des enfants, qui manifestent des tendances philosophiques spontanées par leur faculté d'étonnement, leur quête de sens et leurs intuitions sur le monde. Cette affinité naturelle de l'enfance au monde conceptuel ferait de la philosophie le lieu idéal pour instituer une éducation de la pensée. Ainsi, le mouvement pédagogique de la philosophie pour enfants défend, depuis une quarantaine d'années, la nécessité d'une formation de l'esprit critique, réflexif et dialectique. En vue de réinventer une méthode pédagogique conforme à l'esprit enfantin, elle a surgi sous la forme d'une pratique de la discussion collective, centrée sur l'échange des idées, l'exercice des habiletés intellectuelles et la construction d'une réflexion conceptuelle, argumentée et problématique sur un enjeu universel de la condition humaine. Dans ce cadre (et dans celui de notre étude), les philosophes pour enfants défendent de toutes parts le développement de l'ouverture d'esprit, en un double sens : comme développement des capacités rationnelles et comme éclosion des capacités dialogiques de compréhension intersubjective. La discussion philosophique permettrait à l'enfant de s'ouvrir l'esprit, grâce à la dynamique d'exploration des idées, problématiques, arguments et à l'apprentissage de la disponibilité à la pensée nouvelle, à la pensée d'autrui, à la pensée pluraliste. Il convient donc de se demander si la philosophie pour enfants peut être conçue comme une pratique intellectuelle et éthique de l'ouverture d'esprit.

Mots clés : philosophie pour enfants – éducation – pratique – discussion – expérience – habileté – éthique – ouverture d'esprit

Abstract of the research : Philosophising with children, theoretical and experimental inquiry on a practice of open-mindedness.

Childhood is the age of an awakening of intellectual and existential capacities, but this developmental stage is not indicative of a philosophical inability of children, who may display spontaneous philosophical tendencies through their faculty for surprise, their quest for meaning and their intuitions about the world. This natural affinity of children for the conceptual world makes philosophy the ideal medium to introduce education in thinking. Thus, for the past forty years or so, the philosophy for children movement has defended the need to train critical, reflexive and dialectic minds. In order to reinvent a pedagogic method best suited to a child's mindset, this training has developed in the form of collective debate centred on the exchange of ideas, the exercise of intellectual capacities and the construction of conceptual thinking, argued and problematized around the universal challenges of the human condition. In this context (and that of our study), philosophers for children are strongly in favour of defending an openness of mind, from two standpoints: as the development of rational abilities and as the first steps towards a capacity for intersubjective understanding. Philosophical discussion allows children to open their minds, thanks to the dynamic of exploring ideas, issues and arguments and learning about the availability of new, external and pluralistic thoughts. The question is therefore whether philosophy for children could be conceived as an intellectual and ethical practice to achieve open-mindedness.

Key words: philosophy for children – education – practice – discussion – experience – capacity – ethics – openness of mind

Table des matières

Résumés de la recherche (français/anglais)	4
--	---

INTRODUCTION	11
---------------------	-----------

<u>PREMIERE PARTIE ENFANCE ET PHILOSOPHIE : L'UNIVERS COGNITIF ET EXPERIMENTAL DE L'ENFANT, OUVERT A LA REFLEXION PHILOSOPHIQUE</u>	<u>20</u>
--	------------------

CHAPITRE 1 LES TENDANCES PHILOSOPHIQUES DE L'ESPRIT ENFANTIN, AU FONDEMENT DU PROJET D'EDUCATION PHILOSOPHIQUE	25
1.1. ÉTONNEMENTS ET QUESTIONNEMENTS ENFANTINS, AU SEUIL DE LA PHILOSOPHIE ?	25
1.1.1. La faculté d'étonnement et l'étrangeté du monde	27
1.1.2. L'étonnement enfantin, emblématique d'une philosophie humaine universelle	30
1.1.3. L'étonnement, source archétypale de l'ouverture au monde philosophique	33
1.1.4. Fragilité et fulgurance de la faculté d'étonnement	37
1.2. BESOIN DE SENS ET SENSIBILITE : VERS L'IDEE D'UNE FILIATION ENTRE LA CURIOSITE ENFANTINE ET LA CURIOSITE PHILOSOPHIQUE	38
1.2.1. Une curiosité holistique, signe d'un besoin de sens global	38
1.2.2. La curiosité philosophique, élan vers l'abstrait	40
1.2.3. La curiosité philosophique, signe d'une ouverture d'esprit de l'enfant	41
1.3. CONCEPTS, INTUITIONS ET EXPERIENCES PHILOSOPHIQUES DANS LE MONDE DE L'ENFANT, AU FONDEMENT D'UNE VISION UNIVERSALISTE.	43
1.3.1. L'efficacité des expériences dans l'esprit enfantin	44
1.3.2. La sensibilité expérientielle et conceptuelle de l'enfant	53
1.3.3. Le lexique philosophique des enfants et l'éclosion de l'arrière-mot.	56
1.3.4. Le postulat des concepts philosophiques universels et intergénérationnels	62

CHAPITRE 2 LES ENFANTS SONT-ILS NATURELLEMENT PHILOSOPHES ? DE L'EXPLORATION DES TENDANCES ENFANTINES A LA PRATIQUE EDUCATIVE	67
2.1 LA QUESTION DE LA NAÏVETE ET DE L'IGNORANCE SOCRATIQUE	68
2.1.1. « Ne jamais cesser de grandir » : de la naïveté spontanée à la naïveté institutionnelle.	69
2.1.2. Ignorance et ironie socratiques, « modestie épistémologique »	73
2.1.3. De la déclaration d'ignorance socratique à l'ouverture d'esprit	75
2.2. DE L'ETONNEMENT ENFANTIN A LA PROBLEMATISATION PHILOSOPHIQUE	77
2.2.1. De la question enfantine à l'ingénierie problématique.	78
2.2.2. De la curiosité holistique à la curiosité scientifique	80
2.2.3. La métaphysique, cas limite pour le naturel philosophe	82
2.3. DE L'EXPLORATION DES TENDANCES PHILOSOPHIQUES NATURELLES A LA NECESSITE D'UNE PRATIQUE EDUCATIVE.	83
2.3.1. La conception naturaliste de la philosophie enfantine	83
2.3.2. L'enfance en devenir et le redevenir-enfant (repuerescere) en philosophie.	87
2.3.3. La nécessité d'une didactique de la philosophie pour enfants.	89
2.3.3. Le naturel philosophe dans le modèle d'éducation platonicienne.	92
2.4. LA PHILOSOPHIE, PENSEE REFLEXIVE EXTRA-ORDINAIRE	93
2.4.1. Réflexion et métacognition : première ouverture de l'esprit	94
2.4.2. La pensée réfléchie, ouverture d'un espace d'examen des croyances et opinions ordinaires	99
2.4.3. La pensée réfléchie, ouverture d'un espace de réflexion alternative	100
2.4.4. La pensée réflexive, ouverture aux dimensions philosophiques de l'expérience	102

CHAPITRE 3 LA CONCEPTION DU DEVELOPPEMENT COGNITIF DE L'ENFANT, AU FONDEMENT DE L'EDUCATION PHILOSOPHIQUE	104
3.1. LE PARI DES FACULTES : LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS ET SA CONCEPTION DU DEVELOPPEMENT COGNITIF DE L'ESPRIT ENFANTIN.	105
3.1.1. L'interventionnisme philosophique : une méthode non-piagétienne de développement des capacités cognitives de l'enfant.	105
3.1.3. L'opposition aux méthodes d'observation comportementale piagétienne et behavioriste	111
3.1.4. Pour la présomption d'intelligence philosophique	112
3.2. LA QUESTION DE LA FACULTE D'ABSTRACTION DES ENFANTS : LA PENSEE ENFANTINE PEUT-ELLE PASSER DU CONCRET A L'ABSTRAIT ?	115
3.2.1. La formation des concepts abstraits dans la pensée enfantine	115
3.2.2. Le saut dans l'abstrait, choix méthodologique de l'interrogation conceptuelle.	118
3.3. LA QUESTION DE LA FACULTE DE RAISONNER : LA PENSEE ENFANTINE EST-ELLE TROP IRRATIONNELLE POUR PHILOSOPHER ?	123
3.3.1. Les structures logiques innées de la pensée, racines de l'éducabilité de l'esprit.	123
3.3.2. Inférence, Déductions, induction, distinctions binaires, syllogismes : les facultés rationnelles de la pensée enfantine	126
3.3.3. Le développement simultané de la parole et de la pensée rationnelle.	130
3.4. LA QUESTION DE LA NATURE ASOCIALE/EGOCENTREE DE L'ENFANT : LE SOCIOCONSTRUCTIVISME CONTRE LE MODELE PIAGETIEN	133
3.4.1. La pensée enfantine, repli ou réflexion ?	133
3.4.2 D'une perception égocentrée du réel à la reconnaissance d'une ouverture d'esprit	136
3.4.3. La pratique philosophique, entre pensée égocentrée et pensée socialisée	137
3.5. LA CONSTRUCTION D'UNE METHODE PHILOSOPHIQUE ADAPTEE AU DEVELOPPEMENT COGNITIF DE L'ENFANT	141
3.5.1. Du couronnement au développement : la place de la philosophie dans l'enseignement et l'ordre de la connaissance.	141
3.5.2. L'ouverture progressive de la réalité cognitive enfantine, fondement pour une éducation philosophique graduelle.	145
3.5.3. Vers un apprentissage d'une pratique du philosopher.	147
Conclusion de la première partie : Pratique et « pédagogie du concept » : pour un droit de cité de la pensée brouillonnée dans l'atelier de philosophie pour enfants.	148

DEUXIEME PARTIE METHODES ET OUTILS PEDAGOGIQUES POUR PHILOSOPHER AVEC LES ENFANTS, DE LIPMAN A AUJOURD'HUI : ENJEUX ET DEBATS AUTOUR D'UNE PRATIQUE DE L'OUVERTURE D'ESPRIT. **159**

CHAPITRE 4 LES FONDEMENTS THEORIQUES DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS DE LIPMAN : POUR UNE OUVERTURE DE L'ESPRIT A L'EXPERIENCE DU MONDE.	161
4.1 LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS, EDUCATION A LA PENSEE CRITICO-LOGIQUE, CREATIVE ET BIENVEILLANTE	162
4.1.1. L'école a-t-elle perdu la raison ? Le diagnostic de Lipman face à la crise du sens dans l'institution scolaire	162
4.1.2. Du <i>critical thinking</i> au développement de la pensée philosophique multidimensionnelle	163
4.1.3. L'ouverture de l'esprit critico-logique : éveil de la faculté de juger et initiation aux logiques formelle et informelle.	165
4.1.4 Le développement de la pensée créative : l'ouverture de l'individualité philosophique	184
4.1.5 L'ouverture à la pensée d'autrui, au cœur de la pensée philosophique : le développement de la pensée bienveillante	190
4.1.6. Conclusion : Une méthode pour l'ouverture d'esprit par l'apprentissage de la pensée philosophique multidimensionnelle.	195
4.2. LE MODELE FORMALISTE D'EDUCATION PHILOSOPHIQUE SELON LIPMAN : POUR UNE PRATIQUE DES HABILITES DE PENSEE	196
4.2.1. D'une typologie de l'esprit à une éducation philosophique de l'esprit des enfants.	197
4.2.2. États, actes et habiletés de pensée :	

les mouvements de l'esprit, de l'élémentaire à la complexité	198
4.2.3. Recherche et raisonnement : les habiletés de pensée à visée intellectuelle	200
4.2.4. Ouverture critique, respect, accueil, traduction : les habiletés d'ouverture d'esprit et la pensée à visée éthique	204
4.2.5. Danse et orchestration de l'esprit : la pratique philosophique des habiletés de pensée auprès des enfants	206
4.3. LE PROBLEME DU FORMALISME DANS LE MODELE LIPMANIEN D'EDUCATION AUX HABILITES DE Pensee	208
4.3.1. Première critique du formalisme : technicisme et perte de sens	208
4.3.2. Deuxième critique au formalisme lipmanien : la primauté de l'apprentissage logique et du raisonnement formel	210
4.3.3. Troisième critique de la vision formaliste de la philosophie : la nécessité de la posture philosophique	213
4.3.4. Quatrième critique au formalisme : La primauté de la construction identitaire et rationnelle dans le courant « psychanalytique ARCH »	215
4.3.5. Formalisme et formation de l'esprit	217
4.3.6. La philosophie, le « bien penser » et le problème des performances de la pensée formelle	220
4.4. LA REFLEXION OUVERTE SUR L'EXPERIENCE : LE PRAGMATISME DE LA VISION LIPMANIENNE DE L'EDUCATION PHILOSOPHIQUE	223
4.4.1 Continuité, intérêt, interaction : les principes deweyiens du sens de l'expérience éducative.	224
4.4.2. Le principe d'interaction en communauté philosophique	229
4.4.3. L'intérêt, au fondement de l'engagement dans l'expérience éducative	232
4.4.4. Conclusion : La Philosophie pour Enfants, paradigme heuristique de l'ouverture d'esprit	234
4.5. LE PROBLEME DE L'UTILITARISME DANS LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS, ABSTRACTION OUVERTE SUR L'APPLICATION PRATIQUE.	235
4.5.1. Quelle place pour l'abstraction dans une philosophie de l'action ?	236
4.5.2. Utilitarisme et compréhension du monde	238
4.5.3. La praxis philosophique comme un mode d'instruction pour la vie ?	240
4.5.4. Education philosophique et amélioration de l'expérience future.	247
4.5.5. Utilitarisme et adaptabilité de la vérité	249
4.6. LE MODELE DE LA COMMUNAUTE DE RECHERCHE : PHILOSOPHIE POUR ENFANTS ET EPISTEMOLOGIE CONSTRUCTIVISTE.	251
4.6.1. En quête de vérité(s) intersubjectives : la méthode de recherche collective chez Pierce.	251
4.6.2. Raison et autocorrection : le règne des instruments amplifiants	255
4.6.3. La captation d'idées significantes par l'enfant acteur-chercheur	258
4.6.4. La pluralité, dénominateur partagé de la communauté dans la recherche philosophique	260
4.7. LE PROBLEME DU RELATIVISME DANS LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS.	264
4.7.1. Les dangers de l'intersubjectivité sociale dans la quête de vérité	265
4.7.2. Relativisme des vérités, des connaissances, des opinions, et des croyances	269
4.7.3. Relativisme, ouverture d'esprit et esprit critique de la philosophie	271
4.7.4. Pluralisme démocratique et relativisme moral dans la Philosophie pour enfants	274
4.7.5. Le relativisme et le développement cognitif de l'enfant	276
CHAPITRE 5 DIALOGUE, DISCUSSION, DEBAT :	
LES ECHANGES PHILOSOPHIQUES, PRATIQUES DE L'OUVERTURE DIALECTIQUE	279
5.1. LA METHODE DU DIALOGUE PHILOSOPHIQUE DANS LA METHODE LIPMANIENNE DE PHILOSOPHIE POUR ENFANTS.	280
5.1.1. La facilitation du dialogue philosophique chez Lipman	280
5.1.2. Les questions du facilitateur en vue d'un dialogue habile et mouvementé.	281
5.1.3. Les romans philosophiques, au cœur d'un dispositif en miroir	285
5.2. DIALOGUE, DISCUSSION, DEBAT :	
LES COURANTS METHODOLOGIQUES POUR PHILOSOPHER AVEC LES ENFANTS	287
5.2.1. L'idéal du dialogue philosophique critique, à l'horizon de la pratique : analyse critique de Marie-France Daniel	287
5.2.2. Dialogue philosophique et Discussion à Visée Philosophique	291
5.2.3. Critique et cathartique : les frontières des échanges philosophique et psychothérapeutique.	292
5.2.4. Débats et discussions : la place du désaccord dans l'échange philosophique	294

5.2.5. Douceurs et douleurs de la maïeutique : petite pensée pour le lègue socratique dans la philosophie pour enfants	301
5.3. DE LA CONVERSATION A LA DISCUSSION PHILOSOPHIQUE : LES CRITERES D'UN ECHANGE PHILOSOPHIQUE	306
5.3.1. Posture universaliste et goût de l'ordre général, au fondement d'un échange philosophique	306
5.3.2. Progrès et procédure : intentionnalité et cheminement de la discussion philosophique.	309
5.3.3. Preuves et mise à l'épreuve : le travail des idées	312
5.3.4. Les petits esprits se rencontrent : la circulation des idées	314
5.3.5. Le cercle de la parole philosophique : un outil pour symboliser la circulation des idées	319
5.3.6. La nécessité du dialogue intérieur et rhizomique de la pensée	320
5.3.7. La complexité tentaculaire de la réflexion	324
5.3.8. « 1,2,3, Pensez... » : temporalité et ritualisation de l'échange philosophique.	329
5.3.9. Cas d'étude : le courant « psychanalytique » et la primauté de l'expression spontanée	338
5.4. ALTERNANCE ET COMPLEMENTARITE DES MODALITES D'ECHANGE : DE LA CONVERSATION AU DIALOGUE, LES CHEMINS PHILOSOPHIQUES.	344
5.4.1. Le droit à la digression conversationnelle	344
5.4.2. Le droit à la conviction combative	345
5.4.3. Dialogue, débat, conversation : les moments de l'échange philosophique	346
5.5. LE DIALOGUE PHILOSOPHIQUE ET L'APPRENTISSAGE DE L'OUVERTURE D'ESPRIT	349
5.5.1. La primauté de la forme orale pour l'ouverture des facultés	349
5.5.2. Le forum philosophique, lieu de fédération cognitive.	351
5.5.3. La discussion philosophique, expérience de l'ouverture intellectuelle des idées.	352
CHAPITRE 6 LES OUTILS PEDAGOGIQUES EXPERIENTIELS POUR OUVRIR L'ESPRIT A L'ABSTRACTION PHILOSOPHIQUE	356
6.1. LES FONCTIONS DE PROBLEMATISATION DES OUTILS EXPERIENTIELS	358
6.1.1. La fonction d'intériorisation : le problème philosophique, à l'épreuve d'une nécessité intérieure.	358
6.1.2. La fonction de résonance avec l'expérience vécue : le triangle d'or	360
6.1.3. La fonction de distanciation vis-à-vis du problème philosophique.	362
6.2. LES FONCTIONS FEDERATRICES DES OUTILS EXPERIENTIELS	363
6.2.1. La traversée d'une expérience commune	363
6.2.2. Cristallisation, contextualisation et déploiement de la problématique philosophique dans l'outil expérimentiel	364
6.2.3. La fonction herméneutique des outils expérimentiels	365
6.3. LA FONCTION D'EXEMPLIFICATION CONCEPTUALISANTE DES OUTILS EXPERIENTIELS CASUISTIQUES	368
6.3.1. La fonction de généralisation des exemples expérimentiels	368
6.3.2. La fonction définitionnelle des exemples casuistiques	373
6.4. LES FONCTIONS IDENTIFICATOIRES DES OUTILS FICTIONNELS	374
6.5. FICTIONS, EXPERIENCES DE Pensee ET MONDES POSSIBLES : LES OUTILS PEDAGOGIQUES POUR L'OUVERTURE IMAGINATIVE DE L'ESPRIT	381
6.5.1. La fonction signifiante des outils expérimentiels littéraires	381
6.5.2. Muthos et logos : l'utilisation des mythes comme outils expérimentiels	388
6.5.3. La fonction spéculative des outils expérimentiels imaginaires : l'ouverture d'esprit aux mondes (im)possibles.	393
6.5.4. La fonction hypothétique des expériences de pensée, dilemmes moraux et mythes philosophiques : l'esprit ouvert aux possibles.	396
6.6. LA FONCTION EXPERIMENTALE DES EXERCICES PHILOSOPHIQUES	406
6.7. LA FONCTION LUDIQUE DES OUTILS EXPERIENTIELS	411
6.7.1. L'utilisation de jeux à visée philosophique	412
6.7.2. L'utilisation de l'humour et de l'absurde	415
6.7.3. La pratique philosophique est-elle un jeu d'enfant ?	419
6.8. LES OUTILS PEDAGOGIQUES EXPERIENTIELS ET LA PRATIQUE DE L'OUVERTURE D'ESPRIT	423
6.8.1. L'ouverture du jeu de l'esprit	423
6.8.2. Les fonctions réflexives de l'imagination incarnée.	424
Conclusion de la deuxième partie.	

La *praxis* philosophique, roseau conceptuel face à l'ouverture à l'Instance-Monde. 426

TROISIEME PARTIE DE LA POSSIBILITE DE PHILOSOPHER AU DROIT A LA PHILOSOPHIE 441

CHAPITRE 7 LE DROIT A LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS :

LA FORMATION DE LA PENSEE ET SES ENJEUX POUR L'EDUCATION CITOYENNE	443
7.1 LE DEVELOPPEMENT DE L'ESPRIT CRITIQUE ET L'ACQUISITION D'UNE AUTONOMIE ET D'UNE LIBERTE INTELLECTUELLE : LES FONDEMENTS DU DROIT A LA PHILOSOPHIE	445
7.1.1. L'ouverture des facultés de la pensée, propédeutique à la vie individuelle et collective.	445
7.1.2. Les enfants, futurs penseurs et veilleurs du monde.	446
7.1.3. Le développement d'un rapport critique et non-dogmatique au savoir : à la poursuite des problèmes et « philosophèmes clandestins »	451
7.1.4. Préjugés, informations et valeurs : le souci des fondements	455
7.2. « PENSER PAR SOI-MEME » : AUTONOMIE ET OUVERTURE D'ESPRIT DANS LA PENSEE PHILOSOPHIQUE.	463
7.2.1. L'autonomie au cœur des influences	464
7.2.2. Autonomie et authenticité : le devenir-auteur de l'enfant	466
7.2.3. Liberté de pensée et protection contre l'endoctrinement	468
7.2.4. Les méthodes de philosophie pour enfants à visée démocratique	471
7.2.5. Liberté de pensée et ouverture d'esprit	472
7.3. EGALITE, RATIONALITE, LIBERTE D'EXPRESSION : LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS SOUS L'EGIDE DE PRINCIPES DEMOCRATIQUES	473
7.3.1. La question de l'égalité de droit à la philosophie	473
7.3.2. L'enfant, le patrimoine et l'idée : la question de la démocratisation de la culture philosophique	477
7.3.3 Le droit à la philosophie et la définition rationaliste du citoyen	481
7.3.4. La discussion philosophique et l'expérience de la liberté d'expression	485

CHAPITRE 8. LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS ET L'OUVERTURE D'ESPRIT ENVERS L'ALTERITE, LA PLURALITE ET LA MULTIPLICITE

490

8.1. LA DISCUSSION PHILOSOPHIQUE, ESPACE PUBLIC OUVERT A L'ALTERITE	492
8.1.1. Décentrement de soi et ouverture à autrui dans la réflexion dialogique et intersubjective	492
8.1.2. Respect, solidarité, entraide : le surgissement de considérations éthiques dans la pratique philosophique	496
8.1.3. Ouverture d'esprit et éthique communicationnelle	504
8.1.4. L'appel à l'aide philosophique : la reconnaissance du travail intersubjectif comme première preuve de l'ouverture d'esprit	510
8.2. ECOUTE, IMPARTIALITE ET EMPATHIE COGNITIVE : VERS LA DISPONIBILITE INTELLECTUELLE A L'ALTERITE	512
8.2.1. Être à l'écoute de l'altérité : flitration et frustration	512
8.2.2. Impartialité et ouverture d'esprit : la recherche de l'esprit suspendu.	516
8.2.3. Imagination sociale et empathie intellectuelle, aux fondements de l'ouverture à autrui	518
8.3. DIFFERENCES ET DIVERGENCES : L'OUVERTURE A LA PLURALITE	526
8.3.1. L'apprentissage de la disponibilité d'esprit vis-à-vis de la divergence, de la différence et de la pluralité	526
8.3.2. Nuances et influences : deux preuves de l'ouverture à la différence dans la pensée d'autrui	530
8.3.3. La philosophie pour enfants, tentative d'éducation inclusive.	534
8.3.4. La question de l'éducation à la non-violence et à la paix	541
8.4. LES IMPLICATIONS ETHIQUES ET MORALES D'UNE PRATIQUE INTELLECTUELLE : QUEL ROLE POUR LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS DANS L'EDUCATION MORALE ET POLITIQUE ?	543

CHAPITRE 9 L'ENFANT ET LA (RE)CONNAISSANCE DU POUVOIR DE PHILOSOPHER :

L'ESPRIT DE L'ENFANT, OUVERT SUR LUI-MEME	546
9.1 PAROLE ET PENSEE : ENJEUX ET EFFETS DE L'ATTRIBUTION D'UNE VALIDITE AUX FACULTES PHILOSOPHIQUES ENFANTINES.	546
9.1.1. L'attribution du statut de penseur légitime et d'« interlocuteur valable »	546
9.1.2. La prise de conscience des pouvoirs de sa pensée	549
9.2. APPRENTISSAGE DE LA PHILOSOPHIE ET L'OUVERTURE DE LA CONNAISSANCE PHILOSOPHIQUE DE SOI	553
9.2.1. La discussion philosophique collective, lieu de construction des idées individuelles.	554
9.2.2. La place de la philosophie dans le processus d'individuation de l'enfant : la construction d'un « domicile intellectuel »	560
9.2.3. Individuation et extension de la conscience enfantine.	564
9.2.4. Compréhension philosophique et une éducation sentimentale.	568
9.3 PRATIQUE PHILOSOPHIE ET DEVELOPPEMENT D'UNE ESTIME INTELLECTUELLE DE SOI	575
9.3.1. Estime de soi et reconnaissance de la pensée enfantine : l'invitation à philosopher	576
9.3.2. Le sentiment d'un succès cognitif	578
9.3.3. Respect mutuel, estime individuelle et ouverture d'esprit	580
9.3.4. Le vertige de l'exploration des hauteurs philosophiques	581
Conclusion de la troisième partie. L'individu, la société, autrui : l'entremêlement des instances dans la défense du droit à la philosophie	583
CONCLUSION GENERALE	586
INDEX	588
BIBLIOGRAPHIE.	591
<u>ANNEXES EXPERIMENTATION PRATIQUE 2011/2014 POUR LA RECHERCHE THEORIQUE :</u>	605
ANNEXE 1 INVENTAIRE ET RETRANSCRIPTIONS DES ATELIERS DE PHILOSOPHIE EN CADRE SCOLAIRE, ECOLE ELEMENTAIRE FRATERNITE (8-10 ANS)	605
ANNEXE 2 INVENTAIRE ET RETRANSCRIPTIONS DES DISCUSSIONS PHILOSOPHIQUES, CENTRES SOCIAUX, CLUB-PHILO DU COLLEGE HOUËL (11-14 ANS)	860
ANNEXE 3 INVENTAIRE ET RETRANSCRIPTIONS CINES PHILO AU CINEMA LE TRIANON (5-14 ANS)	881
ANNEXE 4 INVENTAIRE ET RETRANSCRIPTIONS DES ATELIERS « PETITE PHILO » MATERNELS (5-6 ANS)	927
ANNEXE 5 INVENTAIRE ET RETRANSCRIPTIONS DES ATELIERS « PHILOSOPHILES » CENTRE SOCIAL MANDELA (6-8 ANS)	950
ANNEXE 6 INVENTAIRE ET RETRANSCRIPTIONS DES DISCUSSIONS PHILOSOPHIQUES ATELIERS DES TEMPS MERIDIENS ET PERISCOLAIRES (6-11 ANS)	967
ANNEXE 7 INVENTAIRE ET RETRANSCRIPTIONS DES ATELIERS D'EXPRESSION ACCUEIL DES COLLEGIENS EXCLUS (11-14 ANS)	1031

INTRODUCTION

Il est possible que les enfants philosophent depuis toujours, au fur et à mesure qu'ils se frottent à la vie et à ces moments où l'esprit tâtonne face aux questionnements qui taraudent la condition humaine. Immergés dans le monde et l'interaction humaine, ces jeunes individus n'échapperaient pas aux problématiques conceptuelles et feraient même apparaître, intactes, les inquiétudes philosophiques les plus saillantes de l'existence. « *Qu'est-ce qu'il y avait quand il n'y avait rien ?* »¹ (Sofiane) ; « *Pourquoi tout le monde veut la liberté ?* »² (Samantha) « *Pourquoi on aime le sentiment d'amour ?* »³ (Sev-Dinh) ; « *Sommes-nous vraiment tous différents ?* »⁴ (Iris) ; « *Pourquoi on n'a pas le droit d'être immortels ?* »⁵ (Nihed). Pourtant, de prime abord, il semble inconcevable que les enfants puissent philosopher, tant cette activité intellectuelle est perçue comme l'exercice d'une discipline hermétique, austère et complexe. En effet, si l'on conçoit, d'une part, l'enfance comme le premier âge de la vie⁶, marqué par l'inconscience, l'insouciance, la dépendance individuelle et l'émergence des facultés cognitives, et, d'autre part, la philosophie comme l'exercice paradigmatique de la conscience, de la clairvoyance, d'indépendance et de l'excellence des facultés intellectuelles, les deux champs s'opposent radicalement. Un double mouvement de redéfinition paraît nécessaire pour envisager de pratiquer la philosophie avec les enfants. Quelles seront donc les conceptions tant de l'enfance que de la philosophie qui seront défendues par les philosophes pour enfants ? Les (grands) philosophes apparaissent comme des virtuoses de la pensée abstraite, des experts de la réflexion sur l'existence, des professionnels de la rationalité conceptuelle et parfois même comme de sages détenteurs et/ou créateurs de systèmes pour conceptualiser la vie. Mais précisément, à l'autre bout du spectre de la grandeur, est-il envisageable de philosopher *à la mesure* des enfants ?

Il est impossible que les enfants philosophent *à la manière* des philosophes, des professeurs, des étudiants et des lycéens, car il serait irréaliste de vouloir transmettre, en l'état, les doctrines et systèmes philosophiques, les textes historiques et la terminologie technique. Néanmoins, en opérant un déplacement tant dans la définition que dans la méthode propres à la philosophie, les enfants seraient capables de philosopher, *d'une certaine manière*, selon une certaine modalité de l'éducation philosophique que les philosophes pour enfants (nous nommons par là, provisoirement, l'ensemble des acteurs de ce champ, nonobstant leurs divergences) qui conçoivent ainsi : la pratique du dialogue collectif voué à

¹ Cf. Annexe 1 : classe de CM1 A, Atelier du 5 octobre 2012, école Fraternité, p. 751.

² Cf. Annexe 1 : classe de CE2 B, Atelier du 17 février 2012, école Fraternité, p. 617

³ Cf. Annexe 1 : classe de CE2 B, Atelier du 13 mars 2012, p. 621.

⁴ Cf. Annexe 1 classe de CE2 A (N.Bouyahia), 24 janvier 2012, p. 637.

⁵ Cf. Annexe 1 : classe de CM2, 5 décembre 2011, p. 666

⁶ La philosophie pour enfants, depuis Lipman, désigne par « enfance » la période allant de 4 à 17 ans, car la philosophie pour enfants désigne en réalité toute pratique philosophique instaurée avant le cadre traditionnel des classes de lycée ou d'université. Nous ne remettons donc pas en cause cette délimitation, mais avons choisi, dans notre expérimentation, de pratiquer la philosophie avec les enfants de cinq à quatorze ans. Par suite, le terme « enfant » désigne désormais l'ensemble de ces individus.

la réflexion rationnelle, conceptuelle, argumentée sur les problématiques fondamentales de l'existence humaine. Cette conversion méthodologique signe-t-elle la disparition de la philosophicité de l'enseignement philosophique ? La philosophie peut-elle exister sous une autre forme, sans être dénaturée, afin d'être mise à la portée des enfants ? Si l'on détache la philosophie de l'étude des systèmes, du patrimoine livresque, de la méthodologie dissertatoire et commentatrice, elle semble mise à nue, dévoilée comme pratique intellectuelle dont il s'agit de définir les actes essentiels qui la constituent comme attitude spécifique face au monde. En un mot, peut-elle être abordée dans son plus simple appareil ? Ayant abandonné ce qui est hors de portée des enfants, peut-on (re)trouver les éléments d'une pratique originelle de la philosophie qui soit conforme à son essence tout en étant opératoire pour l'esprit enfantin ?

C'est en raison de ce dénuement qu'il nous a semblé pertinent d'axer notre réflexion sur l'esprit de l'enfant, dont la réalité cognitive devient la mesure et le fondement de l'élaboration d'une nouvelle pratique philosophique. Car c'est à la recherche de cette modalité méthodologique spécifique, adapté à l'enfant, que s'attellent, depuis une quarantaine d'années, de multiples acteurs issus de champs multidisciplinaires : chercheurs en sciences de l'éducation, philosophes, enseignants, praticiens, pédagogues, éducateurs spécialisés, psychologues, psychanalystes – dont les analyses hétéroclites constituent l'essentiel de notre corpus de recherche⁷. Malgré les difficultés liées à l'hétérogénéité expérimentale et à la dispersion pluridisciplinaire, celles-ci sont aussi le propre et la richesse d'une activité novatrice, et constituent surtout le tremplin aux débats qui lui sont inhérents. Au-delà des désaccords, il est possible d'établir que le mouvement pédagogique de la philosophie pour enfants se fonde, pour tracer les grands traits une première fois, sur une définition spécifique de la philosophie, enseignée comme une pratique orale et collective de la réflexion rationnelle, conceptuelle, argumentée et dialectique sur les problématiques de l'existence. La philosophie pour enfants s'est établie dans le monde, de manière à la fois sporadique – elle reste relativement marginale – et généralisée – de nombreux pays ont donné lieu à des expérimentations. Le foyer de ce qu'on peut appeler un mouvement pédagogique se situe aux Etats-Unis, où la première méthode de philosophie pour enfants fut construite par Matthew Lipman et son équipe, entre 1969 et 1974. Depuis, elle s'est développée, sous plusieurs formes, au Canada⁸, en Amérique du Sud⁹, en Australie¹⁰, au Japon, en Europe et notamment en France¹¹, au Royaume-Uni¹² et en Belgique¹³. Malgré ce foisonnement, nul

⁷ Cette prééminence des recherches non-philosophiques sur la philosophie pour enfants, élaborées par des praticiens, constitue l'une des difficultés de notre travail de recherche philosophique : il ne fut pas aisé de prendre appui sur des œuvres pluridisciplinaires afin de construire une recherche mono-disciplinaire.

⁸ L'Université Laval propose notamment un certificat de Philosophie Pour Enfants et comporte un laboratoire de recherche effectuant de nombreux travaux, dont ceux de Michel Sasseville, Anita Caron et Mathieu Gagnon.

⁹ Le Brésil compte des milliers d'écoles ayant adopté cet enseignement

¹⁰ De manière remarquable, l'Australie a rendu obligatoire la pratique de la philosophie en classe à partir de 7 ans, et fut impulsée par le collectif VAP.

¹¹ Nous pouvons noter la diffusion en France des Discussions à Visée Philosophiques (DVP), qui sont désormais reconnues par l'Education Nationale

¹² De nombreuses expérimentations ont lieu depuis une dizaine d'années au Royaume-Uni sous l'impulsion de Robert Fisher, et au sein de l'association SAPERE.

¹³ En Belgique, la philosophie avec les enfants s'est grandement développée au sein de l'enseignement moral prévu par le programme d'éducation belge : avec l'association Phare, Philomène, portée par Hélène Shidlowski, Martine Nolis, Gille Abel, et l'association PHARE.

n'a encore énoncé une méthode implacable, et nous pouvons dire, d'ores et déjà, que toutes les clés n'ont pas encore été trouvées. Car la philosophie pour enfants a surgi comme pratique expérimentale, parsemée, non-institutionnelle et multiforme. De multiples modèles méthodologiques ont été élaborés afin d'instituer une pratique authentique du *philosopher* et peuvent être identifiés sous les acceptions de « méthode Lipman » (Philosophy For Children : P4C), « méthode Discussion à Visée Philosophique » (DVP, autour de Michel Tozzi), « méthode psychanalytique ARCH ou AGSAS » (autour de Jacques Lévine), « méthode socratique débat-philo » (autour d'Oscar Brénifier, Patrick Tharrault ou Sarah Davey Chesters¹⁴). Ces différentes approches visent à construire un cadre didactique qui garantisse la philosophicité de la pratique avec les enfants : malgré leurs multiples divergences et particularités – que nous analyserons tout au long de notre étude –, elles sont portées par une conviction commune, selon laquelle il est possible de construire une méthode pédagogique graduée et progressive en vue de l'apprentissage de la pensée philosophique.

« *La philosophie a son enfance, sa jeunesse, sa maturité* »¹⁵

L'éducation philosophique a toujours été pensée sous l'égide d'une tradition institutionnelle et intellectuelle, selon laquelle elle requiert une maturité cognitive, une expérience de vie et une somme de connaissances acquises. Mais, s'exclame Derrida, « où donc a-t-on pris que tout contact avec la philosophie était impossible, entendez interdit, avant l'« adolescence » ? Ce mythe rusé de l'âge de et de la maturité psycho-intellectuelle reconduit, à travers toute sorte de relais spécifiques, à la tradition la plus archaïque »¹⁶. Cette présomption d'incompétence de l'enfant est entretenue par le fait que le modèle actuel exige, de fait, une maturité intellectuelle, culturelle et affective : en effet, si l'on juge et jauge la capacité des enfants à philosopher à l'aune du contenu actuel de son enseignement au lycée et à l'université, il est évident qu'elle est hors de leur portée. L'enjeu consiste donc à élaborer un apprentissage philosophique évolutif et adapté aux divers âges du développement, afin que la philosophie puisse faire l'objet d'une étude au cours de l'acquisition de cette maturité. Par conséquent, il est donc nécessaire d'imaginer une réforme de l'enseignement philosophique même si celle-ci exige sans doute des sacrifices : la simplification de la méthode philosophique, la désacralisation de la culture philosophique, la réduction du degré d'abstraction – autant de deuils provisoires que certains ne sont pas prêts à faire au nom de l'initiation. D'aucuns se questionnent : comment préserver l'intégrité de la philosophie lorsqu'elle n'est plus présente dans son intégralité ? L'idée de philosopher avec les enfants provoque souvent un combat entre deux évidences : pour certains, il est évident que les enfants peuvent philosopher (parce qu'ils se questionnent sur l'existence, réfléchissent sur le monde et vivent des expériences philosophiques) ; pour d'autres il est évident qu'ils ne peuvent pas philosopher (parce qu'ils ne possèdent pas le développement intellectuel adéquat pour produire une pensée complexe, abstraite et rigoureuse). Pour résoudre ce conflit, il s'agit donc d'instaurer une pratique philosophique conforme à leur développement

¹⁴ Sarah Davey Chesters exerce en Australie, où la philosophie est entrée dans le cursus scolaire et défend l'idée d'une « classe socratique ». Cf. S.DAVEY CHESTERS, *The socratic classroom. Reflective Thinking through collaborative Inquiry*, Rotterdam, Sense Publishers, 2012

¹⁵ ÉRASME, *De pueris instituendis*, 500b : « *Habet philosophia suam infantiam, habet adolescentiam, habet maturitatem* »

¹⁶ J.DERRIDA, « La philosophie et ses classes », in *Le monde de l'éducation*, n°4, mars 1975

intellectuel, il s'agit « d'abord d'accepter, comme dans toutes les autres disciplines, le principe d'une progressivité calculée dans l'initiation, l'apprentissage, l'acquisition des savoirs. On sait que dans certaines conditions, celles qu'il faut précisément libérer, la « capacité philosophique » d'un « enfant » peut être très puissante. La progressivité concernerait aussi bien les questions et les textes de la tradition que ceux de leur modernité »¹⁷. Il s'agit de montrer la nécessité d'un apprentissage graduel de la pensée, en s'opposant à un second mythe selon lequel l'enfant apprendrait naturellement à penser, au gré de son éducation et de sa rencontre avec les diverses disciplines. La pensée, comme toutes les autres compétences, méritent de faire l'objet d'un apprentissage.

« Naturellement, l'homme ne pense guère. Penser est un art qu'il apprend comme tous les autres, et même plus difficilement. Je ne connais (...) que deux classes réellement distinguées : l'une des gens qui pensent, l'autre des gens qui ne pensent point ; et cette différence vient presque uniquement de l'éducation. »¹⁸

Il semble évident qu'il faille donner une place à l'éducation de la faculté de penser, si bien que la reconnaissance de la richesse éducative de la philosophie dès le plus jeune âge est loin d'être neuve. Bien que la philosophie avec les enfants soit considérée comme un mouvement pédagogique contemporain, la tradition philosophique s'est toujours posée la question de l'âge adéquat pour commencer à philosopher. Qu'il s'agisse d'Epicure¹⁹, déclarant qu'il n'est jamais trop tard ou trop tôt pour initier l'âme aux bienfaits de la pratique philosophique, de Socrate guidant les jeunes athéniens vers la découverte dialectique de la vérité²⁰, ou de Montaigne²¹, voyant dans les leçons des philosophes des clés pour la vie, le projet est omniprésent dans l'histoire de la pensée. De surcroît, dans l'évolution de l'enseignement, surgit parfois aussi la volonté de donner une place à l'éducation de l'esprit : ainsi, à l'âge classique, l'école de Port Royal défendait l'apprentissage de la logique, l'exercice du raisonnement et de la dispute. Plus récemment, les Etats Généraux de l'Enseignement de la Philosophie, rassemblés autour de Derrida en 1979²², proclamaient la nécessité d'attribuer à la philosophie un rôle de formation des citoyens éclairés et critiques. C'est portées par ces mêmes ambitions intellectuelles, éthiques citoyennes que se sont érigées les multiples méthodes progressives d'apprentissage de la philosophie, adaptées aux différents âges de l'enfance.

¹⁷ J.DERRIDA, « La philosophie et ses classes », in *Le monde de l'éducation*, n°4, mars 1975

¹⁸ J.-J.ROUSSEAU, *L'Emile* ou de l'éducation, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 2010, livre V, p. 591

¹⁹ ÉPICURE, *Lettre à Ménécée* (-270), éd. Pierre-Marie Morel, Paris, GF, 1999, p. 43 : « Que le jeune homme ne diffère pas de philosopher, et que le vieillard ne s'en dégoûte pas ! Pour personne en effet, le moment n'est pas venu ou bien est passé de songer à la santé de l'âme. Celui qui dit que le moment de philosopher n'est pas encore là ou qu'il est passé, est semblable à celui qui dit que le moment n'est pas encore venu, ou qu'il est passé, de songer au bonheur ». Nous commenterons ce passage ci-après.

²⁰ Dans ses dialogues, Socrate semble parfois mener ses réflexions avec des interlocuteurs proches de l'enfance : selon Robert Brumbach, le jeune athénien du *Lysis* serait âgé de onze ans, alors que celui présent dans le *Ménon* n'aurait que treize ans.

²¹ M. de MONTAIGNE, *Essais* (1580), I, 26 : « De l'institution des enfants », Paris, Livre de Poche, pp. 213-255.

²² Cf. G.R.E.P.H., *Qui a peur de la philosophie ?*, Paris, Champs Flammarion, 1976

J. DERRIDA, *Le droit à la philosophie d'un point de vue cosmopolite*, Paris, Verdier, 1997.

Une recherche philosophique et expérimentale : de l'animation philosophique à une philosophie de l'animation

La philosophie pour enfants – dont la forme n'est toujours pas formalisée et instituée de façon définitive – a tout de suite surgi sous la forme d'une pratique expérimentale. C'est pourquoi nous avons choisi de reproduire ce modèle dans le cadre de notre recherche et d'ancrer notre réflexion théorique sur une expérience concrète de la pratique philosophique avec les enfants de cinq à quatorze ans. En effet, notre recherche doctorale, soutenue par subvention pour l'innovation de l'Association Nationale pour la Recherche et la Technologie²³, est fondée sur la mise en place d'ateliers philosophiques pour enfants dans la Ville de Romainville²⁴ (93 230), dans des structures éducatives, culturelles et scolaires : écoles élémentaires²⁵, centres sociaux²⁶, temps méridiens et périscolaires²⁷, cinéma²⁸, médiathèque²⁹ et centres de loisirs maternels³⁰. L'ensemble de ces activités philosophiques visait à nourrir notre analyse grâce à l'étude de nos tentatives quotidiennes pour faire entrer les jeunes romainvillois dans le monde de la philosophie. Ainsi, à Romainville comme partout ailleurs, la philosophie s'est pratiquée avec les enfants au gré des idées, essais, échecs, épiphanies, élans et aboutissements.

Les enregistrements et retranscriptions de ces dialogues constituent le corpus expérimental de notre recherche, ainsi que son soubassement. Par suite, nous visons à étayer nos analyses par des exemples issus de ces discussions philosophiques. Nous souhaitons préciser que ces ateliers, bien qu'ils soient au fondement d'un vécu expérimental qui a guidé notre recherche, ne sont là qu'à titre d'exemple car notre méthodologie ne prétend pas correspondre aux critères d'une recherche en didactique ou en science de l'éducation. En revanche, l'analyse argumentée de certains passages nous fournira une représentation de ce qui peut se produire lorsqu'on essaie de philosopher avec les enfants de cinq à quatorze ans. Malgré la richesse de l'enquête expérimentale, nous sommes très conscients de la difficulté d'accorder une place à la pratique dans une thèse en philosophie – d'autant plus que la doctorante était elle-même sujet et objet de l'expérimentation en tant que facilitatrice des pratiques philosophiques. Cette question didactique ne sera pas abordée en plein, précisément parce qu'il ne s'agit pas d'une analyse didactique mais philosophique : par conséquent, nous avons fait le choix – alors même que ce sont des problématiques cruciales dans la philosophie pour enfants – de parler peu du rôle du maître, de l'enseignant ou de l'adulte, ainsi que de la formation nécessaire pour enseigner la philosophie aux enfants. Nous étudierons en détail les méthodes pédagogiques présentes et utilisées dans notre expérimentation, mais ne souhaitons pas entrer dans un travail qui relèverait davantage des sciences de l'éducation. Notre ambition est de mener une recherche philosophique sur cette

²³ Subventionnée par une Convention CIFRE établie entre l'ANRT, l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne et la Mairie de Romainville.

²⁴ La ville de Romainville (93 230) est une commune moyenne de Seine Saint-Denis.

²⁵ Sept écoles élémentaires : écoles élémentaires Marcel Cachin, Jean Charcot, Henri Barbusse, Fraternité, Paul Langevin, Paul Vaillant-Couturier, Gabriel Péri.

²⁶ Espaces de proximité Nelson Mandela, Marcel Cachin et Jacques Brel

²⁷ Au sein des écoles élémentaires ci-nommées

²⁸ Cinéma Le Trianon de Romainville

²⁹ Médiathèque Romain Rolland

³⁰ Centres de Loisirs Maternels Louis Aubin et Véronique et Florestan.

pratique, sur les concepts qu'elle recèle : l'enfance, l'esprit enfantin, l'esprit critique, la faculté de raisonner, le dialogue et l'ouverture d'esprit et l'essence de la pratique philosophique elle-même.

Le cœur du philosophe à la frontière de la philosophie

La pratique philosophique avec les enfants se développe grâce aux personnes qui mènent des tentatives et se heurtent nécessairement, avec les enfants, à la frontière entre le philosophique et le non-philosophique. Chaque praticien philosophe expérimente et s'élanche avec une grande liberté pédagogique, mais cette licence va de pair avec le doute et l'interrogation continue : les enfants sont-ils en train de philosopher ? Leur raison est-elle capable d'assumer une réflexion abstraite et une argumentation solide et rigoureuse face à une problématique philosophique ? Ont-ils une expérience suffisante de la vie pour l'analyser et la contempler philosophiquement ? Doivent-ils posséder un large capital linguistique et culturel pour adopter une vue distanciée et réflexive de l'existence ? Ces nombreuses questions traversent nécessairement toute personne expérimentant la philosophie avec les enfants car cette pratique inclut inéluctablement une incertitude constante sur la philosophicité de l'exercice. Lorsqu'ils ne philosophent que légèrement, maladroitement, ou confusément, est-ce qu'ils ont *un peu* philosophé ? Si la pratique est fondée sur une philosophie réduite à sa plus simple forme, elle est privée de ses outils didactiques traditionnels et de ses garants habituels. Ainsi, pour retrouver un ancrage, les recherches en philosophie pour enfants se consacrent plus spécifiquement à la constitution d'un genre de philosophie définie par ses actes rationnels, sa volonté de rigueur logique, ses concepts et questionnements les plus simples. Pour reconstruire un champ philosophique authentique, elle constitue des outils didactiques pour le dialogue, la réflexion (techniques d'encadrement de l'échange, outils pédagogiques, histoires, exercices) car l'enjeu, pour une éducation philosophique entre cinq et quatorze ans, est donc de retrouver un cadre méthodologique qui pourrait garantir la philosophicité de la pratique.

De la recherche d'une philosophie pour enfants à la découverte d'une hypothèse de travail : la philosophie comme pratique de l'ouverture d'esprit

Notre recherche a commencé avec l'ambition de définir ce nouveau genre de philosophie, tel qu'il est apparu dans la sphère éducative contemporaine. Cette problématique demeure au centre de notre analyse, mais il nous est apparu qu'elle pouvait être éclairée par l'examen d'une thématique particulière : celle de l'ouverture d'esprit, que nous définissons à la fois comme une disposition intellectuelle favorable à un élargissement progressif de son état présent (sens cognitif) et comme disponibilité favorable à la compréhension et à l'acceptation de l'altérité (sens éthique). Ces deux acceptions sont omniprésentes dans la littérature portant sur la philosophie pour enfants, si bien qu'au fur et à mesure de notre recherche, un élément a capturé notre attention : dans tous les textes, ou presque, est évoqué – parfois revendiqué – le fait que la philosophie développe et favorise l'ouverture d'esprit chez les enfants. Qu'il s'agisse de Lipman, pour lequel l'ouverture d'esprit fait partie des six habiletés de pensée nécessaires pour philosopher³¹, ou du courant « Discussion à Visée Philosophique » dans lequel la philosophie se situe dans le cadre de l'éthique

³¹ Cf. M.LIPMAN, *À l'école de la pensée* (2003), trad. fr. N.Decostres, Bruxelles, De Boeck, 2006.

communicationnelle, ou de Marie-France Daniel pour qui le dialogue philosophique se définit par la capacité intellectuelle à « s'ouvrir aux alternatives proposées par l'autre »³², ou de chercheurs français qui estiment que le but de la philosophie est de « soutenir chez l'enfant une certaine ouverture d'esprit, un raisonnement et une recherche commune »³³, les méthodes s'attachent toutes au développement d'un esprit ouvert.

Comment expliquer cette récurrence ? Il nous semble qu'elle est liée à trois grands principes qui seront autant d'axes directeurs dans les trois parties de notre étude : premièrement, la philosophie pour enfants consiste avant tout d'une éducation de l'esprit visant le développement des compétences cognitives et philosophiques de l'esprit de l'enfant (comme nous le verrons en première partie) ; deuxièmement, sa méthode didactique est centrée sur la réalisation d'une discussion réflexive visant le déploiement des idées, des arguments, des questionnements dans un mouvement incessant de la pensée, en élargissant sans cesse les perspectives initiales des enfants (ainsi que nous l'étudierons en deuxième partie) ; troisièmement, elle vise la construction collective d'une réflexion coordonnant éthiquement la pluralité et l'altérité des individus (comme nous le verrons en troisième partie). Ainsi, la question de l'ouverture d'esprit serait à la fois l'une des conditions de la discussion philosophique collective, l'une de ses ambitions éducatives et l'un de ses objectifs éthiques majeurs. L'esprit de l'enfant s'est donc retrouvé triplement sujet à un processus d'ouverture d'esprit par la pratique philosophique : au travers de sa relation à autrui au sein de la discussion, du développement de ses facultés intellectuelles et de l'échange d'idées orchestré dans l'atelier.

Ainsi, ce concept nous semble d'autant plus pertinent qu'il se situe à la croisée des trois enjeux fondamentaux de la philosophie pour enfants : ses fonctions dans les domaines de l'éducation intellectuelle, éthique, et culturelle de l'enfant. En effet, la notion d'ouverture d'esprit est conforme à l'idée que c'est avant tout l'esprit de l'enfant qui est au centre de nos problématiques : qu'il s'agisse de la définition du genre de la philosophie ou de cette question seconde, l'enjeu est d'instaurer une pratique intellectuelle et une éducation philosophique de l'esprit. L'ouverture d'esprit désigne premièrement un travail sur les idées, sur l'exploration rationnelle des possibles, sur les réseaux conceptuels et sur la conscience des possibilités de sens. Deuxièmement, l'ouverture d'esprit désigne une hauteur de vue, une largesse du regard, une connaissance plus ample du monde : dans ce sens, l'initiation à la philosophie est défendue pour privilégier une meilleure compréhension des savoirs, des phénomènes et des informations. Enfin, l'ouverture d'esprit désigne une forme de considération éthique pour autrui : le genre d'enseignement proposé par les divers courants visent tous à créer un dialogue pluraliste entre les enfants en favorisant l'acceptation d'autrui, l'écoute mutuelle, la compréhension des idées d'autrui. Dans le champ théorique, nous avons constaté une abondance de textes – parfois hyperboliques – sur la portée citoyenne et morale de la philosophie. Par rapport à son acception éthique, il convient d'ores et déjà d'établir que dans le concept d'ouverture d'esprit se joue une relation à autrui distincte de celle qu'instaure la tolérance. En effet, la tolérance consiste dans une acception distanciée d'autrui, dont la

³² M.-F. DANIEL, *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey*, Bruxelles, De Boeck, 1992, p. 197

³³ V. TROVATO, *L'enfant philosophe. Essai philopédagogique*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 27

caractéristique principale est la non-intervention : « on peut dire que la tolérance consiste à s'abstenir d'intervenir dans l'action ou l'opinion d'autrui, quoiqu'on ait le pouvoir de le faire, et bien que l'on désapprouve ou que l'on n'apprécie pas l'action ou l'opinion en question. »³⁴. À l'inverse du concept de tolérance, qui s'est construit pour créer un rempart contre les entraves et les persécutions³⁵ et reste ainsi lié aux questions de pluralisme moral, religieux et politique, l'ouverture d'esprit désigne simplement la volonté de découvrir les univers intellectuels pluriels, dans tous les domaines de l'existence. Ainsi, alors que la tolérance vise l'absence d'intervention vis-à-vis des idées d'autrui, la philosophie et l'ouverture d'esprit s'engagent toute entière à intervenir sur les idées, à travailler les opinions, les questions, les hypothèses : les enfants, au sein de la discussion philosophique, pétriront au contraire les points de vue de chacun, et les idées ne seront pas examinées à distance.

On peut juger que le concept d'ouverture d'esprit est galvaudé : à force d'être ciblé comme objectif et valeur, il apparaît que son sens se soit perdu dans une injonction morale que nul n'a réellement définie. Nous voulons démontrer qu'il désigne, au contraire, un phénomène qui mérite une analyse précise afin, par suite, de le transmettre dans un cadre pédagogique. Il est d'ailleurs très difficile de l'expliquer aux enfants, qui se trouvent bien en peine lorsqu'on leur demande d'être « ouvert d'esprit ». C'est pourquoi la pratique philosophique pourrait être l'opportunité éducative rêvée pour expérimenter le processus intellectuel et éthique de l'ouverture d'esprit. Notre hypothèse de recherche serait la suivante : l'éducation philosophique des enfants n'a pas pour ambition de transmettre l'entièreté de la philosophie, mais vise à proposer un apprentissage philosophique centré sur l'élargissement de la réflexion sur l'existence humaine au sein d'un dialogue où chaque enfant ouvre les facultés de son esprit tout en s'ouvrant à autrui et au monde des idées. L'enfance est l'âge des prémices intellectuelles et existentielles : en miroir de cette réalité, la philosophie pour enfants a pour tâche de développer l'esprit de l'enfant à partir desdites prémisses, au sein d'une pratique de l'ouverture de l'esprit.

Cette hypothèse nous semble pertinente que le concept d'ouverture d'esprit s'est non seulement trouvé à l'horizon de nos analyses et lectures, mais aussi au cœur des témoignages issus de notre pratique expérimentale. Si l'on en croit les enfants, la philosophie serait un moment où l'on expérimenterait le fait d'ouvrir sa pensée, de s'ouvrir aux idées des autres, d'ouvrir de nouveaux horizons. Dans les aléas de notre recherche théorique et pratique, nous avons constamment ressenti le risque de sortir du champ philosophique, mais avons aussi souvent éprouvé l'authenticité philosophique de la démarche. Mais après quatre années d'expérimentation, il nous a semblé que la constante, au-delà de la plus ou moins grande philosophicité de l'échange, consiste dans l'impact sur les enfants : ces derniers ont retenu de cette pratique l'impression qu'elle permet la prise de conscience de ses représentations sur le monde, la découverte des idées d'autrui, et l'exploration d'un horizon inconnu, celui du monde des idées philosophiques. C'est là peut-être que se situe la véritable efficience éducative de la philosophie pour enfants : car, si l'on en croit Oliver Wendell Holmes :

³⁴ S.MENDUS, Article « Tolérance », *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, tome 2, dir. Monique Canto-Sperber (1996), Paris, PUF, 2004, p.1969

³⁵ J.LOCKE, dans sa *Lettre sur la tolérance* (1689), visait avant tout expliquer l'inanité des persécutions religieuses

« L'esprit, une fois élargi par une nouvelle idée, ne retrouve jamais ses dimensions originelles. »³⁶ Ainsi, notre recherche a pour ambition de faire une analyse du concept d'ouverture d'esprit dans la philosophie pour enfants : qu'il s'agisse de sa définition, de sa méthode ou de son impact, la philosophie pour enfants semble liée à une pratique de l'ouverture de l'esprit.

« C'est proprement avoir les yeux fermés, sans tâcher jamais de les ouvrir, que de vivre sans philosophie ; et le plaisir de voir toutes les choses que notre vue découvre n'est point comparable à la satisfaction que donne la connaissance de celles qu'on trouve par la philosophie. »³⁷

Si l'on en croit Descartes, pourquoi attendre avant d'ouvrir l'esprit des enfants ?

³⁶ O.W.HOLMES, *The Autocrat at the breakfast table* (1858), Londres, Forgotten Books, 2016 : « Once stretched by a new idea, the mind can never go back to its original dimensions »

³⁷ R.DES CARTES, *Les principes de la philosophie* (1644), éd. André Bridoux, Paris, La Pléiade, 1937, p. 558

Première partie

Enfance et philosophie : L'univers cognitif et expérimental de l'enfant, ouvert à la réflexion philosophique

Introduction à la première partie

La philosophie, pratique de l'ouverture des potentialités de l'esprit enfantin

Quels sont les fondements de la volonté si vivace des philosophes qui veulent initier les enfants à la pratique de la pensée philosophique ? Il nous semble que certains postulats relatifs à la perception de l'enfance ont permis l'émergence même de la philosophie pour enfants, en montrant, d'une part, que l'enfance n'est pas territoire étranger à la philosophie et, d'autre part, que la philosophie n'est pas un territoire hors de portée de l'enfance. Mais quelles conceptions de l'enfant, de son univers expérientiel et de son développement cognitif fondent la conviction si ferme des philosophes pour enfants ? Avant de commencer l'étude précise des méthodes pour philosopher avec les enfants, nous souhaitons répondre, en première partie, à ces questionnements préliminaires, et clarifier certains présupposés qui paraissent sous-tendre l'ensemble des recherches en philosophie pour enfants.

Il convient d'établir ces postulats à l'orée de cette étude car toute théorie de l'éducation est tributaire d'une conception de l'enfant : en l'occurrence, la pratique philosophique avec les enfants est modelée par une interprétation du *rapport* des enfants au monde. Or, celle-ci semble aller à rebours d'une conception de l'enfance qui a fait autorité dans l'histoire de la pensée et qui dépeint l'enfant comme un être immergé dans l'ignorance, l'innocence, l'inconscience ou le narcissisme. L'une des influences majeures fut bien entendu Descartes, pour qui l'enfance est l'âge des illusions, des idées confuses et des puissances de l'irréfléchi³⁸. Dans la perception cartésienne de l'enfance, notre relation au monde se joue tout d'abord sur le mode de l'erreur et des préjugés : c'est pourquoi il est nécessaire d'établir des principes et d'adopter des règles pour la direction de l'esprit. Les ténèbres de l'enfance, comme l'écrit Odette Barbero, « hantent la philosophie cartésienne : scolastique, idées confuses, force des passions, précipitation et irrésolution. Toutes ont un rapport avec l'enfance à tel point, ajoute-t-elle, que si voir la lumière naturelle c'est toucher une chose par

³⁸ R.DESCARTE, « Lettre de mars 1638 », in *Œuvres complètes*, tome II, *Correspondance mars 1638-décembre 1639*, éd. C.Adam et P.Tannery, Paris, Librairie philosophique Vrin, 1996, p. 37.

la pensée³⁹, voir par l'enfance c'est toucher un chaos de confusion »⁴⁰. Pour Descartes, aucune relation spontanée au réel ne contiendrait une forme de pensée juste et l'énoncé d'une vérité. L'enfance est perçue comme une condition antagoniste à la pensée philosophique, et c'est pourquoi Henri Gouhier, dans son chapitre intitulé *l'homme contre l'enfance*, la décrit ainsi : « il y a donc dans la situation de l'homme une grande misère : c'est qu'il commence par être enfant (...) Puisque entre la raison et la vérité il y a l'enfance, le devoir de l'esprit est de se dresser contre l'enfance »⁴¹. Lipman s'est fortement opposé à la vision cartésienne, en arguant (à la façon de Descartes ironiquement) qu'une méthode de formation de l'esprit permet de canaliser le risque de l'erreur. « [Matthew Lipman] est un précurseur, un « père fondateur » ; contre la tradition cartésienne de l'enfance comme lieu et moment du préjugé et de l'erreur (philosopher, c'est sortir de l'enfance), il fait, en innovateur, l'hypothèse, qu'il vérifiera en pragmatique américain, que les enfants sont capables de penser par eux-mêmes, dès lors qu'est mise en œuvre une méthode *ad hoc* »⁴². Finalement, alors que leurs représentations sont opposées, Lipman et Descartes convergent autour de deux idées : d'une part, la nécessité d'une méthode de recherche, et, d'autre part, la recherche du « bien-penser ». La différence réside dans l'âge du commencement adéquat pour cette quête : dans la vision des philosophes pour enfants, l'enfance contient aussi la possibilité de la vérité, de l'authenticité, alors que du point de vue traditionnel, l'enfant serait enfermé dans les perceptions, les passions et le monde concret. Mais précisément, nous verrons en quoi ces éléments ne formeraient plus nécessairement un rempart à la vérité, notamment s'ils sont canalisés dans le cadre d'une éducation philosophique : comme le déclare le créateur de la philosophie pour enfants, « la pensée fortement améliorée (...), telle que je l'envisage, vise la balance entre le cognitif et l'affectif, entre le perceptif et le conceptuel, entre le physique et le mental, entre ce qui est régi par des règles et ce qui ne l'est pas »⁴³. Du point de vue de la philosophie pour enfants, il s'agit de construire l'humanité non pas contre l'enfance, mais dans une *alliance* avec cet âge paradoxal. Par suite, nous tenterons, dans cette première partie, de répondre à ces questions : en quoi les enfants, dans leur rapport au monde, présentent des intuitions justes et philosophiques ? En face de la tendance à l'erreur et aux préjugés, les enfants produisent-ils parfois des idées et raisonnements empreints de justesse et de vérité ? Pourquoi les philosophes pour enfants sont-ils convaincus que l'enfance n'est pas que l'âge de l'erreur et des préjugés ? Quels sont les indices d'une relation authentique au réel ?

Outre la propension supposée à l'erreur, l'enfant a été jugé incapable de toute relation véritable au réel en raison de son innocence. L'innocence enfantine serait un état d'ingénuité et de pureté originelle liée à une certaine ignorance du monde, et notamment du mal. L'enfant, se trouvant donc dans une bulle d'étanchéité, ne percevrait pas le réel tel qu'il est, mais serait béni par la faculté de ne voir qu'un tableau enjolivé de la réalité. Dans ce cas, il serait impossible aux enfants d'adopter un regard clairvoyant sur les grands problèmes de la

³⁹ R.DES CARTES, « Lettre à Mersenne du 17 mai 1630 », in *Œuvres complètes, op.cit.* (II, 141) :

« Pour savoir une chose, il suffit de la toucher de la pensée »

⁴⁰ O.BARBERO, *Le thème de l'enfance dans la philosophie de Descartes*, Paris, L'Harmattan, 2005, p.10-11

⁴¹ H.GOUHIER, *Descartes essais*, « Premier essai », Paris, Librairie philosophique Vrin, 1949, pp.40-41

⁴² M.TOZZI, « Lipman, Lévine, Tozzi, différences et complémentarités » in C.LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boeck, 2008, p.103

⁴³ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.194

condition humaine, fondements de la réflexion philosophique. Et il serait, de surcroît, cruel de les faire sortir de cet état d'insouciance au moyen de la pratique philosophique. Cette vision angélique est le déclencheur d'une crainte selon laquelle la philosophie arracherait les enfants à leur innocence bienheureuse. Cette peur est souvent évoquée par les opposants à l'enseignement philosophique pour les enfants, et fut clairement formulée par les enseignants ayant refusé notre participation dans leur classe⁴⁴ : leur faire découvrir trop tôt les rugosités de l'existence humaine, ce serait leur faire violence et les arracher à un état béni d'inconscience. Pour Lipman, il s'agit d'une tendance ancienne et illustrée dès l'époque grecque et sa figure emblématique, Socrate, qui fut accusé d'avoir voulu pervertir la jeunesse au moyen de ses dialogues révélateurs. Il semble qu'un mur ait été construit entre l'enfance et la philosophie, qu'il y ait, historiquement, un « isolement réciproque de l'enfance et de la philosophie »⁴⁵ : la raison de cela serait la « protection de l'enfance : la dialectique subvertirait les enfants, les corromprait, les infecterait avec la désobéissance »⁴⁶. De façon plus subtile, Platon jugeait qu'un enseignement simpliste et simplificateur de la philosophie était dommageable aux enfants s'il était présenté de façon à leur donner l'illusion qu'il s'agit réellement de philosophie. « Ce que Platon condamnait dans la *République* n'était pas la pratique de la philosophie par les enfants, mais la réduction de la philosophie à des exercices sophistiques en dialectique et ou rhétorique, dont les effets sur les enfants seraient particulièrement dévastateurs et démoralisateurs »⁴⁷. Contre cette crainte d'une perversion de la jeunesse, le mouvement pédagogique actuel estime à l'inverse que la philosophie peut avoir une action bénéfique dans le développement cognitif. Mais il estime surtout que l'enfance n'est pas un âge de l'innocence, malgré ce que l'on voudrait bien croire. Thomas Wartenberg, ayant pratiqué la philosophie durant de nombreuses années dans le Massachusetts⁴⁸, a ressenti cette résistance en première main : « Reconnaître les capacités philosophiques des enfants, c'est s'opposer à certaines de nos représentations les plus chères des enfants et de l'enfance. (...) L'idée selon laquelle les enfants sont innocents n'a plus court. (...) L'enfance est une période durant laquelle de nombreuses problématiques philosophiques surgissent et auxquelles les enfants pensent énormément. Donc il est logique, même si cela va à l'encontre de la tendance de la théorie traditionnelle de l'éducation, d'autoriser les enfants à accéder à la philosophie, d'une façon qui honorerait la

⁴⁴ Lors de notre projet de terrain expérimental, nous avons proposé l'instauration des ateliers de philosophie aux écoles élémentaires et structures municipales : dans ce cadre, certains enseignants se sont ainsi opposés à cette pratique. En revanche, les enseignants de l'école Fraternité furent tous enthousiasmés par l'idée : c'est pourquoi cette école fut le lieu pilote pour les ateliers de philosophie en cadre scolaire, alors que les autres écoles élémentaires bénéficièrent uniquement des ateliers lors des temps méridiens et périscolaires (Cf. Annexe 6)

⁴⁵ M.LIPMAN, *Philosophy goes to school*, Philadelphie, Temple University Press, 1988, p.13 : "Sequestering children and philosophy from one another : doing so is for the protection of philosophy, for if children are allowed to do it, philosophy will appear unworthy of adults. The other reason is for the protection of children : dialectic will subvert them, corrupt them, infect them with lawlessness." (ci-dessus : ma traduction)

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ *Ibid.*, p.15 : "What Plato was condemning in the *Republic* was not the practice of philosophy by children as such but the reduction of philosophy to sophistical exercises in dialectic or rhetoric, the effects of which on children would be particularly devastating and demoralizing." (ci-dessus : ma traduction)

⁴⁸ à la Jackson Street School in Northampton, à la Pioneer Valley Chinese Immersion Charter School in Hadley, et à la Martin Luther King Jr. Charter School of Excellence in Springfield

spécificité de leur propre stade de l'existence »⁴⁹. Dans cette perspective, l'enjeu consiste non pas à simplifier l'enseignement de la philosophie tel qu'il est proposé à l'âge de maturité, mais de porter un regard nouveau sur l'enfance afin de modeler un enseignement philosophique qui se fonde sur cet univers. Car il n'y a pas d'étanchéité entre l'enfance et la philosophie : l'expérience enfantine n'est pas dénuée de turpitudes existentielles et réflexives. Il convient donc de se défaire d'une conception innocente de l'enfant qui placerait celui-ci à l'abri total des dimensions troublantes du monde qui l'entoure : « L'enfant est immergé dans un monde totalement problématique, un monde où tout invite à la recherche et au questionnement réflexif, un monde aussi propice à la réflexion qu'à l'émerveillement et à l'action »⁵⁰. Ainsi, l'objet de ce chapitre est d'analyser la place de la philosophie dans l'expérience enfantine : dans quelle mesure l'enfance renferme-t-elle les traces d'une rencontre avec la philosophie ? En quoi l'enfance peut-elle être conçue comme l'âge des prémisses philosophiques ?

Les créateurs de la philosophie pour enfants prennent position contre un « aveuglement, ou une mésinterprétation de l'expérience enfantine, dans le fait de voir les enfants comme capricieux au lieu d'expérimentaux, comme impulsifs au lieu d'aventureux, comme irrésolu et indécis au lieu de prudent, comme illogique au lieu de sensible aux conflits et ambiguïtés, comme irrationnels au lieu de déterminés à préserver leur intégrité. »⁵¹ Selon eux, le monde éducatif a depuis longtemps une représentation erronée de la manière dont les enfants appréhendent le réel : il semble que personne n'a perçu la qualité de leur rapport au monde. Bien après les travaux inauguraux de Rousseau – qui, dans son *Emile*, fut le premier à réorienter la focale sur la subjectivité enfantine et sa capacité à éprouver les leçons de son expérience – les philosophes pour enfants perpétuent cet intérêt et cette grande valeur accordée à l'expérience de l'enfant. Ainsi s'opère une réhabilitation de l'expérience enfantine, qui, par un geste de revalorisation de sa spécificité, semble être à la source même de l'émergence de la philosophie pour enfants. Le premier pas vers la reconnaissance de la possibilité de philosopher avec les enfants consisterait à modifier le regard adulte sur la réalité enfantine, afin d'en saisir les particularités et de construire des méthodes pédagogiques qui la reflètent. Pour certains, notamment Gareth Matthews, c'est alors que s'inaugure un monde philosophique de l'enfance : « Il y a une fraîcheur, un sentiment d'urgence, et une naturalité dans la philosophie enfantine qui, en même temps, demande à être célébrée pour elle-même et peut nous aider à savourer la nature et le sens de la philosophie adulte – ou mieux, de la philosophie en tant que telle. Si l'on ne se focalisait que

⁴⁹ T.E. WARTENBERG, *Big ideas for little kids*, Lanam, Rowman & Littlefield Education, 2009, p. 14 : "Acknowledging kid's philosophical abilities contradicts some of our most cherished views about children and childhood. (...) The notion that children are innocent (...) no longer has much currency. (...) Childhood is a time during which many specifically philosophical issues arise that children think about a great deal. So it makes sense, even though it goes against the grain of much traditional educational theory, to allow children access to philosophy as a way of honouring what's special about their own unique stage of life." (ci-dessus : ma traduction)

⁵⁰ M.LIPMAN, *Thinking in education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992, p. 9-10

⁵¹ M.LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *Philosophy in the classroom* (1980), Philadelphie, Temple University Press, 2nd édition, 1990, p. 8 : "Adult imperception of or misinterpretation of childhood experience, like seeing children as whimsical and capricious rather than experimental, as rash rather than adventurous, as irresolute and indecisive rather than tentative, as illogical rather than as sensitive to conflicts and ambiguities, as irrational rather than as resolute in protecting their own integrity." (ci-dessus : ma traduction)

sur les phénomènes adultes, nous n'aurions qu'une vision tronquée de ce qui pousse les humains à poser et reposer les questions éternelles. (...) [Si l'on s'ouvre à la vision enfantine,] notre attitude se modifiera envers les enfants et envers le système de valeur qui dévaluent systématiquement leurs pensées, leur sensibilité, leur expérience, et les produits de leur création. »⁵² Mais quelles spécificités de l'expérience enfantine en feraient un terrain propice à la philosophie ? Dans quelle mesure le mode d'expérimentation du monde des enfants contient-il les prémisses d'une démarche philosophique ?

La réévaluation du statut de l'enfance nous paraît liée à trois postulats fondamentaux que nous avons donc choisi d'examiner dans les trois prochains chapitres. Le premier est centré sur l'idée que l'enfance entretient une affinité avec le monde de la philosophie, en raison de certaines tendances philosophiques spontanées chez l'enfant (étonnement, curiosité, intuitions) et d'une présence latente d'éléments philosophiques dans l'expérience enfantine. Alors que nous nous accordons pleinement avec la première hypothèse, nous recommandons une plus grande prudence vis-à-vis de la seconde, qui est pourtant défendue par de nombreux philosophes pour enfants : l'idée d'un naturel philosophe de l'enfant. Enfin, de façon plus importante, le troisième postulat concerne la capacité cognitive de l'enfant à philosopher : ainsi, nous analyserons en détail la conception du développement cognitif de l'enfant ainsi que les spécificités de la pensée enfantine et des facultés de l'enfant de raisonner, d'argumenter et de réfléchir sur l'existence. Ces divers postulats sont omniprésents chez les philosophes pour enfants, et ont parfois été analysés en détail : néanmoins, ils sont souvent présents sous forme de présupposés implicites et confus.

Or il est essentiel de saisir la teneur de ces convictions axiomatiques pour comprendre les fondements de l'enseignement philosophique aux enfants, car elles dessinent un potentiel philosophique dormant dans l'esprit de l'enfant. Qu'il s'agisse d'une affinité naturelle avec la philosophie ou d'une capacité cognitive à l'exercer, ces deux idées forces se trouvent en soubassement de ce mouvement pédagogique. En effet, elles déterminent l'idée que l'éducation philosophique serait un exercice construit, une réponse à une puissance de l'esprit de l'enfant qui ne demande qu'à s'ouvrir. En quoi la philosophie ouvre une potentialité présente dans l'esprit des enfants ? Dans quelle mesure la philosophie n'est pas tout à fait étrangère aux enfants et à leur expérience du monde ? En somme, comment expliquer que la philosophie leur « parle » ?

⁵² G.MATTHEWS, *The philosophy of childhood*, Cambridge, Harvard University Press, 1994, pp.122-123 : "But there is a freshness, an urgency, and a naturalness about child philosophy that both asks to be celebrated for itself and can help us appreciate the nature and significance of adult philosophy – or better, of philosophy itself. If one focused exclusively on adult phenomenon, one would have only a truncated conception of what it is that moves people to ask and re-ask those age-old questions. (...) For one thing, our attitude toward children and toward the value system that systematically devalues their thought, their sensibility, their experience, and the works of their creation will also change" (ci-dessus : ma traduction)

Chapitre 1

Les tendances philosophiques de l'esprit enfantin, au fondement du projet d'éducation philosophique

Vouloir initier les enfants à la philosophie, est-ce leur imposer un nouveau champ de connaissances qui leur serait étranger ? Le monde de l'enfance et le monde de la philosophie peuvent sembler *a priori* très éloignés, voire absolument étrangers. Toutefois, à y regarder de plus près, il apparaît que le monde de l'enfance soit déjà empreint de philosophie, et que leur esprit soit déjà ouvert aux dimensions philosophiques du monde. En effet, les enfants présentent parfois une certaine attitude philosophique, au point que certains pensent qu'ils sont naturellement philosophes. Pour interroger cette hypothèse, nous souhaitons ici établir quels sont les indices d'une posture philosophique envers le monde et d'une affinité spontanée des enfants envers la démarche philosophique. L'étude des tendances philosophiques intuitives est déterminante car elle permettra d'établir les éléments sur lesquels pourra s'appuyer la méthode pédagogique pour philosopher avec les enfants. Dans quelle mesure la philosophie est-elle déjà présente dans l'univers des enfants ? Qu'est-ce qui, dans le rapport que les enfants entretiennent avec le monde, renvoie à une affinité spontanée envers la philosophie ? Quelles sont les tendances philosophiques spontanées qui rendent évidente la parenté du monde philosophique et du monde enfantin ? Mais quels signes nous font penser que le monde de l'enfance contient de la philosophie ?

1.1. Étonnements et questionnements enfantins, au seuil de la philosophie ?

- « L'imagination est-elle si grande que ça ? »⁵³ (Chaïma, 7 ans)
- « Pourquoi les guerres sont-elles si méchantes ? »⁵⁴ (Waffa, 7 ans)
- « Pourquoi la Terre c'est une partie de l'Univers infini ? »⁵⁵ (Chouaip, 9 ans)
- « Est-ce qu'on existe parce qu'on a une mission ? »⁵⁶ (Pearline, 9 ans)
- « Pourquoi la vie est cruelle ? »⁵⁷ (Emmy, 8 ans)
- « Est-ce que les animaux, ils ont aussi des animaux de compagnie ? »⁵⁸ (Soraya, 10 ans)
- « Pourquoi on peut mentir quand on a besoin de mentir ? »⁵⁹ (Garance, 10 ans)

⁵³ Cf. annexe 1 : Atelier du 12 octobre 2012, CE2 Audrey Alamargot, Ecole Fraternité, p. 721

⁵⁴ Cf. annexe 1 : Atelier du 12 octobre 2012, CE2 Audrey Alamargot, Ecole Fraternité, p. 721

⁵⁵ Cf. annexe 1 : Atelier du 5 octobre 2012, CM1A, Ecole Fraternité, p. 751

⁵⁶ Cf. Annexe 1, Retranscription des ateliers de philosophie en cadre scolaire, CE2 B (A.Alamargot), 12 octobre 2012, p. 987

⁵⁷ Cf. annexe 1 : Atelier du 12 octobre 2012, CE2 (A.Alamargot), Ecole Fraternité, p.718

⁵⁸ Cf. annexe 1, Retranscription des ateliers de philosophie de l'école Fraternité, CM2 (M.Miherre), 22 novembre 2011, p. 686

- « Pourquoi il n'y a pas d'école pour les animaux ? »⁶⁰ (Nathan, 7 ans)
 « Est-ce que tout le monde a la même liberté ? »⁶¹ (Maeva, 10 ans)
 « Vu qu'on sait qu'on va mourir, pourquoi on profite pas de la vie ? »⁶² (Raphaël, 9 ans)
 « Est-ce que ça existe le bout du monde ? »⁶³ (Brahim, 7 ans)
 « Est-ce que l'Amour est plus fort que la Mort ? »⁶⁴ (Chaineze, 8 ans)
 « Pourquoi l'Homme n'est pas comme un animal alors qu'il est animal ? »⁶⁵ (Umberto, 8 ans)
 « Le corps est le maître du cerveau ou le cerveau maître du corps ? »⁶⁶ (Ramandeep, 12 ans)

De nombreuses questions d'enfants semblent attester d'une aptitude à exercer un étonnement philosophique. Leur pertinence est éclatante et renvoie à des préoccupations historiques travaillées par les plus grands auteurs. « Les enfants arrivent donc aussi, avec leurs mots, à poser des questionnements aussi anciens que le corpus philosophique lui-même. (...) Dans ces moments-là, transparait véritablement l'authenticité du discours de l'enfant »⁶⁷. Ainsi, leurs interrogations manifesteraient leur capacité à *entrer* dans la philosophie, alors même que l'étonnement a été historiquement caractérisé comme le *seuil* de la pensée philosophique. Par conséquent, cette tendance naturelle à l'étonnement et au questionnement philosophique peut être la première marque d'une affinité entre enfance et philosophie, ainsi que le premier indice d'une ouverture de l'esprit enfantin au monde philosophique. En effet, les enfants semblent aptes à accomplir le premier mouvement du travail philosophique, et prennent position à l'orée de la réflexion philosophique. L'idée selon laquelle l'étonnement est le tremplin de la pensée philosophique traverse toute l'histoire de la philosophie. Elle est née avec Aristote, qui en montre la portée dans les premières lignes de sa *Métaphysique* :

« C'est en effet par l'étonnement que les humains, maintenant aussi bien qu'au début, commencent à philosopher, d'abord en s'étonnant de ce qu'il y avait d'étrange dans les choses banales, puis, quand ils avançaient peu à peu dans cette voie, en s'interrogeant aussi sur des sujets plus importants. (...) Celui qui est en difficulté s'étonne et se juge ignorant.»⁶⁸

Pour le Stagirite, la philosophie possède un lien originel avec l'étonnement, car celui-ci provoque le mouvement de la pensée et rend possible la recherche de la sagesse, la quête des causes de la nature et de la vie éthique. La plupart des ouvrages de philosophie pour enfants font référence à cette fameuse page de la *Métaphysique*, mais nous voudrions saisir plus précisément la nature de cet acte intellectuel, ainsi que la façon dont les enfants en font

⁵⁹ Cf. Annexe 1, Retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CM2 B (R.Miherre), 31 janvier 2012, p.700

⁶⁰ Cf. annexe 1, Retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CE2 A philosophie, 10 novembre 2011, CE2 A (N.Bouyahia), Ecole Fraternité, p. 612

⁶¹ Cf. Annexe 1, Retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CM2 B (R.Miherre), 3 janvier 2012, p. 634

⁶² Cf. Annexe 1, Ateliers de philosophie e, classe de CM2 A (R.Miherre), 6 décembre 2011, p. 692

⁶³ Cf. annexe 1 : Brahim, 8 ans, CE2 Nadia Bouyahia, 21 novembre 2013, p. 834

⁶⁴ Cf. annexe 1 : Shaineze, 8 ans, CE2 Nadia Bouyahia, 21 novembre 2013, p. 834

⁶⁵ Cf. Annexe 1, Ateliers de philosophie de l'école Fraternité, classe de CE2 B (A.Alamargot), 21 novembre 2013, p. 846

⁶⁶ Cf. Annexe 2, Retranscriptions discussions philosophiques Club-Philo, 31 mars 2014, p. 880

⁶⁷ P.THARRAULT, *Pratiquer le débat-philosophie à l'école*, Paris, éditions Retz, 2007, p. 146

⁶⁸ ARISTOTE, *Métaphysique* (-322), A10, trad.fr. M.-P.Duminil, A.Jaulin, Paris, GF, 2008, p.77

spontanément usage. Tout le monde s'accorde à dire que les enfants s'étonnent et nous étonnent sans cesse par la justesse de leurs interrogations. Si, d'une part, l'étonnement constitue le geste intellectuel fondateur du mouvement philosophique, et si, d'autre part, les enfants l'accomplissent spontanément, alors nous voyons poindre la possibilité, pour les enfants, de philosopher. Mais quelles sont les raisons de cet étonnement philosophique chez l'enfant ?

1.1.1. La faculté d'étonnement et l'étrangeté du monde

Tout d'abord, Aristote définit l'étonnement philosophique comme la capacité à percevoir l'étrangeté dans la banalité. Or les enfants, ne connaissant encore rien des arcanes du monde et de la société, les appréhendent dans toute leur bizarrerie. Découvrant le monde, observant les phénomènes pour la première fois, ils se trouvent nécessairement dans une posture de perplexité face à ce lieu déconcertant. Le petit homme « est plongé dans un monde totalement neuf pour lui, où chaque objet, chaque situation l'oblige à en chercher la signification, à se poser des questions et à réfléchir à leur propos, un monde qui le subjugué et l'émerveille tout en le forçant à l'action et à la réflexion. (...) Ce monde, qui lui paraît extraordinaire en même temps que mystérieux et inquiétant, incite l'enfant impuissant à parler et à penser. »⁶⁹ Les nombreuses questions posées par les enfants sont donc le signe de leur trouble face à des phénomènes qui sont banals pour quiconque s'y est habitué mais qui sont – en réalité – propices à une réflexion profonde. Or, de nombreux philosophes ont vu dans ce dévoilement le cœur même de l'activité philosophique, comme l'explicite ici Lipman :

« Philosopher, a-t-on dit, c'est d'abord s'étonner. Mais où commence cet étonnement ? Comme l'étonnement accompagne tout ce qu'on perçoit de neuf autour de soi, on pourrait supposer qu'il commence avec la découverte. C'est donc le mystère du monde qui provoque l'étonnement. Et c'est cet étonnement qui est source de recherche. Tout cela n'a rien de bizarre en soi. Dès qu'on cherche à expliquer ce qu'on vient de découvrir, on est aux prises avec le doute qui ne s'atténue que quand la recherche a pu établir un certain équilibre. »⁷⁰

Dans la même perspective, Williams James, philosophe pragmatiste, estime que la philosophie s'est toujours construite dans un sentiment d'étrangeté et d'absurdité, en vue de faire trembler notre rapport habituel à l'expérience. Il cite Hegel pour montrer cette singularité du savoir philosophique : « Le but de la connaissance, dit Hegel, est de dépouiller le monde objectif de son étrangeté, et de faire que nous nous y sentions plus chez nous ⁷¹ »⁷². Si le savoir tend à dissoudre l'étrangeté, c'est bien qu'au premier abord, le monde *est* étrange et étranger. Or les enfants, immergés dans un monde étranger à eux, cherchent précisément à s'y sentir chez eux, et partent ainsi en quête de réponses. Par conséquent, leurs questionnements démontrent la fraîcheur de leur regard sur le réel et leur permet d'accomplir un premier pas vers la posture philosophique. En effet, pour philosopher, il faut, avant tout, être touché par les dimensions questionnantes du monde. Lorsque Platon déclare

⁶⁹ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.27

⁷⁰ *Ibid.*, p.237

⁷¹ G..W.HEGEL, *Encyclopédie des sciences philosophiques* (1817), première partie dite "Petite logique", § 194, trad. fr. B.Bourgeois, Paris Librairie philosophique J.Vrin, 1986, p.

⁷² W.JAMES, *Philosophie de l'expérience*, (1909), trad. française : Stephan Galetic, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond, 2007, p.20

que l'étonnement est le *pathos* du philosophe, il ne dit pas autre chose : le philosophe est celui qui est saisi, touché, frappé de plein fouet par les éléments nécessitant réflexion. « D'un philosophe ceci est le *pathos* : l'étonnement. Il n'existe pas d'autre origine de la philosophie »⁷³. Ainsi, la condition *pathétique* du philosophe lui permet de percevoir les aspérités de l'existence, et les enfants, qui la découvrent précisément, le possèdent naturellement. Gareth Matthews, l'un des premiers philosophes pour enfants et collaborateur de Lipman, a donné aux questions des enfants une place centrale, et a fondé sur elles une philosophie de l'enfance⁷⁴. De son point de vue, la raison pour laquelle les adultes sont si déstabilisés par les questions enfantines se loge précisément dans leur extrême justesse : en effet, « elles rejoignent leurs questionnements les plus profonds sur la vie, questionnements auxquels ils n'ont pas toujours de réponse. Matthews nous propose donc de respecter l'enfant dans ses interrogations et de le voir comme un interlocuteur philosophique valable. Avec Matthews, nous pourrions dire que c'est dans la mouvance de la question que se développe l'enfant »⁷⁵. Les questions d'enfants nous rappellent, d'une part, les grandes problématiques insolubles de l'existence, et d'autre part, la dimension profondément insolite du monde. C'est pourquoi elles sont si déroutantes, saisissantes, voire effrayantes pour les adultes. Cela fait d'ailleurs écho, lors de notre expérimentation, au témoignage de nombreux parents d'enfants ayant participé aux ateliers de philosophie : ils ont unanimement exprimé le fait qu'ils sont souvent frappés par la force des questions philosophiques de leurs enfants, et par leur peur d'y répondre. C'est fréquemment sur ce point que le projet de philosopher avec leurs enfants les interpelle. Ces adultes semblent avoir éprouvé le fait que leurs enfants leur faisaient une piqûre de rappel existentielle en leur dévoilant, à nouveau, toute l'étrangeté du monde. Ils ont perçu dans leurs questions le fait qu'elles relèvent et révèlent les éléments saillants et polémiques de la condition humaine. Car « en tant qu'adultes, nous ne sommes ajustés à l'étrangeté et à la précarité de la vie sociale, et nous nous sommes pas toujours patients face à la perplexité de l'enfant. Mais le point à souligner est que les enfants sont perplexes parce que le monde est, en fait, déroutant »⁷⁶. Finalement, le point de vue enfantin nourrit un lien authentique avec l'origine même de la philosophie, et peut la remettre en lumière, non seulement pour les adultes, mais aussi pour les philosophes : « Les enfants peuvent vous faire renouer avec la pure joie de la première rencontre avec la philosophie, cette forme ancienne de réflexion sur l'essence de ce qu'est être humain sur ce globe étrange, drôle, et frustrant sur lequel nous nous trouvons »⁷⁷. Car en tant que philosophe, il semble nécessaire de préserver cette faculté, voire même d'entretenir cette compétence :

⁷³ PLATON, *Théétète*, 155d

⁷⁴ Gareth Matthews a explicité sa philosophie de l'enfance dans deux principaux ouvrages : *Philosophy of childhood*, *op.cit.* et *Philosophy and the young child*, Cambridge, Harvard University Press, 1980.

⁷⁵ P.LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, Montréal, Les Éditions logiques, 1996, p. 18

⁷⁶ M.LIPMAN, *Philosophy goes to school*, *op.cit.*, p.110 : « As adults, we have made our own adjustments to the strangeness and precariousness of social life, and we are not always patient with the child's puzzlement. But the point to be emphasized is that children are puzzled because the world is in fact puzzling. »

⁷⁷ T.E.WARTENBERG, *Big ideas for little kids*, *op.cit.*, p. 141 : "Children can reacquaint you with the pure joy of a first encounter with philosophy, that ancient form of reflection on the nature of what it is to be a human being on this strange, funny, and frustrating globe on which we find ourselves."

« S'étonner, les enfants le font avec génie, eux qui découvrent le monde. Ils sont réceptifs à ce que l'expérience leur offre d'insolite. Pour eux, rien n'est encore évident, ne va forcément de soi. Il n'est qu'à voir combien certaines de leurs questions apparemment naïves émerveillent ou déroutent ou irritent parfois les adultes confrontés à l'impossibilité d'apporter une réponse précise. Mais « *la prison des conventions et des opinions courantes, des dissimulations et des préjugés* »⁷⁸ les guette s'il ne leur est donné d'entretenir cette attitude d'esprit. Le philosophe cherche « *ce qui dans l'existence dépayse et fait question* »⁷⁹ »⁸⁰

Au cours de notre expérimentation, nous avons recueilli une multitude de paroles manifestant la perplexité enfantine face à ce monde si étrange et incompréhensible, et montrant notamment que cette dernière préexistait à la pratique philosophique, à l'état d'intuition. En voici quelques exemples, dans lesquels nous avons souligné les marqueurs langagiers de cet étonnement préexistant :

- « Des fois, je me dis : la vie, c'est rien, on naît et après on meurt... mais à quoi ça sert de vivre si c'est pour mourir à la fin ? »⁸¹
- « Mais c'est bizarre parce que l'espace il fait partie du monde alors ça peut pas être détruit : parce qu'il y aura quoi derrière ? je me demande pourquoi. »⁸²
- « Des fois, je me demande pourquoi on trouve pas les mots, quand on est choqué, ou triste, ou trop excité, quand on est trop content, « je sais plus quoi dire »... »⁸³
- « Il y a des questions, personne ne peut répondre à ces questions, personne... je me demande même moi pourquoi on existe. C'est sûr qu'il n'y a pas de réponse. »⁸⁴
- « Moi je me dis souvent que ceux qui ont pas d'imagination, ils ont pas de chance. Et en même temps je comprends pas : on a tous une imagination non ? »⁸⁵
- « Le regret, c'est par exemple, quand les gens trichent, à chaque fois je me dis que je pourrais pas le faire parce que je le regretterai après. Je comprends pas comment les gens ils peuvent le faire. »⁸⁶
- « Pour moi la curiosité, c'est quelque chose, quand on a envie de savoir, mais après à la fin, quand on le sait, c'est nul, ça s'éteint. Et en plus je trouve ça bizarre : pourquoi les journalistes ça existe ? Ils sont curieux pour savoir la vie des gens. Je me demande toujours pourquoi on s'observe comme ça. »⁸⁷

Les enfants démontrent donc une sensibilité aux énigmes existentielles et c'est donc dans cette faculté intuitive de cibler les éléments déroutants de l'humanité que peut s'ancrer

⁷⁸ K.JASPERS, *Introduction à la philosophie* (1951), trad. Fr. J.Hersch, Paris, éditions PLON 10/18, 2011, p.9

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ A. LALANNE, *La philosophie à l'école. Une philosophie de l'école*, Paris, L'Harmattan, 2009, p. 87

⁸¹ Cf. Annexe 1, retranscriptions des ateliers de philosophie de l'école Fraternité, classe de CE2 A (N.Bouyahia), 10 novembre 2011, p. 612

⁸² Cf. Annexe 1, retranscription des ateliers de philosophie de l'école Fraternité, classe de CM1 (B.Wermuth), 21 décembre 2012, p. 785

⁸³ Cf. Annexe 1, retranscription des ateliers de philosophie de l'école Fraternité, classe de CM1 B (B.Wermuth), 17 mai 2013 p. 836

⁸⁴ Annexe 1, retranscriptions des ateliers de philosophie de l'école Fraternité, classe de CE2 A (N.Bouyahia), 28 novembre 2013, p. 833

⁸⁵ Annexe 1, retranscriptions des ateliers de philosophie de l'école Fraternité, classe de CE2 B (A.Alamargot), 15 février 2013 p. 721

⁸⁶ Cf. Annexe 2, retranscription club-philo, collège Pierre-André Houël, 10 février 2014, p.878

⁸⁷ Cf. Annexe 2, retranscription club-philo, collège Pierre-André Houël, 8 avril 2013, p. 875

authentiquement leur éducation philosophique. C'est pourquoi toutes les méthodes de philosophie pour enfants seront fondées sur *leurs* questions. Dans la méthode de Lipman⁸⁸ notamment, les enfants doivent toujours formuler leurs interrogations après la lecture d'un extrait de ses romans et le facilitateur devra les recueillir pour construire la discussion : le philosophe américain estime que le questionnement est le point sensible à partir duquel il est possible d'élargir leur regard sur l'entourage contextuel du fait déroutant. Dans notre pratique, la première séance se concluait toujours par la récolte des questions philosophiques des enfants, en vue d'élaborer ainsi un programme lié à leurs préoccupations philosophiques. Ensuite, la réflexion philosophique aura pour tâche de mener une recherche de sens à la fois sur le fait étonnant mais aussi sur l'entourage de ce fait, qui est souvent la source de l'énigme. En passant de l'analyse du fait étonnant à l'analyse du contexte, l'enfant se trouve poussé à élargir sa réflexion sur le groupe, la société, l'humanité : c'est donc un regard de plus en plus large qui se développera grâce à l'étude d'une réalité étonnante. L'étonnement peut être la graine par laquelle pourra éclore la réflexion de l'enfant, ouvrant ainsi son esprit à partir de sa propre sensibilité.

1.1.2. L'étonnement enfantin, emblématique d'une philosophie humaine universelle

Le deuxième point remarquable dans la définition aristotélicienne de l'étonnement consiste dans sa dimension universaliste, ouvrant ainsi la recherche philosophique à tout être humain se questionnant face au monde. Cette idée fondatrice est sans cesse mobilisée pour montrer que la philosophie pour enfants renoue avec une tradition philosophique grecque, et fait partie d'un enjeu plus large : l'universalité de la pensée philosophique. C'est pourquoi Aristote fait un lien direct entre le concept d'étonnement et la dimension universellement humaine de la philosophie, comme l'atteste la désignation générique et large des individus (que nous soulignons) : « c'est en effet par l'étonnement que *les humains*, maintenant aussi bien qu'au début, commencent à philosopher »⁸⁹. Les questions fulgurantes et profondément philosophiques des enfants nous donnent une indication concernant l'origine de la philosophie : elles signalent le fait qu'elle surgit à partir de l'intériorité subjective. Tel est en tout cas l'axiome de la philosophie pour enfants. Karl Jaspers, qui est cité abondamment par les philosophes pour enfants, a montré que les questions d'enfants étaient emblématiques d'un lien originel et authentique entre la condition humaine et la philosophie. Or, si la condition humaine inclut la fréquentation des problématiques philosophiques de l'existence, on peut en conclure qu'elle est à l'origine de la philosophie :

⁸⁸ M.LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p.33 : « Insofar as an education aims at providing young people with such an understanding, its greatest resource is the child's perpetual curiosity. (...) To explain something, and thus dispel our puzzlement, we must somehow find the surrounding circumstances that might explain it, the conditions accountable for it. Or we must find a context or frame of reference to which the puzzling thing belongs, for we can understand it if it is a meaningful part of a larger whole. (...) Since children do not have a fully formed frame of reference into which to place each experience as it happens, each such experience takes on for them an enigmatic, puzzling quality. »

⁸⁹ ARISTOTE, *Métaphysique*, A10, *op.cit.*, p.77.

« Un signe admirable du fait que l'être humain trouve en soi la source de sa réflexion philosophique, ce sont les questions des enfants. On entend souvent, de leur bouche, des paroles dont le sens plonge directement dans les profondeurs philosophiques. »⁹⁰

En ce sens, la théorie de l'étonnement philosophique de l'enfant serait conforme à l'une des images paradigmatiques de l'enfance, comme lieu de relation pure avec les dimensions originelles de l'existence : l'enfance rejoint la philosophie par ses racines et ses origines. Ainsi, ce geste intellectuel fondamental – s'étonner – est la preuve d'un premier principe pour Jaspers : la capacité à philosopher prend ses racines non dans une somme de connaissance, non dans une grande maturité et expérience de vie, non dans une formation scolaire particulière, mais dans un acte humain et simplement humain. L'action d'interroger – dont la force du « pourquoi » est le point culminant – est un point d'achoppement pour la réflexion philosophique. Cette thèse est défendue par les philosophes pour enfants en raison de son caractère inclusif, accessible à l'ensemble des individus et rassemblant enfants et philosophes autour d'une même compétence. « Pour Matthew Lipman (...), les enfants commencent à philosopher quand ils demandent « pourquoi ? » (...) L'enfant recherche la signification des expériences vécues ou des situations nouvelles et ses questions sont celles qui ont de tout temps suscité l'intérêt des hommes et la réflexion des philosophes »⁹¹. Bien entendu, les questions d'enfants n'expriment pas un intérêt pour *toutes* les problématiques de l'histoire de la pensée, mais celles qui les interpellent se caractérisent souvent par une grande pertinence. L'ensemble de ces questions vives nous permet de délimiter un champ philosophique semblable à celui de la philosophie pour enfants. *A minima*, il semble certain qu'une philosophie de la condition enfantine surgit chaque fois qu'un enfant pose une question profonde sur le monde, la vie et les humains.

Ancrer la philosophie dans le questionnement humain, c'est déconstruire les cloisons qui en feraient une discipline réservée à une section ou sélection d'individus. Nous nous situons donc dans une certaine conception universaliste de la philosophie, qui serait à la portée de tous, à partir d'une relation à l'expérience humaine par laquelle surgit la pensée philosophique (relation qui peut donc être obstruée). « En philosophie, (...) on a la prétention de s'y connaître et de pouvoir participer au débat, sans autre préparation. On appartient à la condition humaine, on a son destin propre, son expérience à soi, cela suffit, pense-t-on »⁹². Il y a donc le lien fort entre la défense d'une philosophie humaine universelle et la possibilité d'une philosophie pour enfants car il s'agit, de part et d'autre, de déterminer un accès à cette discipline. Tout en établissant la nécessité de la connaissance scientifique pour le développement de la méthode philosophique, Jaspers évoque une « philosophie sans science » qui serait à la portée de tous, en raison de cette appartenance à la condition humaine. « Le *sens* de la philosophie a une autre origine : il surgit, avant toute science, là où des hommes s'éveillent »⁹³. Si l'appartenance à la condition humaine suffit pour philosopher, tous les individus, enfants et adultes, deviennent légitimes et éligibles pour s'y consacrer. Au contraire, si l'accès à la philosophie se fonde sur une propédeutique, une préparation intellectuelle, une culture requise, une expérience conséquente et un échafaudage de savoirs,

⁹⁰ K.JASPERS, *Introduction à la philosophie, op.cit.*, p. 7

⁹¹ V.TROVATO, *L'enfant philosophe. Essai philosophique, op.cit.*, p. 25

⁹² K.JASPERS, *op.cit.*, p.7

⁹³ *Ibid.*, p.6

elle est un domaine exclusif. Dans la tradition d'enseignement, c'est cette seconde conception qui semble la plus répandue. Dès l'Antiquité et le modèle éducatif imaginé par Platon⁹⁴ pour les futurs magistrats philosophes, dix années d'étude des sciences particulières (arithmétique, géométrie, astronomie, musique) étaient nécessaires avant de pouvoir commencer, vers l'âge de trente ans, à philosopher. La position qu'occupe actuellement la classe de philosophie en France est à l'image du programme platonicien : à la fin de la scolarité, les élèves auraient acquis tous les savoirs préparatoires à la philosophie. Nous analyserons plus longuement cette question, mais pouvons tout de suite voir l'écart entre cette vision et la conception de Jaspers, où l'on peut philosopher « sans autre préparation », immédiatement, dès lors que l'on prend part à l'humanité. Malgré cet écart, il ne s'agit pas d'exclure l'enseignement au lycée et à l'université : Jaspers montre qu'ensuite, à partir de cette philosophie authentique liée à la condition humaine, plusieurs « conduites philosophiques »⁹⁵ sont possibles. De la réflexion solitaire à la recherche professionnelle, du simple questionnement à l'élaboration d'une vision du monde, Jaspers voit dans ces variations de conduites autant de prolongements à partir d'une racine commune : le questionnement philosophique intime.

« Il faut reconnaître le bienfondé de cette exigence selon laquelle la philosophie doit être accessible à chacun. Ses voies les plus compliquées, celles que suivent les philosophes professionnels, n'ont de sens, en effet, que si elles finissent par rejoindre la condition d'homme et celle-ci se détermine d'après la manière dont on s'assure de l'être et de soi-même en lui. »⁹⁶

Les diverses modalités d'exercice de la philosophie ne doivent jamais faire oublier l'origine intime du *philosopher* telle qu'elle se cristallise dans la faculté d'étonnement. Alors que l'enfant se trouve, en quelque sorte, au plus près de cette source, l'adulte doit veiller à ne pas s'en éloigner. « Philosopher, c'est prendre la décision de faire jaillir à nouveau en soi la source, de retrouver le chemin de son for intérieur, de s'aider soi-même par une action intime, dans toute la mesure de ses forces »⁹⁷. Ce qui est particulier, dans le cas de l'enfant, c'est qu'il s'agit moins d'une décision que d'un acte spontané. En revanche, bien que les questions enfantines semblent entretenir une relation de proximité privilégiée avec l'essence de la philosophie, Jaspers lui-même note que ce n'est que le point de départ : l'étonnement intime signale l'origine ontologique du *philosopher* mais ne contient pas l'ensemble du travail philosophique. « La philosophie, nous l'avons vu, peut atteindre tout homme, et même un enfant, sous la forme de quelques pensées simples et efficaces. Cependant, son élaboration est une tâche sans fin et sans cesse recommencée qui s'accomplit toujours sous l'aspect d'un tout actualisé »⁹⁸. Les multiples formes de pratique philosophique ont certes la même origine, mais ne relèvent pas toutes du même degré de progression et de complexité. L'enjeu est d'établir que la philosophie enfantine, bien qu'élaborée sous une modalité plus simple et directe, possède un lien de filiation avec la philosophie adulte, lycéenne et universitaire. Or, ce lien, c'est précisément le questionnement, c'est-à-dire la dimension universelle des questionnements philosophiques. C'est pourquoi la philosophie pour enfants s'appuie à ce

⁹⁴ PLATON, *République* (-380), livre VII, in *Œuvres complètes*, éd. et trad. fr. Luc Brisson, Paris, Flammarion, 2008, pp.1679-1708.

⁹⁵ K.JASPERS, *op.cit.*, p.131

⁹⁶ *Ibid.*, p.7

⁹⁷ *Ibid.*, p.131

⁹⁸ *Ibid.*, p. 12

point sur la faculté d'étonnement, et c'est pourquoi aussi nous voulions débiter notre étude par cette question : en effet, l'attachement à la notion d'étonnement symbolise le lien avec une certaine conception de la philosophie, qui serait, par ces interrogations humaines, et au-delà de ses diverses formes, une pratique profondément universelle et humaine.

« C'est l'émerveillement (...) qui nourrit, bien avant toute visée critique, la source la plus originelle du projet éducatif de la Philosophie pour Enfants. C'est justement de l'émerveillement, comme le disent les philosophes antiques, que naît la philosophie, ce qui nous met tous, quels que soient notre âge, notre genre, notre ethnie, notre hérédité biologique, les circonstances, les conditions, les cultures et les lieux de notre vie, dans la nécessité de *chercher* et dans le désir de *trouver*. La Philosophie pour Enfants s'adresse donc à tous ceux qui partagent une vision de la philosophie comme effort et opportunité d'entreprendre le chemin de la réflexion rationnelle en posant des questions, en cherchant des réponses possibles, en trouvant des alternatives partagées. »⁹⁹

Finalement, la philosophie pour enfants constitue une occasion de se questionner sur la nature de la pratique philosophique. Si l'on estime qu'elle est, comme suggéré ci-dessus, une pratique protéiforme de la réflexion rationnelle et pluraliste sur une question relative à la condition humaine, alors elle devient réalisable à l'échelle de l'enfant, qui au travers de sa faculté innée à l'étonnement, montre sa légitimité philosophique « en tant qu'être humain porteur d'un questionnement existentiel »¹⁰⁰.

1.1.3. L'étonnement, source archétypale de l'ouverture au monde philosophique

Les philosophes, pour Aristote, seraient donc mus par un étonnement qui les entraînerait vers la recherche de la sagesse et de la vérité. Si les enfants s'étonnent, ils démontrent, par là-même, leur maîtrise du premier acte philosophique. « Les philosophes et les enfants sont des alliés naturels, car ils se nourrissent de l'étonnement (...) On entend dans [leurs] questions des préoccupations qui tissent l'histoire de la philosophie. De ce point de vue, les enfants et la philosophie regardent dans la même direction »¹⁰¹. Outre la conviction du potentiel philosophique de l'enfant, pointe ici la thèse selon laquelle toute l'histoire de la philosophie pourrait être arrimée à la faculté d'étonnement. C'est le point de vue défendu notamment par Jeanne Hersch¹⁰², qui fait une lecture des grands systèmes philosophiques sous ce prisme : son interprétation consiste à relier la pensée de chaque philosophe à une réalité précise ayant réveillé et entretenu leur perplexité. Ainsi par exemple, les épicuriens auraient, selon elle, développé l'ensemble de leur théories physiques et éthiques en réponse aux craintes constatées et ressenties face à la mort, à la douleur, et aux dieux : la puissance de la question « pourquoi a-t-on peur de la mort ? » signerait le point de départ de la pensée d'Epicure. Sommes-nous face au même processus avec les

⁹⁹ M.SANTI, « Pour une philosophie inclusive ? », in Marie-Pierre GROSJEAN, *La philosophie au cœur de l'éducation de Matthew Lipman*, Paris, Librairie philosophique J.Vrin, 2014, pp. 124-125

¹⁰⁰ V.TROVATO, *L'enfant philosophe*, p. 7.

¹⁰¹ M.GAGNON, M.SASSEVILLE, *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, Laval, Presses Universitaires de Laval, 2012, p. 7

¹⁰² J.HERSCH, *L'étonnement philosophique : une histoire de la philosophie*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 1993

enfants ? C'est tout à fait possible, si l'on croit par exemple les réflexions de Marwa, qui est saisie par cette même question et en élabore une conception qui semble rejoindre celle du philosophe stoïcien. En effet, Épicure disait :

« Prends l'habitude de penser que la mort n'était rien pour nous. Car tout bien et tout mal résident dans la sensation : or la mort est privation de toute sensibilité. (...) On prononce donc de vaines paroles quand on soutient que la mort est à craindre non pas parce qu'elle sera douloureuse une fois réalisée, mais parce qu'il est douloureux de l'attendre. Ce serait en effet une crainte vaine et sans objet que celle qui serait produite par l'attente d'une chose qui ne cause aucun trouble par sa présence. Ainsi celui de tous les maux qui nous donne le plus d'horreur, la mort, n'est rien pour nous, puisque, tant que nous existons nous-mêmes, la mort n'est pas, et que, quand la mort existe, nous ne sommes plus »¹⁰³.

Sa jeune acolyte présenta son raisonnement ainsi :

« - (tous les enfants) on veut se demander : pourquoi on a peur de la mort !

[Facilitatrice] : Alors, est-ce que ça fait peur la mort ?

- [enfant 1] Non, parce que quand on est mort, ça peut faire peur à des gens et pas à d'autres. Il y en a qui sont courageux et d'autres non.

- [enfant 2] En fait, les adultes ils parlent pas trop de la mort aux enfants alors que les adultes ils comprennent mieux ce que c'est la mort que les enfants.

Qu'en pensez-vous ?

- [enfant 3 : Marwa] Moi je dis que ça fait peur et ça fait pas peur. Parce que pour celui qui va être mort, ça va pas lui faire peur parce qu'il va rien sentir. Quand on est mort, on est mort. Mais pour les autres, ça va leur faire peur.

Donc c'est quand on est vivant qu'on a peur. C'est possible d'avoir peur quand on est mort ?

- [enfant 4] On a peur quand on est mort parce que dès fois quand on est mort on va en enfer et là quand on est dans notre cercueil on a peur d'aller à l'enfer

- [enfant 3 : Marwa] Oui mais tu peux pas avoir mal quand t'es mort : t'es mort, ton corps il sent plus rien. Là quand on est vivant, notre corps il est encore composé.

- [enfant 5] Notre âme elle sort ou elle part quelque part donc on est toujours vivant.

- [enfant 3 : Marwa] On peut pas sentir quand on est mort donc ça sert à rien d'avoir peur de la mort. On va pas sentir la mort parce qu'on sentira plus rien. On ne sera plus là.

- [enfant 2] Quand on est mort on n'est plus de sentiment.

- [enfant 6] Bah si, on a une âme qui a des sentiments et elle est contente si elle est au paradis et pas contente si elle va en enfer.

- [enfant 7] L'âme, si on n'est plus d'âme, on peut plus rien faire.

- [enfant 1] Si on n'a plus d'âme, notre cœur il va plus.

- [enfant 6] Moi je pense qu'en fait dès qu'on est mort, notre âme elle va au ciel. Et le corps il reste dans le cercueil.

Donc pour toi, la mort c'est une séparation de l'âme et du corps : le corps reste dans la terre alors que l'âme va au ciel. Qu'en pensez-vous ?

- [enfant 8] Moi je suis pas d'accord : le corps il monte tout seul.

- [enfant 3 : Marwa] L'âme elle peut plus avoir de sentiment, plus de sensation, parce qu'elle a plus de cerveau, le cerveau il est mort avec le corps.

- [enfant 9] La nuit, Dieu il fait monter au ciel l'âme.

- [enfant 6] Moi je pense que l'âme elle sort parce qu'on peut pas soulever quelqu'un jusqu'au ciel parce qu'on est trop lourd.

- [enfant 10] Après la mort, l'âme elle est toute seule.

L'âme elle est vivante de manière très particulière dans ce que vous dites. C'est comment d'être vivant sans corps ?

¹⁰³ ÉPICURE, *Lettre à Ménécée*, (-270), éd. Pierre-Marie Morel, Paris, GF, 2010, p. 35.

- [enfant 5] En fait moi je pense que les âmes sont invisibles mais qu'elles se voient entre elles.
Mais comment elles se voient si elles n'ont pas d'yeux et de corps ?

- [enfant 5] Elles imaginent.

- [enfant 7] Moi je sais : notre âme, c'est notre ombre. Si on n'avait pas d'âme, on n'aurait pas d'ombre.

Une fois qu'elle est sortie, elle est encore vivante l'âme ?

- [enfant 8] Oui, mais pas notre corps. En fait notre corps il est mort, l'âme reste vivante, mais nous on est mort.

- [enfant 7] Notre âme, celui qui est en nous, il ne peut pas se faire tuer parce qu'il est invisible. Il y a que notre corps qui peut se faire tuer

- [enfant 1] Quand on va dans un cercueil, on peut pas manger donc le corps il va se décomposer.

Est-ce qu'on a besoin de manger quand on est mort ?

- [enfant 1] Non, le corps il a plus besoin de manger. La mort, c'est la fin des besoins.

- [enfant 3 : Marwa] On a besoin de rien quand on est mort. On n'a plus de besoin, plus de sentiments, on sent plus rien, on n'a plus rien. »¹⁰⁴

Nous voyons ici qu'à partir d'un même noyau – la question de notre peur face à la mort – l'enfant et le philosophe accomplissent le même chemin, au cours duquel la réflexion se déploie à partir d'une même source d'étonnement, bien qu'elle se formalise ensuite différemment, sous la forme d'une œuvre constituée ou d'une premier raisonnement intuitif. Ainsi, dans cette interprétation de la méthode philosophique, chaque philosophe – et potentiellement chaque enfant – pourrait être saisi par une idée qui éveillerait son étonnement et sa volonté de la résoudre au sein d'un développement conceptuel.

Au-delà de cette lecture globalisante, on peut constater que la capacité d'étonnement a souvent été perçue comme une posture enfantine. En vertu de cette proximité entre le regard enfantin et le regard philosophique, cette perception enfantine du monde semble valorisée pour accéder à la posture philosophique. Car si le point de vue de l'enfant, caractérisé par une certaine naïveté, curiosité et fraîcheur, débouche spontanément sur l'étonnement philosophique, on peut en déduire qu'il faut retrouver ce point de vue pour philosopher. Cette teneur philosophique de la posture enfantine est si importante qu'est parfois évoquée la nécessité de redevenir enfant pour philosopher. C'est ainsi que Bachelard exhorte les adultes à retrouver ce regard enfantin, et invite à la redécouverte de ce noyau d'enfance qui sommeille en chaque adulte et par lequel on redevient philosophe.

« Cette ouverture au monde dont se prévalent les philosophes n'est-elle pas une ré-ouverture au monde prestigieux des premières contemplations ? Autrement dit, cette intuition du monde, cette *Weltanschauung*, est-ce autre chose qu'une enfance qui n'ose pas dire son nom ? »¹⁰⁵

La *Weltanschauung* – faculté individuelle de ressentir le monde – devrait prendre pour archétype la faculté intuitive de l'enfant à percevoir le monde pour inaugurer le travail philosophique authentique, pour chaque individu. Le *pathos* enfantin, ouvert au monde, serait un modèle pour tendre vers la réflexion générale et universelle. Bachelard semble encourager les philosophes à retrouver cette sensibilité contemplative au monde, voyant en elle une façon de garantir la vivacité du questionnement et de préserver l'ouverture de

¹⁰⁴ Cf. Annexe 5, Recriptions des atelier-philo du temps méridien, Ecole élémentaire Gabriel Péri, 3 novembre 2011, p. 976-977

¹⁰⁵ G. BACHELARD, *La poétique de la rêverie*, Paris, P.U.F., coll. « Quadrige », 1960, p. 88

l'esprit sur le monde. Toute question philosophique crée une ouverture, cible une faille étonnante dans le réel, et il semble que les enfants soient spontanément capables de désigner ces faiblesses. Selon Bachelard, les philosophes professionnels devraient veiller à ne pas perdre cette relation vive au réel : pour que la recherche philosophique demeure authentiquement *ouverte*, l'étonnement ne doit pas être simplement l'acte inaugural, mais devrait guider la pensée et s'inscrire dans la durée. Heidegger, poursuivant cette idée en lien avec la vision du *pathos* platonicien, déclare ainsi :

« L'étonnement, en tant que *pathos*, est l'*archè* de la philosophie. Le mot grec *archè* nous devons le comprendre dans son sens plein. Il désigne ce d'où quelque chose procède. Mais ce « d'où » n'est pas abandonné en chemin, bien plus, l'*archè* accède, comme le dit le verbe *archein*, à ce qui règne. Le *pathos* de l'étonnement ne se tient pas simplement au début de la philosophie comme par exemple le lavage de main qui précède l'opération du chirurgien. L'étonnement porte et traverse la philosophie de son règne. »¹⁰⁶

La philosophie trouverait donc à la fois son origine et son principe de gouvernance dans la faculté d'étonnement, qui est, depuis Platon, « la vraie marque d'un philosophe que le sentiment d'étonnement »¹⁰⁷. L'étonnement serait donc à la fois la porte d'entrée et la règle directrice du travail et de l'éducation philosophiques. La preuve en est que les questions philosophiques, issues de l'étonnement, ne s'évaporent pas après les réponses – au contraire, elles demeurent tout aussi fortes après leur exploration. C'est même leur spécificité. Le questionnement, en philosophie, n'est finalement pas qu'un seuil : l'émerveillement survit à la réponse et demeure présent, de part en part, dans la démarche philosophique, comme le dit succinctement Whitehead : « La philosophie débute dans l'étonnement. Puis, à la fin, quand la pensée philosophique a fait de son mieux, l'étonnement demeure »¹⁰⁸. Ce phénomène est perceptible à l'échelle de l'histoire de la pensée, à l'échelle de chaque philosophe, et à l'échelle d'un atelier. C'est le constat commun des praticiens de philosophie auprès des enfants, comme en témoigne Michel Tozzi : « La caractéristique des questions philosophiques, c'est qu'elles ne s'épuisent pas en une heure de discussion ; il peut se faire qu'on n'ait jamais la réponse. L'intéressant, dans une discussion à visée philosophique, c'est que ce n'est jamais le dernier qui parle qui détient le dernier mot »¹⁰⁹. Cela constitue une expérience singulière pour les enfants, qui, comme nous l'avons souvent constaté, expriment souvent leur surprise à la fin de la discussion, en demandant « mais finalement, quelle est la réponse ? ». Lorsqu'ils posent cette question, ils touchent du doigt une dimension unique de la philosophie, qui se joue autour d'une infinité de réponses possibles. Cette persistance de la question au-delà des réponses n'équivaut pas à une absence de résultats dans la réflexion, au contraire, car la multitude de réponses apportées offre déjà de nombreux éléments de sens et de compréhension. Cette infinité est à la fois libératrice et déstabilisante et nous semble être ressentie de façon double par les enfants : d'une part, ils peuvent se sentir libre de répondre à

¹⁰⁶ M.HEIDEGGER, « Qu'est-ce que la pensée ? », *Essais et conférences* (1951-1957), trad. fr. A.Préau, Paris, Gallimard Tel. 1958.

¹⁰⁷ PLATON, *Théétète*, 155d (il s'agit d'une autre traduction du même passage cité ci-dessus)

¹⁰⁸ A.N. WHITEHEAD, *Nature and Life*, Chicago, Chicago University Press, 1934, p. 46 : "Philosophy begins in wonder. And, at the end, when philosophic thought has done its best, the wonder remains" (ci-dessus : ma traduction)

¹⁰⁹ M.TOZZI, « Questions de méthodes », in C.LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, op.cit., p. 146

leur guise en raison de l'infinité de réponses possibles, et d'autre part, ils doivent accepter l'ouverture plurielle constitutive de la réflexion et l'inconfort que provoque l'absence de vérité définitive.

1.1.4. Fragilité et fulgurance de la faculté d'étonnement

Malgré cette puissance de l'étonnement, qui déjoue les réponses, c'est un phénomène qui contient, paradoxalement, une fragilité. En effet, philosophes et adultes semblent courir le risque perpétuel de perdre la capacité à s'émerveiller. Peut-être que la fragilité de l'étonnement tient à sa nature : l'étonnement, signifiant littéralement le coup de tonnerre, est fugace comme l'éclair. La faculté d'expérimenter l'étonnement philosophique est ténue, sa réalisation ne dure qu'un court moment, et surgit grâce à une disponibilité intérieure. On peut donc comprendre sans peine pourquoi cette faculté philosophique peut être oubliée : le coup de tonnerre, l'évidence d'une question philosophique fondamentale, peut se noyer dans le flot quotidien. « L'émerveillement ne durant qu'un instant, il s'agit de le recueillir et de l'exploiter dès lors qu'il se présente »¹¹⁰. Selon les philosophes pour enfants, cette vulnérabilité constitue un enjeu éducatif majeur : parvenir à préserver cette fulgurance et à l'inscrire dans la durée de la réflexion. La méthode devra donc être attentive à la nécessité de s'appuyer sur la capacité d'émerveillement de l'enfant tout en la gardant vive et entretenue dans l'activité philosophique. Dans cette perspective, Lipman a pris pour devise les propos de Dewey, qui défendait ainsi l'importance du recentrement de l'éducation autour de cette faculté intuitive : « Pour l'esprit curieux les phénomènes naturels et les faits sociaux offrent à chaque instant des occasions de problèmes à solutionner. Si les facultés naissantes ne sont pas cultivées au moment propice elles risquent de s'étioler, de disparaître ou de perdre en vigueur. (...) La tâche [de l'éducateur] est plutôt de conserver l'étincelle sacrée de l'étonnement et d'attiser la flamme qui brûle déjà. Sa tâche est de cultiver l'esprit de curiosité, d'empêcher qu'il soit étouffé par l'abus, figé par la routine, dévié par l'enseignement dogmatique et que l'attention orientée vers les choses vulgaires ne le dissipe »¹¹¹. Dans le cadre de l'éducation philosophique, Lipman, entre autres, craint la perte insidieuse de la capacité d'émerveillement, alors qu'elle est la condition de possibilité d'une entrée authentique dans la démarche philosophique. « Les enfants ne s'émerveillent pas seulement devant eux-mêmes, mais devant le monde. (...) Ce n'est que graduellement qu'une croûte ou une écaille va recouvrir leur esprit et qu'ils vont tenir ces choses de plus en plus pour acquises, jusqu'à ce que, de l'émerveillement à tout, ils parviennent à ne plus s'émerveiller du tout »¹¹². Lipman, précisément, estime que le modèle d'éducation classique étouffe cette capacité d'étonnement, dont la survivance est l'une des premières justifications à la présence de la philosophie tout au long de la scolarité. L'un des premiers rôles de la philosophie sera donc de ne pas laisser l'esprit se renfermer dans une insensibilité aux choses et une incapacité à éprouver la volonté joyeuse de comprendre l'existence. L'ouverture sur le monde, telle qu'elle existe dans l'étonnement, mérite d'être préservée.

¹¹⁰ M.-F. DANIEL, *La philosophie et les enfants, les modèles de Lipman et Dewey*, p.149

¹¹¹ J. DEWEY, *Comment nous pensons*, (1910), trad. fr. O. Decroly, Paris, Les empêcheurs de tourner en rond, 2004. p. 48

¹¹² M. LIPMAN, A.-M. SHARP, F.S. OSCANYAN, *op.cit.*, p.32

1. 2. Besoin de sens et sensibilité : vers l'idée d'une filiation entre la curiosité enfantine et la curiosité philosophique

Le deuxième élément pointant vers une affinité naturelle à la philosophie est l'engagement dans la recherche de sens dont font preuve les plus jeunes, au travers de leur curiosité philosophique. Fénelon disait que « la curiosité est un penchant de la nature qui va comme au-devant de l'instruction »¹¹³ : en l'occurrence, le besoin de sens philosophique se manifeste bien avant tout enseignement philosophique. Au point que nous sommes conduits à nous demander : les enfants expriment-ils un *besoin* de philosophie ? Ou plutôt : la philosophie répond-t-elle, d'une certaine manière, à un besoin de l'enfant ? Nous avons vu que la question de l'étonnement était souvent liée à un certain rapport au monde : en quoi, alors, les enfants, au travers de leur tendance à la recherche de sens, auraient-ils une manière de se rapporter au monde qui serait féconde pour philosopher ? Dans quelle mesure le besoin de sens des enfants dénote-t-il un mode d'appréhension du monde proche du point de vue philosophique ?

1.2.1. Une curiosité holistique, signe d'un besoin de sens global

Il est aisé de constater que les enfants expriment souvent une volonté de compréhension et une recherche de sens sur l'existence qui semble les engager dans la réflexion philosophique. De nombreux philosophes pour enfants ont défendu l'idée que cette soif d'explications métaphysiques, holistiques et significatives les doterait d'une curiosité philosophique naturelle, qui affermirait leur filiation avec le monde philosophique. Quels sont donc les éléments caractéristiques de cette curiosité philosophique de l'enfant ? Tout d'abord, pour Matthew Lipman, les enfants présentent une curiosité « holistique », c'est-à-dire une recherche de sens aspirant vers la totalité, l'univers, le monde perçu comme un ensemble global. Les enfants, contrairement aux idées reçues, seraient donc avides d'une prise de distance afin de viser une signification globalisante. Nous pouvons reprendre son analyse, pour comprendre cette soif holistique qui conférerait aux enfants une posture philosophique :

« De telles questions représentent chez les enfants une recherche de plénitude et d'exhaustivité, ainsi que leur sain mépris des catégories artificielles et des barrières de compréhension. Ne pas encourager et entretenir la recherche de compréhension des enfants en refusant de les initier au dialogue philosophique par lequel leur curiosité peut être nourrie and leurs intuitions clarifiées revient à les contraindre à accepter l'aridité du point de vue hyperspécialisée de la connaissance présente actuellement dans les écoles, au lieu de découvrir le point de vue philosophique, riche, synoptique, complet, qu'ils sembleraient préférer au vue de leurs questions. L'approche « Philosophie Pour Enfants » inclut ainsi l'idée que les questions d'enfants ont tendance à embrasser un domaine extraordinairement ouvert et étendu. (...) Le fait que les enfants puissent soulever de telless questions [d'une gigantesque signification métaphysique] indique qu'ils débutent avec une soif d'explications holistiques, et il est condescendant, pour le moins, de ne pas essayer de les aider à développer les concepts équivalents en degré de généralité aux questions qu'ils posent. La philosophie apporte, par

¹¹³ F.de S. FÉNELON, *Traité de l'éducation des filles* (1687), Paris, éditions Klincksieck, 1994.

conséquent, un grand bénéfice aux personnes cherchant à former des concepts qui peuvent représenter efficacement certains aspects de leur expérience de vie. »¹¹⁴

Les enfants semblent exprimer une aspiration à la réflexion sur la globalité et possèderaient donc une tendance intuitive à l'universel : lorsque Lipman évoque la recherche de concepts pouvant représenter l'expérience vécue, il s'agit de répondre à leur tendance à la généralisation et à l'abstraction. La curiosité holistique se définit par deux aspects : d'une part, elle se compose d'une aspiration à poser des questions d'ordre global ; d'autre part, elle chercherait des outils globaux pour comprendre les phénomènes particuliers (concepts, problèmes, compétences). Dans les deux cas, Lipman perçoit, dans cette soif d'explications holistiques, un désir de prise de hauteur et de distance pour comprendre le monde d'une façon globale. Bien entendu, tout élan de curiosité n'est pas holistique ou philosophique, de même que toute question d'enfant ne cherche pas une réponse philosophique. Lipman, ayant construit son projet en réponse à cette curiosité enfantine à laquelle le monde éducatif ne semble pas répondre, a pris soin de distinguer les diverses quêtes de sens. Ainsi, la curiosité serait à l'origine d'une demande de trois types d'explication¹¹⁵ : explications scientifiques, explications symboliques et explications philosophiques. Le travail du facilitateur-philosophe, sera donc de distinguer les diverses recherches de sens et de répondre, grâce au dialogue réflexif, à celles qui ont trait à la philosophie. Pour Lipman, l'atelier de philosophie répondra à un besoin de sens par la recherche collective et l'échange intersubjectif : « La curiosité primordiale se transforme rapidement en besoin de *sens* : on veut comprendre les sens et les exprimer à travers la communication interpersonnelle »¹¹⁶. Toujours est-il que cette volonté de compréhension est parfois si impérieuse qu'elle peut être conçue comme une « nécessité intérieure »¹¹⁷ (c'est le cas de Nicolas Go) ou comme une motivation intrinsèque (dans le cas de Lipman). L'enjeu du cadre pédagogique consiste alors à s'accorder avec cette nécessité première et profonde, sans l'étouffer. Mais que désigne-t-elle ? Selon Nicolas Go, la nécessité intérieure, « en philosophie, consiste à éprouver le sentiment que les questions que l'on pose ne peuvent pas ne pas être. Le désir de connaître dont parle Aristote n'est pas un désir fugace, insouciant, car il engage l'art de vivre. Il est éprouvé comme une condition à l'élucidation de l'existence, à la clarification de ses confusions et au traitement de ses douleurs. (...) Cela suppose que le questionnement provienne de l'expérience du réel. (...) Le formalisme et l'institutionnalisation risquent fort, en revanche, de la contrarier »¹¹⁸. Si l'on

¹¹⁴ M.LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p. 29 : “ Such questioning represents children’s search for wholeness and completeness, their healthy disregard of artificial categories and barriers to understanding. Not to encourage and nurture children’s search for comprehension by systematically introducing them to philosophical dialogue through which their curiosity can be nourished and their insights clarified is to compel them to accept the aridity of the overspecialized view of knowledge as presently found in the schools, rather than the rich, synoptic, comprehensive philosophical view that their questions suggest they prefer. The « philosophy for children » approach thus involves the view that children’s questions tend to be extraordinarily sweeping with scope and grandeur. (...) The fact that children can raise such questions [of enormous metaphysical import] indicates that they begin with a thirst for holistic explanations, and it is patronizing, to say the least, not to try to help them develop concepts equal in generality to the questions they ask. Philosophy is therefore of enormous benefit to persons seeking to form concepts that can effectively represent aspects of their life experience.” (ci-dessus : ma traduction)

¹¹⁵ *Ibid.*, p.33-25

¹¹⁶ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.168

¹¹⁷ N.GO, *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire, op.cit.*, pp. 58-59

¹¹⁸ *Ibid.*

accepte le postulat des philosophes pour enfants, selon lequel les enfants éprouvent une nécessité intérieure à philosopher, la mise en place formelle et institutionnelle d'une pratique pédagogique répondant à ce besoin se doit ne pas trahir cette envie primaire et authentique. Car il s'agit bien d'authenticité lorsqu'on parle de ces tendances spontanées à la philosophie : qu'il s'agisse d'étonnement, de curiosité, ou de besoin de sens, ces postulats convergent tous vers l'idée d'un élan authentique vers le *philosopher*.

1.2.2. La curiosité philosophique, élan vers l'abstrait

Dans l'analyse de Nicolas Go apparaît un autre élément caractéristique de la curiosité philosophique des enfants : la provenance expérientielle et réelle du questionnement. Si la curiosité et l'étonnement surgissent parfois face à l'expérience du réel, cela signifie que les enfants ont une manière spécifique et intellectuellement active de l'éprouver. Face au réel, l'esprit de l'enfant – par le questionnement, l'étonnement, la curiosité – se projetterait au-delà du phénomène, à la recherche du sens, de l'idée, et peut-être même de l'abstrait. C'est ainsi que Pierre Laurendeau reprend la position de Lipman et déclare à propos de l'enfant : « Ses expériences de vie l'entraînent souvent dans des réflexions qui vont au-delà du concret. (...) Ce genre de questions, selon Lipman, exprime cette quête de l'enfant qui cherche à trouver le sens premier de la réalité, le commencement des choses. Comme il l'écrit : « Les enfants veulent connaître la *raison d'être* de toute chose et non pas seulement la cause »¹¹⁹ »¹²⁰. La distinction entre *cause* et *raison d'être* recoupe la distinction entre curiosité scientifique et curiosité philosophique : au-delà des causalités scientifiques, il s'agit d'une volonté de saisir le sens du phénomène. Dans la philosophie pour enfants, nous trouvons donc une conception spécifique du rapport des enfants à l'expérience, qu'a étudié, au premier chef, Lipman :

« Quand nous disons que les enfants sont perplexes, on pense communément qu'ils peinent à expliquer le monde qui les entoure. Mais il s'agit peut-être d'une projection de la perplexité des adultes, et d'une vision influencée par la pensée scientifique, car les enfants se questionnent non seulement sur la causes des choses mais aussi sur le fait que les choses sont comme elles sont. (...) Les enfants s'étonnent et sont curieux. Ils ont un désir insatiable d'explications. Les enfants traitent de leur expérience en y réfléchissant. Le monde dont ils s'émerveillent est moins un monde qu'il souhaitent capturer et contrôler qu'un monde dont il souhaitent appréhender les significations. Ils essaient de faire sens des choses qui les rendent perplexes, même s'ils ne seraient probablement pas satisfaits si le sens s'avérait être moins savoureux que l'émerveillement. »¹²¹

Pour Lipman, la perplexité, la curiosité, l'étonnement, sont autant des preuves d'une réflexion exercée par les enfants sur leur expérience et montrent d'ores et déjà l'esprit à

¹¹⁹ M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p. 33

¹²⁰ P. LAURENDEAU, *op.cit.*, p. 19

¹²¹ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school*, *op.cit.*, p. 101 : “ When we say that children are perplexed, we commonly think of them as struggling to explain the world that surrounds them. But this may very well be a projection of adult puzzlement and is influenced by scientific thinking, for children not only wonder how things are caused, but also wonder at the very fact that things are as they are. (...) Children wonder at the world. (...) Children wonder, and they are curious. They have an insatiable desire for reasons. Children process their experience by reflecting on it. The world they marvel at may not be one they wish to capture and control so much as one whose meanings they wish to apprehend. They are trying to make sense of what puzzles them, although they would probably not be happy if the sense were to be any less delightful than the wonder.”

l'œuvre face à l'expérience : ces tendances attestent du travail naissant de l'intellect réflexif face au phénomène. Or cette attitude inquisitrice et cette persévérance dans la recherche du sens, possèdent précisément une filiation avec la posture des philosophes. Selon Thomas Wartenberg¹²², proche de Lipman, les enfants et les philosophes partagent une attitude commune qui se définit par la réticence à abandonner la saisie méticuleuse des significations que renferment les faits-noumènes de la réalité. De ce point de vue, la philosophie se caractériserait par une injonction de sens dans tous les domaines de la vie, de même que dans la vision traditionnelle de son enseignement, il s'agit d'une méthode de recherche appliquée de manière transversale aux divers champs de connaissance. Cette exigence de sens chez l'enfant est liée, pour Robert Fisher, à un empressement envers la possession d'une clé de compréhension : il s'agirait d' « une exhortation humaine fondamentale à comprendre le monde et à le placer au sein d'expériences de contrôle »¹²³. Le besoin de sens chez l'enfant le place dans une position similaire au philosophe, dans la mesure où il va appliquer une série de dispositions intellectuelles (étonnement, questionnement, curiosité) aux phénomènes.

1.2.3. La curiosité philosophique, signe d'une ouverture d'esprit de l'enfant

Malheureusement, la curiosité philosophique des enfants, de même que leur capacité d'étonnement, semble avoir été mal interprétée. Elles sont perçues comme anodines et frivoles, au lieu d'être ciblées comme les signes d'une tendance philosophique innée. « Ce n'est pas que nous soyons inconscients du profond sens de l'étonnement des enfants, ainsi que de leur active curiosité. Mais nous sommes enclins à les traiter comme des instincts puérils qui doivent être dépassés et non comme des réactions constructives au caractère déroutant et énigmatique du monde perçu par les enfants »¹²⁴. La mésinterprétation de ces réactions enfantines est dommageable, car ces dernières sont au contraire des preuves de leur ouverture au monde philosophique : en effet, qu'il s'agisse de la perplexité, du questionnement ou de la curiosité, ces tendances relèvent d'une volonté d'*ouvrir* le sens de la réalité, de faire éclore les significations de l'expérience.

« L'enfant a naturellement cette curiosité, cette soif de connaître qui favorise son ouverture sur le monde. (...) Toute question de l'enfant n'est pas philosophique, mais qu'elle peut déboucher sur la philosophie, c'est-à-dire sur une recherche du sens de l'expérience vécue. »

Notre recherche vise, entre autres, à déterminer en quoi la philosophie pour enfants se définit comme une pratique de l'ouverture d'esprit : nous voyons ici, tout d'abord, qu'elle se fonde sur des actes intellectuels manifestant une porosité ouverte entre l'esprit enfantin et le monde philosophique. En effet, l'étonnement et la curiosité sont des facultés intellectuelles

¹²² Cf. T.E. WARTENBERG, *Big ideas for little kids*, *op.cit.*, p. 13 : "One thing that philosophers have in common with children, then, is a reluctance to get on with anything, until they understand why they should."

¹²³ R.FISHER, *Teaching thinking. Philosophical Enquiry in the classroom*, London, Continuum, 2008, p. 76 : " a fundamental human urge to make sense of the world and bring it under deliberate control experiences " (ci-dessus : ma traduction)

¹²⁴ M.LIPMAN, *op.cit.*, p.110 : " It is not that we are unaware that children possess a rich sense of wonder and an active curiosity. But we are inclined to treat these as childish instincts to be outgrown rather than as constructive responses to the puzzling and enigmatic character of the world children experience." (ci-dessus : ma traduction)

qui consistent à questionner l'idée du phénomène, à dépasser la simple factualité de la réalité pour découvrir son sens. La philosophie trouve son ancrage dans ces actes intellectuels qui permettent d'ouvrir l'esprit au domaine des idées et d'inaugurer ainsi la réflexion. Par conséquent, la philosophie pour enfants construira sa méthode à partir de l'exploration de ces tendances d'ores et déjà ouvertes dans l'esprit des enfants : elle s'appuiera sur leurs interrogations existentielles, sur les sujets qui les interpellent, sur les fragments du réel qui les questionnent, sur les phénomènes qui attisent leur curiosité. « En transférant la curiosité naturelle de l'enfant au sein de la classe, la principale innovation que nous réalisons est de transformer la recherche individuelle de l'enfant sur le monde en une processus social ou groupal »¹²⁵. La discussion philosophique aménage un espace d'expression et de réflexion commune construit dans la *prolongation* de leur curiosité existentielle. Ainsi, comme nous l'avons évoqué, dans la méthode Lipman, le dialogue porte sur la question choisie et formulée par les enfants à partir de la lecture d'un texte. De la même façon, outre le recueil des questions philosophiques en première séance, nous avons souvent construit nos discussions à partir d'un simple concept choisi par les enfants et à propos duquel ils devaient formuler *leurs* questions, qui seront donc ensuite examinées tout au long de la discussion, assurant ainsi une continuité entre la réflexion et les préoccupations philosophiques des enfants. En voici deux exemples, portant – pour le premier – sur le thème de l'amour, et – pour le second – sur celui de la liberté :

« [Facilitatrice] : Alors, le concept que nous allons décortiquer aujourd'hui, c'est l'amour. Vous avez choisi ce thème, et maintenant 1,2,3, Pensez... cherchez les questions philosophiques que vous vous posez sur le concept d'amour... »

- [enfant 1] À quoi sert l'amour ?
- [enfant 2] Qu'est-ce que c'est le sentiment d'amour ?
- [enfant 3] Pourquoi l'amour existe ?
- [enfant 4] Est-ce que l'amour est bien ?
- [enfant 5] Pourquoi on est amoureux ?
- [enfant 6] Y a-t-il plusieurs façons d'avoir de l'amour ?
- [enfant 7] L'amour dure-t-il toujours longtemps ?
- [enfant 8] Pourquoi on a inventé l'amour ?
- [enfant 9] Est-ce que l'amour est rigolo ou triste ?
- [enfant 10] Est-ce qu'il y a quelqu'un qui aime l'amour ?
- [enfant 11] Est-ce que l'amour ça donne du bonheur ?
- [enfant 12] Où mène l'amour ?
- [enfant 13] Est-ce que l'amour va un jour régner sur le monde ? »¹²⁶

« [Facilitatrice] : Alors, le thème aujourd'hui, c'est la liberté. 1,2,3, Pensez !... Quelles questions on peut se poser sur la liberté ? »

- [enfant 1] Ça sert à quoi la liberté ?
- [enfant 2] Qu'est-ce que la Liberté ?

¹²⁵ T.E. WARTENBERG, *Big ideas for little kids, op.cit.*, p. 18 : "In transferring children's natural curiosity to the classroom, the main innovation we make is that of transforming the child's investigation of the world from an individual process into a social or group one." (ci-dessus : ma traduction)

¹²⁶ Cf. Annexe 1 : Retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, 13 mars 2012, CE2 A, école Fraternité, pp. 621-622

- [enfant 3] Pourquoi la liberté c'est bien ?
- [enfant 4] Pourquoi ça existe la liberté ?
- [enfant 5] Pourquoi il y a des personnes qui sont pas libres ?
- [enfant 6] Comment on... Pourquoi on n'est pas libre de tout faire ?
- [enfant 7] Pourquoi il y a une liberté ?
- [enfant 8] Pourquoi quand on est petit, on n'a pas le droit à la liberté ? Et quand on est grand on a toute la liberté qu'on veut ?
- [enfant 9] Pourquoi on est libre ?
- [enfant 10] La liberté a-t-elle une fin ?
- [enfant 11] Mais est-ce que ça existe la liberté ?
- [enfant 12] Ça sert à quoi la Réalité si on est déjà libre ? (...)
- [enfant 13] Ça sert à quoi la liberté si on est libre ?
- [enfant 14] Est-ce que tout le monde a la même liberté ?
- [enfant 15] Ça sert à quoi d'utiliser la liberté ?
- [enfant 16] À quoi ça sert la liberté alors qu'il y a des gens qui n'ont pas de liberté ?
- [enfant 17] Pourquoi la liberté elle est longue ?
- [enfant 18] Il y a quoi dans la liberté ?
- [enfant 19] Pourquoi a-t-on le droit d'être libre ?
- [enfant 20] Pourquoi on utilise la Liberté ? »¹²⁷

Dans ce passage du simple concept à son déploiement dans les questions des enfants, apparaissent les axes problématiques qui suscitent leur intérêt : ainsi, dans le cas du concept de liberté, les deux envies saillantes semblent être, d'une part, la volonté de questionner l'usage et de l'utilité de la liberté et, d'autre part, celle d'examiner les inégalités relatives à l'exercice de la liberté. En forgeant ensuite la discussion dans ces directions, il nous semble que l'on peut garantir une pratique philosophique établie en continuité avec la curiosité enfantine. En somme, l'atelier philosophique aspire à être un lieu d'éclosion pour l'étonnement, la curiosité et la volonté de compréhension qui animent l'esprit philosophique des enfants. En cela, elle est donc une pratique de l'ouverture d'esprit prise en un premier sens : en tant qu'elle autorise – par la mise en pratique et en place d'activités qui se situent dans la continuité de ces appétits – le déploiement de ces tendances spontanées de l'esprit enfantin.

1.3. Concepts, intuitions et expériences philosophiques dans le monde de l'enfant, au fondement d'une vision universaliste.

La première preuve de la filiation possible entre l'enfance et la philosophie réside donc dans leurs diverses manifestations de curiosité, de perplexité et d'étonnement. Ces réactions sont parfois liées à un événement à portée philosophique, à une expérience concrète ; elles sont parfois issues de la réflexion intérieure, indépendamment de l'expérience. De manière générale, outre les aspirations à la recherche de sens, qui peuvent être liées ou non à une réalité effective, les philosophes pour enfants présument que les enfants ont fait la *rencontre* d'un certain nombre de problématiques, concepts et expériences

¹²⁷ Cf. Annexe 1 : Retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, 13 décembre 2011, CE2 B, école Fraternité, p. 634

philosophiques. L'hypothèse sous-tendant la philosophie pour enfants serait donc la suivante : il serait possible d'identifier un certain nombre d'éléments philosophiques ayant nécessairement surgi dans l'expérience enfantine et pouvant établir les fondements d'un programme d'initiation philosophique. Grâce à cet ensemble de concepts, de questions et d'expériences communes aux enfants et aux philosophes, il est envisageable de dessiner les contours du champ philosophique abordable avec les enfants. Ce territoire est évidemment restreint, étant évident que les enfants n'appréhendent pas l'ensemble des problématiques présentes dans l'histoire de la pensée. Mais les enfants, dans leur expérience du monde, fréquenteraient des objets constitutifs de la philosophie. Dans quelle mesure l'enfance renferme-t-elle des expériences philosophiques ? Dans notre recherche, nous nous sommes donnés comme objectif de délimiter un champ philosophique accessible aux enfants : dans un premier temps, nous pouvons établir le fait que les philosophes pour enfants ont identifié un corpus de concepts, de questions et d'expériences philosophiques appartenant au monde de l'enfant. Il s'agit donc de trouver la zone commune qui est à l'intersection du monde de l'enfance et du monde de la philosophie : peut-on délimiter un champ philosophique propre à l'expérience enfantine ?

1.3.1. L'efficience des expériences dans l'esprit enfantin

Dans leur interaction avec le monde et autrui, il est peu probable que les enfants ne se soient pas confrontés à des expériences rendant prééminentes les idées d'identité et de différence, de vie et de mort, de bien et de mal, de temps et de changement, d'amitié et d'amour, de joie et de tristesse, de parole et de pensée, de corps et d'esprit, de vérité, de fausseté, de rêve et de réalité, de courage et de peur, de justice et d'injustice, de liberté et d'obéissance (et j'en passe). Cet ensemble de concepts lié à l'expérience enfantine – et associé à leur volet problématique – est donc présent de façon transversale dans toutes les méthodes d'éducation philosophique, qu'il s'agisse des romans lipmaniens¹²⁸, des thèmes préconisés par la méthode de la Discussion à Visée Philosophique (DVP) ou des diverses collections éditoriales parues en France (dans les maisons d'édition Milan¹²⁹, Nathan¹³⁰, ou Gallimard¹³¹ notamment). La philosophie pour enfants repose donc sur l'hypothèse selon

¹²⁸ Les romans philosophiques de Lipman ciblent ces thématiques : *Elfie* évoque l'être et l'apparence, le rêve et la réalité ; *Kio et Augustin* est centré sur la question de la vie et de la mort, du changement de perception et du temps qui passe ; *Nous* se consacre à la question de l'esprit et du corps, *Harry Stottlemeier* à la question du vrai et du faux, la parole, *Tony* est centrée sur la question du juste et de l'injuste.

¹²⁹ Aux éditions Milan, Brigitte LABBÉ et Michel PUECH, dans la collection « Goûter-Philo » ont fait, par exemple, le choix des concepts suivants, correspondant à autant de livres parus : *La vie et la mort* (2000), *Prendre son temps et perdre son temps* (2000), *Pour de vrai et pour de faux* (2000), *Libre et pas libre* (2001), *Le bonheur et le malheur* (2001), *Le bien et le mal* (2001), *La justice et l'injustice* (2001), *L'être et l'apparence* (2002), *Le rire et les larmes* (2002), *Le courage et la peur* (2004), *L'amour et l'amitié* (2005), *Le corps et l'esprit* (2006), *L'homme et l'animal* (2007), *Moi et les autres* (2008) *Le rêve et la réalité* (2009), *Possible et Impossible* (2011), *La tristesse et la joie* (2011), *Être et avoir* (2012) et d'autres encore.

¹³⁰ Aux éditions Nathan, Oscar BRÉNIFIER a fait le choix, dans la collection "PhiloZenfants" des thématiques suivantes : *La liberté, c'est quoi?* (2005), *Le Vivre ensemble, c'est quoi?* (2005), *Les sentiments, c'est quoi ?* (2004), *Moi, c'est quoi?*, *Le bonheur, c'est quoi?* (2013), *Le bien et le mal, c'est quoi?* (2004), *La vie, c'est quoi?* (2004), *Savoir, c'est quoi?* (2004)

¹³¹ Aux éditions Gallimard, la collection « Chouette Penser », Myriam Revault d'Allones, directrice de collection, a choisi, entre autres, avec ses divers auteurs les thématiques suivantes : *A la recherche de son âme*, *Pourquoi aimes-tu tes amis ?*, *Obéir, se révolter ?*, *De bonnes raisons d'être méchants ?* (2010), *J'ai pas le temps !* (2010), *Pourquoi la mort ?* (Bouton, 2009), *C'est pas juste* (2009) ; *Sommes-nous libres ?* (2006)

laquelle il existe un certain nombre d'expériences conceptuelles auxquelles l'enfant ne saurait échapper. Bien qu'il n'ait pas accumulé *de l'expérience*, entendue au sens de somme du vécu, de vaste connaissance du monde et d'ensemble des « acquisitions que fait l'esprit par l'exercice [des facultés] »¹³², il possède un certain nombre d'expériences vécues constituant un support suffisant pour le travail de la réflexion. S'opère donc un déplacement vis-à-vis de la place de l'expérience en philosophie : à la valorisation de l'ancienneté expérientielle s'est substituée la faculté expérimentale, qui occupe la primauté dans la vision des philosophes pour enfants :

« C'est la distinction entre *expérimenter* et *être expérimenté*. À cet instant même, chacun d'entre nous est en train d'expérimenter ; nous faisons partie de situations et elles font partie de nous. Chacun de nous est un aspect, à chaque instant de notre vie, d'une transaction avec le monde. Cette transaction laisse des traces. L'expérience, comme l'argent sous la forme d'un capital, peut être investie. Cette expérience investie, cette accumulation d'arriérés de notre passé que nous portons en nous à chaque expérience présente, est ce qui a été expérimenté. »¹³³

Sans être expérimentés, les enfants sont *en cours d'expérimentation* du monde, et entrent ainsi pleinement en contact avec l'existence humaine dans *certaines de ses dimensions*, d'autant plus qu'ils se caractérisent par leur nature expérimentale, comme l'attestent leur curiosité, leur étonnement et leur recherche de sens. L'expérience, détachée de la notion d'accumulation quantitative, n'est plus le privilège de l'âge mais devient un territoire partagé : c'est pour cette raison qu'elle constitue un trait universel de l'humain. Malgré une certaine ignorance et un manque certain de culture, d'informations et de savoirs, il est un domaine où l'enfant serait déjà pleinement compétent, c'est celui de l'expérience de questionnements philosophiques universels. Dans la perspective de la pratique philosophique avec les enfants, il s'agit de déplacer son regard de la totalité de l'expérience vécue d'une personne à la singularité de chaque expérience vécue, afin de se rendre compte que chaque moment expérimental se caractérise par une richesse, une profondeur et une signification. Loin de prôner un innéisme des idées philosophique, la philosophie pour enfants repose davantage sur une vision expérientielle selon laquelle l'esprit enfantin, étant au diapason du monde, est forgé par certaines expériences philosophiques universelles (notons qu'il s'agit bien d'une vision *expérientielle* et non empiriste, car l'expérience enfantine ne débouche pas sur une connaissance au sens stricte, mais sur de simples prémices adéquates pour initier la réflexion). Mais comment mesurer la réalité de ces expériences philosophiques ? D'où vient la certitude de leur impact sur l'esprit enfantin ? Comment attester du glissement entre le vécu expérientiel et l'apparition du discours conceptuel ?

Une expérience se définit comme « le fait d'éprouver quelque chose, en tant que ce fait est considéré non seulement comme un phénomène transitoire, mais comme *élargissant*

¹³² A. LALANDE, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (1926), Paris, PUF Quadrige, 2002, p. 322.

¹³³ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school, op.cit.*, p.132-133 : « There is a further distinction that may be of some assistance in understanding the notion of « experience ». This is the distinction between *experiencing* as contrasted with what is *experienced*. At this very moment, each of us is experiencing ; we are parts of situations and they are parts of us. Each of us is an aspect, at every moment of our lives, of a transaction with the world. This transaction leave traces. Experience, like money in the form of capital, can be funded. This funded experience, this accumulated backlog of our past that we bring to bear upon every present experience, is that which has been experienced. » (ci-dessus : ma traduction)

ou enrichissant la pensée »¹³⁴. Le rapport expérientiel au monde est donc intrinsèquement lié à un mouvement d'ouverture de l'esprit. Les recherches en philosophie pour enfants présentent de nombreux exemples d'expériences philosophiques racontées par les jeunes penseurs, en vue de démontrer que l'on expérimente pleinement, dès le plus jeune âge, certaines problématiques humaines. Alors même que l'esprit enfantin n'est pas pleinement accompli, il est capable de saisir des moments expérientiels qui renfermeraient donc un processus d'ouverture de ses frontières : par conséquent, la reconnaissance d'une faculté infantine à éprouver des expériences philosophiques débouche sur la reconnaissance d'un exercice intellectuel qui leur est inéluctablement attaché. C'est donc par l'observation des récits d'enfants que s'est forgée la conviction de leur vécu philosophique, car la preuve de l'existence des expériences philosophiques enfantines se loge dans l'analyse qu'en fait l'enfant, en manifestant par là-même une pensée philosophique naissante. Par exemple, Gareth Matthews rapporte l'histoire d'un petit garçon, Michael, qui a expérimenté le fait de ne pas comprendre la langue autour de lui, lors d'un voyage au Japon : pour penser son sentiment de perte de repère linguistique, le petit garçon le compare au fait d'être dans une ville sans carte, en attestant ainsi d'une réflexion spontanée : « Michael a exprimé ses pensées à propos du fait de se sentir perdu dans un pays étranger sans les moyens linguistiques pour se repérer avec cette analogie : « Être au Japon et personne ne parle anglais, c'est comme : pas de carte et pas d'argent. Seulement une voiture... C'est comme être dans une grande ville et n'avoir aucune carte. (...) Cette expérience d'être perdu a eu un impact émotionnel. (...) Même si Michael n'est pas totalement typique, il n'est pas non plus atypique. Pour de nombreux membres de l'espèce humaine, la pensée philosophique – incluant, parfois, un raisonnement subtil et ingénieux – est aussi naturel que faire de la musique ou jouer un jeu, et fait tout autant partie de la nature humaine »¹³⁵. Ce récit montre une analyse philosophique du réel, grâce à la faculté d'expérimenter et de raisonner. Nous reviendrons sur la question de savoir si la pensée philosophique est naturelle, mais pouvons d'ores et déjà établir que les enfants semblent capables de porter attention et considération aux expériences ayant une teneur philosophique. Il est important de remarquer que Jaspers aussi met cela directement en lien avec la question de l'expérience humaine, comme le fera plus Matthew Lipman et les autres philosophes pour enfants : « Toute philosophie se définit elle-même par sa réalisation. Ce qu'elle est, on ne peut le savoir que par l'expérience ; alors on voit qu'elle est à la fois l'accomplissement de la pensée vivante et la réflexion sur cette pensée, ou l'action et le commentaire de l'action. Seule l'expérience personnelle permet de percevoir ce qu'on peut trouver de philosophie dans le monde »¹³⁶. Ce passage présente l'enfance comme un âge permettant une confrontation authentique à la dimension philosophique de l'expérience. Ainsi, le premier signe renvoyant à une zone commune entre

¹³⁴ A. LALANDE, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, *op.cit.*, p. 321.

¹³⁵ G. MATTHEWS, *Philosophy and the young child*, *op.cit.*, pp.35-36 : “Michael expressed his thoughts about the last point in terms of the analogy of being lost in a foreign country without the linguistic means of getting one's bearing : « It is like being in Japan and no one is English-speaking. No maps and no cash. Only ... a car... Like being in a big city and not having maps... It is nice to know where you are. » (...) Emotional impact that the experience of being lost had made on him » (...) « Though not completely typical, Michael is not, however, entirely atypical either. (...) For many members of the human race, philosophical thinking – including, on occasion, subtle and ingenious reasoning – is as natural as making music and playing games, and quite as much a part of being human.” (ma traduction ci-dessus)

¹³⁶ K.JASPERS, *op.cit.*, p.11

le monde de l'enfance et le monde de la philosophie serait ce corpus expérientiel et conceptuel que tout à chacun fréquente nécessairement. Mais comment attester de la réalité de ces expériences philosophiques ? Quelles traces de ce vécu philosophique avons-nous recueilli ? Et surtout, les discours enfantins présentent-ils ces expériences comme des expériences, c'est-à-dire – selon notre définition – des faits provoquant une réflexion élargie ?

Jaspers ¹³⁷, au sein de son analyse de l'étonnement, prend de nombreux exemples d'expériences enfantines : l'un essaie de penser comme s'il était quelqu'un d'autre mais n'y parvient pas ; l'autre cherche l'origine de la création ; une petite fille voit le paradoxe d'une terre qui bouge alors qu'on ne la sent pas bouger ; une autre enfant se demande, en montant un escalier, s'il y a quelque chose de durable de notre monde changeant. Et Jaspers de conclure en disant : « En collectionnant des remarques de ce genre, on pourrait constituer toute une *philosophie infantine* »¹³⁸. Ce projet rassemblerait toutes ces intuitions expérientielles et dessinerait les contours d'un monde philosophique infantin déterminé par les éléments du réel interpellant les plus jeunes dans leur recherche de sens. Celle-ci révèle, selon Jaspers, les prémisses d'une vision métaphysique infantine dans laquelle une attention particulière serait portée aux concepts d'identité, de changement, d'origine, de réalité, de mouvement. Dans cette perspective, la question de l'identité du moi dans le monde changeant serait la première arête sur laquelle paraît se porter la sensibilité métaphysique des enfants. Dans notre expérimentation, nous avons éprouvé la force de cette expérience conceptuelle lors d'une séance portant sur la question « C'est quoi grandir ? » avec un groupe d'enfants âgés de cinq ans : la discussion s'est tournée vers la question du changement, qui les a saisis au travers d'une expérience philosophique spécifique, celle de la contemplation d'une photographie ancienne, dont on voit dans l'extrait suivant, et notamment dans les passages soulignés, la réflexion que cette expérience a provoquée chez eux :

« [Facilitatrice] : *Dans la vie, on arrête de grandir, mais est-ce qu'on arrête de changer ?*

- [tous] Non !

- [enfant 1] On grandit, et on meurt

Dès qu'on a arrêté de grandir, on meurt ?

- [enfant 2] Non, on vit !

- [enfant 3] Et après quand on est vieux ou vieille, après on est mort.

- [enfant 2] Non, la vie elle reste toujours la vie !

- [enfant 4] Quand on est grand, on a grandi, on peut pas être vieux et après on meurt : parce que nous on a une vie.

On a une vie. Justement, est-ce qu'on change tout au long de la vie ?

- [tous] Ouiiiii !

- [enfant 5] Quand on a fait quelque chose de petit, on n'est pas...

- [enfant 6] Quand on a fini de grandir, après quand on est super grand on peut accoucher

Tu veux dire que quand on est adulte, on peut faire des enfants ?... (...) Alors, est-ce que vous êtes en train de grandir ?

- [tous] Ouiiiii...

Est-ce qu'à chaque minute, chaque jour, vous êtes en train de grandir ?

¹³⁷ *Ibid.*, p. 7

¹³⁸ *Ibid.*

- [tous] Oui
Oui ? Alors pourquoi vous dites que vous grandissez sans cesse ?
- [enfant 7] Parce qu'en fait, chaque nuit on grandit.
- [enfant 8] Dans l'instant on grandit.
- [enfant 9] Quand on grandit, quand on grandit, et bah en fait, on mange et on grandit et après on grandit plus. On grandit, on grandit.
D'accord. Est-ce que vous êtes pareils qu'il y a un an ? Est-ce que vous êtes pareils que quand vous étiez en moyenne section ?
- [enfant 2] On était pareil
Qu'en pensez-vous ? Vous êtes d'accord ?
- [enfant 6] Non, on n'était pas pareil.
- [enfant 10] Non, parce quand on a grandi, on n'a plus été pareil.
Donc tu as grandi depuis l'année dernière. Mais est-ce que tu es quand même la même personne ?
- [enfant 12 : Dounia] L'année dernière, j'étais moi.
Tu étais toi. C'est intéressant. Dounia, c'est encore Dounia. Dans un an, vous serez encore vous-mêmes. Mais est-ce que vous serez exactement pareil ?
- [tous] Noooooon !
Tu es encore toi, mais est-ce que tu es encore exactement pareil ?
- [enfant 9] On n'est pas encore avec la même taille parce qu'avant on était plus petit.
- [enfant 11] On était bébé et on avait des habillements de petit. Quand on va grandir, moi je serai chocolatée. (...)
Dans vingt ans, tu auras le même visage ?
- [enfant 8] Sur une photo de ma tata, quand elle était bébé, et bah elle a pas le même visage que maintenant
Et est-ce que tu peux la reconnaître sur la photo où elle est bébé ?
- [enfant 8] Non, je me suis dit qu'elle avait trop changé
Donc ça veut dire qu'elle a beaucoup changé. Mais est-ce que c'est encore la même personne ?
- [enfant 8] Oui ! la même personne mais en même temps pas la même personne
 - Mais le bébé il a changé. (...)
- [enfant 13] En fait moi j'avais vu dans une photo et j'ai pensé que j'étais grande et j'avais changé de visage
T'as remarqué que t'avais changé ?
- [enfant 14] Moi aussi ! Moi aussi !
- [enfant 15] Si on n'est pas grand, on pourrait pas être dans la grande école. (...)
- [enfant 7] Non, on n'est pas encore prêt.
- [enfant 16] On n'a pas encore grandi.
Il faut attendre de grandir petit à petit ?
- [enfant 3] Par exemple, moi j'ai changé de visage aussi. Je suis pareille et pas pareille
Oui, toi aussi, mais est-ce que tu te reconnais dans une photo ?
- [enfant 3] Oui, parce que je suis quand même la même.
C'est ça qui est intéressant. Notre visage il change et en même temps, il reste le même. Si je vous vois dans un an, je vais vous reconnaître, même si vous avez grandi. Donc quand on grandit, on change et en même temps, on reste pareil.
- [enfant 16] Je trouve que c'est bizarre
Pourquoi tu trouves que c'est bizarre ?
- [enfant 16] Parce que tu peux te reconnaître
Tu peux te reconnaître... Oui ?
- [enfant 11] Moi dans la photo, quand j'étais petite, je me reconnaissais pas
Tu te reconnaissais pas ? Dans ce cas, ça veut dire que tu as beaucoup beaucoup changé. Oui ?
- [enfant 6] Moi j'ai regardé la photo quand j'étais bébé, et là j'ai vu que j'ai changé beaucoup beaucoup
- [tous] Moi aussi ! Moi aussi ! Moi aussi ! (...)

- [enfant 17 : Charlotte] Et bah moi j'ai vu une photo de quand j'étais bébé et j'étais pas pareille.
Tu n'étais pas pareille mais est-ce que c'était quand même charlotte dans la photo ?
- [enfant 17 : Charlotte] Non j'étais pas pareille.
- [enfant 1] Moi je change pas. Je me reconnais
Toi tu ne changes pas ? Tu ne changes jamais ?
- [enfant 1] Non on change
- [enfant 12] En fait tu vas grandir. Déjà quand j'étais petit, je restais toujours comme ça.
Et tu seras encore comme ça dans vingt ans ?
- [enfant 12] Non je vais changer aussi.
- [enfant 18 : Aïcha] Et bah moi jamais dans la vie.
Est-ce qu'on peut arrêter de grandir ? Arrêter le temps ?
- [enfant 18 : Aïcha] Moi je changerai pas. (...)
- [enfant 1] Aïcha elle a pas raison parce que en fait, on peut pas s'arrêter de grandir
- [enfant 13] Oui elle va changer
- [enfant 10] Elle va grandir »¹³⁹

Dans cet extrait, se manifeste un net enthousiasme des jeunes enfants pour la problématique de la permanence dans le changement, qui résonne clairement avec leur vécu, comme l'attestent leurs récits. Les enfants ont tous été interpellés par le phénomène du visage qui change tout en restant le même, et il y eut un élan de vivacité au moment où ils évoquèrent l'expérience de la contemplation d'une ancienne photographie de soi ou de quelqu'un d'autre. Cette expérience, par laquelle on constate, dans une photographie prise dans le passé, que l'on a changé, renvoie à une problématique fédératrice, comme l'attestent leurs acquiescements : « moi aussi, moi aussi ». Ainsi, le dialogue vif de ces enfants de cinq ans semble montrer une préoccupation philosophique commune pour le paradoxe de la permanence de l'identité dans le changement, et atteste de leur appréhension intuitive par l'expérience d'un des plus grands problèmes philosophiques. Les thèmes désignés par Jaspers dans sa description d'une philosophie enfantine présentent une propension à l'interrogation métaphysique et, de fait, nombreux sont les philosophes pour enfants à s'accorder autour de cette récurrence, que nous avons aussi notée au cours de notre expérimentation. Pour David L.Norton¹⁴⁰, philosophe américain de l'Université du Delaware, il existe trois questions métaphysiques auxquelles se trouve confrontée la condition enfantine : le paradoxe de l'être et du non-être, la contingence de l'existence et le problème de l'apparence et de la réalité. Le chercheur américain décrit ainsi le lien entre ces questions d'enfant et l'histoire de la pensée. Premièrement, la question de l'être apparaît dès la petite enfance : « vers l'âge de cinq ans, les enfants manifestent typiquement une curiosité concernant leur propre origine. Cela commence avec la question « d'où je viens ? » (...) Ce qu'affronte ici l'enfant, c'est l'idée paradoxale de sa propre non-existence première. Le premier grand spécialiste de ce paradoxe

¹³⁹ Cf. Annexe 4, Retranscriptions des ateliers « Petite Philo », centre de loisirs maternels Louis Aubin, 18 avril 2012, pp. 947-949

¹⁴⁰ D. L. NORTON, « Can children deal with metaphysical issues ? », in A.-M. SHARP, M.LIPMAN, (dir.), *Growing up with philosophy*, Dubuque, Kendall/Hunt Publishing Company, 1994, p.122 : "The first is the paradox of being and nonbeing ; the second is the question of the contingency of existence ; and the third is the question of appearance and reality. (...) They arise as questions before the conceptual sophistication to which they are ascribed. They appear in primary experience as concrete testimony to the human condition"

dans la philosophie occidentale fut Parménide¹⁴¹, qui conclut qu' « à propos du non-être, rien ne peut être dit »¹⁴². En ce qui concerne la contingence de l'existence, elle est liée au sentiment d'étrangeté que peuvent ressentir les enfants face au monde qu'ils découvrent : « Le problème de la contingence de l'existence a été formulée par Leibniz sous la forme « pourquoi y a-t-il quelque chose plutôt que rien ? »¹⁴³. Mais elle n'a pas pour origine l'esprit du mature métaphysicien, car elle a déjà émergée dans les esprits des enfants. Ce que Sartre nomme la « fragilité » de l'existence fait l'objet de l'intuition de l'enfant relativement à sa propre existence »¹⁴⁴. Enfin, « une troisième grande question métaphysique dont le lieu peut être retracé à l'enfance est celle de l'apparence et de la réalité. Son *locus classicus* philosophique est certainement la fameuse allégorie de la caverne de Platon, au livre VII de la *République*¹⁴⁵, bien qu'elle ait été présente auparavant dans les travaux des Milésiens et de Parménide. Il est communément établi qu'elle trouve ses origines dans la reconnaissance de la tromperie des sens concernant la nature du monde »¹⁴⁶. Ces trois axes métaphysiques de l'expérience enfantine se sont manifestés de façon omniprésente et quasi-systématique dans notre pratique, notamment au moment du recueil des questions en première séance, démontrant ainsi la prégnance des inquiétudes métaphysiques.

Outre cet authentique souci existentiel, les philosophes pour enfants ont mis en lumière une inquiétude éthique des enfants à l'endroit de l'existence du mal, de la violence, de la dispute. Maugh Gregory, l'actuel directeur de l'*Institut for the Advancement of Philosophy for Children*, s'est spécialisé dans la pratique de la philosophie morale avec les enfants et assume le postulat d'une sensibilité éthique. Pour lui, il s'agit d'un « préalable indispensable : admettre que l'expérience de l'enfant présente déjà cette dimension. Même tout jeunes, les enfants sont confrontés quotidiennement à des problèmes et à des situations éthiques. (...) Souvent même, c'est avec plus d'acuité que les adultes qu'ils perçoivent les qualités éthiques des situations et qu'ils les ressentent »¹⁴⁷.

¹⁴¹ Cf. PARMÉNIDE, *De la nature* (-440 env.), in PARMÉNIDE, *Le poème : Fragments*, éd., trad. fr. M. Conche, Paris, P.U.F. « Épiméthée », 2009.

¹⁴² *Ibid.*, p. 122 : “Around the age of five, children typically exhibit curiosity about their own origins. It begins with the child's question, “Where did I come from ?” (...) What the child here confronts is the paradoxical thought of his own prior nonbeing. Western philosophy's first great specialist in this paradox was Parmenides, who concluded “About nothing, nothing can be said.” This is unsatisfactory because in so saying, Parmenides contradicted himself.” (ci-dessus : ma traduction)

¹⁴³ G.W. LEIBNIZ, *Principes de la nature et de la grâce* (1714), éd. A.Robinet, Paris, P.U.F. « Épiméthée », 2001.

¹⁴⁴ D.L. NORTON, *op.cit.*, p. 124 : “The problem of the contingency of existence is expressed by Leibniz as the question “Why is there something rather than nothing?” But it did not originate in the mind of the mature metaphysician, having arisen antecedently in the minds of children. What Sartre terms the “fragility” of existence is intuited by the child with regard to his own existence.”

¹⁴⁵ PLATON, *République*, VII, in *Œuvres complètes*, dir. L.Brisson, Paris, Flammarion, 2008, pp. 1979-1708.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 125 : “A third great metaphysical question whose locus can be traced to childhood is the question of appearance and reality. Its philosophical *locus classicus* is certainly Plato's famous allegory of the cave in Book 7 of the *Republic*, though it had been very active previously, having instigated the work of Milesians and Parmenides. It is commonly thought to have originated in the recognition of the deceptiveness of the senses concerning the nature of the world” (ci-dessus : ma traduction)

¹⁴⁷ M.R. GREGORY, « Education morale et pratique de la sagesse », in M.-P. GROSJEAN, *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*, *op.cit.*, p. 56

Qu'il s'agisse de métaphysique, de morale ou des autres domaines, nous avons pu faire le constat de ce vécu philosophique grâce aux premières séances avec chaque groupe. En effet, à l'issue du premier atelier de philosophie, je proposais toujours aux enfants de récolter leurs questions sur le monde, la vie et les humains. Ainsi, de manière quasi-unanime, au sein des groupes de cinq à quatorze ans, apparaissaient les questions suivantes : Pourquoi existe-t-on ? Pourquoi on ne peut pas faire ce qu'on veut ? Pourquoi on rêve ? Pourquoi il y a de la méchanceté ? Pourquoi on s'aime ? Pourquoi on meurt ? Pourquoi on donne des noms ? Pourquoi sommes-nous tous différents ? Certaines de ces questions semblent traverser l'esprit de tous les enfants, alors que d'autres sont plus anecdotiques ou rares, bien que tout aussi justes (pourquoi il n'y a pas d'école pour les animaux ?¹⁴⁸). Métaphysique, éthique, épistémologie, esthétique : un certain nombre de questions, de concepts, de phénomènes à portée philosophique, semblent peupler l'esprit des plus jeunes, mais pas toujours pour les mêmes raisons.

« Quels genres de significations recherchent les enfants ? Ils ont soif des significations qui pourraient être pertinentes pour leur vie, qui pourraient les éclairer. Certains de ces problèmes sont spécifiques au stade de développement qu'ils traversent. D'autres sont des problèmes communs à tous les humains. Ils se questionnent sur leur identité. Ils se demandent pourquoi on exige d'eux d'aller à l'école tous les jours ; ils se demandent comment le monde a commencé et comment il finira. »¹⁴⁹

Certaines préoccupations semblent être issues de l'expérience même d'être enfant (comme la question du changement), d'autres semblent plus universelles, si bien que la philosophie enfantine ne se cantonnerait pas seulement aux spécificités philosophiques de leur réalité, mais la dépasserait en incluant des problématiques plus générales. Cette sensibilité duelle, adressée tant à leur condition d'enfant qu'à la condition humaine, démontre une capacité de leur esprit à s'ouvrir à une réalité qui se trouve en dehors de leurs préoccupations immédiates. Elle démontre aussi une faculté de distanciation critique avec l'expérience, qui est la source de l'analyse philosophique du vécu. Ainsi, par exemple, les enfants témoignent de leur questionnement philosophique face à leurs apprentissages, *indépendamment* de la sollicitation de l'adulte. C'est le cas notamment des questions relatives à la conventionalité des signes, à l'infinité des nombres et la création du langage. Nadia Kennedy présente ainsi un témoignage dans lequel elle relate les interrogations des enfants à propos des nombres : « à quoi ressemblerait le monde sans les nombres ? Pourrait-on survivre sans les nombres ? Pourrait-on suivre quoique ce soit sans les nombres ? Pourrait-on mesurer ? Y aurait-il un calendrier ? Le temps serait-il ressenti différemment sans les nombres ? (...) D'où viennent les nombres ? Sont-ils réels ? Les nombres ont-ils été inventés ou découverts ? (...) Peut-on connaître les nombres sans les symboles ? Pourquoi les règles d'addition, de soustraction, de multiplication et de division des nombres fonctionnent-elles

¹⁴⁸ Cf Annexe 1, Atelier avec la Classe de CE2 B (N.Bouyahia), le 10 novembre 2011, p. 612

¹⁴⁹ M. LIPMAN, F.S. OSCANYAN, A.-M. SHARP, *op.cit.*, p. 17 : "What kind of meanings do children look for ? The meanings they are hungry for are those that might be relevant to – and might illuminate – their lives. Some of these problems are unique to the stage of growth which they happen to be passing. Others are problems common to all human beings. Children wonder about both sorts of problems. They wonder about their own identities. They wonder why they are expected to go to school everyday ; they wonder how the world began and how it might end."

toujours? »¹⁵⁰. La réalité des nombres, leur infinité, leurs fonctions : tous ces éléments caractéristiques questionnent les enfants au moment où ils apprennent à les manipuler. Dans notre expérimentation, nous avons été frappés par la fascination pour l'infini mathématique et la récurrence de la question « Pourquoi on peut compter jusqu'à l'infini ? ». Les enfants ressentent le problème de la conventionalité des chiffres, de même qu'ils paraissent saisir la question de la conventionalité du langage. En effet, face à l'expérience du langage, les enfants posent souvent la question du cratylisme, à propos de laquelle François Galichet nous rapporte ce témoignage : « Une enseignante qui pratique régulièrement le débat philosophique dans sa classe a eu la surprise de voir surgir, au milieu d'une leçon de grammaire, une discussion passionnée pour savoir si les mots étaient nés « tout seuls » ou bien s'il y avait eu « quelqu'un pour décider le nom attribué à chaque chose : questionnement qui est celui de Platon dans le *Cratyle* et que le XVII^e siècle reprendra à travers de multiples essais (dont celui de Rousseau autour du problème de l'origine des langues »¹⁵¹. Les adolescents du club-philo s'interrogent ainsi : « Pourquoi c'est nous qui devons donner un nom aux choses ? »¹⁵² « Pourquoi on donne des noms aux galaxies et aux planètes ? »¹⁵³. L'ensemble de ces réflexions dénote une prise de distance par rapport à la langue, au moment même où ils l'apprennent.

En somme, si l'expérience enfantine contient des phénomènes philosophiques, cela lui confère une première légitimité pour philosopher, ainsi que l'explicite Lipman : « L'enfance est une dimension légitime du comportement humain et de l'expérience humaine et elle mérite un traitement philosophique au même titre que les autres dimensions pour lesquelles la philosophie existe déjà. Peut-être que sa principale revendication à sa singularité philosophique est le fait qu'elle est la part oubliée – sinon réprimée – de l'expérience »¹⁵⁴. Non seulement les expériences philosophiques enfantines constituent un support légitimant la réflexion philosophique, mais elles l'appellent et l'exigent. Si les enfants se heurtent à certains concepts philosophiques, comment justifier de ne pas offrir un temps de réflexion et d'éclairage pour l'élucidation desdits concepts ? L'éducation philosophique ne serait pas une imposition étrangère, mais une réponse à une partie du vécu qui pose question. Si la pratique philosophique se limite à ce corpus de concepts appartenant au monde de l'enfant, elle résonnera, *a priori*, avec leur expérience du monde.

¹⁵⁰ N. KENNEDY, D.KENNEDY, « Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure, and its Role in School Curriculum Design », in N.VANSIEGELHEM, D.KENNEDY (dir.), *Philosophy for children in transition*, Londres, Wiley-Blackwell, 2012, pp. 110-111 : “What would the world look like without numbers ? Could we survive without numbers ? Could we track anything without numbers ? Could we measure without numbers ? Would there be a calendar without numbers ? Would time be felt differently without numbers ? Would there be time without numbers ? (...) Where do numbers come from ? Are numbers real ? Were numbers invented or discovered ? (...) Can we know numbers without symbols ? Why do the rules for addition, subtraction, multiplication and division of numbers always work ?”

¹⁵¹ F.GALICHET, *La philosophie à l'école*, Paris, Editions Milan, 2007, p. 53

¹⁵² Cf. Annexe 2, Discussion philosophique du Club-Philo, collège P.-A. Houël, 31 mars 2014, p.878

¹⁵³ Cf. Annexe 1, Atelier de Philosophie CM1 du 5 octobre 2012, p.775

¹⁵⁴ M.LIPMAN, *Philosophy goes to school*, *op.cit.*, p. 191: « Childhood is a legitimate dimension of human behaviour and of human experience and it is entitled to philosophical treatment no less than the other dimensions for which philosophies already exist. Perhaps its chief claim to philosophical uniqueness might be the fact that it is the forgotten – if not actually repressed – aspect of experience” (ma traduction ci-dessus)

« La philosophie a traditionnellement été réservée aux adultes en raison d'un présupposé selon lequel les enfants ne seraient pas intéressés par un sujet si abstrait, et ne serait pas capables de le traiter à cause de sa technicité. (...) Les enfants sont aussi fascinés que les adultes par les notions telles que l'amitié ou la justice. »¹⁵⁵

Pour Lipman, certains concepts exercent une fascination, si ce n'est un intérêt, sur les enfants. Malheureusement, cet attrait pour l'abstrait est depuis longtemps ignoré, si bien que c'est un supposé désintérêt pour la sphère des idées qui justifia l'absence d'éducation philosophique des enfants. Or il se trouve qu'un certain nombre de notions philosophiques attisent la curiosité des enfants, et sont liées à un besoin de réflexion et d'élaboration conceptuelle. Lipman prend l'exemple de l'amitié et de la justice, mais nous avons qu'il y en avait beaucoup d'autres : il s'agit de concepts appartenant à la vie commune, dont la fréquentation est nécessaire. Ainsi, nous n'imaginons pas un enfant qui n'aurait assisté, de près ou de loin, à une punition injuste, qui pourrait être le fondement de sa réflexion sur la définition de l'injustice. De même, il est inimaginable qu'un enfant n'est pas été confronté à la question de l'amitié, dans son rapport social et affectif à autrui. L'objectif, alors, est de l'amener vers une réflexion rationnelle pour parvenir à une analyse conceptuelle sur la nature de la relation amicale.

1.3.2. La sensibilité expérientielle et conceptuelle de l'enfant

Un indice supplémentaire de la faculté expérientielle des enfants se trouve dans la force de l'impact des expériences sur leur esprit : en effet, les discours d'enfants en dévoilent l'intensité, comme nous le verrons dans le dialogue ci-après. Leur manque d'expérience est peut-être à l'origine de cette force : la nouveauté, l'étrangeté des vécus sont autant d'éléments concourant à leur profondeur. Toujours est-il que les jeunes penseurs démontrent une grande sensibilité à la condition humaine. Selon Walter Omar Kohan, chercheur et praticien en philosophie pour enfants à l'Université de Rio de Janeiro, leur relation intime aux expériences philosophiques possède une puissance supérieure : « L'enfance, l'enfance chronologique, est un moment d'intimité dans le rapport au monde. Entrer dans l'âge adulte signifie appauvrir cette espèce d'intimité. (...) L'enfance, plus que les autres étapes de la vie, recèle une possibilité pour l'expérience humaine, une puissance, et une force vitale »¹⁵⁶. Mais pour les défenseurs de cette pratique, non seulement les enfants possèdent déjà un vécu riche mais en plus, leur manque d'expérience leur attribue une sensibilité intense et qualitative. Cette force expérientielle constitue un élément de réponse supplémentaire au reproche du manque d'expérience, car en effet, selon Lipman, « l'intensité de l'expérience enfantine pourrait bien compenser le handicap de ne s'être pas confronté au monde pendant une longue

¹⁵⁵ *Ibid.*, p.26 : "Philosophy has traditionally been reserved for adults on the apparent assumption that children would not be interested in a subject matter so abstract, and would not in any case be capable of dealing with it since it is so technical. (...) Children are as fascinated by such notions as friendship or fairness as adults are." (ci-dessus : ma traduction)

¹⁵⁶ W.O. KOHAN, *Philosophy and childhood. Critical perspectives and affirmative practices*, New York, Palgrave Macmillan, 2014, pp. 16-17 : "Childhood, chronological childhood, is time (*chronos*) of intimate relationships with the world. Entering into adulthood means impoverishing this kind of intimacy. (...) Childhood, much more than a stage of life, is a possibility of human experience, a potency, and a vital force." (ci-dessus ma traduction)

période »¹⁵⁷. La nature enfantine est perçue comme une condition poreuse, touchée par le réel, sensible à tout ce qui l'entoure et l'interpelle : par conséquent, cette nature pourrait être le point de départ pour une méthode pédagogique visant l'initiation à la philosophie. « Les enfants, spontanément, appréhendent le réel comme un tout (...). Ils ont une pratique familière de ce que l'on nomme le réel dans son ensemble, et qu'ils appréhendent dans la complexité »¹⁵⁸. Ainsi, le manque d'expérience se trouve compensé par la profondeur et l'impact intérieur des expériences diverses. Finalement, l'inexpérience, si l'on pousse l'argument jusqu'au bout, entraînerait une aptitude accrue à l'expérimentation des problématiques philosophiques. Par conséquent, les méthodes pédagogiques peuvent et doivent s'appuyer sur la sensibilité expérientielle de l'enfant qui lui permet d'éprouver intensément le phénomène. Dans notre pratique quotidienne, cette sensibilité à certains thèmes cruciaux – ceux-là qui sont ciblés dans le corpus expérientiel universaliste de la philosophie pour enfants – s'est sans cesse révélée. Par exemple, l'extrait suivant montre, face à la question du rêve, la force de leur vécu expérientiel, auquel ils se réfèrent en permanence, comme nous l'avons souligné, dans le processus de conceptualisation :

« [Facilitatrice] : Aujourd'hui, le thème c'est « Le Rêve et la Réalité ». On va commencer par se poser une première question, qui peut avoir l'air simple, mais qui est très importante : Qu'est-ce que c'est qu'un rêve ? (...)

- [enfant 1 : Céryl] Un rêve, c'est un monde où tout est possible, où on peut voler, où on peut aller super, on peut arriver par exemple à la boulangerie en deux minutes

- [enfant 2] Un rêve, c'est, ça se passe quand on dort.

- [enfant 3] J'ai deux choses à dire : le rêve, c'est une pensée intérieure qui...où on peut contrôler tout le monde dans notre rêve, et on imagine... il y a beaucoup de gens qui disent que le rêve c'est que quand on dort, mais moi quand je m'ennuie des fois je rêve en étant éveillé.

- [enfant 4] Un rêve, c'est quand... c'est par exemple... en plus qu'est-ce qu'on rêve des fois, c'est pas dans la réalité... ça existe pas.

- [enfant 5] Un rêve, c'est quand on dort et quand il se passe des choses qu'on peut trouver dans la réalité et qu'on peut pas trouver dans la réalité

- [enfant 6] Un rêve, dès qu'on rêve, des fois on rêve mais on sent pas tout ce qu'on fait : on est dans un rêve.

- [enfant 7] Moi je suis d'accord avec Céryl parce que dans un rêve on peut faire tout ce qu'on veut

- [enfant 8 : Marine] Un rêve, c'est un monde où on peut se laisser aller à réfléchir sans que le corps il soit en activité

- [enfant 9] Un rêve ça sert à dormir parce qu'après on n'arrivera pas à dormir. (...)

- [enfant 10] Un rêve, c'est bien on peut être un super-héros comme spider-man

- [enfant 11] Un rêve, c'est quelque chose : dans notre rêve par exemple, on est en train de regarder la télé après en fait on dort, alors que c'est juste un rêve.

- [enfant 12 : Gabriel] Un rêve, c'est... moi je dis c'est quelque chose qui s'est... qu'on a vu auparavant par exemple on regarde un film et après on va se coucher, on peut faire un rêve d'une scène qu'on a regardé.

- [enfant 13] Dans un rêve, on peut voir son ombre. Et si on regarde la télé, après on fait un rêve qu'on a vu à la télé.

¹⁵⁷ M.LIPMAN, *Philosophy goes to school, op.cit.*, p.177-178 : « The very intensity of childhood experience could well compensate for the handicap of not having confronted the world over an extended period. » (ma traduction)

¹⁵⁸ N.GO, *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire, op.cit.*, pp. 63-64

- [enfant 14 : Raphaël] Pour moi un rêve c'est un monde magique qui est à peu près sans intérêt. Et pour moi un rêve c'est magnifique, on peut faire plusieurs choses, on peut tout ordonner comme c'était, on peut faire tout ce qu'on veut. On peut se projeter, on peut donner un million d'heures à la journée. Pour moi, un rêve c'est magnifique.
- [enfant 15] Je suis pas d'accord avec Marine parce qu'on peut rêver en pensant. En fait, la pensée, c'est pas un rêve.
- En fait, pour moi un rêve, je suis vraiment d'accord avec Raphaël. Un rêve ça peut se transformer : par exemple, après il y avait un gros monstre gluant...(...)
- [enfant 16] Un rêve, moi je suis d'accord avec Raphaël, un rêve c'est magnifique. Je comprends aussi : un cauchemar, c'est pas magnifique.
- [enfant 17] Moi je dis qu'un rêve, on peut voir des choses qui vont se passer des fois parce que moi ça m'arrive.
- [enfant 2] Elle est medium !
- [enfant 18] Je suis d'accord avec Raphaël parce que des fois dès qu'on fait un rêve, c'est beau. Mais quand on fait un cauchemar c'est pas bien.(...)
- [enfant 19 : Yacine] Un rêve, c'est : tu penses à quelque chose et ça se réalise.
Le mot « se réaliser » il est de la même famille que l'un de nos thèmes : « La Réalité ». Donc là il y a un lien. Se réaliser, c'est devenir réel.
- [enfant 11] Moi je suis d'accord avec Yacine : une fois j'ai fait un rêve et il s'est réalisé
- [enfant 4] Moi je suis d'accord avec Gabriel c'est quand on regarde un film et après on fait un rêve de personnages qui étaient dans la télé
- [enfant 8] Dans un rêve, on pense parce qu'on imagine des choses
- [enfant 3] Moi je suis d'accord avec Gabriel parce que quand on regarde un film, on rêve des personnages monstrueux
- [enfant 7] Moi je suis pas d'accord avec la première chose qu'a dit Marie parce qu'un jour, on était chez notre cousine on dormait chez elle, et mon frère m'a dit qu'il avait fait un rêve quand il marchait.
- [enfant 10] Je suis d'accord avec Raphaël et Céryl : un rêve c'est quand même beau, mais un cauchemar c'est moche.. à voir.
- [enfant 9] Moi je suis d'accord avec Céryl : moi un jour j'ai fait un rêve et directement ça c'est transformé en cauchemar
- [enfant 5] Moi ce que je pense vraiment : c'est magnifique oui, je suis d'accord avec Céryl et Mel mais la dernière fois, j'ai fait un rêve, ça c'est transformé en cauchemar et après encore en rêve. Il y a pas très longtemps, hier ou avant-hier, j'ai regardé un film et à la fin c'était un peu triste et hier et aujourd'hui, j'y suis encore.
(...) Vous parlez des films, des rêves, est-ce que tout cela, c'est dans la réalité ?
- [enfant 4] Non, c'est dans l'imagination.
Qu'est-ce que c'est que la Réalité ? N'oubliez pas les règles : il y a des gens qui parlent et les autres qui écoutent et pensent.
- [enfant 14 : Raphaël] La Réalité, pour moi la réalité, c'est plutôt pas mal mais parfois on peut mener une vie dure et chaque jour peut passer comme si notre vie était brûlée. Parfois il y a des personnes qui ont une vie dure et des personnes qui ont une vie facile.
- [enfant 8] Moi je suis d'accord avec Maxime et Raphaël parce que moi j'ai déjà fait un rêve qui s'est passé en réalité
- [enfant 11] La réalité, pour moi ça peut être vrai parce que il y a des choses qu'on peut penser et que ça va pas arriver et d'autres qui vont se passer.
Je rappelle la question : Qu'est-ce que la réalité ? la vie réelle ?
- [enfant 16] Pour moi la réalité, c'est un monde réel parce que quand on fait un rêve, on se rend pas compte qu'on n'est pas dans le rêve mais parfois, on se rend compte qu'on n'est pas dans le rêve. Un jour j'ai rêvé que j'étais dans une maison de luxe (...)

- [enfant 2] Moi je suis d'accord avec Raphaël : la vie elle peut brûler. Et on peut mourir des fois, mais dans le monde des rêves, on peut pas mourir. »¹⁵⁹

Par ailleurs, on peut se demander si l'inexpérience des enfants peut réellement être utilisée comme argument contre leur capacité à philosopher. En effet, existe-t-il vraiment un moment où l'on a terminé d'expérimenter ? La quantité d'expérience est-elle réellement un critère pour philosopher ? Comment reprocher aux enfants leur manque d'expérience alors même que l'expérience humaine se définit par son inexhaustivité ? Nul n'aura jamais fait le tour de la condition humaine. Si la posture philosophique se définit par une impossibilité d'accumuler assez d'expérience pour être certain de la vérité définitive de sa pensée, on ne peut reprocher le manque d'expérience aux enfants. Comme les adultes, les enfants ne peuvent philosopher qu'à partir d'un point de vue limité, imparfait, insuffisant sur le réel. Ainsi, de nombreux philosophes ont montré cette dimension incomplète de notre relation au monde et ont défini la philosophie comme une réflexion toujours inachevée sur l'expérience. Par suite, la quantité d'expériences accumulées ne permet pas d'être exhaustif, d'estimer avoir perçu la totalité du réel. Lorsqu'on philosophe, on dévoile toujours une vue inachevée du monde, qu'on soit enfant ou adulte. Dans l'un de ses ouvrages centraux, William James résume ainsi la position pragmatique sur la philosophie :

« Une philosophie ne peut jamais être autre chose qu'une esquisse sommaire, un tableau abrégé du monde, une photographie aérienne déformée par la perspective des événements. (...) Le seul matériau à notre disposition pour réaliser un tableau du monde dans son ensemble nous est fourni par les diverses portions de ce monde dont nous avons déjà fait l'expérience. »¹⁶⁰

À tous les âges de la vie, nous sommes condamnés à philosopher sur une partie insuffisante du monde. Nous philosophons tous à partir de nos expériences, et nous philosophons tous à partir d'une expérience incomplète, infime et infiniment partielle du monde. Pour les pragmatiques, l'idée que le grand âge, l'ancienneté ou la vieillesse accroissent la capacité à tendre vers la sagesse est fautive. Enfants, adultes, anciens, c'est la manière de réfléchir chacune des expériences qui permet de penser philosophiquement. L'enjeu réside donc dans la manière d'expérimenter et dans l'exploitation de cette ressource inéluctable. C'est là qu'intervient la nécessité d'une éducation à la pensée, au jugement et à l'analyse, afin de permettre une utilisation fructueuse de ces moments.

1.3.3. Le lexique philosophique des enfants et l'éclosion de l'arrière-mot.

« Les concepts traditionnellement abordés en philosophie ne sont pas étrangers à ceux qui traversent l'esprit des enfants : la justice, la beauté, la vérité, l'infini, le temps, le bonheur, autant de sujets que les enfants sont enclins à discuter parce que présents dans leur vie quotidienne »¹⁶¹. Ce postulat universaliste des concepts philosophiques repose sur une

¹⁵⁹ Cf. Annexe 1, Retranscription de l'atelier du 29 novembre 2011 avec la classe de CE2 B de l'école Fraternité, pp. 631-633

¹⁶⁰ W. JAMES, *Philosophie de l'expérience* (1909), trad. française : Stephan Galetic, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond, 2007, p. 18

¹⁶¹ M. SASSEVILLE (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Laval, Presses Universitaires de Laval, 2009, p. 151

observation simple : le vocabulaire des enfants est une manifestation tangible du fait que les concepts habitent leur expérience et leur esprit. Leurs discours sont peuplés d'énoncés tels que « *C'est pas juste !* », « *C'est pas bien !* », « *Oh, c'est beau...* », « *oui, c'est vrai* », « *le temps passe trop lentement* », « *il est gentil* », et bien d'autres encore. Mais sait-on toujours ce qui se cache derrière les mots ? À partir de ce lexique enfantin, l'un des enjeux fondamentaux de la philosophie pour enfants consiste à clarifier et à expliciter la relation de ces mots à des idées et à des expériences. C'est pourquoi, selon Marcel Savard, les romans de Lipman présentent « un contenu philosophique, dont les mots clés – le vrai, l'agréable, le bon, le juste, la personne, le temps, l'espace, le mouvement, etc. – habitent déjà le langage des enfants. La texture même du roman philosophique ainsi conçu tourne leur attention vers les notions, si floues et si vagues soient-elles, que ces mots clés véhiculent pour les inviter à porter un regard interrogateur »¹⁶². Bien entendu, ce lexique philosophique des enfants est limité, à l'image de leur lexique général. Il n'en demeure pas moins que ce nombre restreint de concepts permet de localiser une zone accessible dans la terminologie philosophique. Matthew Lipman va même jusqu'à postuler que les grands concepts déterminants pour les divers champs de la philosophie font partie du lexique familier : « Nombre des termes les plus importants employés ou analysés par les philosophes se retrouvent dans le vocabulaire des jeunes enfants, comme par exemple bon, juste ou loyal (en morale) ; vrai, possible et exact (en épistémologie) ; beau et arts (en esthétique) ; raison et moyens (en logique) ; et personne, vie et monde (en métaphysique) »¹⁶³. À partir de ce lexique conceptuel des enfants, la philosophie pour enfants vise à faire éclore le réseau de significations qui peut émerger d'un simple mot, dont la portée se loge dans sa nature conceptuelle et dans la multiplicité des expériences auxquelles il fait écho. Déjà, Dewey dénonçait « l'abus des méthodes verbales dans l'éducation » et plaidait pour une expérimentation des choses donnant leur sens aux mots : « apprendre, au sens propre, ne signifie pas apprendre des choses, mais apprendre le sens des choses. (...) Chez un individu donné, [les mots] n'acquièrent ce sens que si celui-ci les applique à une expérience personnelle en rapport étroit avec eux »¹⁶⁴. Dans les ouvrages de philosophie à destination des enfants, les divers auteurs s'appliquent à ne pas perdre pied vis-à-vis de la parole infantine, tout en tissant sans cesse à la fois la relation de ces mots à l'expérience et celle de ces mots à d'autres termes. Par exemple, dans son ouvrage sur la méchanceté, Denis Kambouchner ancre son explication dans cette perspective : « quand on dit que quelqu'un se comporte méchamment, on a à l'esprit quelque chose de déterminé »¹⁶⁵. Mais précisément, quelle idée se niche donc dans notre esprit ? Est-elle si claire que cela ? La réflexion se porte alors sur le panel de circonstances et d'acceptations qui peuvent occasionner le qualificatif de « méchant » : est-ce une personne qui veut faire du mal ? Qui aime faire du mal ? Qui est un monstre ? Est-ce une personne qui fait simplement une bêtise ? Une personne qui se moque ou provoque ? C'est au gré de l'analyse des divers moments où l'enfant emploie un terme philosophique que peuvent se déployer la réflexion et

¹⁶² M. SAVARD, « Les principaux moments de l'animation » in M.SASSEVILLE (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, 2009, p. 69

¹⁶³ M. LIPMAN, « Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie », in C.LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants, le modèle de Lipman en discussion, op.cit.*, p.13

¹⁶⁴ J. DEWEY, *Comment nous pensons*, p. 234

¹⁶⁵ D.KAMBOUCHNER, *De bonnes raisons d'être méchant ?*, coll. « Chouette penser ! », Gallimard, 2010, p. 14

la problématisation philosophiques. Dans les discussions elles-mêmes, nous avons fréquemment éprouvé ce saut entre le vocabulaire courant et la possibilité d'extraire un développement réflexif, notamment lors d'une séance où les enfants ont commencé par dire qu'ils ne pensaient à rien. Voici ce qui s'est alors passé :

« *[Facilitatrice] : Alors, vous pensez à quoi aujourd'hui ? Quelles questions vous posez-vous ?* »

- [enfant 1] Je pense à rien du tout.

- [enfant 2] Bah on peut parler de rien du tout.

C'est quoi le Rien ? ça c'est une question philosophique. ça existe le rien ?

- [tous] : Oui !

- [enfant 3] Oui c'est quand on n'a rien.

Quand on n'a rien ? Tu peux développer ?

- [enfant 3] C'est quand on n'a pas d'imagination.

- [enfant 4] C'est quand on n'a pas de rêve.

- [enfant 5] Mais si on n'a pas de rêve, on n'a qu'à penser dans notre tête et imaginer ce qu'on peut. Et si on n'a pas d'idée, on n'a qu'à demander à quelqu'un s'ils ont une idée pour quelqu'un d'autre.

- [enfant 2] Oui, mais ce n'est pas les mêmes idées.

- [enfant 6] Moi je dirai que ça n'existe pas vraiment le rien parce qu'on a toujours quelque chose.

Est-ce que vous avez déjà vu le rien ?

- [enfant 2] Non parce que quand on a quelque chose, c'est qu'on a un but à atteindre, mais quand on a rien, c'est qu'on n'a rien à atteindre.

Qu'est-ce que vous en pensez ?

- [enfant 7] Oui moi j'ai déjà vu le rien. Là, ce qu'on est en train de respirer, c'est de l'air et c'est presque rien.

Il y a rien dans l'air ?

- [enfant 7] Si, il y a des choses mais c'est presque rien.

- [enfant 3] Si c'est presque rien, c'est quelque chose.

- [enfant 1] C'est pas rien mais c'est presque rien.

Qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce que l'air, c'est rien ?

- [enfant 8] D'accord l'air ça existe mais comment on peut avoir l'air ? On peut même pas l'avoir.

- [enfant 3] Mais si : on le respire l'air.

Il y a quoi dans l'air ? Il y a de l'oxygène, il y a de l'azote, et il y a aussi d'autres petites choses.

- [enfant 4] Il y a des mauvaises odeurs.

Quand vous respirez une mauvaise odeur, vous ne voyez rien, pourtant il y a bien quelque chose. Alors est-ce que cela existe le rien ?

- [tous] : Non !

Non ?

- [tous] Si !

- [enfant 1] Ça existe, mais on ne sait pas où c'est.

C'est intéressant, qu'est-ce que vous en pensez ?

- [tous] Moi je pense que le rien, ça n'existe pas parce qu'il y a toujours quelque chose.

- [enfant 2] Oui, on a toujours un corps, on a toujours truc, parce que si il y a rien, alors on n'existe même pas.

- [enfant 3] Quand on dit par exemple qu'on cherche quelque chose et qu'on voit qu'il y a rien, c'est pas vraiment rien parce que il y a de l'air, de la terre...

- [enfant 8] Mais alors dans l'espace, y a rien ?

Justement.

- [enfant 9] Si, il y a des étoiles, il y a de l'air, il y a...

- [enfant 3] Non, il n'y a pas d'oxygène dans l'espace. On ne peut pas respirer dans l'espace.
(...)
Est-ce qu'il y a des endroits dans l'espace où il n'y a rien ?
- [enfant 10] Bah il y a les planètes.
Et entre les planètes ? (...)
- [enfant 10] Il y a rien.
- [enfant 4] Il y a de l'espace entre les planètes.
Et dans cet espace, il y a quelque chose ? (...)
- [enfant 4] Mais tout ce qu'il y a dans l'espace, c'est du noir.
Et le noir, est-ce que c'est le rien ?
- [tous] Oui...Non...
- Pourquoi vous dites oui et non ? Ninon ?*
- [enfant 4] Le noir, c'est pas rien parce que si le noir c'était rien et bah il y aurait pas le noir.
- [enfant 5 : Nina] Si le noir c'était rien, il n'y aurait pas le mot « noir », ça n'existerait même pas le noir.
- [enfant 6] Le noir, c'est pas rien parce que c'est une couleur.
C'est très intéressant ce que vous dites. Vous dites : Le noir, si ça s'appelle le noir, si ça a un nom, c'est que ça existe. Toi, Nina, tu dis : ça existe, la preuve, ça s'appelle une couleur. Alors, est-ce qu'on existe juste parce qu'on a un nom ?
- [tous] Non, euh oui. Non.
- [enfant 2] C'est peut-être qu'on a existé ou qu'on existe là.
- [enfant 5 : Nina] Quand on existe, on a un nom, enfin moi c'est ce que je pense.
- [enfant 10] Mais comment on va l'appeler ? Si on l'appelle rien, ça veut dire qu'il s'appelle rien.
- [enfant 3] Ça veut dire que même dans l'espace, il y a quelque chose.
Peut-être que le quelque chose qu'il y a dans l'espace, c'est le rien ? Peut-être que le rien, vu que ça s'appelle le rien et que ça a une couleur, peut-être que ce qu'il y a dans l'espace, c'est le rien. Mais peut-être que le rien, c'est quelque chose quand même. Le fait qu'il n'y ait rien, c'est quelque chose quand même. Je ne sais pas. Qu'est-ce que vous en pensez ?
- [enfant 2] En fait quand il n'y a rien ça veut dire que ça existe même pas, la planète, il n'y a rien du tout dans cette planète.
- [enfant 10] Bah il y a une planète.
Là on dit : ça existe parce que nous on appelle ça le noir, parce qu'on appelle ça une couleur, parce qu'on appelle ça le rien. Mais, est-ce que nous on a le droit de décider de ça ? Si nous on arrête de se dire, nous les humains : « on a dit que ça c'est le rien », est-ce que, en soi, ça existe ?
- [enfant 5 : Nina] Le rien c'est quand même quelque chose parce que ça porte un nom. Si on commence à se dire que tout ce qui porte un nom, c'est quelque chose, alors le rien, c'est quelque chose aussi.
Oui, mais qui a donné ce nom ?
- [enfant 2] C'est quelqu'un qui avait rien !
- [enfant 8] C'est quelqu'un qui pensait que le rien c'était quelque chose. (...)
- [enfant 10] Les humains !
Peut-être que le rien ça existe pour nous, les humains. Mais on sait pas si ça existe vraiment. Est-ce que si nous, on n'existait pas, ça existerait ? C'est compliqué. Si ça existe le rien, juste parce qu'on l'appelle le rien, et que ça a un nom : si nous on n'existait pas, ça n'aurait pas de nom. Du coup, est-ce que ça existerait ?
- [enfant 2] Moi je pense que le rien c'est quand même quelque chose. Ce n'est pas rien le rien.
- [enfant 10] Le rien, c'est quand on fait rien.
Alors, est-ce que c'est possible de rien faire ?
- [tous] Non !
- [enfant 1] Par exemple, quand t'as envie de rien, que t'es allongé dans ton canapé, on peut pas dire que tu fais rien, parce que t'es allongé dans ton canapé.
- [enfant 3] Oui, mais tu penses.

- [enfant 1] Tu fais rien, tu bouges pas, mais tu peux penser à quelque chose que t'aimes.
- [enfant 9] Mais si c'est pas possible de rien faire, ça veut dire que le rien n'existe pas. (...)
- Déjà quand tu dis : « Je fais rien », c'est bien que tu le fais, le rien. On dit : « Je fais rien », c'est-à-dire que tu fais le rien ? Tu le construis ? Tu le fabriques le rien ?*
- [enfant 3] Tu le fais quand même le rien.
- [enfant 1] Bah, tu ne peux pas rien faire parce qu'on respire.
- On est assis, debout. On est en train d'écouter quelque chose.
- [enfant 8] On est peut-être allongé.
- En fait, pourquoi on dit « on fait rien », alors qu'on fait quelque chose ?*
- Nous, on fait rien, mais en fait on fait plein de choses.
- [enfant 8] Là par exemple, si on dit « Ah on fait rien » en fait on fait quand même quelque chose, puisqu'on fait rien : on voit, on entend, on sent.
- Est-ce que c'est possible d'arrêter de respirer, de voir, d'entendre. Est-ce qu'on peut arrêter d'exister ?*
- [tous]: Non !
- [enfant 9] Sauf si tu es mort.
- Ah si t'es mort, là tu peux rien faire. Si tu n'existes plus, tu peux ne rien faire. Mais tant que tu existes ?*
- [enfant 3] Tant que tu existes, tu fais quelque chose. Parce que même si tu fais vraiment rien, tu existes quand même.
- [enfant 9 : Hagere] Quand on est mort, on ne fait rien, on bouge pas, on est dans un cercueil et on fait quelque chose au paradis, comme on joue à des trucs. (...)
- [enfant 1] Quand on meurt, on fait rien.
- Oui, mais on fait quelque chose si on fait rien.
- [enfant 8] Le corps, il fait rien mais l'esprit il fait quelque chose.
- L'esprit, il fait quoi ?*
- [enfant 8] Il se tue, il sort de toi et il saute d'une fenêtre du sixième étage.
- [enfant 3] Imagine qu'il peut voler, mais si il sait pas voler, il s'écrase !
- [enfant 1] Quand on est mort, l'esprit s'arrête, enfin je pense. Je veux dire : je suis morte, je pense plus à rien, je suis rien, c'est la fin.
- Mais penser à rien, c'est quand même penser ?*
- [enfant 3] Quand on est mort, l'esprit s'arrête, on est plus vivants quoi. Donc, tout s'arrête. L'esprit, tout.
- Tout s'arrête, donc on fait même pas rien.*
- Oui, on fait même pas rien.
- [enfant 8] Quand on meurt, lui l'esprit, il meurt jamais, donc l'esprit il fera toujours quelque chose. Puisque l'esprit c'est nous, et bah même si on est mort, on fait quelque chose.
- [enfant 4] Moi je suis pas d'accord parce que quand on est mort, on « rien », voilà je dis pas on fait rien, on rien. (...)
- [enfant 2] Quand on fait rien, quand on dit « il y a rien à faire », bah quand même il y a quelque chose à faire : il y a dormir, il y a penser.
- Est-ce que c'est possible qu'il n'y ait rien à faire ?*
- [enfant 6] Bah nan parce qu'on peut respirer. Même quand on dit « Bon bah moi je fais rien », qu'on pense plus à rien, qu'on regarde quelque chose, on regarde et on respire.
- Alors justement, ça fait deux fois que vous dites « penser à rien », alors c'est pareil, est-ce que c'est possible de penser à rien ?*
- [enfant 9] Si c'est toujours possible, parce que quand on veut plus penser, on dort. Quand tu dors profondément, tu fais rien. (...)
- [enfant 1] Ce n'est pas possible de penser à rien, parce qu'on pense à rien faire.
- On pense à penser à rien.*
- [enfant 6] Oui, on pense à penser à rien, on pense à rien faire. On se dit, bon « je fais rien », « je pense à rien », bah on pense à rien faire et à rien penser.
- [enfant 1] Quand on dort, on fait quelque chose puisqu'on rêve. Rêver c'est faire quelque chose. (...)

- Oui, on ne se rend pas compte, mais en fait, on le fait, on rêve, mais on le sait pas. Peut-être que c'est du rien à ce moment-là. (...)

- [enfant 4] ça veut dire que le rien, il n'existe pas, parce qu'on fait toujours quelque chose, même quand on est mort.

Il n'existe pas ? Pourquoi on dit « je fais rien » ?

- [enfant 6] ça veut dire que pour nous, par exemple, si on dit « Il n'y a rien dans cette armoire », ça veut dire que dedans il n'y a pas de livres.

- [enfant 10] On dit « on fait rien » parce que pour nous on n'a rien à faire, sauf penser qu'on a rien à faire. En fait, on peut pas faire d'actions qu'on aime particulièrement.

- [enfant 5 : Nina] Le rien, moi je pense qu'il existe. Non, le rien n'existe pas... Je ne sais pas trop. En même temps je pense que le rien existe parce qu'il a un nom, et quand on fait rien c'est quand même une action ; et en même temps le rien n'existe pas parce que le rien, ce n'est pas quelque chose. Le rien, ça peut être une action, mais ce n'est pas forcément quelque chose. Mais je pense qu'il existe quand même parce que c'est une action, c'est rien faire. Quand on parle d'un nom, il n'existe pas. Dans un sens, il existe, et dans un sens, il n'existe pas.

Le rien, il est seulement réel parce que nous les humains, on l'a appelé le rien. Par rapport à nous les humains, il est réel. Imaginez que faites rien, et que vous vous dites pas « je fais rien » : est-ce que vous faite rien si vous vous dites pas que vous faites rien.

- [enfant 1] Tu fais pas rien parce que tu t'ennuies.

- [enfant 4] Quand on dit je fais rien et bah on fait rien.

Si vous dites : « le rien existe parce qu'on le nomme », si tu le nommes pas, si tu dis pas « je fais rien » est-ce que tu fais rien ? Si tu le nommes pas, est-ce qu'il existe ?

- [tous] Non !

- [enfant 4] Si on n'avait pas appelé le rien le rien, il aurait quand même existé.

- [enfant 5 : Nina] Si par exemple le rien il aurait pu s'appeler « Borkeu borkeu borkeu », on aurait dit « ahlala je fais borkeu borkeu borkeu ».

Alors justement, il y a un mot pour ça. Les philosophes ils appellent ça le néant. Est-ce que c'est possible de penser à rien alors ?

- [tous] Non.

Est-ce que c'est possible de rien faire ?

- [tous] Non.

Vous êtes sûrs ?

- [enfant 7] Si c'est possible.

Et ça n'a pas de sens. Ça veut dire que quand on dit « je pense à rien » ou « je fais rien », on dit n'importe quoi, on se trompe ?

- [enfant 7] Je suis pas d'accord avec eux.

- [enfant 6] Moi je pense que le rien, c'est un mot. Mais que c'est pas possible de rien faire. On dit « je fais rien » mais c'est pas possible de rien faire.

- [enfant 3] Mais si on dit « on fait rien » et que c'est pas possible de rien faire, pourquoi on le dit ?

Voilà, c'est bien qu'il y a quelque chose. Si on dit je pense à rien et je fais rien, c'est qu'il y a une différence entre « je pense à quelque chose » et « je pense à rien ». Quelle est la différence ?

- [enfant 7] Il n'y a pas de différence parce je pense à rien, t'est obligé de penser à quelque chose puisque tu penses à ce que tu dis.

C'est quoi la différence entre le rien et le quelque chose ?

- [enfant 10] Le quelque chose c'est quelque chose, le rien c'est le rien.

- [enfant 7] Le quelque chose c'est quelque chose qu'on peut faire, alors que le rien, c'est quelque chose qu'on peut pas faire. (...)

- [enfant 4] En fait, il y a plusieurs sens au rien. Le rien, on peut penser qu'on fait rien ; le rien, on peut dire que « ce truc, il vaut rien ».

Alors, voilà, ça vaut rien : ça veut dire quoi ça ?

- [enfant 10] ça veut dire que c'est quelque chose qu'on n'aime pas, qu'on pense que c'est pas utile.

- [enfant 4] Moi je pense que le rien, il a deux sens. D'un côté il existe, d'un côté il n'existe pas. Quand on dit « je fais rien », il n'existe pas ; quand on dit « ce livre ne vaut rien », il existe.

Moi j'ai l'impression que la question... Si on dit d'un côté, il y a « je pense à rien », de l'autre, « je pense à quelque chose », « je fais rien », « je fais quelque chose », « ça vaut rien », « ça vaut quelque chose », d'un côté il y a le rien, d'un côté il y a le quelque chose. Dans les trois cas, la différence c'est que on dit « je pense à rien », « je fais rien » ou « ça vaut rien », parce que le rien désigne quelque chose qui n'a pas de valeur, qui n'a pas d'importance. Quand on dit « je fais rien » ou « je pense à rien », oui tu penses, oui tu fais quelque chose, mais ça n'a aucune importance.

- [enfant 3] Donc ça veut dire que rien, c'est un peu une expression. »¹⁶⁶

1.3.4. Le postulat des concepts philosophiques universels et intergénérationnels

Le postulat universaliste de la philosophie et de ses concepts, qui imprègnent le réel et l'esprit, est conforme à la définition qu'en donnent Laurence Splitter et Ann-Margareth Sharp¹⁶⁷, deux collaboratrices de Lipman : les concepts « sont ordinaires, centraux et polémiques (...) Ils sont ordinaires car, par exemple, nous avons tous – même le solitaire le plus individualiste – ont une idée de l'amitié ; ils sont centraux parce que notre manière de les construire est importante par rapport à notre manière de les penser et notre manière de vivre ; ils sont polémiques, premièrement parce qu'il y a autant de versions de ces concepts qu'il y a de personnes, deuxièmement parce qu'ils sont en reconstruction permanente au fur et à mesure de l'expérience et de la réflexion. (...) Les concepts ordinaires, centraux et polémiques sont déjà problématisés dans notre vie intérieure au travers des contradictions qui émergent par l'expérience quotidienne »¹⁶⁸. Bien que la philosophie pour enfants adopte comme pré-supposé la possession des concepts chez l'enfant, elle ne le fait pas sans nuance : les concepts évoluent *en fonction* de l'expérience et de la réflexion et s'enrichissent donc par le travail rationnel et l'analyse rigoureuse. C'est là qu'entre en scène l'éducation philosophique, qui aura pour objectif de travailler ces concepts d'ores et déjà là, mais à l'état brut. Les deux associées de Lipman évoquaient l'expérience quotidienne, mais les concepts habitent aussi les divers champs de la connaissance, et appellent aussi, à ce niveau-là, un apprentissage et une plus grande maîtrise : « La majorité des concepts ordinaires, centraux et polémiques sont présents, non seulement en cours de philosophie, mais de manière transversale au sein des programmes. (...) En réalité, cela ne devrait pas être surprenant de voir que l'ensemble des concepts qui exprime et articule notre système de croyances sous-tend le programme scolaire. Ces concepts et leurs relations influencent notre façon d'appréhender l'anthropologie, l'histoire, le langage, les mathématiques, l'art, l'économie etc. En ce sens, la

¹⁶⁶ Cf. Annexe 4, Retranscriptions des ateliers « Philosophiles », centre social Nelson Mandela, 21 novembre 2010, pp. 963-966

¹⁶⁷ L. SPLITTER, A.-M. SHARP, *Teaching for better thinking*, Melbourne, ACER, 1995.

¹⁶⁸ N. KENNEDY, D. KENNEDY, « Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure, and its Role in School Curriculum Design », in Nancy VANSIEGELHEM and David KENNEDY, *Philosophy for children in transition, op.cit.*, pp.104-105 : "They are common, central, and contestable (...) They are common because, for example, we all – even the most individualistic loner – have a concept of friendship ; central because how we construct them is important to how we think about them and how we perform our lives ; and contestable first, because there are as many versions of them as there are people, and second because they are – or, we believe, ought to be – under continuous reconstruction as a result of ongoing experience and reflection. (...) Usually common, central, and contestable concepts are already problematised in our own inner lives anyway through the contradictions that emerge through everyday experience, and as such, we are existentially primed for this moment." (ci-dessus ma traduction)

philosophie – ou du moins la philosophie conçue comme la reconstruction continue des concepts – est implicitement et potentiellement présente dans les leçons que nous enseignons tous les jours »¹⁶⁹. Si la philosophie imprègne la vie quotidienne aussi bien que la vie scolaire, nous en venons à l'idée paradoxale qu'elle se caractérise par une présence universelle et pourtant inaperçue.

Cette idée a trait à une vision universaliste de la philosophie, que les philosophes pour enfants défendent au-delà de la considération de ses variations culturelles, qui sont pourtant déterminantes tant dans l'établissement des concepts dans le langage que dans le surgissement de problématiques philosophiques liées au cadre socio-culturel ou historique. Nonobstant la question de différences culturelles, le regard est porté ici sur l'hypothèse selon laquelle tout enfant est voué à se confronter aux dimensions philosophiques du monde réel. Les questions, expériences, intuitions des enfants créent un pont entre leur univers et l'univers des philosophes : elles renvoient à un monde conceptuel commun, qui fédèreraient enfants et philosophes. Ainsi, au-delà du pont construit entre le monde de l'enfance et le monde de la philosophie, cette vision universaliste des concepts permet de déconstruire la barrière des âges. Si la philosophie imprègne toutes les périodes de l'existence, alors la question de l'âge pertinent pour commencer à philosopher ne se pose plus. Bien entendu, il ne s'agit pas du *même* point de vue, mais les variations dues à l'âge n'enlèvent rien à la dimension fédératrice autour d'une *même question*. La variation ne sera d'ailleurs pas nécessairement liée à l'âge, en tout cas pas pour Lipman : « Les différences entre le point de vue d'un enfant et celui d'un adulte représentent une invitation à vivre l'expérience partagée de la diversité humaine plutôt qu'une excuse pour l'hostilité intergénérationnelle »¹⁷⁰. Dans la rencontre des générations, les individus ne feraient donc pas l'expérience de la diversité des âges, mais de la diversité des personnes. Car si la philosophie a une portée universelle, les diverses réponses philosophiques peuvent être choisies par les individus indépendamment de l'âge. Selon les philosophes pour enfants, la philosophie fait éclater le déterminisme des générations et il n'est pas dit qu'un enfant ait telle idée en raison de son appartenance au monde de l'enfance, ou qu'un adulte défende une idée en raison de son appartenance au monde adulte. L'enfant, comme tout individu, est donc porteur d'une expérience de vie, d'un vécu déjà divers, authentique, véritablement essentiel.

Nous avons voulu expérimenter cette portée de la philosophie au-delà des générations grâce aux ciné-philos parents/enfants et aux ateliers entre retraités et élèves d'écoles élémentaires. Ainsi, une classe de CE2 et un groupe de personnes retraitées ont mené une discussion sur la question du bonheur¹⁷¹, qui nous semblait être l'un de ces

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 108 : "The majority of common, central, and contestable concepts are present, not just in philosophy class, but also all the way across the content areas. (...) In fact it should be no surprise that the collective assemblages of concepts that express and articulate our belief system underlie the school curriculum. They and their relationships influence how we approach anthropology, history, language, mathematics, art, economics and so on. In this sense, philosophy – or at least philosophy understood as the ongoing reconstruction of concepts – is implicit and potentially present in everyday class we teach." (ci-dessus : ma traduction)

¹⁷⁰ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school*, *op.cit.*, p. 191 : "The differences between child and adult perspectives represent an invitation to the shared experience of human diversity rather than an excuse for intergenerational hostility." (ci-dessus : ma traduction)

¹⁷¹ Cf. Annexe 1, Retranscription des ateliers de philosophie en cadre scolaire, CE2 B/Retraités, 19 juin 2012, Maison des Retraités, p. 651

concepts universels. Nous pouvons voir dans l'extrait suivant un échange qui nous paraît exemplifier la capacité d'interaction de deux générations autour d'un thème central de la condition humaine :

« [Facilitatrice] : C'est bon ? Alors, on y va. La question est donc : le bonheur, qu'est ce que c'est ?

- [Enfant 1] : Le bonheur, c'est la passion et la vie.

- [Enfant 2] : Euh... le bonheur c'est la joie de vivre.

- [Enfant 3] : Le bonheur, c'est un sentiment qu'on éprouve quand on est joyeux, et...

- [Retraitée 4] : Le bonheur, c'est peut-être ressentir quelque chose de positif, dans son cœur ?

- [Enfant 5] : Le bonheur, c'est quelque chose où on peut être joyeux, content, et euh...c'est tout.

- [Retraité 6] : Le bonheur, c'est de se sentir bien dans sa peau.

- [Enfant 7] : Le bonheur, c'est un moment de joie.

Un moment de joie. C'est pas la même chose.

- [Retraitée 5] : Le bonheur, ça peut être plein de petits bonheurs. C'est pas forcément le grand bonheur tout le temps.

- [Retraitée 6] : Le bonheur, c'est un sentiment de plénitude, de sérénité.

Est ce que vous pouvez expliquer le mot « plénitude » aux enfants ?

- [Enfant 2] : Moi, je sais.

La plénitude, c'est se sentir comment, du coup ?

- [Enfant 2] : joyeux, tout va bien...

- [Retraitée] : je sais pas...comblée

Comblée.. C'est le fait d'être plein, quoi. C'est complet : « tout va bien »

- [Retraitée] : Voilà, oui !

- [Enfant 8] : Le bonheur, c'est la joie.

- [Enfant 9] : Le bonheur c'est quand on est heureux, on se sent bien...voilà.

- [Retraitée 6] : Le bonheur... je me demandais si ça existe ? (en regardant les enfants) Voilà, c'est la question que je me pose.

Qu'en pensez-vous ?

- [Enfant 10] : Mais ça existe, c'est être heureux.

- [Retraité 7] : Le bonheur, c'est des moments, plutôt. Ça a été dit. Mais ça n'est pas tout le temps. Ça ne peut pas être jamais. Mais c'est fluctuant. Je ne sais pas si c'est lié au hasard ou quelque chose de construit, ou si c'est lié au hasard ou à la chance.

- [Enfant 6] : Le bonheur, c'est quand on est heureux, et il y a beaucoup de joie en soi.

- [Enfant 5] : Le bonheur, c'est quand on se sent libre. Et...euh.

- [Retraitée] : Le bonheur c'est la sérénité de l'âme et du corps, on peut dire.

- [Retraité 4] : Le bonheur, c'est un état d'être à un moment de la journée... mais très difficile à définir au moment où on est dans le bonheur.

- [Enfant 4] : Le bonheur, c'est être content dans l'âme.

D'accord ! Alors d'après ce que vous avez dit, moi j'aimerais d'abord faire deux liens. Il y a le lien entre le moment et l'état. Est ce que le bonheur, c'est un seul moment ? Bonheur, à l'origine, c'était « une bonne heure ». Est ce que le bonheur, ça ne dure qu'une heure ?...

- [Enfants 6] : Non.

... Ou est ce que le bonheur, ça peut être un état qui dure ? Alors, est ce que c'est un moment, ou est ce que c'est un état ? Est ce que c'est un instant, ou est ce que c'est une durée ? (...)

- [Enfant 11] : Un instant.

Pourquoi ? Oui, Lisa ?

- [Enfants 6] Par exemple, le bonheur, c'est pas comme si tu faisais un jour de bonheur et après tu le perds, c'est comme si t'avais fait ton anniversaire le premier jour, mais le lendemain, t'es content d'avoir fait ton anniversaire.

- [Retraité 4] Dans ce que tu expliques, j'ai l'impression qu'entre être content et le bonheur, il y a une notion de durée. Content, c'est petit, c'est un petit moment de contentement, un petit bonbon...

- [Enfant 3] Non, c'est un grand moment ! C'est pas de la durée, c'est de la ... quantité.

- [Enfant 4] : Eh ben en fait, moi je dis que c'est un état. Je dis que ça dure un long moment où on peut être heureux même si un jour, ça s'arrête.

Pourquoi ?

- [Enfant 5] parce que...il y a des moments dans la vie où on n'est pas tout le temps content. Parfois on est triste. Donc ce n'est pas un état qui dure. »¹⁷²

Cet échange intergénérationnel autour de la question du bonheur nous permet de noter plusieurs éléments : tout d'abord, tous les participants comprennent instantanément le mot « bonheur » et tentent d'en donner une définition. Ensuite, enfants et retraités se rassemblent autour de certaines idées qui circulent, et dont la transmission est visible par la reprise des mêmes mots (« joie » puis « joyeux » ; « âme », terme utilisé par un adulte et repris par un enfant) : cette circulation des mots et des idées nous semble manifester une cohésion des esprits et une compréhension réciproque. De plus, au-delà de la cohésion, on perçoit un dialogue par le mouvement de question/réponse : certaines personnes retraitées questionnent les enfants : « le bonheur, est-ce que ça existe ? » et les enfants répondent tout de suite : « Oui, ça existe : c'est être heureux ». En somme, le caractère fédérateur de la philosophie nous paraît confirmé par la complémentarité des interventions, la proximité des idées et le flux ininterrompu de la réflexion en commun.

Le questionnement philosophique ferait donc partie de la condition humaine, et la philosophie, tout comme l'expérience, serait inévitable, à une nuance près. « On n'échappe pas à la philosophie. La seule question qui se pose est de savoir si elle est consciente ou non, bonne ou mauvaise, confuse ou claire »¹⁷³. La philosophie a beau être universelle, présente dans le monde, il n'en découle pas nécessairement que chacun en fasse l'expérience *consciente*. L'enseignement de la philosophie consiste donc à remettre sur le devant de la scène une tendance naturelle des individus. Bien que l'expérience philosophique de l'enfant soit limitée, elle mérite d'être explicitée, en vue d'un développement plus cohérent de l'intellection enfantine. Si les concepts font partie de l'expérience, de l'esprit, du lexique des enfants, il s'agit d'un domaine de leur vécu qui mérite d'être exploré, en vue de leur développement global : « Pour Lipman, des idées comme celles de justice, de vérité, de bien, par exemple, sont présentes très jeunes chez les enfants et elles sont essentielles à l'épanouissement d'une personne »¹⁷⁴. Et c'est le cas pour de nombreux autres concepts, dont la mise en lumière et en analyse ne peut qu'être enrichissante pour le développement intellectuel de l'enfant. La présence de la philosophie dans le monde enfantin ne semble plus contestable : en effet, « contre toute attente, la philosophie commence plus vraisemblablement sous l'effet de l'intuition et de la sensibilité que d'une exigence conceptuelle. (...) Lorsqu'Aristote affirme que tous les hommes ont par nature le désir de connaître, il n'entend pas par là la volonté de conceptualiser. Il signifie un certain rapport d'interrogation au monde, un rapport *a priori*

¹⁷² Cf. Annexe 1, Retranscription des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CE2 B (N.Bouyahia), école Fraternité/Maison des Retraités, 19 juin 2012, pp. 654-655

¹⁷³ K.JASPERS, *op.cit.*, p.10

¹⁷⁴ P.LAURENDEAU, *Des enfants pensent l'avenir*, coll. « Dialogue », Laval, Presses Universitaires de Laval, 2014, p. 39

sensible, dont le premier moment est l'étonnement. »¹⁷⁵ Une fois démontrée la proximité entre le monde de l'enfant et le monde de la philosophie, il paraît évident de mettre en place un dispositif pédagogique adéquat pour que l'enfant développe toutes les potentialités présentes en lui. Ayant découvert certains signes d'une filiation spontanée à la philosophie (étonnement, curiosité, intuitions, universalisme des concepts, expériences), nous ne pouvons nier une parenté entre la pensée des philosophes et la pensée des enfants, caractérisée par certains traits propices à la pratique philosophique. Mais, cette affinité entre enfance et philosophie doit-elle nous pousser, pour autant, à affirmer que les enfants sont naturellement philosophes ?

¹⁷⁵ N.GO, *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire*, p. 54

Chapitre 2

Les enfants sont-ils naturellement philosophes ?

De l'exploration des tendances enfantines à la pratique éducative

Une filiation naturelle semble exister entre les enfants et la philosophie : qu'il s'agisse de leur faculté d'étonnement, de questionnement, de leur rencontre avec certains concepts et expériences philosophiques, les enfants manifestent une tendance naturelle à la philosophie. Est-ce à dire que les enfants *sont* naturellement philosophes ? Cette idée de parenté entre l'enfance et la philosophie débouche-t-elle sur l'affirmation d'un naturel philosophe ?

Pour certains, comme Gareth Matthews, ces facultés d'enfant seraient le signe d'un naturel philosophe qui nous rappellerait à l'authenticité de la discipline : « Beaucoup de jeunes enfants posent naturellement des questions, font des commentaires, et même s'engagent dans des raisonnements que des philosophes professionnels peuvent reconnaître comme philosophiques. Non seulement ils font de la philosophie naturellement, mais ils philosophent avec une perspective fraîche, une sensibilité à la perplexité et un décalage conceptuel qui sont difficiles à atteindre pour les adultes. (...) Je ne veux pas dire que les enfants en général, ou même certains enfants en particulier, sont de meilleurs philosophes que tous les adultes. (...) Mais il y a une fraîcheur, un sentiment d'urgence, et une naturalité dans la philosophie enfantine qui, en même temps, demande à être célébrée pour elle-même et peut nous aider à savourer la nature et le sens de la philosophie adulte – ou mieux, de la philosophie en tant que telle »¹⁷⁶. Dans cette perspective, la philosophie enfantine serait le fondement et le modèle de la philosophie adulte. Nous nous demanderons, à propos de cette vision naturaliste : qu'est-ce qui justifie le passage de la reconnaissance d'une filiation naturelle envers la philosophie à la possession d'une nature philosophique ?

Nous ne voulons pas prendre le risque de verser dans une idéalisation de l'enfance comme âge d'or de la philosophie. Ayant établi le postulat universaliste de la philosophie

¹⁷⁶ G.MATTHEWS, *The philosophy of childhood, op.cit.*, pp.122-123 : “Many young children naturally raise questions, make comments, and even engage in reasoning that professional philosophers can recognize as philosophical. Not only do they do philosophy naturally, they do it with a freshness of perspective and a sensitivity to puzzlement and conceptual mismatch that are hard for adults to achieve. The adult must cultivate the naiveté that is required for doing philosophy well ; to the child such naiveté is entirely natural. I don't mean that children in general, or even some children, are better philosophers than any adults are. That isn't true. Other things besides a willingness to question accepted beliefs and puzzle over problematic concepts are important to doing philosophy well. But there is a freshness, an urgency, and a naturalness about child philosophy that both asks to be celebrated for itself and can help us appreciate the nature and significance of adult philosophy – or better, of philosophy itself.” (ci-dessus : ma traduction)

pour enfants, certains chercheurs nous mettent en garde, tel Walter O.Kohan : « Nous ferions peut-être bien d'éviter les glorifications et les universaux, tels que ceux présents dans des énoncés tels que « les enfants sont naturellement philosophes », ou « les philosophes, comme les enfants, questionnent tout ». De tels slogans tendent à présupposer une vision abstraite de la philosophie et de l'enfance selon laquelle l'universel enfant et l'universelle philosophie seraient naturellement reliés »¹⁷⁷. Certes nous avons identifié la tendance à l'universalisme dans la philosophie pour enfants, ainsi que le postulat d'une présence universelle de la philosophie dans l'expérience commune, et nous y accordons. Mais il ne faudrait pas remplacer le mythe de l'enfance comme âge de l'innocence et de l'erreur par un autre. Ainsi nous devons nous questionner : dire que les enfants possèdent un potentiel pour philosopher, est-ce la même chose que d'établir qu'ils *sont* d'ores et déjà pleinement philosophes ? Si les enfants sont naturellement philosophes, quel serait le sens d'une éducation philosophique ?

La place de l'activité éducative est d'autant plus grande que cette tendance naturelle à la philosophie s'est révélée de manière beaucoup plus forte au sein de pratiques philosophiques mises en place par les philosophes pour enfants. Cette prise de conscience d'une faculté philosophique chez l'enfant est d'ailleurs, pour Benjamin Lukey, le principal apport de cette innovation pédagogique : « L'un des nombreux fruits de ce mouvement a été la reconnaissance grandissante des enfants comme philosophes, c'est-à-dire comme des êtres intellectuels capables de s'engager dans la pratique de la recherche philosophique »¹⁷⁸. Un détail crucial apparaît ici, lorsque Benjamin Lukey définit les enfants philosophes comme des êtres *capables de s'engager dans la philosophie*. En effet, il faut distinguer la question de savoir si les enfants sont naturellement philosophes et celle de savoir s'ils sont naturellement capables de prendre part à un apprentissage philosophique. Les enfants sont capables de philosopher, mais est-ce qu'ils sont pour autant philosophes ? Est-ce que la définition d'un philosophe relève de sa *capacité* à philosopher ou de sa *maîtrise* de la philosophie ? Les enfants sont apprentis philosophes, et ils philosophent, mais est-ce à dire qu'ils acquièrent le statut de philosophes ?

2.1 La question de la naïveté et de l'ignorance socratique

Tout d'abord, il semble indéniable que les enfants souffrent d'un manque de connaissance du monde et des sciences. Bien que l'étonnement et la curiosité soient le signe d'une tendance spontanée vers le sens philosophique, ils indiquent aussi un état d'ignorance et de naïveté. Ces derniers peuvent être jugés comme des obstacles indépassables, si l'on estime qu'une vaste somme de savoirs demeure le terreau de la réflexion. Mais la naïveté et

¹⁷⁷ W.O.KOHAN, *op.cit.*, p. 85 : « We might do well to avoid idealizations or universals, such as the ones present in phrases such as « children are natural philosophers », or « philosophers, like children, question everything ». Such slogans tend to suggest an abstract vision of philosophy and childhood : that the universal child and universal philosophy are naturally related. » (ci-dessus : ma traduction)

¹⁷⁸ B.LUKEY, in J.MOHR LONE (dir.), *Philosophy and Education : Introducing philosophy to Young people*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, 2012, p. 28 : « One of the many fruits of this movement has been the growing recognition of children as philosophers, i.e. as intellectual beings capable of engaging in the activity of philosophical inquiry. » (ma traduction ci-dessus)

l'ignorance peuvent aussi constituer un argument favorable à l'idée que les enfants seraient naturellement philosophes, si l'on pense que le point de vue de l'ignorance naïve, dans lequel se trouvent au moins partiellement les enfants, est précisément celui que cherchent à retrouver certains philosophes. Nous sommes donc en face de deux points de vue antagonistes. D'une part, la naïveté, l'ignorance et le manque de connaissances peuvent être perçus comme des obstacles indépassables envers la compétence philosophique : dans ce cas, si l'on estime que la philosophie exige un capital d'expérience et de savoirs, elle est irrémédiablement hors de portée des enfants. D'autre part, si l'on estime, au contraire, que les philosophes doivent retrouver un regard naïf et ignorant sur le réel afin de penser authentiquement, alors la philosophie est à leur portée. La naïveté serait donc un argument comportant deux facettes, et semble autant utilisée pour défendre l'incapacité des enfants à philosopher, que son contraire.

2.1.1. « Ne jamais cesser de grandir » : de la naïveté spontanée à la naïveté institutionnelle.

Le premier aspect pouvant pencher en la faveur de la naïveté des enfants serait son lien intrinsèque avec la faculté d'étonnement – laquelle est érigée au rang de première compétence philosophique. En effet, la quasi-superposition des phénomènes de naïveté et d'étonnement chez l'enfant permettrait d'en avoir un point de vue positif, ou du moins d'en établir la nécessité. Ainsi, pour Jaspers, l'étonnement est le résultat de l'ignorance, et signale une volonté d'atteindre la connaissance. « S'étonner, c'est tendre à la connaissance. En m'étonnant, je prends conscience de mon ignorance »¹⁷⁹. Si l'étonnement philosophique, condition *sine qua non* de la réflexion philosophique, se fonde sur l'ignorance, alors l'ignorance n'est pas un défaut pour l'enfant, mais un atout. De même, la curiosité – déterminante dans la dimension philosophique de la condition enfantine – prend sa source dans le sentiment d'un manque de connaissance dévoilé par l'élan qu'elle effectue vers la recherche du savoir. En cela, et à d'autres titres, l'entreprise philosophie serait liée à notre sentiment d'impuissance : ses questionnements se portent sur les failles insolites de la condition humaine, ses inquiétudes creusent ses difficultés insolubles (il n'est qu'à penser aux questions de liberté, de mort, de souffrance, de pouvoir, d'amour, etc), et son fondement se trouve dans l'infini recherche de sens. Dans l'histoire de la philosophie, cette connexion a été souvent travaillée, et nous ne pourrions ici en faire l'exposé exhaustif. Mais Jaspers, dans sa vision universaliste de la philosophie, mobilise le point de vue stoïcien pour défendre cette idée : « Epictète, le stoïcien, a dit : « L'origine de la philosophie, c'est l'expérience que nous faisons de notre propre faiblesse et de notre impuissance »¹⁸⁰. Tout philosophe doit donc se considérer ignorant et naïf pour philosopher, et c'est la conscience de la faiblesse de ses connaissances face à la masse de savoirs qui le pousse à réfléchir plus avant. Si un adulte se trouve dans un état de satisfaction face à sa connaissance, il ne pourra pas philosopher. Par suite, Jaspers érige l'enfance comme modèle pour l'indépendance philosophique, qui consiste à « ne jamais cesser de grandir, à travers mon historicité particulière, afin de rejoindre l'historicité de la condition humaine dans son ensemble et de devenir ainsi un citoyen du

¹⁷⁹ K.JASPERS, *op.cit.*, p. 126

¹⁸⁰ *Ibid.*

monde »¹⁸¹. Il faut rester enfant pour ne pas perdre ce lien authentique à la condition humaine : pour Jaspers, la perte du point de vue naïf correspond à la perte d'un regard juste et universel. Les enfants, grâce à leur naïveté naturelle, auraient accès à l'authenticité philosophique, selon Lipman : « Les enfants, avec leur besoin de complétude et d'exhaustivité, avec leur naïveté et leur manque d'information, ont un don pour atteindre les réponses totales. C'est tout ou rien pour eux. »¹⁸². Dans cette citation, Lipman rend visible l'idée que pour lui, la naïveté des enfants est un don qui leur confère une exigence philosophique immédiate.

En somme, la philosophie serait parfois perçue comme une discipline fondée sur la revendication d'une naïveté et d'une jeunesse éternelles. « Bergson ¹⁸³ définissait la philosophie comme la décision une fois prise de regarder naïvement en soi et autour de soi. Porter un regard naïf, c'est redécouvrir le monde avec étonnement. »¹⁸⁴. Le métier de philosophe reposerait alors sur la volonté de préserver le point de vue de l'enfance, et ne serait que le prolongement professionnel de celle-ci. Si l'on accepte une telle filiation entre la posture philosophique et la posture infantile, l'éducation philosophique des enfants est une évidence. Nous avons vu que les enfants ont la faculté de poser des questions profondément philosophiques : mais d'où vient cette capacité ? « Cela tient [selon Gareth Matthews] à la nature même de la philosophie. Il y a une certaine innocence, une certaine naïveté dans de nombreuses questions philosophiques, peut-être toutes. C'est quelque chose que les adultes, y compris les étudiants, doivent cultiver lorsqu'ils ouvrent leur premier livre de philosophie. C'est quelque chose de naturel chez les enfants »¹⁸⁵. S'il est inscrit dans le mode d'être de l'enfant qu'il pratique un type de réflexion philosophique, il devient urgent d'en prendre conscience. La naïveté, qui peut être ressentie comme un défaut, perd alors son sens péjoratif. Au contraire, elle devient alors, pour les enfants, une faculté leur offrant un accès privilégié à une pratique qui existe chez les humains depuis toujours : la philosophie. « Ainsi, pour Gareth Matthews, il est de leur devoir de révéler cette parenté : « Les philosophes, dans le fait de consacrer leur vies à l'étude des questions profondément naïves de la philosophie, peuvent aider les parents et enseignants non-philosophes à reconnaître et estimer certaines des questions profondément naïves de l'enfance »¹⁸⁶. Dans cette perspective, le travail du philosophe serait donc relié au monde de l'enfance par une identité de nature, nuancée par

¹⁸¹ *Ibid.*

¹⁸² M.LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *Philosophy in the classroom, op.cit.*, p. 38 : "Children, with their need for wholeness and comprehensiveness, together with their naïveté and lack of information, have a way or reaching out for total answers. It is all or nothing for them."

¹⁸³ Cf. H.BERGSON, *La pensée et le mouvant* (1934), Paris, PUF, 1996.

¹⁸⁴ Vincent TROVATO, *L'enfant philosophe. Essai philopédagogique*, p.19

¹⁸⁵ G.MATTHEWS, *Philosophy and the young child, op.cit.*, p.73 : "It has to do with the nature of philosophy. There is a certain innocence and naïveté about many, perhaps most, philosophical questions. This is something that adults, including college students, have to cultivate when they pick up their first book of philosophy. It is something natural to children." (ci-dessus : ma traduction)

¹⁸⁶ G.MATTHEWS, *The philosophy of childhood, op.cit.*, pp.34-36 : "Philosophers, in devoting their lives to the study of the profoundly naïve questions of philosophy, can help non-philosophical parents and teachers to recognize and appreciate some of the naïvely profound questions of childhood. (...) What a professional philosopher can do is to collect examples of philosophical thinking in young children and then, by linking those childish thoughts to our philosophical tradition, help parents and teachers to recognize philosophy in their children, respect it when it appears, and even participate in it and encourage it on occasion."

une différence de degré. « Les adultes doivent cultiver la naïveté qui est requise pour bien philosopher ; chez l'enfant une telle naïveté est absolument naturelle. »¹⁸⁷

La naïveté serait donc une qualité philosophique que recherchent les philosophes. Mais si ces derniers la recherchent, c'est bien qu'elle est une naïveté artificielle. On doit alors se demander : la naïveté naturelle, inconsciente et involontaire est-elle équivalente à la naïveté cultivée, professionnalisée et institutionnalisée ? « Institutionnaliser la naïveté consiste à trouver un cadre institutionnel dans lequel les gens seront encouragés à poser des questions tellement basiques qu'être aux prises avec elles nous paraît, parfois ou même toujours, désespérément naïf. Et pourtant, la philosophie pour enfants est, au plus, une naïveté institutionnalisée. La philosophie pour enfants est la naïveté naturelle. Les enfants, s'ils sont philosophes, sont naturellement philosophes »¹⁸⁸. Selon David L.Norton, la naïveté naturelle et la naïveté institutionnalisée sont les deux faces d'une même discipline : la philosophie pour enfants seraient alors une pratique conforme à un ordre naturel. Or, il nous semble que la pratique éducative est d'ores et déjà une institutionnalisation, une mise en cadre et en forme des tendances naturelles de l'enfant. Toute démarche d'enseignement pousse, forme et canalise les capacités innées, si bien qu'il est donc contradictoire d'imaginer un apprentissage « naturaliste ». Il serait d'ailleurs nuisible de faire croire aux enfants qu'ils n'ont pas à protéger leur regard naïf, frais et authentique, à préserver leur faculté de s'étonner et à cultiver leur recherche insatiable de sens : il faut, à l'inverse, leur transmettre l'idée que c'est bien un travail de garder le regard philosophique adéquat. La capacité des enfants à poser des questions philosophiquement empreinte de justesse vient certes de leur naïveté, mais leur maîtrise future de l'exercice philosophique dépendra de leur capacité à retrouver artificiellement cette fraîcheur. Si les philosophes ont fourni un travail conséquent et volontaire pour garder ce regard naïf, c'est donc que spontanément on perd la naïveté philosophique, et qu'il est nécessaire de la cultiver. Faire de la philosophie après l'enfance consiste, pour Matthews, à cultiver cette naïveté et cette innocence, qui sont donc des conditions essentielles à l'exercice philosophique : « L'innocence cultivée a beaucoup d'avantages vis-à-vis de son pendant naturel. (...) Mais l'innocence cultivée n'est pas la même que l'innocence naturelle. (...) Au moins pour cette raison la philosophie chez les enfants ne peut pas être exactement comme la philosophie chez les adultes. Pour défendre le

¹⁸⁷ *Ibid.*, pp.122-123 : Many young children naturally raise questions, make comments, and even engage in reasoning that professional philosophers can recognize as philosophical. Not only do they do philosophy naturally, they do it with a freshness of perspective and a sensitivity to puzzlement and conceptual mismatch that are hard for adults to achieve. The adult must cultivate the naïveté that is required for doing philosophy well ; to the child such naïveté is entirely natural. I don't mean that children in general, or even some children, are better philosophers than any adults are. That isn't true. Other things besides a willingness to question accepted beliefs and puzzle over problematic concepts are important to doing philosophy well. But there is a freshness, an urgency, and a naturalness about child philosophy that both asks to be celebrated for itself and can help us appreciate the nature and significance of adult philosophy – or better, of philosophy itself. If one focused exclusively on adult phenomenon, one would have only a truncated conception of what it is that moves people to ask and re-ask those age-old questions. (...) For one thing, our attitude toward children and toward the value system that systematically devalues their thought, their sensibility, their experience, and the works of their creation will also change

¹⁸⁸ D.L.NORTON, « Can children deal with metaphysical issues ? », in M.LIPMAN, A.-M. SHARP (dir.), *Growing up with philosophy*, *op.cit.*, p. 70 : “To institutionalize naïveté is presumably to find an institutional setting in which people will be encouraged to ask questions so basic that grappling with them seems to all of us of the time, and some of us all the time, hopelessly naïve. Yet at most it is philosophy for adults that is institutionalized naïveté. Philosophy for children is natural naïveté. Children, if they are philosophers at all, are natural philosophers.” (ci-dessus ma traduction)

fait que la philosophie est importante à la vie et à la société modernes, Robert Spaemann propose que nous concevions la philosophie comme « naïveté institutionnelle » (...) Toute société a besoin d'un Socrate pieds nus pour poser des questions puérilement simple (et puérilement difficile), pour obliger ses membres à réexaminer ce qu'ils ont pris pour acquis sans plus de réflexion »¹⁸⁹. Si les philosophes ont toujours eu pour fonction sociale de promouvoir les mérites de l'innocence et de la naïveté cultivée, il serait insensé de reprocher aux enfants la possession naturelle de ces traits de caractère du philosophe. Pour François Galichet, le philosophe devrait incarner une sorte d'idiotie, par laquelle la culture de l'innocence choisit de remettre sans cesse en question les savoirs et les postulats de la société. Cela, afin de retrouver cette étrangeté du monde si constitutive du regard philosophique. Bien entendu, cette idiotie n'est pas à prendre au sens courant, car elle se définit davantage comme une posture ambivalente face au réel, tiraillée entre les croyances établies et la remise en cause de ces croyances. La posture du philosophe se situerait quelque part entre l'idiot et le sage. François Galichet explicite ainsi sa vision de l'idiotie philosophique :

« On ne peut caractériser la philosophie ni par ses objets, ni par ses méthodes, ni par ses finalités. Ce qui en fin de compte la définit, c'est son « idiotie », c'est-à-dire sa volonté de dépasser la banalité des lieux communs pour remonter jusqu'aux racines de l'expérience première des choses, des personnes et de moi-même. Il y a philosophie dès que ce qui est dit sur les sujets abordés apparaît simultanément d'une part comme évident, familier, naturel (...) et d'autre part comme surprenant, nouveau dérangeant (...). Ces deux séries de caractères sont contradictoires, et pourtant, dans le philosophe, ils sont indissociables. »¹⁹⁰

En écho avec le phénomène de l'étonnement philosophique, par lequel l'individu perçoit l'étrangeté du monde familier, la démarche philosophique se trouverait à mi-chemin entre l'idiotie et la sophistication : elle tend vers l'idiotie (l'innocence cultivée et radicale) et vers la sagesse (la vérité obtenue grâce à la culture de l'innocence). L'idiotie philosophique, de même que l'ignorance socratique, consiste à reconquérir authentiquement certaines idées, en feignant de n'avoir acquis aucune connaissance : « La philosophie, c'est s'arracher au terreau des savoirs quotidiens et culturels pour tenter de se placer dans une attitude d'innocence radicale, que nous avons appelée « idiotie » »¹⁹¹. Qu'il se nomme innocence, naïveté ou idiotie, la Philosophie pour Enfants valorise le mouvement d'éloignement vis-à-vis des savoirs établis et voit en l'enfance un moment particulier : en effet, les enfants étant en phase d'acquisition des savoirs, ils se situent encore à distance de ces savoirs établis et auraient donc un accès plus direct aux vérités philosophiques. C'est de ce point de vue que les enfants semblent parfois avoir une posture authentiquement philosophique, dans la mesure où leurs questions et leurs remarques dénotent une perception directe d'un problème

¹⁸⁹ G.MATTHEWS, *Philosophy and the young child*, p. 95 : "Cultivated innocence has many advantages over its natural counterpart. (...) But cultivated innocence is not the same as natural innocence. (...) For at least this reason philosophy in children can't be exactly like philosophy in adults. In arguing that philosophy is important to modern life and society, Robert Spaemann proposes that we conceive philosophy as « institutionalized naïveté »¹⁸⁹ (...) Every society needs a barefoot Socrates to ask childishly simple (and childishly difficult !) questions, to force its members to reexamine what they have been thoughtlessly taking for granted" (ci-dessus : ma traduction)

¹⁹⁰ F.GALICHET, *La philosophie à l'école*, op.cit., pp. 31-32

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 82

philosophique dont la vue pourrait être obstruée par un regard conventionnel et forgé par les connaissances acquises.

2.1.2. Ignorance et ironie socratiques, « modestie épistémologique »

L'enfant se situe donc dans une certaine ignorance, qui peut être perçue comme le tremplin adéquat pour l'étonnement, le questionnement, la naïveté. Pour certains philosophes pour enfants, l'ignorance est *nécessaire* à la philosophie. Mais le philosophe se définit-il réellement par son ignorance ? En effet, qu'il s'agisse des philosophes, des professeurs de philosophie ou des facilitateurs d'ateliers pour enfants, le référent de l'enseignement possède nécessairement un ensemble de savoirs et de connaissance qui fonde sa compétence. Sa posture doit donc prendre pour modèle, non pas l'ignorance, mais la tradition de l'ironie socratique, dans laquelle l'adulte *feint* l'ignorance. L'ironie socratique peut être perçue selon deux interprétations. Parfois, elle est définie en fonction de l'adage selon lequel « La seule chose que je sais, c'est que je ne sais rien »¹⁹². La méthode socratique consisterait alors dans une affirmation de l'ignorance totale. Certains philosophes pour enfants semblent prôner l'ignorance totale et dévaluer l'érudition, dans laquelle ils projettent une idée de domination : « Si l'on occulte l'ignorance, il n'est plus possible de générer le désir, celui d'apprendre, celui de connaître. Mais il est une doctrine – faudrait-il dire une idéologie ? – qui consiste à postuler la toute-puissance du maître, sa perfection, son infaillibilité. La sagesse de base, l'aveu d'ignorance, dont Socrate est une des principales références historiques, ne trouve pas place en ces lieux. (...) L'ignorance est une liberté, seule en mesure de nous laisser apprendre. Car cette érudition s'apprend, aux dépens d'une vaine connaissance, aux dépens d'une érudition privée d'âme. Elle nous laisse encore nous étonner, écouter d'une oreille neuve les idées les plus banales et poser de façon naïve les questions les plus simples, celles que l'on n'ose plus formuler. »¹⁹³ Cela nous semble excessif, dans la mesure où il ne s'agit pas de s'opposer à toute connaissance ou érudition, mais simplement de faire en sorte que le savoir ne recouvre pas la faculté d'accéder authentiquement au réel. La glorification de l'ignorance constitue donc une interprétation biaisée de la technique de Socrate, qui, dans ses dialogues, joue seulement la *comédie* de l'ignorance. Le dialogue socratique repose sur un double jeu, dans lequel le maître *déclare* qu'il ne sait rien, mais estime, au fond, qu'il possède tout de même une certaine somme de savoirs.

« S'il y a dissimulation et feinte de la part de Socrate, donc ironie, elle tient bien à ce qu'il sait quelque chose que l'autre ne sait pas. Mais ce qu'il sait, ce n'est pas répondre à la question ; il ne cesse au contraire d'affirmer la nécessité de la chercher. Ce qu'il feint de ne pas savoir, c'est que celui qu'il interroge croit savoir mais ne sait pas. L'ironie n'est socratique que lorsqu'elle joue ce jeu-là : il ne s'agit pas de faire semblant de ne pas savoir, car on ne peut réellement rien savoir avant d'avoir décrit tout le parcours dialectique, mais de faire semblant de croire que l'autre sait alors que l'on sait pertinemment qu'il ne sait pas. »¹⁹⁴

L'ironie socratique consiste donc dans une *déclaration* d'ignorance qui n'est pas le reflet d'un état d'ignorance réelle. Mais cette déclaration joue un rôle central comparable à

¹⁹² PLATON, *Apologie de Socrate*, 21d ; PLATON, *Ménon*, 80 d 1-3.

¹⁹³ O.BRÉNIFIER, *Enseigner par le débat, op.cit.*, p.72

¹⁹⁴ M.DIXSAUT, *Platon*, Paris, Librairie philosophie J.Vrin, 2003, p. 30.

celui d'un énoncé performatif, dans la mesure où il produit un effet significatif sur les enfants, qui prennent conscience de leur capacité à répondre. C'est ainsi qu'il faut comprendre les moments où je disais aux élèves : « *On dit que pour commencer à philosopher, il faut se dire qu'on ne sait qu'une chose : c'est qu'on ne sait rien. Il faut commencer par se dire : peut-être que je ne sais rien. Donc ce n'est pas grave de ne pas savoir. Moi je ne connais pas toutes les réponses. Et vous, vous pouvez proposer vos réponses.* »¹⁹⁵ La déclaration d'ignorance socratique crée un espace d'expression légitimé par l'évacuation du règne de « la bonne réponse », auquel se substitue celui de la quête des réponses justes. Elle correspond à l'instauration d'un territoire qui rebat les cartes du jeu éducatif d'une façon essentielle, tant pour l'enfant que pour l'éducateur, comme l'atteste cette analyse de la méthode Lipman par Michel Sasseville :

« Ce rôle d'instructeur [philosophe] doit être accompagné d'une attitude socratique en face du réel à connaître. En effet, une des conditions fondamentales de la réussite d'une communauté de recherche [philosophique] est que chaque participant soit véritablement engagé dans le processus, c'est-à-dire soit véritablement conscient de son ignorance, que celle-ci soit partielle ou totale. Et cela est encore plus vrai lorsqu'il s'agit de l'animateur. En effet, si celui-ci s'engage dans le processus en présupposant savoir déjà la réponse, la communauté de recherche ne pourra jamais se créer. Car celle-ci n'existe qu'à partir du moment où il y a une véritable recherche. Et il ne peut y avoir de véritable recherche si l'on croit savoir d'avance à quoi aboutira la recherche. (...) Certes cette attitude socratique n'est pas monnaie courante dans le monde de l'éducation. Bien au contraire, l'éducateur est défini en partie comme étant celui qui sait et qui, pour cette raison, peut enseigner. Dans l'approche de la philosophie pour les enfants, c'est presque le contraire que l'on demande à cette personne. On n'exige plus d'elle qu'elle sache. On lui demande plutôt d'être celle qui sait qu'elle ne sait pas entièrement (ou de façon certaine) et qui, pour cette raison, peut réellement s'engager dans un processus de recherche au même titre que tous les autres membres du groupe. »¹⁹⁶

L'ironie socratique rend possible le dialogue philosophique avec les plus jeunes en leur ouvrant la voie vers la recherche grâce à l'affirmation d'une *part* d'ignorance éternelle face aux questions philosophiques et d'une impossibilité d'atteindre un savoir philosophique *exhaustif*. Le facilitateur se doit d'adopter une attitude socratique, qui ne se définit pas comme l'affirmation d'une ignorance *totale*, mais comme une déclaration d'ignorance (ironique) assortie d'une reconnaissance d'une connaissance partielle et incertaine (authentique). En effet, dans l'enseignement philosophique, il doit évidemment posséder la compétence d'animer un dialogue philosophique grâce à une connaissance des concepts, problématiques et enjeux philosophiques. En revanche, cette maîtrise n'exclut en rien la nécessité de proclamer l'ouverture des questions philosophiques, en tant qu'elles requièrent une recherche et une réflexion infinie. L'enseignant doit donc ajuster sa relation habituelle aux savoirs dont il est habituellement détenteur pour incarner la posture philosophique dans laquelle il acceptera, selon Oscar Brénifier, de cultiver une « ignorance acquise »¹⁹⁷. Cette dernière n'équivaut pas à un rejet absolu de la connaissance mais à la reconnaissance du fait que le savoir philosophique n'entraîne pas l'annihilation des inconnues. « Une des difficultés

¹⁹⁵ Cf., Annexe 1, Retranscription des ateliers de philosophie de l'école Fraternité, classe de CM2 (R.Miherre), 22 novembre 2011, p. 686

¹⁹⁶ M. SASSEVILLE (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Laval, Presses Universitaires de Laval, 2009, pp. 183-182

¹⁹⁷ O. BRÉNIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire, op.cit.*, p. 205

principales du travail philosophique en classe est pour l'enseignant – et l'élève – d'accéder à l'ignorance. (...) Qu'il s'agisse de rétablir la naïveté du regard, de suspendre son jugement, de faire taire sa « petite » raison, l'exigence est celle qui demande de s'arracher à l'opinion établie, aussi informée soit-elle, aussi vraie soit-elle, pour accéder à une docte ignorance. Nous verrons là une exigence très spécifique à la pratique philosophique, une ascèse de l'esprit qui reste souvent un principe étrange, choquant ou inaccessible. »¹⁹⁸ La philosophie s'est toujours définie par cette affirmation continuée de l'ignorance, et le facilitateur est incité à être exemplaire à cet égard. Pour guider les enfants dans la recherche philosophique, il se doit d'incarner le principe de la « modestie épistémologique », identifiée par Jana Mohr Lone¹⁹⁹. Il convient donc de « se tromper allègrement, buter sans vergogne, imaginer le sens plutôt que le définir a priori ou croire qu'il est déjà de toute éternité. (...) La raison chez l'humain ne demande qu'à s'exprimer, mais si cette raison doit apprendre, elle doit aussi apprendre à s'arracher à elle-même et à savoir momentanément oublier ce qu'elle sait pour s'autoriser à penser »²⁰⁰. L'adulte référent philosophe devra être un modèle de modestie, et se présenter comme apprenti philosophe, au même titre que ses jeunes acolytes.

2.1.3. De la déclaration d'ignorance socratique à l'ouverture d'esprit

La modestie philosophique, par laquelle chacun se reconnaît éternel élève, garantit l'ouverture d'esprit en philosophie : c'est grâce à cet aveu de faiblesse que la recherche demeure toujours possible. Le modèle socratique constitue ainsi un argument d'importance pour la philosophie pour enfants, dans la mesure où elle crée une situation épistémologique dans laquelle les plus jeunes se trouvent dans une situation similaire à leurs aînés : la coexistence permanente entre le connu et l'inconnu. L'ignorance socratique est le fondement de l'ouverture d'esprit vers la connaissance, comme on peut le voir dans ces deux analyses : « Dans l'esprit de Socrate, reconnaître son ignorance, c'est le début de la sagesse, une ouverture vers la connaissance »²⁰¹. Cette première analyse de Pierre Laurendeau, spécialiste québécois de la philosophie pour enfants, fait écho à celle de Sarah Davey Chesters, experte australienne : « C'est seulement quand on se situe du point de vue de l'ignorance socratique que nous pouvons commencer à parvenir à un renouvellement de nos connaissances. La notion d'ignorance socratique est vitale au processus de la pensée. Se séparer de ses présupposés en vue de devenir ignorant à propos du sujet discuté permet à la procédure de recherche de découvrir en examinant en détail ses raisons. C'est le point de départ pour une pensée reconstruite et renouvelée parce que nous n'aspérons pas seulement à examiner les arguments des autres mais à examiner ses propres hypothèses à propos de convictions que nous prenions pour des faits. Ce processus exige une évaluation ; une ouverture d'esprit pour

¹⁹⁸ *Ibid.*

¹⁹⁹ J.MOHR LONE, R.ISRAELOFF, *Philosophy and education, introducing philosophy to young people*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, 2012, p.18 : « One of the key feature of the community of philosophical inquiry is (...): there is a consensus of what historically has been called « epistemological modesty », an acknowledgment that all members of the group, including the teacher, are fallible, and therefore hold views that could end up being mistaken. ». (ci-dessus : ma traduction)

²⁰⁰ O.BRÉNIFIER, *op.cit.*, pp. 208-209

²⁰¹ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent, op.cit.*, p. 87

peser authentiquement les alternatives en vue de cultiver un point de vue équilibré. »²⁰². Nous voyons clairement ici un lien établi entre l'ignorance socratique, cette posture traditionnelle issue de la philosophie grecque, et l'ambition contemporaine des philosophes pour enfants de transmettre une ouverture d'esprit. Il est en effet essentiel de reconnaître, face à l'enfant, son ignorance partielle et l'attitude socratique consiste, pour nous, à laisser infiniment ouverte la possibilité de nouvelles réponses. Ainsi, bien que l'ignorance socratique ne soit qu'une déclaration ironique, elle demeure centrale et cruciale. Elle provoque chez les enfants un sentiment émancipateur, une impression de licence et de puissance. Comme l'affirme Lipman : « Si vous voulez renforcer leur curiosité, présentez-leur l'image d'un adulte mature mais perplexe. Une telle image les encouragera dans leur liberté à découvrir, à questionner, à rechercher d'autres alternatives valides, et finalement à arriver à des réponses provisoires. La capacité à considérer ses réponses comme des tentatives plutôt que comme des dogmes est quelque chose que les enfants peuvent apprendre facilement de vous. »²⁰³.

Nous avons utilisé l'ironie socratique, de manière principielle, lors des divers pratiques philosophiques mises en place avec les enfants de 5 à 16 ans : j'affirmais – toujours à la première séance et souvent aux séances suivantes – que je ne connaissais pas la ou les réponses à la question posée. Je déclarais être convaincue qu'il existait une infinité de réponses à découvrir et qu'ils pouvaient les trouver – en eux et ensemble. Les élèves ont très souvent exprimé, les yeux écarquillés, leur surprise face à cette affirmation. Par exemple, voici la réaction d'élèves âgés de 10-11 ans :

« [Facilitatrice] : La philosophie, c'était un moment où on réfléchissait, où on se questionnait sur la vie, le monde et les humains. En philosophie, il faut parler, penser, et écouter. Il y a beaucoup de questions, et il y a beaucoup de réponses. Il y a plusieurs réponses possibles en philosophie, donc il ne faut pas avoir peur. Il y a des réponses à l'infini donc on peut les rechercher ensemble.

- Des réponses à l'infini ?
- Des milliers de réponses ?
- Des milliards ?

Oui. Depuis des centaines d'années on réfléchit à des questions en philosophie et il y a une infinité de réponses possibles, et on est tous capable d'en trouver, parce que ce sont des questions qui concernent tous les humains. Donc si vous êtes humains, vous pouvez proposer une réponse. »²⁰⁴

De manière générale, la réaction des enfants et adolescents face à cette déclaration d'ignorance ironique confirmait sans cesse sa portée performative : ils furent frappés par

²⁰² S. DAVEY CHESTERS, *op.cit.*, p. 122 : It is only when we come from a place of Socratic ignorance that we can begin to come to renewed understandings. The notion of Socratic ignorance is vital to the process of evaluative thinking. Shedding assumptions in order to become ignorant about the topic being discussed allows for a process of inquiry to 'find out' by 'thinking through' our reasons. This is the starting point for renewed and reconstructing thinking because we seek to not only examine the arguments of others but to examine our own assumptions about beliefs that were once believed as fact. This process requires valuing ; an open-mindedness to genuinely weigh-up alternatives in order to cultivate a balanced viewpoint." (ci-dessus ma traduction)

²⁰³ M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p.95 : "If you want to strengthen their curiosity, display to them the image of a mature yet questioning adult. Such an image confirms children in their freedom to explore, to ask further questions, to investigate the various alternatives available, and finally to arrive at some tentative answers. The capacity to hold one's answers as tentative rather than dogma is something children can learn readily from you."

²⁰⁴ Cf. Annexe 1 : Retranscription des ateliers de philosophie de l'école Fraternité, classe de CM2 (classe de Mme E. Legall), école Fraternité, 5 décembre 2011, p. 663

l'idée d'être face à des questions par rapport auxquelles les adultes ne possèdent ni *la* réponses, ni *toutes* les réponses. Mes observations m'ont poussée à constater que le fait d'énoncer son ignorance a un effet libérateur et valorisant pour les jeunes penseurs, qui se trouvaient soudainement entièrement légitime pour s'exprimer. C'était l'effet escompté notamment par Lipman, qui a choisi d'en montrer l'impact au travers des enfants philosophes présents dans les romans qu'il lisait à ses élèves. Deux héroïnes, notamment, incarnent la posture de Socrate : la première, Elfie, déclare dès la première page : « J'ai peur que l'on découvre que je ne sais rien »²⁰⁵, mais au fur et à mesure du roman, elle prend conscience à la fois que son ignorance n'est que partielle et qu'il est important de l'accepter. C'est ce mouvement d'acceptation de notre part d'ignorance qui nous permet de prendre conscience de la valeur des connaissances que l'on possède déjà. Elfie, plus loin dans le roman, signale elle-même cette subtilité : « La différence que je vois entre l'intelligence et la sagesse, c'est que la personne intelligente est consciente des connaissances qu'elle a, alors que la personne sage se rend compte de tout ce qui lui reste encore à apprendre »²⁰⁶. Finalement, le modèle de Socrate nous enseigne qu'être sage, c'est prendre acte des limites de ses connaissances, sans pour autant verser dans l'idée d'une ignorance aveugle. Une seconde enfant représente la question de l'ignorance socratique, et établit le lien avec la modestie et l'ouverture d'esprit, comme le montre Lipman, dans son analyse : « Dans l'esprit de Socrate, se rendre compte que l'on sait des choses ne doit pas nous conduire à la prétention. À la fin du roman, Lisa, en s'adressant à Tony, nous rappelle ce principe de base de tout apprentissage : « Je dis seulement que tu devrais garder l'esprit ouvert, et ne pas croire que tu sais tout parce que tu as découvert quelques règles de la pensée. »²⁰⁷.

En conclusion, nous pouvons dire que la philosophie pour enfants s'est emparée de la tradition de l'ignorance socratique par deux biais. Premièrement, elle a été mise en lien avec la volonté de développer l'ouverture d'esprit des enfants, dans la mesure où elle est un principe de modestie transmis par le facilitateur qui consiste à ne pas fermer son esprit aux nouvelles connaissances. Deuxièmement, elle est incarnée par le facilitateur qui se doit de jouer de l'ironie socratique afin d'énoncer son ouverture d'esprit face à la pluralité de réponses possibles, faisant ainsi basculer son statut d'adulte « connaisseur » auprès des enfants. En un mot, ce lègue du philosophe grec se trouve réapproprié en vue de participer à un cadre pédagogique dans lequel les enfants se trouvent légitimés pour philosopher.

2.2. De l'étonnement enfantin à la problématisation philosophique

La notion d'étonnement – nous l'avons établi – est l'une des premières pierres pour penser la possibilité de philosopher avec les enfants dans le cadre d'une certaine conception universaliste de la philosophie. Nous avons constaté, de surcroît, et à quel point les questions d'enfant révélaient une capacité à faire le premier pas philosophique, et manifestaient un

²⁰⁵ M. LIPMAN, *Elfie*, Monclair, Institut for the Advancement of Philosophy for Children, 1992, p. 1.

²⁰⁶ *Ibid.*, p. 75

²⁰⁷ M. LIPMAN, *La découverte d'Harry Sottlemeier* (1974), trad. fr. A.Philonenko, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1987, p. 92

point d'interrogation commun aux mondes de l'enfance et de la philosophie : cela dit, bien que certaines questions enfantines aient clairement une portée philosophique, faut-il affirmer, pour autant, qu'elles sont suffisantes ? Peut-on dire qu'il est équivalent de poser naturellement des questions philosophiques et d'être naturellement philosophe ? La faculté d'étonnement philosophique des enfants débouche-t-elle sur la reconnaissance d'un naturel philosophe ?

2.2.1. De la question infantine à l'ingénierie problématique.

Tout d'abord, l'étonnement appelle une pratique réglementée afin de rester le principe de gouvernance de la réflexion. Bien qu'il soit au fondement du travail pédagogique à mener auprès des enfants, il est impératif d'instaurer, ensuite, une méthode qui explore et développe cette faculté d'étonnement dans le sens d'une réflexion dialectique. Comme l'analyse Michel Sasseville, l'action éducative doit se situer dans la continuité de cette inclination naturelle, sans pour autant s'en satisfaire : « S'étonner, c'est refuser de s'endormir, et c'est en cela que l'étonnement, l'enfance et la philosophie vont ensemble (pour autant que l'on conçoit la philosophie comme davantage préoccupée par la reconstruction de l'expérience ordinaire que par la contemplation d'idéaux de perfection qui a caractérisé la philosophie à une certaine époque) (...) Lorsque les enfants pratiquent la philosophie, ils suivent une inclination qui semble naturelle : celle de se maintenir en éveil, de vouloir rester éveillé. (...) La pratique de la philosophie fortifie, alimente et soutient l'étonnement qui caractérise le regard de l'enfant sur le monde qui l'entoure. »²⁰⁸. La tendance naturelle se perdrait si elle n'était prise en charge par un travail régulé : en cela, tout comme la naïveté et l'innocence, elle demande à être cultivée. Comme le dit Michel Sasseville, le programme de Lipman, par exemple, consiste à aller au-delà de l'étonnement : « Les enfants et la philosophie sont des alliés naturels parce que le regard qu'ils jettent sur le monde s'enracine dans l'étonnement. Pourquoi, se disait [Lipman], ne pas recourir aux idées de la tradition philosophique et les introduire dans le roman, de sorte que les enfants de l'histoire puissent aller au-delà de l'étonnement et aborder d'une façon réfléchie et sensée les différentes dimensions (logique, esthétique, éthique, etc...) de leur expérience ? »²⁰⁹ Que faut-il donc faire au-delà de l'étonnement ?

Il serait dommageable de se contenter des questions enfantines spontanées car l'exercice philosophique se définit tout autant par la problématisation qui, elle, exige un cadre rationnel structuré. Nous devons donc apporter une nuance à l'idée d'un naturel philosophe : les questions des enfants ne signifient pas qu'ils soient naturellement philosophes mais seulement qu'ils ont une tendance naturelle au questionnement philosophique. Or, cette dernière n'inclut pas la faculté innée à la problématisation philosophique, qui est tout aussi essentielle à l'intégrité de la discipline et fait partie d'un triptyque formé avec la conceptualisation et l'argumentation, comme l'a montré Michel Tozzi, chercheur français en didactique de la philosophie. Le didacticien – et à sa suite le courant de la DVP en France – estime qu'à partir de la question initiale spontanée, la discussion philosophique doit s'atteler à la traiter grâce à la mobilisation de ces trois compétences complémentaires. Il nous met donc en garde contre le piège de l'évidence, dans

²⁰⁸ M. SASSEVILLE (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, op.cit., pp. 38-39

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 19

la mesure où la philosophie, notamment avec les enfants, doit se méfier de la spontanéité et s'engager dans un processus exigeant du temps et de l'effort : « Il ne suffit pas que soit posée une question philosophique pour pouvoir y répondre philosophiquement. Car une question philosophique est un problème important pour l'homme, mais difficile à résoudre par la pensée. (...) Il faut donc s'organiser rationnellement et procéder méthodiquement pour tenter de résoudre un problème philosophique »²¹⁰. Ce n'est qu'une fois problématisées que les questions d'enfants – pourtant essentielles – entrent rigoureusement dans l'ordre philosophique. Pour Nicolas Go, l'art des philosophes²¹¹ consiste précisément dans la maîtrise de cette ingénierie qui comporte à la fois des questions, des problèmes, et un ou plusieurs concepts. Il prend pour exemple le concept de force ; on pourrait imaginer que la question enfantine pourrait être : « pourquoi on veut toujours être le plus fort ? » et il devrait s'en suivre la problématisation suivante : *qu'est-ce que la Force ? Quelle est la différence entre la Force et la Puissance ? Comment comprendre le mouvement des corps ? Comment mesurer la Force ? Être fort et être le plus fort, est-ce la même chose ?* En raison de cette distinction entre spontanéité et méthode, Nicolas Go s'oppose à la conception de Karl Jaspers, qui semble prendre les questions enfantines pour modèles : « On fait ainsi la critique de la thèse de Jaspers²¹², en pointant la différence notoire entre une question (enfantine) et un problème (philosophique). Ce n'est pas en effet que l'étonnement soit d'emblée de nature philosophique, mais on admet qu'il constitue un point d'appui, une pierre d'angle pour la possibilité des commencements. Les questions doivent être problématisées, et c'est précisément tout l'enjeu de notre enquête, que de tenter de déterminer sous quelles conditions elles peuvent l'être. »²¹³. Bien que la question soit le fondement de la réflexion, elle nécessite d'être travaillée au sein d'une problématisation qui agence la recherche des présupposés, le dévoilement des questions sous-jacentes, la confrontation des conceptions divergentes du problème, la recherche des concepts proches et contradictoires, l'examen interrogatoire du réel correspondant à la théorie et l'analyse rationnelle, critique et réflexive des données du problème. Il s'agit de passer de la simplicité de la question à la complexité de la problématisation car « les questions des philosophes (qui ne sont pas de simples interrogations) renvoient à des problèmes, qui doivent être, comme en sciences, construits. La spécification ne tient donc pas nécessairement dans le type de question, de problème ou de concept, mais dans leur définition et leur usage. (...) Ce n'est pas la question qui est d'emblée philosophique ou non, c'est la manière de la traiter »²¹⁴. Les questions philosophiques d'enfant signalent les prémisses d'un problème qui exige d'être construit au moyen des outils spécifiques de l'expertise philosophique au sein d'une discussion. « La discussion va donc se passer à tenter, dans un fouillis d'éléments relatifs, de construire un problème et de le circonscrire. C'est ce que font les philosophes, forts de leur expertise. C'est ce que s'efforcent de faire les novices, malgré leur défaut d'expertise : il leur manque, en effet,

²¹⁰ M. TOZZI, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*, p.87

²¹¹ N. GO, *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire*, pp. 60-61

²¹² K. JASPERS, *op.cit.*, p. 7 : « Un signe admirable du fait que l'être humain trouve en soi la source de sa réflexion philosophique, ce sont les questions des enfants. On entend souvent, de leur bouche, des paroles dont le sens plonge directement dans les profondeurs philosophiques. (...) L'un dit avec étonnement : « J'essaie toujours de penser que je suis un autre, et je suis quand même toujours moi. » »

²¹³ *Ibid.*, p. 55

²¹⁴ *Ibid.*, p. 62

cette ingénierie philosophique dont disposent les experts. Il leur manque également les références de l'histoire de la philosophie. C'est pourquoi on ne peut prétendre qu'à des commencements et non pas à la philosophie, au sens plein du terme. »²¹⁵ Finalement, les questions enfantines demeurent valables et leur pertinence trouve d'ailleurs une force supplémentaire par le fait qu'elles résonnent avec de grandes problématiques philosophiques. Mais comme tout énoncé philosophique, elles ne peuvent être laissées en l'état. La question et le problème sont les deux faces d'une même médaille, qui ne peuvent se passer l'une de l'autre : l'une et l'autre possèdent une philosophicité et renvoient à sa portée universelle. Anne Lalanne, professeure de philosophie en France, décrit ainsi le lien entre ces deux actes intellectuels : « Si une question ne débouche pas forcément sur un problème philosophique, tout problème philosophique émane d'un questionnement de départ. Dès lors, à partir de quel moment une question devient-elle un problème philosophique ? (...) Ce qui pose problème, ce n'est pas la chose mais le sens et la valeur qui lui sont conférés. L'émergence du questionnement vient du côté du sujet qui observe la réalité, du sujet qui veut comprendre, du sujet qui cherche à donner du sens. La philosophie naît de ce questionnement premier sur le monde, les autres ou encore soi-même. (...) C'est donc en s'installant dans un questionnement premier que l'on peut entreprendre une démarche de problématisation »²¹⁶. Face aux questions d'enfants, le rôle de l'enseignant sera, d'une part, de sélectionner les questions ayant pour miroir une problématique philosophique et, d'autre part, d'initier le travail de problématisation à partir de ces questions. En aucun cas, il ne s'agira donc de se satisfaire des questions philosophiques enfantines, bien que celles-ci constituent le support authentique pour une démarche véritablement philosophique : « Il y a donc un effort de discrimination à accomplir (...) : examiner en quoi on peut légitimement (ou non) prétendre à la philosophie, c'est-à-dire à un processus de construction de problème et d'élaboration conceptuelle ; ou autrement, étudier ce que l'on fait des questions qui se posent. L'histoire de la philosophie, et cela fait tout son prix, nous enseigne la culture des grands problèmes de l'humanité. (...) Ce qui laisse entendre que la philosophie n'est qu'une interminable méditation sur les mêmes questions qui, de façon toujours renouvelée, se posent aux contemporains qui se succèdent »²¹⁷. C'est donc dans le cheminement de l'étonnement à la réflexion problématisée que l'éducation philosophique prend tout son sens : à la fois pour réaffirmer le lien authentique avec les questionnements philosophiques universels de l'enfant et pour poursuivre le travail de la pensée dans un cadre rigoureux. Ce faisant, l'enfant prendra conscience de la valeur de ses questions mais aussi de leur signification plus large au sein d'un rapport construit avec l'histoire de la philosophie.

2.2.2. De la curiosité holistique à la curiosité scientifique

La problématisation philosophique se définit par sa complexité, mais aussi par sa minutie : ainsi, les questions d'enfants – qui tendent à être générales – sont marquées par une autre faiblesse. La curiosité enfantine a un caractère holistique dont nous avons analysé la portée générale : les enfants posent des questions totalisantes et non-ciblées telles que « Pourquoi le monde est né ? », « Pourquoi le Mal existe ? », « À quoi sert la nature ? », et

²¹⁵ N.GO, *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire, op.cit.*, p. 64

²¹⁶ A.LALANNE, *op.cit.*, pp. 86-87

²¹⁷ N.GO, *op.cit.*, p. 63

bien d'autres encore. C'est pourquoi David L. Norton apporte une autre objection à l'idée que les enfants seraient naturellement philosophes : leur curiosité a une portée philosophique mais manque de rigueur scientifique. Il s'élève donc ainsi contre la confusion entre les deux élans de connaissance : « Contrairement aux effusions de sentimentalisme, la curiosité naturelle des enfants n'en fait pas des scientifiques modèles, de même que leur capacité au pur étonnement n'en fait pas de véritables métaphysiciens. Le principe qui distingue la curiosité de l'enfant de celle du scientifique est la reconnaissance du fait que tout ne peut pas être questionné en même temps. La curiosité scientifique est rigoureusement sélective. Pour interroger un fait, elle doit prendre position par rapport à d'autres faits. En même temps cette prise de position, pour être en elle-même scientifique, doit être hypothétique, et non catégorique et dogmatique. Ce sont les hypothèses qui resserrent la curiosité scientifique, et en fait une recherche dirigée. Par contraste, la curiosité innée de l'enfance est indiscriminée et condamnée, ainsi, à un état de perpétuelle distraction »²¹⁸. Le regard ciblé et sélectif de la curiosité scientifique doit donc se substituer au regard synoptique et panoramique de la curiosité enfantine : par conséquent, pour que le travail auprès des enfants soit réellement philosophique, il consistera à transformer et à diriger le point de vue de l'enfant. Comme le disait Anne Lalanne, la démarche de problématisation se focalise sur un fait et en interroge toutes les facettes : la curiosité scientifique relève de cette même précision, alors que le regard enfantin, bien que profond et authentiquement philosophique, contient le risque, en raison de sa largesse synoptique, d'être flou et confus. « Si les questions d'enfants expriment une préoccupation, une recherche de sens, leur formulation première est parfois maladroite, imprécise ou confuse. Il est souvent impossible de les aborder en l'état sans risquer de placer les élèves en face de difficultés rationnelles inutiles, voire insurmontables. Aussi, un premier travail d'éclaircissement nous semble nécessaire durant lequel les élèves sont invités à questionner la question. »²¹⁹ Le passage de la question enfantine spontanée - signe d'une curiosité philosophique innée - à une problématique scientifique - signe du travail philosophique - constitue l'enjeu pédagogique de la philosophie pour enfants. Ce cheminement est à l'image d'une caractéristique plus générale de la philosophie, qui semble pouvoir être à la fois une pratique spontanée et universelle et une discipline à visée scientifique. Avec les enfants, il est donc important d'accorder une valeur à leurs tendances spontanées tout en transmettant les outils rigoureux de la réflexion philosophique problématisée, conceptualisée et argumentée.

Pour David L. Norton, cette rigueur scientifique est même déterminante pour l'étonnement proprement philosophique qui n'est pas, selon lui, le fruit d'une curiosité spontanée. Bien au contraire, l'étonnement philosophique, tel qu'il fut étudié par Aristote et Platon, consiste dans le choix précis d'un fragment de réalité nécessitant d'être remis en

²¹⁸ D.L. NORTON, « Can children deal with metaphysical issues ? », in SHARP, LIPMAN, *Growing up with philosophy*, p. 121 : "Contrary to the effusions of sentimentality, the unspoiled curiosity of children does not make them model scientists, nor does children's capacity for pure wonder make them original metaphysicians. What principle distinguishes the curiosity of the child from that of the scientist is the intervening recognition that everything can't be questioned at once. Scientific curiosity is rigorously selective. To question one thing, it must take its stand upon others. At the same time this stand, to be itself scientific, must be hypothetical, not categorical and dogmatic. It is the hypothesis that constricts scientific curiosity, making of it directed inquiry. By contrast, native childhood curiosity is unselective and is thereby in a perpetual condition of distraction." (ci-dessus : ma traduction)

²¹⁹ A. LALANNE, *op.cit.*, p. 154

question. Or pour cela, l'individu doit se visualiser face à un phénomène distinct au sein du monde qui le questionne. Ainsi se trouve réactivée l'idée qu'il est nécessaire d'avoir une certaine connaissance du monde – et un certain âge – pour être capable de percevoir les éléments problématiques de manière distanciée. Si le regard philosophique consiste avant tout à cibler un fait d'étude, il s'ensuit que l'étonnement philosophique relève d'une décision compétente concernant le choix des phénomènes méritant d'être l'objet d'une analyse philosophique. Ainsi, tout comme la naïveté philosophique constitue une compétence cultivée et travaillée au sein d'une culture institutionnalisée, l'étonnement peut être perçu comme une procédure relevant d'une prise de décision experte. Mais si cette posture de distanciation problématique face au réel fait partie intégrante de la condition humaine, elle peut être présente dès l'enfance. Dans cette lignée, le postulat de la philosophie pour enfants est précisément que les enfants expérimentent certaines grandes problématiques de la condition humaine. Le compromis se situe peut-être dans l'idée que certes, l'étonnement et la curiosité philosophiques ne sont pas innés et nécessitent un travail, mais qu'ils se construisent dès que l'enfant est capable de prendre une certaine distance face au monde, c'est-à-dire à partir de l'âge de quatre ans selon la perspective de la philosophie pour enfants. Par ailleurs, on peut estimer que l'étonnement spontané de l'enfant garde une valeur philosophique même s'il ne relève pas tout à fait du même acabit que l'étonnement expert.

2.2.3. La métaphysique, cas limite pour le naturel philosophe

Toujours est-il que les enfants manifestent, par leurs mots, certaines tendances philosophiques qui semblent induire un naturel philosophe. Comme nous l'avons vu, leurs tendances – bien que philosophiquement valables à notre sens – doivent être distinguées des compétences professionnelles. Il ne faut pas verser dans le mythe d'un naturel philosophe, dont l'une des raisons se loge dans la sympathie de l'enfance pour les contemplations métaphysiques. La métaphysique serait le domaine par excellence dans lequel les enfants semblent naturellement compétents, comme nous l'avons vu dans l'analyse de David L.Norton : ce dernier concède que dans ce champ, les enfants sont capables de formuler les questions métaphysiques fondamentales. Dans un ouvrage collectif dirigé par Lipman, Michael Gillespie analyse le fait que l'affinité criante des enfants pour ce domaine peut créer un effet d'illusion quant à la naturalité de leur faculté philosophique : « Il n'est en aucun cas question d'introduire les thèmes métaphysiques, ou de fournir des occasions pour faire émerger ce qui est métaphysique. Ils sont d'ores et déjà présents. La question est plutôt de savoir comment ils seront manipulés. Les enfants se trouvent confrontés à de nombreuses situations dans lesquelles des questions peuvent surgir de l'une des dimensions philosophiques de l'expérience. La métaphysique est l'une d'elle. Au lieu de voir ces exemples de questionnement comme des interruptions du programme, nous devrions reconnaître que ces explorations sont souvent le signe d'ouverture et de vivacité intellectuelles. »²²⁰ S'il est un domaine où l'enfant a clairement accès aux questionnements véritables, c'est la

²²⁰ M.GILLESPIE, « Metaphysics and children », in LIPMAN and SHARP (dir.), *Growing up with philosophy*, Kendall/Hunt Publishing, 1994, p. 142 : "It is not a question of « introducing » metaphysical themes, or providing occasions for the metaphysical to arise. They are there already. The question is rather how they will be handled. Children then, are placed in many situations in which questions may arise in one of the philosophical dimensions of experience. Metaphysics is one of these. Instead of perceiving such instances of questioning as breaks in the curriculum, we ought to recognize that such explorations are often signs of intellectual aliveness and openness." (ci-dessus : ma traduction)

métaphysique, comme l'attestent ses questions issues de l'expérience quotidienne ou de l'expérience scolaire. Seule l'affinité naturelle à la métaphysique peut étayer l'hypothèse d'un naturel philosophe : pour le reste, nous nous opposons à une vision naturaliste des questions philosophiques issues de l'étonnement enfantin.

C'est pourtant le cas de la majorité des chercheurs en philosophie pour enfants qui estiment que certaines questions essentielles des autres domaines sont naturellement présentes dans l'esprit des enfants (les questions relatives au vrai/ faux pour l'épistémologie, à la beauté et au goût pour l'esthétique, au bien et au mal pour la morale, etc.). Comme nous l'avons établi, leurs pédagogies sont implicitement portées par le postulat d'une présence universelle de la philosophie dans l'existence. Nous nous accordons avec ce postulat, mais estimons qu'il est important de montrer les limites de l'étonnement enfantin, de la curiosité enfantine et des expériences philosophiques de l'enfance. Car l'universalisme de la philosophie ne débouche pas nécessairement sur une vision naturaliste de la pensée philosophique. En effet, l'hypothèse d'une faculté philosophique innée pose un problème plus large : la philosophie peut-elle être perçue d'un point de vue naturaliste ? La pratique de la philosophie est-elle naturelle ? Les actes philosophiques spontanés des enfants peuvent-ils nous faire croire en l'exercice naturel de la philosophie ?

2.3. De l'exploration des tendances philosophiques naturelles à la nécessité d'une pratique éducative.

En réalité, la question du naturel philosophe des enfants repose sur un présupposé contestable, selon lequel la philosophie en elle-même constitue une activité naturelle chez l'humain. Cela renvoie à un débat ancien sur la naturalité de la philosophie : en effet, la philosophie est un domaine de connaissance qui fait l'objet d'une polémique sur la capacité des individus non-professionnels à philosopher. En dehors du cas des enfants, est-il possible d'être naturellement et spontanément philosophe ?

2.3.1. La conception naturaliste de la philosophie enfantine

Certains véhiculent l'idée selon laquelle la philosophie serait une pratique naturelle chez l'enfant, en vertu des tendances innées que nous avons analysées. Dans cette conception, les enfants seraient d'ores et déjà philosophes et la pratique éducative s'inscrirait dans la continuité exacte d'une pratique intuitive. Plusieurs raisons expliquent cette position. Pour le créateur du premier programme d'éducation philosophique, Lipman, l'enfant est philosophe par sa recherche de sens :

« L'enfant, pour Lipman, est un philosophe en action. Il cherche à se construire une vision du monde à partir de pensées, d'idées, de concepts qui émergent dans son esprit. Le programme de Philosophie pour enfants suit simplement cette pente naturelle. »²²¹

De plus, pour Lipman, les enfants utiliseraient déjà, dans cette recherche de sens, les outils intellectuels des philosophes de formation : « Les enfants sont capables de manifester

²²¹ P.LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent, op.cit.*, p. 47

les comportements cognitifs qu'on reconnaît être traditionnellement ceux des philosophes : dégager les présupposés, envisager les implications, définir, donner des raisons, évaluer ces raisons, classifier, formuler des hypothèses, rechercher d'autres solutions, etc. »²²². Pour autant, il nous semble, d'une part, qu'ils n'utilisent pas tous ces outils spontanément et d'autre part, qu'il est de la responsabilité de l'éducateur de leur transmettre la conscience et la maîtrise de ces outils. Si les enfants sont *capables* d'accomplir ces actes philosophiques, cela ne signifie pas qu'ils en fassent usage spontanément et correctement : de notre point de vue, cela relève précisément du rôle du facilitateur de cadrer cet apprentissage des comportements intellectuels philosophiques.

Du point de vue psychanalytique de Lévine, chaque individu noue, dès le plus jeune âge, une relation naturelle à un domaine spécifique que l'on pourrait nommer le « monde philosophique de l'enfant »²²³. « Ce domaine, poursuit le chef de file de la méthode ARCH, serait à la fois différent et semblable à celui de l'adulte, mais son existence impliquerait que dès leur plus jeune âge, les enfants pourraient être considérés comme « naturellement philosophes ». (...) Tout enfant est à sa façon un « praticien » de la philosophie »²²⁴. On peut voir ici que Lévine fait un pas de plus : il n'établit pas seulement le fait que l'enfant se trouve lié à certaines expériences philosophiques, à certains concepts et certaines intuitions, il en déduit que cette relation fait de l'enfant un praticien philosophe. Cette vision de la philosophie comme pratique naturelle est la source de sa pédagogie : en effet, dans la méthode ARCH, les enfants ne sont pas guidés par un adulte, mais sont assis en cercle et répondent l'un après l'autre, grâce au passage du bâton de parole, à une question posée sur l'existence. La naturalité du rapport à la philosophie explique l'absence de l'adulte dans ce dispositif : l'enfant, pour Lévine, a besoin de découvrir ce monde philosophique sans qu'il soit modifié par l'adulte. Ainsi, il s'oppose à toute intervention de l'adulte visant à instaurer un cadre logique, rigoureux, dirigiste, qui contraindrait la philosophie naturelle des enfants : « Commence-t-on, dans les Ateliers de Philosophie, grâce à un cadre préalablement pensé et aménagé, par un travail de maïeutique, celui de l'enfant assistant à l'accouchement de sa propre pensée ou donne-t-on la première place à l'apprentissage de la logique ? (...) Nous pensons qu'avant le débat, et pour qu'il soit possible, il faut le temps du « faire connaissance » avec ce qui donne matière et matériau au débat, c'est-à-dire l'étrange découverte que la vie est ce qu'elle est, que nos pensées et celles des autres sont ce qu'elles sont. Il nous faut voir de quoi s'alimente l'appareil à penser, y compris dans son registre émotionnel et syncrétique, avant de l'étudier comme appareil à penser la pensée, donc sur un registre de prédominance intellectuelle »²²⁵. Les enfants seraient donc placés dans un cadre pédagogique minimaliste, répondant ensemble, en autonomie, à une question philosophique, afin de faire la rencontre de leurs pensées. Dans ce courant psychanalytique, la discussion philosophique a d'abord pour fonction de révéler la faculté naturelle de l'enfant et, se faisant, d'engendrer chez l'enfant une prise de conscience de sa richesse intérieure. Cette démarche, pour Lévine, peut jouer un rôle central dans le développement identitaire, qui occupe donc ici la primauté sur les exigences diverses de la rationalité. « Ce à quoi les Ateliers de

²²² M. SASSEVILLE, *La pratique de la philosophie avec les enfants*, *op.cit.*, p. 151

²²³ J. LÉVINE, « Essai sur le monde philosophique de l'enfant », in C.LELEUX (dir.), *La philosophie pour Enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, *op.cit.*, p. 72

²²⁴ *Ibid.*, p. 72

²²⁵ *Ibid.*, p. 74

Philosophie travaillent dès la Maternelle, c'est à un début de réappropriation, par l'enfant, de ce qui se déroule obscurément en lui et qu'on peut appeler une philosophie « de fait » qui s'articule sur une *praxis* naturelle (...). Cette entreprise fait intégralement partie d'un authentique processus de construction du Moi »²²⁶. Le geste éducatif relève simplement du choix de la question et de la création d'un espace d'échange où chaque enfant exprimera son idée par rapport à cette question. Le dispositif ne doit en aucun cas briser la pratique naturelle des enfants, par laquelle ils pensent le monde, nécessairement.

Outre la possession d'un monde philosophique, certains praticiens estiment que ce sont les tendances intellectuelles à la philosophie qui donnent à tous les enfants le statut de philosophes. C'est le cas de Thomas Wartenberg, qui défend cette position dans son bien-nommé chapitre « *Natural born philosophers* ». Quels sont les arguments avancés par le philosophe américain ? Tout d'abord, il reprend l'idée que la posture philosophique relève de la perception du monde comme lieu étranger et perplexant. « À son niveau le plus simple, la philosophie tente de résoudre des énigmes fondamentales de notre vie et du monde dans lequel nous vivons. (...) Cela suppose que les philosophes sont des personnes qui n'ont jamais grandi assez pour dépasser le sentiment que le monde est un endroit très déroutant dans lequel il y a de nombreuses questions auxquelles il faut répondre »²²⁷. Pour lui, cette posture d'étrangeté – dont nous avons vu l'importance au premier chapitre – occupe la primauté sur les exigences de sagesse, de justesse et de rigueur rationnelle dans la pensée philosophique. Il adopte la même démarche à propos de la curiosité philosophique des enfants, qui correspond à son deuxième argument dans la démonstration du naturel philosophe. « La philosophie vient naturellement aux plus jeunes. Parce que les enfants naissent avec une curiosité naturelle, il est important d'encourager cet aspect de leur créativité. »²²⁸. Encore une fois, Thomas Wartenberg déduit de la possession d'une curiosité naturelle la possession de la faculté philosophique en tant que tel. Comme on le voit, il privilégie le point de vue créatif, étonnant, questionnant de l'enfant sur l'exercice d'une pensée rationnelle. La question est donc de savoir si c'est un abus de langage de dire, à partir du constat de cette recherche naturelle de sens, que les enfants ont le statut de philosophe. En effet, s'opère ici un glissement, par lequel un trait distinctif du philosophe recouvre l'entièreté de sa pratique : la vivacité des facultés philosophiques intuitives est si frappante qu'elle nous incite à penser que leur pratique intuitive englobe la pratique maîtrisée.

Il nous semble qu'il y a une faille dans le raisonnement de Wartenberg, et qu'elle est présente dans son texte même. En effet, il déclare que le moment de raisonner viendra dans un deuxième temps : « ils apprendront ensuite à articuler leurs idées clairement, à les justifier avec des raisons valides, et à discuter leurs points de vue avec les autres d'une

²²⁶ J. LÉVINE, article sur *agsas.free.fr*

²²⁷ T.E. WARTENBERG, *Big ideas for little kids*, p. 5 : “At a most basic level, philosophy attempts to solve fundamental puzzles about our lives and the world in which we find ourselves. (...) This suggests that philosophers are people who have never outgrown their sense that the world is a very puzzling place in which there are many questions demanding answers.” (ci-dessus : ma traduction)

²²⁸ *Ibid.*, p. 5 : Philosophy comes naturally to the young. Because children are born with natural inquisitiveness, it is important to foster this aspect of their creativity.”

manière raisonnable »²²⁹. Donc, il révèle, en creux, que dans un premier temps, les idées des enfants sont dépourvues de clarté et de justification rationnelle : ces idées sont-elles donc naturellement philosophiques ? Est-ce que ce n'est pas l'ensemble formé par les questions *et* leur formulation rationnelle qui constitue la pratique philosophique ? Thomas Wartenberg définit le facilitateur-philosophe comme une personne qui rend les enfants apte à s'engager dans la réalisation d'une activité qui leur est naturelle : la discussion philosophique. Nous avons le même point de vue, dans une certaine mesure : toute pratique philosophique doit se situer dans la droite ligne des tendances philosophiques. Mais en amont de cette pratique, les enfants ne sont pas déjà philosophes. Ils possèdent simplement une affinité naturelle à ce type de réflexion. La fonction du cadre pédagogique se trouve précisément dans l'exploration des tendances naturelles. Wartenberg lui-même défend la nécessité de l'activité éducative : lorsqu'il parle du temps consacré à la formulation (nécessaire) des idées, il ne peut que déclarer le besoin d'un cadre formel. « Les jeunes enfants sont naturellement philosophes. Ce que nous faisons, c'est leur offrir l'opportunité de suivre leur inclination naturelle pour la philosophie dans le cadre formel de la classe en initiant des discussions à propos des questions fondamentales sur la vie humaine et sur un monde dont les enfants découvrent à peine les mystères et cherchent à y trouver du sens. »²³⁰. Notre point de vue est que sans le cadre pédagogique, les enfants n'iraient pas au bout de l'acte philosophique : ils resteraient sans doute au stade du questionnement, de l'intuition, de la curiosité – qui sont certes fondamentaux philosophiquement – et n'atteindraient pas l'exercice philosophique de manière complète. L'éducation philosophique joue le rôle de révélateur pour le potentiel philosophique de l'enfant, et permettra le développement des facultés rationnelles, dont la prise de possession provoque d'ailleurs l'intérêt des enfants. Nous l'avons constaté dans notre expérience et Thomas Wartenberg en déduit, comme à son habitude, que cet attrait pour la raison est le signe d'un naturel philosophe : « Les enfants sont naturellement philosophes, intéressés par la découverte de la puissance de la pensée rationnelle et désireux d'en faire usage dans de multiples aspects de leur vie. »²³¹. Ayant reconnu la naturalité des questions, intuitions, curiosité, il en arrive à l'idée d'une innéité de la philosophie. L'enfant serait un naturel philosophe et ses tendances philosophiques deviennent le modèle du travail philosophique. De son point de vue, il ne s'agit plus de comparer les enfants aux philosophes mais d'affirmer que les philosophes sont, en quelque manière, comparables à des enfants. Il substitue au paradigme du philosophe érudit et maître de sagesse un nouveau paradigme : celui du « grand enfant »²³². Ainsi, Thomas Wartenberg, dans un excès d'enthousiasme, voit dans les enfants un modèle pour les philosophes : ainsi, de notre point de vue, l'enjeu ne

²²⁹ *Ibid.*, p. 7

²³⁰ *Ibid.*, p. 16 : “Young children are natural-born philosophers. What we do is give them the chance to pursue their natural inclination for philosophy in the formal setting of the classroom by initiating discussions of basic questions about human life and a world whose mysteries children are just discovering and trying to make sense of it.” (ci-dessus : ma traduction)

²³¹ *Ibid.*, p. 139 : “Children are natural-born philosophers, interested in discovering the power of rational thought and eager to use it in many aspects of their lives.” (ci-dessus : ma traduction)

²³² *Ibid.*, p. 5 : “This image of the philosopher as an overgrown child is at odds with the venerable images of them as bearded old men”.

serait plus de savoir si les enfants sont à la hauteur des philosophes, mais d'exhorter les philosophes à être des « enfants professionnels »²³³ et à redevenir des enfants.

2.3.2. L'enfance en devenir et le redevenir-enfant (repuerescere) en philosophie.

Cette vision doit être nuancée afin de pas porter à malentendu : les philosophes pour enfants doivent, *d'une certaine façon*, redevenir enfants. Autrement dit, l'éducateur-philosophe doit cultiver une proximité avec l'univers enfantin et une vivacité des facultés enfantines telles que l'étonnement, la curiosité et la naïveté, mais il ne doit, en aucun cas, être ou rester enfant. Il doit faire *comme si*, dans les discussions qu'il guide, il redevenait un enfant. Pour éclairer ce point, il nous paraît utile de mobiliser la notion de *repuerescere* telle qu'elle fut évoquée dans l'œuvre d'Érasme²³⁴ et analysée par Denis Kambouchner²³⁵. Le *repuerescere* désigne la capacité de l'éducateur à retrouver l'enfant en lui, mais sans pour autant l'être ou le redevenir réellement. « Puisque, d'après le proverbe ancien, *le semblable aime le semblable (simile gaudet simili)*, il faut, pour être aimé de l'enfant, que le précepteur redevienne en quelque manière enfant (*praeceptor quodammodo repuerescat oportet, ut ametur a puero*). »²³⁶. Car il s'agit bien d'étoffer le rôle joué par l'adulte, qui doit se contraindre à réactualiser sa connaissance de la condition infantine, afin d'atteindre certains objectifs pédagogiques : établir des méthodes douces et agréables pour l'enfant, approfondir la relation de ressemblance avec l'enfant et se mettre à la portée de ses facultés de compréhension. Cette exigence permet de créer un territoire d'entente intellectuelle, au sein duquel l'enfant et l'éducateur se retrouveraient. Bien qu'Érasme avait adressé ce conseil aux précepteurs classiques sans jamais envisager un programme d'enseignement philosophique, ce précepte pédagogique prend un sens particulier dans ce cadre : tout comme l'ironie socratique ou la culture de l'innocence et de la naïveté, cette notion met en lumière l'une des facettes du personnage de l'éducateur-philosophe. Mais elle acquiert aussi une fonction accrue : en effet, cette posture nous semble d'autant plus pertinente dans le cadre d'une discussion philosophique avec les enfants, dans la mesure où l'expérience et la parole enfantines sont le sujet même de l'étude. En ce qui concerne tout d'abord la place de l'expérience, la posture du « redevenir-enfant » ne relève pas seulement, selon Denis Kambouchner, « d'un ressouvenir, mais bien d'un revivre »²³⁷ : le facilitateur doit être capable d'accomplir un mouvement d'identification aux récits de l'enfant, afin d'inaugurer le processus de réflexion rationnelle. Alors même que la relation de similitude est facilitée par la dimension fédératrice des expériences philosophiques universelles, celle-ci doit engager une prudence supplémentaire : en effet, l'adulte, ayant aussi fait l'épreuve de ces expériences, doit d'autant plus se contraindre à oublier sa propre vision pour se mettre à l'écoute de celle de l'enfant.

²³³ *Ibid.*, p. 13.

²³⁴ Voir ÉRASME, *De Pueris statim et liberaliter instituendis* (1529), in *Desiderii Erasmi Opera Omnia*, 1/2, Amsterdam, 1971 ; trad. Fr. par Jean-Claude Margolin dans *Éloge de la folie et autres écrits*, Paris, Robert Laffont, coll. « Bouquin », 1992, p.469-548.

²³⁵ D.KAMBOUCHNER, *L'École, question philosophique*, Paris, Fayard, 2013, p.331-340

²³⁶ ÉRASME, *op.cit.*.

²³⁷ *Ibid.*, p.335

En outre, les méthodes de philosophie pour enfants (comme nous l'analyserons) semblent être conformes aux conseils du philosophe humaniste, tant elles visent à se construire en fonction des capacités cognitives et communicationnelles de l'enfant, et dans un cadre où la subjectivité enfantine découvre un espace plaisant d'expression et d'échange. En somme, le philosophe n'est pas un grand enfant, et l'enfant n'est pas donc philosophe. En revanche, l'éducateur-philosophe est tenu de tendre à retrouver le « redevenir-enfant » qui lui permettra de mener sa pratique en fonction du « devenir-enfant » qui, de fait, contient les premiers éléments d'une vision philosophique.

Au fond, il s'agit peut-être de distinguer la réalité de l'enfant, en tant qu'individu nécessitant un cadre éducatif, et les facultés propres à l'enfance, dont les caractéristiques dépassent l'âge de l'enfance. Pour Walter O.Kohan, l'enfance est le lieu naturel de la philosophie, si l'on entend par enfance non pas un moment chronologique de l'existence, mais une façon d'être. Cette position s'apparente à l'idée selon laquelle la naïveté et l'innocence de l'enfant lui donneraient un accès privilégié aux questions philosophiques : comme nous l'avons vu précédemment, cette vision contient le risque de mythifier le regard enfantin. Mais pour certains penseurs, ce n'est pas un mythe, et la philosophie contient une démarche enfantine, si l'on adopte une définition non-chronologique de l'enfance. Pour cela Walter Kohan reprend la conception de l'enfance proposée par Deleuze²³⁸ : dans cette conception, être enfant signifie adopter un point de vue très spécifique sur le monde. Nous l'avons évoqué : parfois, certains traits caractéristiques de la nature enfantine - la naïveté, l'étonnement, la sensibilité au réel - peuvent nous faire penser que ce point de vue est le modèle à prendre pour philosopher. Pour Deleuze, l'enfance serait une forme non-subjective à laquelle il donne le nom de « devenir-enfant » ou « bloc de l'enfance ». Dans ce cas, être un enfant n'est pas une question d'âge mais une question de flux et d'intensité. L'enfance serait un espace révolutionnaire de transformation constante. Or, si l'on conçoit la posture du philosophe comme l'acceptation du fait d'être constamment transformé, l'enfant est philosophe. Pour Walter Kohan, à la suite de Deleuze, l'expérience de la pensée philosophique peut être définie comme transformante²³⁹. L'enfance, caractérisée par le processus de transformation, de croissance, d'apprentissage et de maturation, serait donc naturellement un moment philosophique. Irions-nous jusqu'à dire que « la philosophie pour enfants veut ressusciter l'enfance dans la mémoire de chacun : se souvenir de notre enfance, c'est accepter à la fois l'enfant qui est en nous et l'enfance elle-même. »²⁴⁰ ? De notre point de vue, les facultés philosophiques naissantes de l'enfant - telle que la sensibilité aux questions, expériences et concepts philosophiques - ne doivent pas nous pousser à idéaliser l'enfance : le regard enfantin constitue certes un modèle d'authenticité dans le rapport au réel et un rappel de la nécessité constante à poser un regard neuf sur le monde, mais il ne s'agit pas non plus de redevenir réellement un enfant. Préserver la faculté de voir le monde comme un lieu nouveau relève d'un travail : de même que nous l'avons évoqué précédemment, nous souhaitons adopter une culture de la naïveté philosophique, une méthode de construction

²³⁸ Cf. G.DELEUZE, F.GUATTARI, *Qu'est-ce que la philosophie ?* (1991), Paris, Les éditions de Minuit, 2005.

²³⁹ W.O.KOHAN, « Childhood, Education and Philosophy » in N.VANSIELEGHEM and D.KENNEDY, *Philosophy for children in transition*, pp. 170 à 189

²⁴⁰ V.TROVATO, *L'enfant philosophe. Essai philopédagogique, op.cit.*, p. 35

d'une relation d'authenticité au monde, ainsi qu'un aiguisement ciselée de la sensibilité au monde. Mais nous souhaitons aussi promouvoir une véritable éducation philosophique, dans laquelle l'enfant sera pris en charge afin de développer ses facultés philosophiques émergentes grâce à un dispositif pédagogique exigeant.

En conclusion, nous pouvons dire que la conception naturaliste de la philosophie chez l'enfant est la conséquence d'un glissement de sens, qui s'est opéré à partir de la somme des tendances innées à la philosophie. L'intérêt pour le travail de la raison, la curiosité et l'étonnement philosophiques, les manifestations de l'intuition et des concepts : tous ces signes peuvent être interprétés comme la preuve d'un naturel philosophe. Mais cette tendance, bien qu'à la source de la légitimité de l'éducation philosophique des enfants, n'est que la preuve d'un potentiel qui mérite d'être porté par un cadre pédagogique rigoureux (et agréable, pour être conforme au *redevenir-enfant*). De même qu'il est condescendant de nier les tendances philosophiques naturelles des enfants, de même il est serait complaisant de se contenter de la reconnaissance de cette affinité innée.

2.3.3. La nécessité d'une didactique de la philosophie pour enfants.

À l'opposé de cette vision naturaliste de la pratique philosophique, de nombreux chercheurs tentent de mettre en place une didactique de la philosophie, afin d'établir un nouveau genre scolaire. Ce fut le cas de Matthew Lipman, qui proposa avec son équipe un cursus complet de Philosophie Pour enfants (PPE) comportant romans, fiches d'activité et guides de discussion, à destination des enfants de quatre à dix-huit ans. C'est l'ambition actuelle de l'équipe de l'Université de Montpellier III qui élabore, autour de Michel Tozzi, une méthode de Discussion à Visée Philosophique (DVP). C'est le cas de nombreux philosophes et pédagogues pour enfants, qui recherchent les outils pédagogiques garantissant la philosophicité de l'activité dès le plus jeune âge. L'enjeu consiste alors à s'appuyer sur l'affinité naturelle – mais limitée – de l'enfant à la philosophie pour construire une méthode pédagogique adaptée. « Étant entendu, selon Nicolas Go, que la philosophie n'est une activité ni naturelle, ni spontanée, le problème didactique consiste à comprendre comment le discours (enfantin en l'occurrence) est susceptible d'évoluer en direction de ce que l'on reconnaît (de manière problématique) sous le nom de philosophie. »²⁴¹.

L'un des arguments essentiels contre la conception naturaliste de la philosophie se trouve justement dans son essence même : on peut la définir par sa difficulté, sa complexité et son ardeur. Il est vrai que son apprentissage peut et doit contenir un certain agrément pour les enfants, en vertu de sa continuité avec leurs affinités et leur univers. Toujours est-il qu'elle demeure difficile. Le facilitateur a précisément pour tâche de stimuler la réflexion vers toujours plus de complexité et de profondeur, de s'appuyer sur les idées des enfants pour approfondir et travailler la problématique. Ainsi, Oscar Brénifier, par exemple, conçoit l'exercice philosophique comme un travail d'arrachement de la sphère ordinaire des opinions vers le surgissement des pensées philosophiques : c'est pourquoi « le *philosopher* n'a rien de naturel : c'est un processus artificiel, bien que la relative facilité avec laquelle les enfants s'y prêtent montre bien que cela fait écho à une réalité de leur esprit. (...) La tentation est grande de prendre les idées comme elles viennent, au moment où elles sont prononcées, en privilégiant l'écoute, l'interrogation, la concentration, la prise de conscience, le travail sur

²⁴¹ N.GO, *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire, op.cit.*, p. 68

l'idée plus que l'idée elle-même. (...) Au cours de la discussion naissent des situations privilégiées, moments de retournement, moments de prise de conscience, moments de conversion, qui constituent le cœur de la pratique, que nous nommons *moments philosophiques* »²⁴². Bien que la philosophie soit en accord avec des envies spontanées – se poser des questions sur le monde, s'exprimer sur la vie, etc – le facilitateur demeure investi de la responsabilité de guider les enfants vers une réflexion de qualité.

Qu'il s'agisse du cadre méthodologique traditionnel – le cours magistral, la dissertation, le commentaire de texte – ou du cadre innovant pour les plus jeunes, c'est la mise en place d'un dispositif qui permet de canaliser la réflexion vers une plus grande philosophicité. Nous l'avons établi dès le début : la philosophie surgit dans une distance vis-à-vis du monde et de ses propres idées. Il ne s'agit pas seulement de penser, mais aussi d'exercer et d'entraîner la pensée, de travailler les idées en utilisant des outils appropriés, afin de ne pas simplement agiter des opinions, des préjugés ou des évidences. « Le problème est que ce processus n'est pas naturel à l'esprit humain : il implique une sorte de décalage ou de discontinuité. Si ce hiatus était complètement naturel, toutes les difficultés pour enseigner la philosophie disparaîtraient. Philosophier est un processus artificiel, étant donné que la plupart des discussions tendent essentiellement à relever de la libre expression, où la sincérité, la narration d'histoires ou d'évènements, les déclarations passionnées, l'expression de la croyance, et les schémas de pensée associative prennent le pas sur n'importe quel type de pensée plus construite. La question pour nous est de savoir comment et jusqu'à quel point l'enseignant, qui prétend engager un processus philosophique dans l'atelier et en prend la responsabilité, s'assure réellement que ce processus artificiel s'instaure. (...) Si l'enseignement n'oblige pas les élèves à travers un moyen ou un autre à déplacer l'ancrage de leur pensée et de leur discours, en les invitant au niveau méta, ils seront trop englués dans leurs propres convictions pour le faire, comme la plupart des êtres humains »²⁴³. Le risque d'instaurer une pratique naturaliste et spontanée est de perdre la philosophicité de la pensée. Qu'il s'agisse d'une dissertation ou d'une discussion philosophique avec des enfants, l'objectif est de créer un mouvement critique et une dynamique exigeante face à la multitude de positions théoriques. Par conséquent, la mise en place d'ateliers pour enfants ne peut correspondre à un espace d'expression libre, telle qu'elle est promue par la méthode naturaliste ARCH. Car « si nous naissions philosophes... qu'aurions-nous besoin d'être éduqués ? (...) Si les enfants étaient capables de philosopher tout seuls, en autonomie, il ne serait pas nécessaire de les y éveiller dans le cadre scolaire, ils pourraient s'y adonner chez eux ou entre eux spontanément. C'est parce que l'exercice réfléchi du jugement ne s'improvise pas que les élèves ne peuvent s'y adonner comme ils jouent aux billes. Les difficultés sont nombreuses : dépasser son expérience ; interroger les présupposés de son opinion ; prendre en compte les arguments des autres ; penser ensemble et non de façon juxtaposée ou en opposition stérile ; construire son argumentation basée sur l'analyse, qui distingue, relie différentes idées... »²⁴⁴. Le sens de l'éducation philosophique réside dans l'éclosion des potentialités de l'individu. Si la philosophie était naturelle, et l'enfant naturellement philosophe, nul ne ressentirait le besoin d'enseigner la philosophie.

²⁴² O. BRÉNIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire, op.cit.*, pp. 114-115

²⁴³ *Ibid.*, pp. 236-237

²⁴⁴ A.LALANNE, *op.cit.*, p. 139

On peut penser que la finalité ultime d'une éducation philosophique est justement de rentrer dans une pratique réflexive, consciente, maîtrisée. C'est, en outre, peut-être l'enjeu le plus déterminant de l'éducation philosophique : développer chez l'enfant la conscience de sa pensée afin d'acquérir par là-même une plus grande autonomie intellectuelle : « Bien que les enfants puissent naturellement se questionner sur le monde qui les entoure et s'émerveiller devant les phénomènes physiques, éthiques, esthétiques et logiques dont ils sont témoins, ils ne peuvent être considérés comme « faisant de la philosophie » que dans la mesure où leur questionnement et leur émerveillement se poursuivent dans une démarche réflexive qui sera marquée par l'autonomie de pensée, le sens critique et la responsabilité. »²⁴⁵. C'est la tâche de l'adulte de poursuivre le chemin indiqué par les intuitions enfantines en vue d'un progrès. Pour Lipman, les enfants ne peuvent être acteurs de la prise en charge de leurs intuitions : « De manière générale, les enfants ne développent pas systématiquement leurs intuitions. Mais l'enseignant peut encourager les enfants à explorer les implications de leurs aperçus perspicaces, afin que le trésor de leurs perceptions et intuitions ne soit pas perdu. »²⁴⁶. Et en effet, si l'on en reste à une pratique naturelle, peut-on espérer un progrès ? Et quel serait le sens d'un projet éducatif s'il n'est pas porté vers le progrès ? Ainsi, comme le dit Michel Sasseville, il faut accompagner les enfants afin de « franchir la distance qui, trop souvent, sépare l'étonnement de la réflexion, la réflexion du dialogue et le dialogue de l'expérience »²⁴⁷. On peut, en effet, contester l'idée qu'une pratique naturaliste puisse déboucher sur une compétence maîtrisée : la compétence est tributaire d'une manipulation consciente et volontaire des outils philosophiques. Pour prendre un exemple crucial en philosophie, on peut dire que pour dégager un présupposé, il faut que l'enfant applique son esprit à une idée afin d'en trouver la cause. Puis, il pourra prendre l'habitude de dévoiler les présupposés lors d'un dialogue et ainsi, acquérir une expérience de cet outil philosophique spécifique. L'acte de chercher les postulats ne peut devenir un usage intellectuel qu'à la suite d'une mise en exercice et en lumière de sa fonction et de son fonctionnement.

La didactique de la philosophie espère donc à la fois révéler les tendances philosophiques spontanées et transmettre les outils intellectuels non-spontanés. Le rôle de l'éducateur se concentre donc parallèlement sur la volonté de soutenir les facultés intuitives et sur la nécessité de les mettre au défi. Pour cela, le facilitateur doit chercher, au cours du dialogue, à mettre à profit sa sensibilité philosophique afin d'explorer le potentiel des propos des enfants. Du point de vue de Jeff Sebo, « nous voulons certainement encourager nos élèves à s'exprimer et à s'affirmer. Mais, tout d'abord, nous devrions aussi enseigner aux élèves la vie réfléchie. (...) Nous devons être sensible aux perspectives philosophiques de nos élèves en vue de les mettre à l'épreuve d'une façon qui les affirme, et nous devons être sensibles aux implications philosophiques de leurs idées en vue de les mettre à l'épreuve d'une façon qui les pousse vers la vie réfléchie. »²⁴⁸. L'enseignement a précisément pour

²⁴⁵ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, *op.cit.*, p. 9

²⁴⁶ M. LIPMAN, F.S. OSCANYAN, A.-M. SHARP, *op.cit.*, p. 63 : "Children generally do not develop their intuitions systematically. But the teacher can encourage children to explore the implications of their original insights, so that the treasure of their perceptions and intuitions may not be lost." (ci-dessus : ma traduction)

²⁴⁷ M. SASSEVILLE (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, *op.cit.*, p. 3

²⁴⁸ J. SEBO, « Philosophical sensitivity » in J. MOHR LONE, R. ISRAELOFF (dir.), *Philosophy and education, introducing philosophy to young people*, *op.cit.*, p. 25 : "We should certainly encourage our students to express themselves and to affirm themselves. But, first, this is not the only thing we should be

fonction de modeler, canaliser, former, stimuler la recherche de sens en vue d'une pratique débordant le moment de l'atelier philosophique. « Les enseignants qui peuvent modeler une recherche infinie de sens – en vue de réponses plus exhaustives – sont l'ingrédient le plus essentiel pour le programme de philosophie pour enfants »²⁴⁹. Ce sont les modalités de ce cadre qui constitue l'objet des méthodes pédagogiques que nous étudierons dans la deuxième partie de notre étude.

2.3.3. Le naturel philosophe dans le modèle d'éducation platonicienne.

Il est important de noter que le paradigme du naturel philosophe a existé dans l'histoire de la philosophie, mais d'une façon opposée aux perspectives envisagées par la pédagogie moderne. Pour Platon, le naturel philosophe existe, mais seulement chez un nombre déterminé d'enfants, qui présentent une certaine disposition de l'âme qui les rend apte à philosopher : ce seront les futurs magistrats-philosophes. Ainsi, Platon adopte une vision naturaliste de la philosophie, dans la mesure où c'est une disposition naturelle des individus qui leur attribue une âme de philosophe. En revanche, la capacité à philosopher dépend d'une nature individuelle sélective et non d'une nature humaine partagée par l'ensemble des individus. « N'est vraiment philosophe, écrit à ce propos Monique Dixsaut, que celui qui est par nature apte à philosopher. « Philosophe » s'applique donc non seulement à une des parties de l'âme mais à l'âme tout entière et au petit nombre de ceux qui possèdent une telle âme. C'est pourquoi toute la définition du naturel philosophe peut être lue aussi bien dans une perspective psychologique que dans celle, pédagogique et politique, d'une exigence sélective. Nature peut ainsi s'entendre, de bout en bout, en deux sens : comme essence, avec tout ce que cela comporte de parenté et d'exclusion, et également comme support et limite de l'entreprise éducative. Au sens d'essence (*ousia*), la « nature » du philosophe s'identifie à l'orientation de son désir ; ce désir produit nécessairement dans cette âme des effets, qui sont les qualités et les vertus du naturel philosophe. Aucun naturel n'est « bien doué » en général, un naturel philosophe doit présenter l'ensemble des qualités garantissant que cette activité, la philosophie, qui a ses objets propres (les Formes) et sa démarche propre (la dialectique), soit exercée convenablement. (...) Prise d'autre part au sens restrictif, la nature signifie une limite de fait, elle indique ce qu'aucune éducation n'a le pouvoir de communiquer ni de transmettre »²⁵⁰. La perspective platonicienne, qui procède à une sélection d'individus possédant une nature moralement orientée, s'oppose donc au projet d'une démocratisation de l'éducation philosophique. De ce point de vue, l'apprentissage de la philosophie semble plus puissant, s'il peut s'adresser à tous et transmettre à tous les outils philosophiques : en revanche, chez Platon, l'action éducative est limitée par la nature des élèves, qui doit dès le départ être bien disposée. Comme le montre Monique Dixsaut, la place accordée à la nature a pour conséquence de restreindre l'efficacité de l'éducation. Nul homme ne pourra être éduqué à la philosophie « s'il n'est naturellement doué de mémoire, de facilité

doing : we should also be teaching our students to live the examined life. (...) We need to be sensitive to philosophical perspectives of our students in order to challenge them in a way that affirms them, and we need to be sensitive to the philosophical implication of their ideas in order to challenge them in a way that pushes them to live the examined life.”

²⁴⁹ M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p. 84 : « Teachers who can model an endless quest for meaning – for more comprehensive answers in life's important issues – are the most important ingredient in the philosophy for children program. » (ci-dessus : ma traduction)

²⁵⁰ M. DIXSAUT, *Platon, op.cit.*, p. 171

à apprendre, de grandeur d'âme, de grâce, s'il n'est ami et allié de la vérité, de la justice, de la bravoure, de la tempérance »²⁵¹. Ainsi, une nature excellente est requise pour bénéficier d'une éducation philosophique car « la nature a fait les uns pour s'attacher à la philosophie et commander, et les autres pour s'abstenir de philosopher et obéir à celui qui gouverne. »²⁵². L'accès aux Formes, objets de la philosophie chez Platon, n'est pas donné à chacun, alors que l'un des postulats de la philosophie pour enfants est précisément l'universalité des concepts (qu'on peut assimiler aux Formes de manière rapide : le Vrai, le Beau, le Juste, mais aussi l'Être, le Mal, etc...). Cette dernière est d'ailleurs corrélée au postulat d'universalité du désir de l'enfant en direction de la philosophie : en ce sens, le mouvement pédagogique contemporain repose sur une *ousia* de l'âme enfantine conçue comme naturellement encline à la réflexion sur les idées.

En outre, la conception platonicienne du naturel philosophe ne signifie pas que les individus soient capables de philosopher dès le plus jeune âge. En effet, bien que certains enfants puissent montrer un naturel philosophe, ils sont loin d'être d'ores et déjà philosophes : au contraire, une longue période consacrée à l'étude des sciences est nécessaire pour actualiser ce naturel philosophe. Platon, au septième livre de sa *République*²⁵³ établit pour les futurs gouverneurs philosophes un programme éducatif qui s'étend sur une décennie afin de transmettre tous les savoirs nécessaires : ainsi, l'âme des naturels philosophes exige tout de même d'être formée et affinée par l'étude de l'astronomie, de la géométrie, de l'arithmétique et de la musique. Ce n'est qu'à l'âge de trente ans qu'ils peuvent accéder à la pratique de la dialectique. Malgré leur idiosyncrasie de philosophe, ils ne possèdent pas la faculté de philosopher et doivent bénéficier d'une éducation semblable au modèle actuel dans lequel la philosophie se situe à la fin du processus de formation. Bien que Platon soit convaincu par l'existence d'un naturel philosophe identifiable dès l'enfance, il n'en déduit ni la nécessité ni la possibilité d'étudier la philosophie dès le plus jeune âge, bien au contraire. Alors même qu'il défend la faculté d'étonnement comme fondement de la pensée philosophique, il n'estime pas que celle-ci rende les enfants éligibles pour l'éducation philosophique. Ce n'est pas l'étonnement ou les facultés intellectuelles qui sont en jeu : le naturel philosophe a une dimension éthique et vise une sélection d'individus naturellement portés vers le Bien. Ce programme est strictement destiné aux futurs magistrats philosophes : nul ne sait quel modèle d'apprentissage philosophique Platon aurait prodigué aux autres élèves. De notre point de vue, il ne s'agit ni de sélectionner des individus présentant un naturel philosophe, ni d'admettre le naturel philosophe des enfants, mais de reconnaître les tendances naturelles à la philosophie communes à tous les enfants, afin de construire une méthode pédagogique fondée sur ces dernières.

2.4. La philosophie, pensée réflexive extra-ordinaire

Au-delà des désaccords sur l'âge approprié pour commencer l'éducation philosophique, un principe demeure commun : la philosophie ne peut être une pratique

²⁵¹ PLATON, *République*, VI, 487a, in *Œuvres complètes*, *op.cit.*, pp. 1649-1679.

²⁵² *Ibid.*, V, 474b-c, *op.cit.*, p.1641.

²⁵³ *Ibid.*, VII, *op.cit.*. 1679-1708

naturelle car il faut franchir un seuil pour philosopher. Elle est une pratique réflexive par laquelle la pensée se pense elle-même : or cela, déjà, est un travail significatif pour l'enfant. Selon Nicolas Go, l'entrée en philosophie est une action consciente et volontaire : « cet engagement consiste à briser la trame ordinaire des pensées », à créer une discontinuité avec la pensée qui n'est pas soumise aux exigences de la philosophie. Qu'il s'agisse d'un cours magistral, d'une leçon lycéenne ou d'un atelier d'enfants, l'exercice philosophique émerge dans une rupture avec le flux de la pensée spontanée. On ne philosophe pas par hasard, ou – tout au moins – on ne construit pas une réflexion philosophique aboutie au gré d'une pensée hasardeuse.

Bien que la philosophie puisse émerger de la vie ordinaire, elle n'est pas une manière ordinaire de penser la vie. Philosopher, c'est briser le flux ordinaire de la pensée, c'est le diriger vers un certain objet (la vie, le monde, les humains) et le canaliser selon certaines règles (la rationalité, l'abstraction, la généralité). C'est une pensée qui se regarde elle-même afin, précisément, de veiller à respecter ces contraintes. Ainsi, elle est nécessairement réflexive, et Lipman, notamment, la décrit comme une pensée extraordinaire. Pour cela, il reprend une distinction chère à John Dewey, pédagogue américain influent pour la philosophie pour enfants, entre pensée ordinaire et pensée réflexive, et estime que cette dernière est à la portée des enfants.

« Pour Dewey, la pensée réfléchie ne représente pas une tendance naturelle de l'être humain : « La pensée n'est pas comparable à une espèce de combustion spontanée »²⁵⁴ Au contraire, elle présuppose la volonté d'entrer dans un processus rigoureux qui s'accompagne d'insécurité et de doute. La pensée réfléchie s'accomplit uniquement dans un contexte d'efforts conscients et volontaires. »²⁵⁵

2.4.1. Réflexion et métacognition : première ouverture de l'esprit

Philosopher, c'est donc sortir du régime spontané de la pensée pour entrer dans une démarche spécifique, où l'on se questionne sur l'existence humaine, où l'on réfléchit sur les problèmes essentiels rencontrés dans la condition humaine et où l'on répond en tant qu'être humain rationnel et soumis à ces doutes existentiels. Le premier objectif éducatif est simplement de prendre conscience de ses pensées, de créer une distance avec ses idées pour les regarder. C'est la première chose que nous voulions transmettre aux enfants, et c'est aussi ce qui semble les marquer :

« [Facilitatrice] : Alors, la dernière fois, on a fait la première séance où on a parlé de ce qu'était la philo. Est-ce que vous pouvez me rappeler ce qu'est la philo ? Qu'est-ce que la philosophie ?

- C'est réfléchir, réfléchir à ses idées.
- C'est penser à ses idées
- C'est le travail de la pensée, travailler sur sa pensée
- C'est penser. Puis penser à ce qu'on a pensé.
- Réfléchir sur ses pensées
- Ecouter les autres
- Donner son avis et réfléchir dessus

²⁵⁴ J.DEWEY, *Comment nous pensons*, p.28

²⁵⁵ M.-F. DANIEL, *La philosophie et les enfants, les modèles de Lipman et Dewey en question*, p.180

- Dialoguer en expliquant son idée »²⁵⁶

Dans notre étude, nous cherchons à savoir quel genre de philosophie peut être pratiquée avec les enfants : nous arrivons ici à une première réponse : il s'agit d'une pratique extra-ordinaire de la pensée consciente sur l'existence. La nature réflexive de la pensée philosophique est liée à son émergence même, dans son accomplissement originel. Le créateur de la philosophie pour enfants romance la naissance de la philosophie, et décrit ainsi le moment où la pensée (ordinaire) s'est enfin regardée elle-même et s'est ainsi transformée en pensée réfléchie (philosophique) : « Ce qui s'est passé, au VI^{ème} siècle avant J.C., c'est que la pensée s'est retournée sur elle-même ; les gens ont commencé à penser à la pensée, et cet événement capital, le point culminant d'un long processus qui y a mené, fut en réalité la naissance de la philosophie »²⁵⁷. Ce mouvement réflexif de la pensée correspond à l'essence authentique du philosophe, de même qu'il correspond à une démarche intellectuelle accessible aux enfants. C'est un élément dont on peut énoncer les caractéristiques d'une façon très imaginée auprès des enfants, en disant : « *vous allez penser, exprimer des idées, et après nous allons penser à vos idées, penser à vos pensées, regarder vos pensées comme dans un miroir* »²⁵⁸. Il s'agit, avant tout, dès le plus jeune âge, de prendre le temps de regarder les idées que nous possédons à propos de l'existence, et de découvrir ainsi une compétence ontologique de l'être humain. Dans une vision mythologique de l'humanité, l'apparition de la pensée réflexive est perçue comme un tournant pour les hommes primitifs : « Les humains ont découvert leurs capacités à découvrir, à explorer, et à inférer. (...) Qu'ils aient inventé le langage était peut-être moins significatif que le fait de l'utiliser pour analyser, discuter, réfléchir, et spéculer – toutes choses qui étendirent et renforcèrent les langues qu'ils avaient inventées. »²⁵⁹ C'est le point de vue métacognitif des humains sur la puissance de la pensée qui se trouve au fondement de la philosophie.

« [La Philosophie pour enfants] donne la possibilité de penser la pensée, cette activité métacognitive par excellence de l'être humain qui prend conscience de sa vie. »²⁶⁰

Cette conquête de la pensée par elle-même est certes incroyable, mais surtout réalisable par les enfants, dès lors qu'un cadre spécifique est posé – un cadre tel que la communauté de recherche philosophique. Lorsque Lipman entreprend d'enseigner le « *philosopher* », c'est cette démarche réflexive qu'il cherche à transmettre, ce geste cognitif logé au cœur de l'acte philosophique. Si la caractéristique essentielle du *philosopher* est le fait

²⁵⁶ Cf. Annexe 1, Atelier de Philosophie CM2 R.Miherre, Ecole Fraternité, 6 décembre 2011, p.691

²⁵⁷ M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p. XI : "What happened in the sixth century B.C. is that thinking turned round on itself ; people began to think about thinking, and that momentous event, the culmination of the long process to that point, was in fact the birth of philosophy." (ci-dessus : ma traduction)

²⁵⁸ Cf. Annexe 1 : Atelier de Philosophie sur le thème « Egoïsme et générosité », CM1 A (S.Senji), Ecole Fraternité, 14 décembre 2012, p. 752

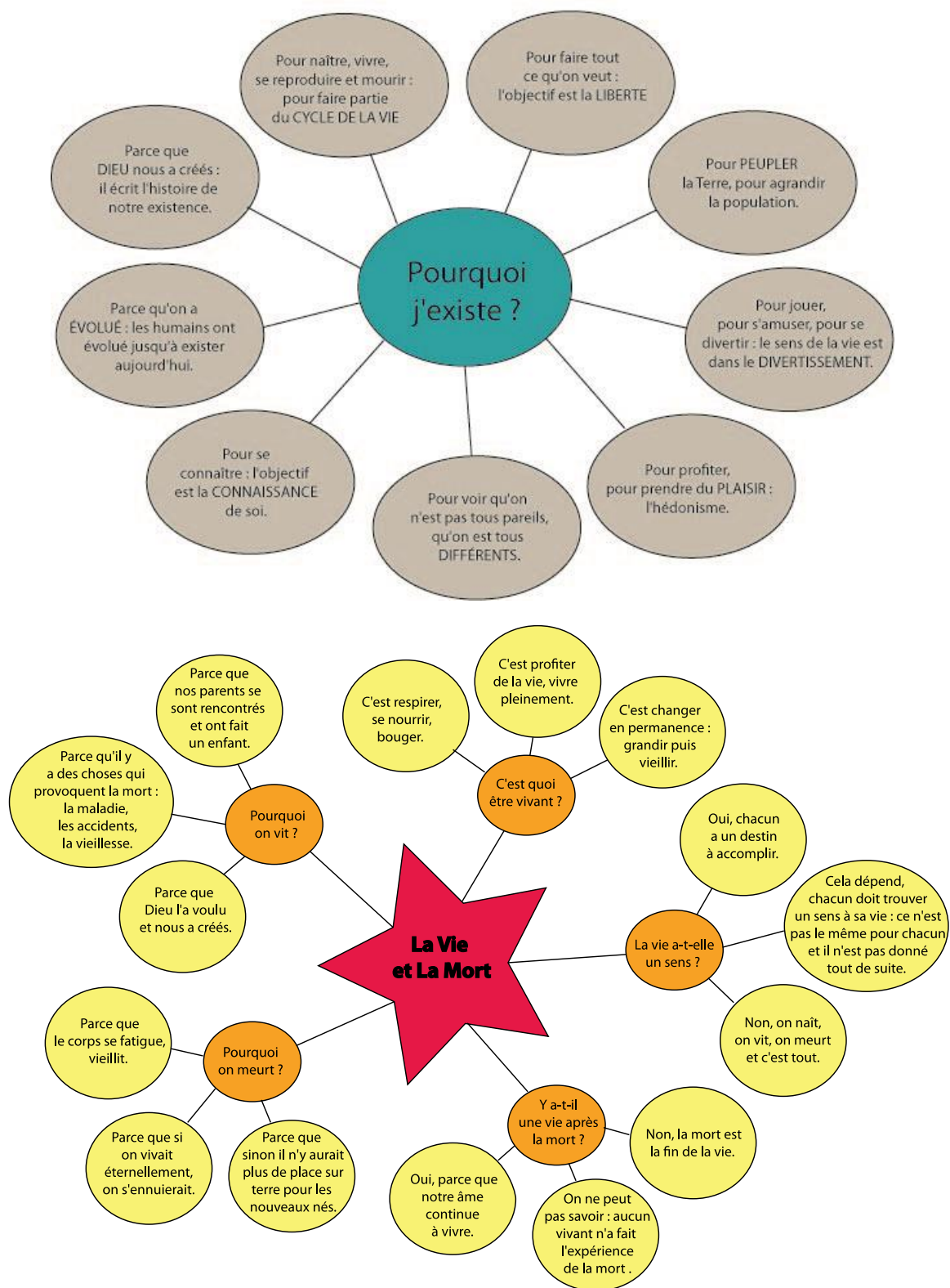
²⁵⁹ M.LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p. 55 : « Humans discovered their own capacities to discover, explore, and infer. That they invented tools was perhaps less important than that they discovered that they had the *capacity* to invent tools and all sorts of things. That they invented language was perhaps less significant than that they employed it to analyse, to discuss, to reflect, and to speculate – all of which then expanded and re-enforced the languages they had invented.»

²⁶⁰ P. LAURENDEAU, *op.cit.*, p. 39

de penser la pensée, cet élément a la primauté dans l'enseignement. Le premier pas consiste donc à favoriser la métacognition, à éveiller les capacités réflexives de la pensée, à la fois sur ses contenus et sur ses actes cognitifs, afin de rendre l'enfant conscient des mécanismes intellectuels interne à son esprit. Robert Fisher estime donc que cette conception de l'apprentissage du *philosopher*, la connaissance de soi prend le pas sur la connaissance de l'histoire philosophique : « la philosophie est un genre de philosophie appliquée, mais pas dans le sens où c'est un programme où les idées des philosophes sont utilisées pour clarifier et résoudre les problèmes affrontés par les non-philosophes, mais avec l'ambition de faire philosopher les élèves par eux-mêmes. En raison de l'absence de noms, de dates et du vocabulaire technique de la philosophie traditionnelle, les enfants sont libres de penser à la philosophie et de pratiquer une philosophie qui soit liée à leurs propres idées et intérêts. Le but est d'aider les enfants à aller de la pensée routinière à la pensée réflexive, de l'irréfléchi au réfléchi, de la pensée quotidienne à la pensée critique. »²⁶¹ L'enjeu est donc très clair : la volonté éducative principale consiste à opérer le geste métacognitif caractéristique de la pensée enfantine se réfléchissant elle-même. Ce n'est pas anodin : engager les enfants dans l'examen de leur propre pensée, c'est accomplir une première ouverture de l'esprit sur lui-même.

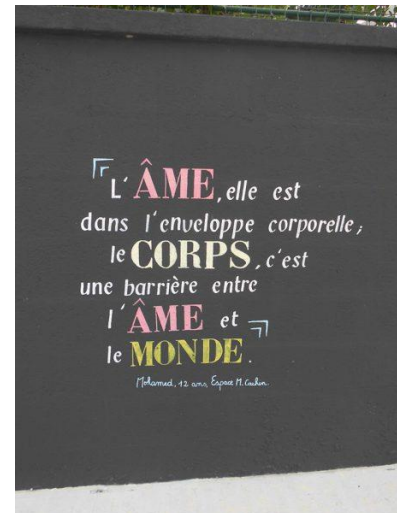
La prise de conscience réflexive de la pensée constitue l'objectif premier de notre pratique : l'éducation philosophique a pour but la maîtrise des idées, la conscience du choix entre pensées ordinaires et extraordinaires. Quel est le but de la prise de conscience de la pensée par elle-même ? La connaissance des arcanes de chaque idée - laquelle permettra aux enfants, progressivement, de penser par eux-mêmes. Plus l'individu est clairvoyant sur les tenants et aboutissants de ses idées, plus il peut les manipuler. Par suite, la clairvoyance réflexive émerge au moyen de la maîtrise du sens et de la manipulation des idées. La réflexion sur les idées rend possible la découverte d'un principe fondamental : les idées ne sont pas fermées sur elles-mêmes, elles sont liées à leurs présupposés, à leurs effets, aux idées qui leur sont opposées ou proches. Le travail de la réflexion philosophique consiste à dessiner cet « entourage » de chaque idée. C'est ainsi qu'on peut aboutir à l'idée de créer une carte conceptuelle. C'est ce que nous avons fait au cours de notre expérimentation grâce aux schémas conceptuels dont voici deux exemples réalisés et analysés avec les enfants après deux discussions, l'une sur la vie et la mort avec des enfants de huit ans et l'autre sur l'existence avec des adolescents.

²⁶¹ R. FISHER, *op.cit.*, p. 28 : "Philosophy for Children is a kind of applied philosophy, but not in the sense that it is a programme where the ideas of philosophers are used to clarify and resolve problems faced by non-philosophers, but with the aim of getting pupils to philosophize and to do the philosophy themselves. Because of the absence of the names, dates and technical vocabulary of traditional philosophy children are free to think about philosophy and the practice of philosophy which relates to their own ideas and interests. The aim is to help children move from the routine to the reflective, from unconsidered to considered, from everyday thinking to critical thinking." (ci-dessus : ma traduction)



Par ailleurs, nous avons créé, en vue d'accroître la réflexivité des enfants vis-à-vis de leur pensée, un Mur d'Expression Philosophique avec les élèves du Centre Social Nelson Mandela, ainsi que des tableaux conceptuels avec les membres du Club-Philo du Collège Pierre-André Houël. La réalisation de ces travaux eut un impact significatif sur les

participants : le simple de voir sa pensée en grand et en couleur a enclenché un processus réflexif. Pendant le moment de création, ils réfléchissaient en peignant. Puis, face à leurs camarades, ils commencèrent à justifier leur idée, à la développer, à la reformuler.





En somme, la pensée réflexive – distincte de la pensée ordinaire par l'application du doute, la conscience des idées et la recherche de pensées nouvelles – provoque une ouverture de l'esprit sur lui-même. La pensée philosophique, extraordinaire par ses incertitudes, son étonnement, sa conscience d'elle-même et ses solutions alternatives, est donc loin d'être ordinaire, et correspond à un mouvement d'ouverture de l'esprit envers les idées qu'il renferme et les idées qui le dépassent. Mais qu'advient-il alors ? Au fond, que se passe-t-il lorsqu'on regarde ses pensées ? Il nous est apparu, dans notre expérimentation, que ce geste avait déjà un effet conséquent sur l'enfant et ces effets sont la preuve que la philosophie n'est pas du même ordre que leur modalité de pensée habituelle. Quels indices nous montrent que les enfants découvrent une façon spécifique de penser ?

2.4.2. La pensée réfléchie, ouverture d'un espace d'examen des croyances et opinions ordinaires

En premier lieu, l'examen réflexif enclenchera une prise de conscience par l'enfant des idées, croyances, opinions et convictions qu'il porte en lui par habitude, assimilation ou construction personnelle. L'exercice de la métacognition entraîne une prise de connaissance des contenus de la pensée auxquels nous sommes attachés ordinairement. Cela dit, la recherche philosophique ne vise pas rejeter les notions de croyances, convictions et pensées personnelles : elle vise simplement à rendre saillants ces objets de la pensée cachée. La distinction s'opère entre une croyance irréfléchie, adoptée et préjugée inconsciemment, et la croyance réfléchie, choisie et jugée consciemment. Lipman conçoit la philosophie comme une occasion pour les enfants de prendre conscience de leurs croyances, de tous les ordres, grâce à « la recherche consciente de la nature des conditions et des bases de la croyance »²⁶². La pensée réfléchie, grâce à son examen prolongé, serré et précis, provoque une éclosion des idées : chaque idée, au lieu de demeurer isolée, devient connectée à ses présupposés, à ses arguments et à ses conséquences. Les enfants prennent alors conscience du fait qu'une idée

²⁶² J.DEWEY, *Comment nous pensons, op.cit.*, p. 14

n'est pas un ensemble fermé, mais qu'elle fait partie d'un tout. La pensée réfléchie permet d'ouvrir l'esprit sur les conditions, les présupposés, les arguments, les conclusions, les implications et les motivations de nos idées. La démarche réflexive est à la fois, pour Lipman, le point de départ, le cœur du processus et le résultat de l'activité philosophique. Dans l'atelier de philosophie, la réflexion sera présente à chaque étape de la discussion, afin que les enfants progressent de l'énonciation de pensées ordinaires à la réalisation de pensées réfléchies. Par conséquent, l'idée réfléchie équivaut à une idée passée sous le crible de l'examen rationnel, au terme duquel l'individu se rend compte que son idée coexiste avec d'autres idées possibles. Il peut s'agir de la même idée avant et après l'analyse, mais elle s'est transformée dans le processus : d'opinion, croyance ou idée reçue, elle se mue en idée philosophique réfléchie. Cette métamorphose est le cœur de l'éducation philosophique auprès des enfants. Dewey évoquait ainsi cette portée éducative de la pensée réfléchie :

« Parfois on accepte une opinion sans essayer d'en établir la base, de chercher les raisons qui l'appuient. D'autres fois, on en cherche délibérément d'une part le fond ou la base et d'autre part dans quelle mesure ce fond, cette base, sont adéquats à l'opinion elle-même. Ce processus s'appelle pensée réfléchie et, seul, il a une valeur éducative. »²⁶³

Dans la communauté de recherche philosophique avec les enfants, l'enjeu est d'initier l'habitude de partir en quête des fondements de ses idées, opinions et croyances. Il est important de noter que la valeur éducative de cette recherche vient, en partie, du fait qu'elle est *délibérée*. C'est central, par deux aspects : premièrement, la recherche délibérée se distingue à nouveau de la pensée inorganisée, ordinaire, fluctuante et avançant au hasard ; deuxièmement, la recherche délibérée doit naître à partir de la volonté individuelle des enfants : c'est pourquoi il est si essentiel de construire la méthode et la discussion à partir de leur monde philosophique expérientiel. Ensuite, dans le processus réflexif, l'ambition est de juger de la pertinence, de la cohérence et du sens de l'idée initiale, afin de la confirmer ou de l'infirmier. La démarche philosophique consiste donc à remettre en doute ces jugements construits tout au long de la vie ordinaire, à partir de l'expérience quotidienne : il s'agit donc de trouver un équilibre entre l'expérientiel et l'ordinaire.

2.4.3. La pensée réfléchie, ouverture d'un espace de réflexion alternative

La pensée métacognitive engendre un mouvement d'ouverture de l'esprit sur lui-même, mais aussi sur le monde des idées. Par ce double mouvement d'ouverture, la philosophie ouvre un espace de pensée alternatif. « L'action de penser est un peu comme un *carrefour*, une situation à double issue, présentant un dilemme, posant des alternatives. (...) Si une difficulté, un obstacle se présentent, nous sommes arrêtés ; pendant ce moment d'incertitude c'est comme si nous escaladions un arbre, nous essayions d'atteindre un point donné, d'où nous puissions voir de nouveaux faits et, plus maîtres de la situation, décider de la relation de ces faits entre eux. (...) L'élément qui sert de base et de fil conducteur au processus de la réflexion, c'est le besoin de sortir d'un état de doute »²⁶⁴. La démarche

²⁶³ *Ibid.*, p. 10

²⁶⁴ J. DEWEY, *Comment nous pensons, op.cit.*, p. 21. Voir aussi ce passage p. 19 : « « Certains processus secondaires [se cachent] derrière chaque opération réfléchie ; ce sont : a) un état de perplexité,

réflexive débouche sur une complexité réticulaire : c'est le premier impact significatif de la pratique philosophique pour enfants. Il découvre que dans le temps de la pensée philosophique, celle-ci s'étend de manière arborescente. Dans cette image de l'arbre, que les enfants escaladent en réfléchissant, nous pouvons cibler la volonté de Lipman de pousser les enfants à rechercher la multiplicité des réponses possibles. Au sein de notre expérimentation, cette image a surgi un jour, dans un dialogue entre adolescents habitués à philosopher dans le cadre du club-philo du Collège P.-A. Houël. Ce jour-là, ils visaient à définir la philosophie et ils arrivèrent à l'idée qu'elle était comme un tribunal de questionnement infini :

« - [enfant 1] En fait la philosophie c'est comme un tribunal de questions.

[facilitatrice] *Pourquoi vous pensez que la philosophie, c'est comme un tribunal ?*

- [enfant 1] La philo, c'est comme un tribunal parce que à la fois on propose des choses et à la fois on débat pour savoir quelle réponse... quelle suggestion qui peut être la mieux...

- [enfant 2] Au tribunal, il y a tout le temps des gens qui au niveau de leurs avis s'opposent. Là c'est la même chose, il y a plein de personnes qui vont avoir des avis différents par rapport aux mêmes choses.

- [enfant 3] Moi je dis que la philosophie c'est comme un tribunal car on peut dire : il y a des hypothèses et des questions, donc du coup, c'est comme un tribunal après on décide quelle définition dire.

- [enfant 4] Je suis d'accord avec Yamina, il y a plusieurs débats, on débat plusieurs questions. On a des milliers de questions, il y a des milliers de réponses.

Qui est l'accusé dans le tribunal de la philosophie ?

- [enfant 5] Le thème

Qui est le juge ?

- [enfant 1] Nous

- [enfant 3] Les philosophes

- [enfant 6] Celui qui posent la question

- [enfant 7] Les réponses.

Qu'est-ce qu'on utilise pour examiner les choses ?

- [enfant 8] Ce qu'on connaît, nos connaissances

- [enfant 9] L'imagination

- [enfant 7] La mémoire

- [enfant 2] ça nous sert à réfléchir

- [enfant 4] On pense ! La connaissance !

- [enfant 2] On se sert de notre âme, de nos sentiments, de nos sensations.

- [enfant 10] C'est des choses où l'apprentissage on le fait une fois qu'on l'a ressenti.

Et à la fin, il y a un verdict en philosophie ?

- [enfant 3] Non, ça dépend.

- [enfant 1] Non, ça s'arrête jamais, on s'arrête.

- [enfant 11] C'est comme un arbre, en fait on commence par une branche mais au bout d'un moment, on change et on rechange, on rechange, peut-être que les branches elles vont se recroiser, on va revenir sur notre chemin. et il y a des questions qui s'ajoutent.

Les branches on les aborde au fur et à mesure de quoi ?

- [enfant 5] Des questions et des réponses

- [enfant 11] Du débat

- [enfant 4] Des fois la question ramène une autre question, mais peut-être qu'à force de changer de question, on revient au point de départ, il y a des questions qui ont des points communs.

d'hésitation, de doute ; b) une activité représentée par des recherches ou investigations dirigées vers la découverte d'autres faits qui servent à confirmer ou à infirmer l'opinion suggérée. »

- [enfant 5] On se complique la vie à la place de partir tout droit.
- [enfant 10] Une question ramène une autre, donc ça ramène une réponse à une autre.
- [enfant 6] T'es obligé de changer de chemin à chaque fois, il y a plusieurs réponses en même temps.

Et le chemin c'est le chemin de la discussion en fait... Est-ce qu'un jour on s'arrêtera de philosopher ?

- [enfant 8] Non, c'est pas possible
- [enfant 1] Non, parce qu'à chaque jour qui vient, il y a toujours plein de nouveaux thèmes qui arrivent et qu'on n'y avait jamais pensés dans le passé.

Qu'en pensez-vous ?

- [enfant 8] Moi je suis d'accord avec lui : on peut pas finir l'arbre de la philosophie parce qu'il y a tellement de questions, de réponses... c'est un peu infini
- [enfant 11] C'est pour ça qu'on s'arrête au bout d'un moment, on est trop fatigué
- C'est comme les chiffres, c'est infini, et à un moment on doit bien s'arrêter pour se reposer.

Mais est-ce que ça veut dire dire n'importe quoi à l'infini ? Il y a des critères ?

- [enfant 2] La philosophie ce sont des questions qu'on se pose dans notre tête, ce sont pas des choses pour s'amuser, c'est sérieux
- [enfant 10] Mais c'est aussi rigolo !
- [enfant 6] Je pense que c'est limité à ce qui est logique
- [enfant 9] En philo, il y a toujours un sens et la logique. Sans sens et logique, c'est pas de la philo franchement. »²⁶⁵

La portée infinie de la recherche philosophique renvoie, pour Lipman, à une autre de ses caractéristiques : sa dimension alternative. Or c'est la pensée métacognitive qui permet d'envisager les autres possibilités, et la philosophie pour enfants se définit alors davantage comme une modalité globale de recherche de la pluralité des idées. La pensée réfléchie, que nous avons définie comme examen des présupposés des opinions et convictions, repose essentiellement sur le processus rationnel, qui est à la portée des plus jeunes. Chaque enfant, dans le groupe d'apprentis philosophes accompagné par le facilitateur, pourra donc chercher, à partir de l'analyse de ses propres idées, de nouvelles idées, qu'il pourra trouver en lui-même, chez les autres enfants ou grâce aux stimuli proposés par l'adulte. Imaginer de nouvelles idées, imaginer les idées des autres, autant de manières de réfléchir en dehors des pensées battues.

2.4.4. La pensée réflexive, ouverture aux dimensions philosophiques de l'expérience

Par ce travail alliant raison et imagination, la philosophie dévoile la dimension extraordinaire de l'existence. En effet, la pensée réflexive ne correspond pas seulement à une modalité extraordinaire de l'activité intellectuelle : elle recherche aussi les aspects inhabituels de l'existence. Le travail du sujet philosophant a donc un impact sur son objet d'étude. Selon Dewey, « les conditions dans lesquelles le sujet pensant est mis en présence de l'objet peuvent être de nature telles qu'elles le forcent à l'examiner de près, avec soin, dans ses aspects les plus importants ou à ne s'intéresser qu'à ce qu'il a de banal. »²⁶⁶ Il s'agit de réfléchir l'expérience en dehors de sa banalité pour atteindre sa portée exceptionnelle et philosophique. Dewey explicite ici la spécificité du regard philosophique : la volonté de

²⁶⁵ Cf. Annexe 2, Club-Philo du collègue Pierre-André, Houël, 31 mars 2014, pp. 880-881.

²⁶⁶ J. DEWEY, *Comment nous pensons*, op.cit., p. 52

rechercher le sens des expériences permet à la pensée réflexive d'examiner les choses en profondeur, pour révéler leur singularité et leur signification.

La pensée philosophique, dans son extraordinaire processus, rend possible la découverte des aspects philosophiques et inattendus de l'existence. La philosophie pour enfants, cherchant à révéler les dimensions philosophiques de l'expérience enfantine, s'ancre dans le développement chez l'enfant une certaine sensibilité à la dimension philosophique du vécu. « La sensibilité philosophique inclut la conscience des questions complexes issues des aspects les plus ordinaires de l'expérience quotidienne ; elle nous permet (comme le disait Bertrand Russell²⁶⁷) de voir « les choses familières sous un aspect non-familier ». Cela requiert une attention aiguë à la manière dont les détails individuels font surgir certaines questions philosophiques »²⁶⁸. Si l'esprit des enfants n'a pas été sensibilisé à cette la dimension philosophique de l'expérience, il ne sera pas capable de s'y ouvrir. C'est pour cette raison que l'éducation de l'esprit est si cruciale. Si la philosophie équivaut à une certaine manière extraordinaire d'appréhender la réalité, tout dépend de la capacité de l'esprit à maîtriser ce mode d'appréhension. L'éducation philosophique peut précisément jouer ce rôle de révélateur, de déstabilisateur quant à notre vision ordinaire de l'existence. À ce titre, l'ambition éducative se trouve axée sur l'idée d'affiner la relation de l'esprit enfantin à l'expérience du monde : c'est pourquoi nous estimons que son enjeu se concentre sur l'ouverture des facultés de la pensée.

²⁶⁷ B.RUSSELL, *Problèmes philosophiques* (1912), Trad. Guillemin, coll. « Petite bibliothèque », Payot, 1968.

²⁶⁸ J.MOHR LONE, *Philosophy and education, op.cit.*, p. 16 : "Philosophical sensitivity involves awareness of the complex questions raised by the most ordinary aspects of everyday experience ; it allows us to see (as Bertrand Russell put it) « familiar things in an unfamiliar aspect. » This demands acute attentiveness to the ways in which the individual details of situations give rise to certain philosophical questions" (ci-dessus : ma traduction)

Chapitre 3

La conception du développement cognitif de l'enfant, au fondement de l'éducation philosophique

Ayant déterminé l'existence de certaines tendances philosophiques naissantes chez l'enfant, il reste à déterminer s'ils possèdent les capacités cognitives de raisonner, de réfléchir et d'argumenter à partir de ces prémisses. Au-delà d'une affinité à la philosophie se manifestant sous la forme de fulgurances, d'interrogations et d'intuitions, il convient de s'interroger sur l'habileté intellectuelle de l'enfant à suivre une réflexion philosophique rigoureuse, raisonnée et construite. Les enfants sont-ils capables de raisonner philosophiquement ? Le développement cognitif de l'enfant est-il apte à suivre une éducation philosophique ? Et à l'inverse, l'éducation philosophique est-elle adaptée et profitable au développement cognitif de l'enfant ?

Les capacités cognitives de l'enfant semblent, de prime abord, insuffisantes pour se consacrer à l'étude de la philosophie, à la compréhension des textes, de la terminologie, à la compréhension des enjeux par rapport. En dehors de ces outils méthodologiques clairement inadaptés à l'enfant, l'acte même de philosopher est perçu, par certains, comme inaccessible à l'enfant. Dans les théories du développement enfantin du 20^{ème} siècle, marquées par la théorie de Piaget, trois caractéristiques de la pensée enfantine la condamneraient à être inapte à la philosophie : sa concrétude, son irrationalité et son égocentrisme²⁶⁹. Ces attributs en feraient une pensée immature, alors que précisément, la philosophie pour enfants s'oppose à la catégorie même de maturité cognitive. L'enjeu serait même de déplacer la question de la maturité, afin de réinventer une philosophie à la mesure des enfants, qui les accompagnerait tout au long du processus de maturation cognitive. « Est-ce digne d'intérêt d'encourager les enfants à philosopher ? (...) Cette question nous invite naturellement à nous demander si la philosophie est une activité mature, ou, le cas échéant, une activité immature. (...) Si la philosophie est une activité cognitivement mature, il serait absurde – peut-être même aussi dommageable que d'essayer de faire marcher un bébé – d'encourager les enfants à philosopher. »²⁷⁰. Par ailleurs, la philosophie pour enfants cherche à montrer que la maturité n'est pas tributaire d'un âge ou d'une quantité d'expérience : à chaque âge de la vie, elle pourrait être définie comme un façon d'appréhender et de penser une situation de manière mesurée, juste et raisonnée. Si l'immaturité correspond à l'incapacité à gérer

²⁶⁹ Ce point a été démontré par Marie-France Daniel, dans son étude sur les fondements génétiques de la pédagogie de Lipman : en ce qui concerne les caractéristiques précitées de la pensée enfantine, voir : *La philosophie et les enfants, le modèle de Lipman et de Dewey*, De Boeck, pp. 38 à 43.

²⁷⁰ G.MATTHEWS, *The philosophy of childhood, op.cit.*, pp. 34-36 : "Is it worthwhile encouraging children to do philosophy ? (...) This point naturally prompts one to ask if philosophy is a *mature* activity, or, instead, a cognitively *immature* activity. (...) If philosophy is a cognitively mature activity, to encourage children to do philosophy would be pointless, perhaps even as damaging to the child as trying to get newborn infants to walk." (ci-dessus : ma traduction)

raisonnablement une situation, tout individu, enfant ou adulte, peut en être coupable. En réalité, il faudrait substituer à la question de savoir si les enfants sont assez matures pour philosopher la question suivante : en quoi la philosophie peut-elle jouer un rôle dans le développement d'une maturité intellectuelle ? En effet, si, ainsi que le croient les philosophes pour enfants, « le développement d'un être humain inclut la maturation, la maturité, l'approfondissement de l'entendement, l'enrichissement des modes d'expériences du monde »²⁷¹, on peut comprendre la fonction que pourrait exercer la philosophie. D'autant plus que, comme nous le savons, les enfants vivent des expériences à teneur philosophique : il serait donc louable de mettre en place un accompagnement intellectuel permettant d'appréhender ces expériences avec justesse. « Qu'une personne pense bien ou non dépend, pour une part considérable, de son expérience passée et de sa façon d'utiliser cette expérience. Il s'ensuit que la maturité cognitive ne doit pas être définie arbitrairement en limitant ses caractéristiques à des compétences que les adultes, grâce à leur grande expérience, peuvent mieux exercer que les enfants »²⁷². Lipman montre ici son intention pédagogique : au lieu de mesurer la maturité philosophique des enfants selon les critères de la maturité adulte, l'enjeu devrait être de chercher à développer la maturité intellectuelle des enfants grâce à une pratique philosophique adéquate et conforme au processus de maturation. En somme, si l'on définit ici l'ouverture d'esprit comme le processus de développement cognitif, la philosophie peut-elle accompagner l'ouverture de l'esprit enfantin ? L'apprentissage du philosopher peut-il être, d'une part, conforme et, d'autre part, utile au développement cognitif de l'enfant ? Quelle est donc la conception du développement cognitif défendue par les philosophes pour enfants ?

3.1. Le pari des facultés : la philosophie pour enfants et sa conception du développement cognitif de l'esprit enfantin.

3.1.1. L'interventionnisme philosophique : une méthode non-piagétienne de développement des capacités cognitives de l'enfant.

La philosophie pour enfants va à l'encontre de la conception du développement cognitif élaborée par Piaget²⁷³, qui défendait l'existence de quatre stades de l'intelligence infantine, chacun des stades progressant vers la maîtrise des concepts. Le premier stade s'étend de la naissance à l'âge de deux ans et se caractérise par un univers uniquement sensori-moteur, au sein duquel l'intelligence infantine est centrée sur l'acquisition d'habitudes sensorielles et motrices, la prise de connaissance des objets de perception et le tâtonnement en vue de l'assouvissement du désir immédiat. Au cours du deuxième stade dit

²⁷¹ M.LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p.197

²⁷² M.LIPMAN, *Philosophy goes to school*, p.145 : "Weather a person thinks well is to a considerable extent dependent on how much experience he or she has had and how well he or she utilizes that experience. It follows that cognitive maturity is not to be arbitrarily defined by limiting its characteristics to skills that adults, owing to their greater experience, can perform better than children"

²⁷³ La description des stades de développement de l'intelligence infantine a été développée notamment dans les deux ouvrages suivants :

J. PIAGET, B.INHELDER, *La psychologie de l'enfant* (1966), Paris, PUF, 2008

J. PIAGET, *La représentation du monde chez l'enfant* (1947), Paris, PUF, 2008.

« pré-opérateur », la pensée enfantine accomplit, entre les âges de deux à sept ans, un détachement de la perception immédiate qui permet le développement d'une intelligence représentative correspondant à l'acquisition de signes ayant une fonction sémiotique et symbolique, permettant donc une certaine abstraction et généralisation. En revanche, le raisonnement demeure prélogique, c'est-à-dire qu'il ne peut s'appliquer qu'à un donné concret de la réalité. En outre, la pensée reste égocentrée, et l'enfant peine à se représenter le fait qu'autrui possède une pensée intériorisée en dehors de son expression (il croit que tout ce qui est pensée est dit). Durant le troisième stade, entre les âges de sept à douze ans, l'enfant développe le raisonnement logique à partir du domaine concret, et la capacité à aborder les classifications, les déductions et les structurations abstraites (mathématiques, spatiales, physiques). L'enfant peut réaliser des opérations concrètes, c'est-à-dire des actions structurées en pensée, alors qu'au stade suivant, à partir de douze ans, il peut produire des opérations formelles. Le stade opératoire est le moment de l'abstraction : les enfants conçoivent une pensée dématérialisée, acquièrent une connaissance de la logique formelle, déductive et hypothétique, et sont capables de dialoguer intérieurement avec eux-mêmes. Selon ce modèle cognitif, la pratique de la philosophie ne serait possible qu'après l'âge de douze ans, car elle nécessite le dialogue intérieur, la logique formelle et l'abstraction. Ainsi, sans nier la justesse de ces observations, la pratique philosophique jouerait alors le rôle de balancier vis-à-vis de l'ancrage concret, égocentré et irrationnel de la pensée enfantine en développant, dès l'âge de cinq ans, les compétences telles l'abstraction, le raisonnement logique formel et le dialogue intérieur.

Défier la raison enfantine, faire émerger les facultés cognitives dormantes, déployer la puissance intellectuelle potentielle : telle est la méthode d'interventionnisme conceptuel préconisée par la philosophie pour enfants. Travailler le concept, engager la conceptualisation, argumenter conceptuellement, autant d'actions pédagogiques qui ouvrent l'esprit vers le raisonnement logique, l'intelligence représentative et les opérations abstraites. Les partisans de cette nouvelle pratique, dans leur ensemble, misent sur le potentiel des enfants ; ils sont portés par l'idée que la pensée enfantine portent en elle les germes des facultés adultes : raison, autonomie, jugement. Le projet de philosopher avec les enfants est fondé sur le principe d'interventionnisme éducatif, par lequel la pédagogie s'appuie sur des facultés potentielles pour aller au-delà de l'état actuel de l'esprit enfantin. Ainsi, bien que la pensée enfantine, *en l'état*, se manifeste plus clairement dans ses caractéristiques concrètes, irrationnelles et égocentriques, cela ne signifie pas qu'elle ne pourrait pas, *potentiellement*, révéler, dans un cadre approprié, ses dimensions abstraites, rationnelles et sociales. La philosophie pour enfants, depuis Lipman, s'oppose à une vision attentiste du développement cognitif, selon laquelle il faudrait patienter jusqu'au moment où l'esprit serait fin prêt à philosopher.

« Ce que les psychologues développementaux nous disent à propos du développement cognitif de l'enfant ne doit pas, bien entendu, être ignoré. Cela dit, nous devons distinguer le développement cognitif tel qu'il a été observé sous des conditions d'intervention minimale du développement cognitif résultant d'efforts délibérés pour stimuler et accélérer la croissance intellectuelle de l'enfant. Nous souhaitons savoir non pas ce que les enfants peuvent saisir sans effort mais ce qui est à leur portée, dans des circonstances que nous pouvons arranger pour qu'elles soient les plus heureuses et intellectuellement provocantes. Sans expérimenter une variété d'interventions programmées, nous ne pouvons pas connaître les limites du développement cognitif de l'enfant. (...) Ainsi, les pédagogues peuvent soit essayer de

construire leur cursus de manière conforme à ce que leur disent les psychologues du développement de l'enfant, soit concevoir leur cursus comme des outils heuristiques construits pour pousser les performances cognitives des enfants bien au-delà du niveau médiocre présentés par les enfants non-stimulés »²⁷⁴

Par suite, la question de l'âge de raison se trouve déplacée. La focale n'est plus centrée sur la recherche du moment où l'enfant est capable de raisonner, mais sur la méthode permettant à l'enfant d'apprendre à raisonner. D'ailleurs, pour Lipman, il est dommageable de poser ce genre de questions car elles sont insolubles : il est impossible de cibler l'apparition de la raison et du raisonnement pleinement maîtrisés. Selon le philosophe américain, on ne peut « se demander à quel âge un enfant commence à raisonner », parce que cela présuppose « qu'un âge spécifique peut être ciblé comme moment d'apparition de ces changements monumentaux. (...) Nous pouvons dire que le raisonnement commence avec l'inférence, mais il n'est pas simple de distinguer les premiers stades du comportement inférentiel du comportement instinctif »²⁷⁵. La possession de la faculté de raisonnement chez l'enfant ne peut être pensée sur le mode de l'apparition. C'est pourquoi aussi il est important de ne pas se conformer à une théorie des stades de l'intelligence, qui brimerait les tentatives pédagogiques. « En faisant intervenir le plus souvent possible l'élément pensant tel qu'il agit déjà dans les expériences de l'enfance, on peut promettre, garantir même, qu'une puissance de réflexion d'ordre supérieur se développera chez l'adolescent et dans la vie adulte »²⁷⁶. L'acquisition du pouvoir rationnel n'est pas de l'ordre évènementiel et ne relève pas d'un passage allant de l'absence à la présence : la raison se développe exponentiellement à partir de la naissance, au fur et à mesure des titillements didactiques. Ses premiers signes en sont notamment l'inférence et la déduction (chez le bébé), les questions (chez le petit enfant), l'étonnement (dès trois ans), la formation des concepts universels (au moment de l'acquisition du langage), la curiosité (dès la naissance). Cet âge des questions est important car c'est le moment qui permet de cibler non seulement une faculté de raisonnement, mais sa modalité philosophique. Lipman établit clairement cette distinction :

« On nous demandera souvent : « mais quand est-ce que l'enfant commence-t-il à raisonner philosophiquement ? » Car même si l'activité philosophique inclut le raisonnement, il ne s'ensuit pas que toute personne qui raisonne soit engagée dans une activité philosophique. Les

²⁷⁴ M.LIPMAN, *Philosophy goes to school, op.cit.*, p. 99 : "What developmental psychologists tell us about the mental growth of the child is, of course, not to be ignored. On the other hand, we must distinguish mental development observed to have taken place under conditions of minimal intervention from development resulting from deliberate efforts to stimulate and accelerate the mental growth of the child. We want to know not merely what it is that children can effortlessly grasp but what is within their reach, under circumstances that are the most felicitous and intellectually provocative we can arrange. Without experimenting with a variety of curricular interventions, we cannot possibly know the limits of children's cognitive development. (...) Thus, curriculum-makers may either try to make their curricula conform to what psychologists tell them about child development, or they can devise their curricula as heuristic devices designed to push children's cognitive performance well beyond the level of mediocrity displayed by unchallenged children." (ci-dessus : ma traduction)

²⁷⁵ M.LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p. 57 : "Wondering at what age an infant begins to reason is a bit like wondering at what age an embryo becomes a person. Both questions presuppose that a particular age can be specified at which these monumental changes occur. (...) We can say that reasoning begins with inference, but it is no simple matter to distinguish the early stages of inferential behaviour from instinctual behaviour." (ci-dessus ma traduction)

²⁷⁶ J.DEWEY, *Comment nous pensons, op.cit.*, pp. 89-90

enfants commencent à penser philosophiquement quand ils commencent à dire « pourquoi ? ». (...) Les enfants sont intéressés à la fois dans le but et dans la cause, et mélangent fréquemment ces usages de la question « pourquoi » et cherchent à distinguer l'un de l'autre. (...) L'enfant demande « pourquoi » très tôt dans l'enfance, et nous pouvons donc le considérer très vite engagé dans un comportement philosophique. »²⁷⁷

Ce lien noué ici entre les *pourquoi* et l'apparition de la raison fait écho à la valeur de l'étonnement dans la démarche philosophique. Les tendances spontanées à la philosophie, telles que la curiosité, l'étonnement, l'intuition, seraient des manifestations d'un raisonnement philosophique naissant. Les autres compétences philosophiques (notamment le raisonnement formel, l'abstraction, l'argumentation) pourraient demeurer inconnues si elles n'étaient pas explorées. C'est donc en raison d'une absence de sollicitation que l'on juge les enfants incapables de philosopher. En vertu des preuves évidentes d'un potentiel philosophique, il est nécessaire d'opérer un bouleversement et de fonder sur ces facultés naissantes une méthode philosophique adaptée. La raison philosophique, chez l'enfant, mérite d'être exercée dès les prémises. Ainsi, la philosophie pour enfants est fondée sur une certaine conception du développement cognitif et de l'éducation, que Lipman résume en trois postulats principaux :

« Postulat 1. Chez l'enfant, les compétences cognitives d'ordre inférieur et supérieur ne sont pas acquises progressivement avec l'âge mais sont en formation dès les stades pré-linguistiques, et ce processus s'intensifie et s'accélèrent dans la phase d'acquisition du langage. (...) Postulat 2. Les enfants peuvent et doivent appréhender l'abstraction bien avant l'établissement du prétendu stade formel. (...) Postulat 3. Les déficiences cognitives des personnes de tout âge peuvent être due à un manque d'expériences significatives, à une faiblesse des capacités de raisonnement, ou aux deux. »²⁷⁸

Le projet de philosopher avec les enfants est fondé sur la conviction de la valeur interventionniste de l'éducation : au lieu de construire un programme éducatif qui soit à l'image des compétences actuellement manifestes chez l'enfant, l'objectif est de proposer un cadre incitatif et progressiste. Le développement des facultés philosophiques de raisonnement, de conceptualisation, et de réflexion sur l'existence, ne devrait pas se produire au gré de la fortune, du destin scolaire ou du processus de maturation de l'individu. Elles nécessitent, comme toutes les autres facultés, l'intervention d'un cadre éducatif pour les révéler, les diriger et les aiguïser. « Lipman prône une éducabilité de toutes les composantes humaines. Dans ce sens, la conception lipmanienne nous révèle une vision différente de l'enfant, de sa pensée et de sa capacité de penser : l'enfant peut, dès le plus jeune âge, faire

²⁷⁷ M. LIPMAN, F.S. OSCANYAN, A.-M. SHARP, *op.cit.*, p. 59 : "But when, it may well be asked, does the child begin to reason philosophically ? For although all philosophical activity involves reasoning, it does not follow that all who reason are engaged in philosophical activity. Children begin to think philosophically when they begin to ask why. (...) Children are interested in both purposes and causes, and they constantly blend these usages of the question "why" or seek to distinguish one from the other. (...) The child asks "why" very early in childhood, and so can very early be considered to be engaged in philosophical behaviour." (ci-dessus : ma traduction)

²⁷⁸ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school*, *op.cit.*, p145-146 : "Presupposition 1. The child lower-order and high-order cognitive skills are not acquired progressively with age but are in formation in the pre-linguistic stages, and this process is much intensified and accelerated in the phase of language acquisition. Presupposition 2. Children can and need to deal with abstraction long before the onset of the so-called formal stage. Presupposition 3. Cognitive deficiency of persons of any age may be due to lack of relevant experience, feebleness of reasoning powers, or both." (ci-dessus : ma traduction)

montre d'une pensée autonome, critique et raisonnable – il suffit de lui fournir une structure éducative appropriée »²⁷⁹. Les philosophes pour enfants, depuis Lipman, considèrent donc que l'éducation ne doit pas se construire dans les limites des capacités actuelles, mais en fonction des facultés potentielles. C'est un non-sens d'attendre que des facultés non-exercées émergent naturellement, au fur et à mesure des stades cognitifs : « Cette confiance dans la convergence entre le cursus et les stades du développement de l'enfant n'est pas souvent été justifiée par des preuves. Les compétences cognitives de l'enfant ont besoin d'être cultivées et ancrées avant d'être sollicitées »²⁸⁰. Une phase de développement des capacités rationnelles précéderait donc une phase de possession entière de ces capacités, qui sera d'autant plus assurée. Pour établir cette possibilité, les chercheurs en philosophie pour enfants reprennent la théorie socioconstructiviste de Vygotski²⁸¹, et notamment son étude de la maturation des concepts scientifiques : selon le psychologue biélorusse, c'est bien l'enseignement des sciences qui permet l'acquisition des concepts scientifiques, et l'on pourrait donc appliquer le même fonctionnement à la philosophie. Selon Claudine Leleux, « les conclusions empiriques de Lev Vygotski mettent clairement en évidence le rôle d'accélérateur des apprentissages scolaires²⁸². (...) Faire acquérir progressivement ne signifie pas, à mon sens, un attentisme ou une approche statique des stades du développement : en comprenant bien le processus nécessaire à l'acquisition de nouvelles connaissances procédurales, l'enseignant peut anticiper et poser des jalons en vue d'une étape ultérieure. La « Philosophie pour enfants » pourrait jouer ce rôle d'accélérateur dans l'acquisition des compétences cognitives supérieures, comme la conceptualisation, la réflexion et la pensée abstraite »²⁸³. Le cursus scolaire a précisément pour objectif de développer les capacités de l'enfant : ainsi, la philosophie, comme toute discipline éducative, consisterait dans la formation de l'esprit aux habiletés cognitives qu'elle exerce, et non l'utilisation de ces compétences une fois acquises. En un mot – celui de Vincent Trovato, « c'est en réfléchissant qu'on apprend à réfléchir et que le dialogue se révèle comme l'outil par excellence pour stimuler la réflexion, et non l'inverse »²⁸⁴. Si le *philosopher* était pris en charge par des activités éducatives, les enfants acquerraient cette faculté. Tout comme l'acquisition de la lecture, de l'écriture ou du calcul, la réflexion exige une intervention éducative en vue d'en garantir sa maîtrise. Bien que la pensée soit une activité spontanée et ordinaire de l'esprit, il faut rompre avec l'idée qu'étant une faculté innée, elle se développe naturellement *vers le progrès* et le *mieux-penser*. Il est évident que l'esprit de l'enfant peut tout aussi bien sombrer dans l'incompréhension, les sophismes ou les préconceptions. Une fois posée l'idée que l'éducation de la pensée est nécessaire, la philosophie offre le cadre méthodologique pertinent, car elle est conforme aux tendances philosophiques spontanées de

²⁷⁹ M.-F. DANIEL, *La philosophie et les enfants, les modèles de Lipman et Dewey*, *op.cit.*, p.42

²⁸⁰ M. LIPMAN, *op.cit.*, p. 89 : "This complacent faith in the convergence of the curriculum with the stages of child development has not often proved warranted. Children's cognitive skills need to be cultivated and inplaced *before* they are called upon." (ci-dessus : ma traduction)

²⁸¹ L.S. VYGOTSKI, *Pensée et langage* (1934), trad. F. Sève, Paris, La Dispute, 2003, p. 274

²⁸² *Ibid.*

²⁸³ C. LELEUX, « Apprendre à penser dès 5 ans à l'épreuve du modèle de Matthew Lipman ? », in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, *op.cit.*, pp. 122-123

²⁸⁴ V. TROVATO, *L'enfant philosophe. Essai philosophique*, *op.cit.*, p. 65

l'enfant. Même si la pensée semble être une faculté volatile, difficile à intégrer dans un cursus scolaire, il est nécessaire de lui donner un cadre d'apprentissage, qui pourrait donc être celui de l'exercice philosophique. Non seulement la mise en place précoce de pratiques philosophiques garantirait l'acquisition de la faculté de philosopher, mais en plus, en dehors des objectifs philosophiques, elle permettrait d'exercer la faculté de pensée de façon générale : le pari éducatif est donc porteur de deux objectifs parallèles et fructueux. La question du stade de développement adéquat pour philosopher est donc dissoute : la pratique de la philosophie aura pour fonction *d'intervenir* tout au long du développement cognitif, en accord avec les facultés intellectuelles naissantes.

Dans ce processus, l'une des richesses de la pratique philosophique réside, comme établi précédemment, dans la dimension métacognitive de l'exercice des facultés cognitives : outre l'utilisation des capacités telles que le raisonnement, la déduction, le questionnement, l'inférence, etc., elle se préoccupe du repérage de ces actes intellectuels. Cette posture éducative, ciblée sur la pensée réflexive, est aussi liée à la psychologie socioconstructiviste, qui fut pionnière dans la mise en valeur de la métacognition. Comme le dit Robert Fisher, « Vygotski fut le premier à se rendre compte que le contrôle réfléchi et conscient et la maîtrise délibérée étaient des facteurs essentiels dans l'éducation scolaire. Il proposa deux facteurs dans le développement du savoir : tout d'abord l'acquisition inconsciente et automatique des connaissances, puis une augmentation progressive du contrôle actif et conscient de ces connaissances, ce qui revient essentiellement à une distinction entre les aspects cognitifs et métacognitifs de la performance. Si nous pouvons amener le processus de la pensée à un niveau conscient, et aider les élèves à devenir plus réflexifs, alors nous pouvons les aider à prendre le contrôle et la maîtrise de l'organisation de leur apprentissage »²⁸⁵. Ce que montre Robert Fisher ici, c'est la proximité entre les préoccupations éducatives de Vygotski et l'essence de la philosophie : comme nous l'avons vu, la dimension métacognitive et réflexive de la pensée constitue un aspect déterminant de l'essence du philosopher. Dès lors qu'avec Vygotski, on s'accorde à penser qu'il est nécessaire d'éduquer l'esprit vers la métacognition, on peut voir sans difficulté la place que peut occuper la philosophie. L'apprentissage de la pensée ne peut avoir lieu en dehors d'un dispositif de métacognition : ainsi, l'intervention de la philosophie peut donc être cet outil de réflexion de la pensée sur elle-même. C'est donc le fait d'encourager l'enfant à épier sa raison, ses actes et ses réalisations, qui dynamisera son développement intellectuel. La pratique philosophique peut intervenir dans le renforcement de la pensée enfantine, dans la mise en acte et la mise en lumière de l'enfant comme penseur : tel est le postulat des philosophes pour enfants. « Avant d'être mis en action, [les actes mentaux] existent théoriquement ou virtuellement.

²⁸⁵ R. FISHER, *Teaching thinking, op.cit.*, p. 8 : "Vygotski was one of the first to realize that conscious reflective control and deliberate mastery were essential factors in school learning. He suggested two factors in the development of knowledge, first its automatic unconscious acquisition, followed by a gradual increase in active conscious control over that knowledge, which was essentially a separation between cognitive and metacognitive aspects of performance. If we can bring the process of thinking and learning to a conscious level, and help students to become more reflective, then we can help them gain control or mastery over the organization of their learning. On this view, effective learning is not just the manipulation of information so that it is integrated into an existing knowledge base. It also involves directing one's attention to what has been assimilated, understanding the relationship between the new information and what is already known, understanding the process which facilitated this, and being aware when something new has actually been learned. It involves not only thinking, but the metacognitive process : thinking about thinking." (ci-dessus : ma traduction)

On ne peut cependant pas dire qu'ils se matérialisent lorsqu'ils sont mis en action. En fait, aucun mouvement physique ou cognitif ne peut vraiment se « matérialiser » même s'il peut devenir effectif. (...) Tout acte mental rend donc effective une démarche mentale ; toute habileté de pensée rend effective toute démarche réflexive ; toute connexion d'actes mentaux a déjà été rendue possible en tant qu'association ou construction mentale »²⁸⁶. Le développement cognitif de l'enfant a tout à gagner dans la prise de conscience des arcanes de sa pensée, il ne peut que bénéficier de la prise en compte de l'idée qu'il est un penseur naissant, un apprenti philosophe aventurier de la pensée.

3.1.3. L'opposition aux méthodes d'observation comportementale piagétienne et behavioriste

La place de l'observation est cruciale dans la recherche en psychologie de l'enfant : faut-il se fier uniquement à ce que l'on constate ? L'observation nous dévoile-t-elle l'ensemble des possibilités de l'enfant ? Les philosophes pour enfants répondraient par la négative : nous n'avons pas encore été témoins des facultés philosophiques des enfants dans leur plein exercice. Cela dit, il nous faut déjà ratifier celles que nous observons de façon innée chez l'enfant (étonnement, questionnement, inférence, etc.) : « Par un curieux renversement logique, nous ne prêtons pas attention aux manifestations authentiques de raisonnement philosophique dans l'enfance, et nous ignorons chez les enfants leur besoin d'être encouragés et accompagnés dans le développement de leurs capacités philosophiques, et ensuite, nous concluons que la philosophie est inadaptée aux jeunes personnes, qu'ils n'ont aucun talent philosophique et aucun intérêt pour elle »²⁸⁷. Non seulement nous n'agréons pas les tendances d'ores et déjà observables, mais en plus nous nions l'existence de celles qui sont latentes. C'est pourquoi la philosophie s'oppose aussi à la vision portée par le behaviorisme, qui peut être défini comme une théorie psychologique centrée sur l'étude du comportement *observable*. De même, les méthodes piagésiennes d'interrogatoire auprès des enfants témoignent des capacités cognitives au moment où elles sont observées. En revanche, les philosophes pour enfants estiment que la partie observable du comportement ne révèle pas toutes les possibilités inexploitées des individus. Lipman, notamment, conteste les méthodes d'évaluation utilisées par les psychologues behavioristes et piagésiens car celles-ci sont construites en fonction du système éducatif existant et cautionne donc sa reproduction : « Lipman s'oppose aux mesures d'évaluation et aux tests d'intelligence sur lesquels les behavioristes fondent leurs recherches. Il soutient que leurs données résultent de tests administrés dans le même contexte que celui des évaluations académiques. Elles ne représentent pas le potentiel de l'intelligence de l'enfant, mais sa capacité de répondre aux exigences du système éducatif »²⁸⁸. Finalement, la philosophie pour enfants cherche à remodeler le système éducatif pour faire surgir de nouvelles potentialités de l'esprit enfantin : il ne peut donc que s'ériger contre les théories psychologiques fondées sur la validation de ce système.

²⁸⁶ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée*, p.243

²⁸⁷ M. LIPMAN, *Philosophy in the classroom*, p. 60 : "By a curious perversion of logic, we ignore authentic manifestations of philosophical reasoning in childhood, we virtually ignore children's need to be challenged and assisted to develop their philosophical powers, and then we conclude that philosophy is inherently unsuitable for young people, that they have neither talent for it nor interest in it." (ci-dessus : ma traduction)

²⁸⁸ M.-F. DANIEL, *La philosophie et les enfants, les modèles de Lipman et Dewey*, p. 36

3.1.4. Pour la présomption d'intelligence philosophique

Lorsque nous avons analysé le rôle de l'ironie socratique, dans le précédent chapitre, la déclaration d'ignorance (feinte) du facilitateur nous est apparue comme essentielle vis-à-vis des enfants, afin d'ouvrir un espace d'expression. Cette posture d'ignorance socratique nous paraît liée à un autre principe, hérité de Jacques Rancière : la présomption d'intelligence chez l'enfant. En effet, l'objectif, lorsque l'adulte confesse sa nescience, est de transférer la responsabilité du contenu aux enfants, dans un geste de confiance. Il s'agit de postuler l'intelligence philosophique de l'enfant et d'établir ainsi le fait qu'au sein de l'atelier philosophique, il est jugé *a priori* détenteur d'une vision du monde.

« Le maître postule, à titre heuristique pour sa pratique, dans la continuité de « l'éducabilité cognitive » de l'élève, « l'éducabilité philosophique » de l'enfant, sans le préalable de sa maturité psychique ou de sa faible culture. Celui-ci est d'emblée *reconnu comme un sujet pensant*, en puissance mais aussi en acte dès que le maître met en place une situation favorable à une activité d'auteur de sa propre pensée, ce à quoi il va s'employer. (...) Donner un statut dans la classe à la pensée de l'enfant, c'est d'abord *donner un statut à sa parole*. Donner la parole à l'élève, c'est lui donner du pouvoir : du pouvoir dans la classe, ce qui reconfigure le pouvoir du maître, et du pouvoir *sur sa pensée*. »²⁸⁹

Se joue ici l'efficacité d'un postulat sur l'enfant, qui a trait à une prophétie auto-réalisatrice : postuler l'éducabilité philosophique de l'enfant, c'est le rendre capable de s'y inscrire et d'y faire éclore ses capacités en puissance. La reconnaissance de l'enfant comme sujet pensant, qui doit donc être exprimée clairement et régulièrement, génère sa puissance de pensée, dont les preuves peuvent alors être récoltées. Le cadre pédagogique et la déclaration d'intelligence philosophique sont les conditions de possibilité de la réalisation d'une pratique philosophique avec les enfants. Annoncer aux enfants qu'ils sont porteurs d'une pensée philosophique, c'est provoquer un « effet Pygmalion »²⁹⁰, comparable à celui recherché par la « Présomption d'Égalité des Intelligences »²⁹¹ dans la pensée de Jacques Rancière. Il nous semble pertinent de reprendre ce paradigme que le philosophe français développa dans *Le maître ignorant* : en effet, l'enjeu consiste, de part et d'autre, à déterminer les moyens de transférer aux enfants l'« ordre explicateur »²⁹². Dans l'atelier de philosophie, l'adulte questionnera et mènera les élèves vers certaines recherches philosophiques, mais il sera toujours de la responsabilité de l'enfant d'exprimer sa pensée et de l'expliquer. Ainsi, il s'agit d'un cadre qui abolit, comme le souhaitait Rancière, la dichotomie entre les esprits savants et les esprits ignorants, les esprits matures et les esprits immatures : entre l'intelligence et la bêtise. Le philosophe français prend l'exemple, de l'apprentissage de la langue française, qui se trouverait possible par imprégnation, imitation et correction, dans un processus réalisable en l'absence d'un maître explicateur. Ce serait le bilan

²⁸⁹ M.TOZZI, S.SOLERE-QUEVAL, « Le rôle du maître dans la discussion à visée philosophique à l'école primaire et au collège » in *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherches*, Paris, L'Harmattan, 2004, p.80

²⁹⁰ Ce concept a été mis en lumière par Robert ROSENTHAL et Lenore F.JACOBSON, *Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupils' intellectual development*, 1968.

²⁹¹ J.RANCIÈRE, *Le maître ignorant* (1987), Paris, Fayard, 10/18, 2004.

²⁹² *Ibid.*, p. 11

révolutionnaire du maître Jacotot et de ses étudiants hollandais. Il s'agit peut-être d'un processus similaire dans l'apprentissage du *philosopher* : si l'enfant se trouve immergé dans un cadre philosophique, il s'en imprégnera si et seulement si c'est à lui de se frayer un chemin dans la découverte intuitive de cette discipline. En revanche, nous n'irions pas jusqu'à dire que le maître peut enseigner ce qu'il ignore, car l'utilisation des supports pédagogiques et la facilitation d'une discussion philosophique requièrent de nombreux choix effectués grâce à une expertise. En outre, Rancière s'oppose à l'idée même que le maître mène le dialogue (et se positionne contre la méthode socratique), alors qu'il nous semble essentiel pour le facilitateur-philosophe d'intervenir afin de faire éclore la réflexion des enfants. En effet, comme nous le verrons, il est nécessaire de prendre de multiples précautions pour qu'une discussion soit et demeure philosophique. Cela étant dit, le principe d'égalité des intelligences philosophiques nous semble pertinent pour expliciter les postulats inhérents à la philosophie pour enfants.

Lipman défend la présomption de raison philosophique chez l'enfant et entend s'opposer ainsi à la théorie morale du pseudo-raisonnement, par laquelle Piaget démontre les faiblesses du jugement moral chez l'enfant²⁹³. Lipman prend fortement position contre cette analyse, en raison des risques inhérents à la présomption *d'absence de raison* chez l'enfant : « nous excusons très souvent les enfants de l'obligation d'utiliser leur raison, au motif qu'ils sont trop jeunes. Lorsque nous faisons cela, cependant, nous ne leur faisons pas une faveur. En effet, la situation est bien pire, car ce que nous faisons, c'est échouer à présumer que l'enfant est un être rationnel. (...) La présomption selon laquelle l'enfant est incapable d'un comportement raisonné et principiel exclut la possibilité de traiter l'enfant comme un être moral, et détruit par conséquent la possibilité d'un traitement éthique ou éducatif. C'est pourquoi la théorie des stades et la philosophie sont incompatibles : il ne peut y avoir aucune discussion philosophique légitime dans laquelle un parti considère l'autre comme inférieur, non seulement par préjugé mais aussi par principe »²⁹⁴. La « présomption de rationalité »²⁹⁵ porte à la fois un enjeu moral relatif au statut attribué aux enfants et un enjeu éducatif vis-à-vis de la possibilité même de philosopher : il est primordial de considérer l'enfant comme une personne capable de dialogue rationnel, de justification inférentielle de sa pensée et de son comportement, sous peine de les priver de substance humaine. Le statut ontologique accordé aux enfants détermine l'étendue des possibilités éducatives, ainsi que la relation maître/élève : de fait, si le maître considère ses élèves comme inférieurs intellectuellement, il se trouve condamné à les juger à distance, du haut de sa chaire rationnelle. Mais il condamne alors aussi l'enfant à ne pas se sentir capable d'accomplir sa nature d'être de raison. Autrement dit, nous sommes à nouveau dans une situation performative où la position du maître quant au statut de l'élève entraîne, ou non, l'occasion pour l'enfant de faire éclore les

²⁹³ J.PIAGET, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (1932), Paris, PUF, 2013

²⁹⁴ M.LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p.154 : "We very often excuse children from the obligation to use their reason, on the grounds that they are too young. When we do this, however, we do them no favour. And, indeed, the situation is much worse, for what we are doing, when we fail to presume that the child is a rational being. (...) The presumption that the child is incapable of reasoned, principled behaviour rules out the possibility of treating that child as a moral being, and therefore destroys any possibility that such treatment can be either moral or educational. This is why stage theory and philosophy are incompatible : there can be no legitimate philosophical discussion in which one party considers the other inferior, not simply as a matter of prejudice, but as a matter of principle."

²⁹⁵ *Ibid.*, p.154.

facultés relatives à ce statut. « L'imputation de la rationalité à l'enfant s'impose, en outre, au motif que cet acte a souvent entraîné l'émergence de preuves de la rationalité de l'enfant. (...) Traiter les enfants comme des rationnels tend à produire des preuves de leur rationalité »²⁹⁶. Seule la présomption de raison philosophique, établie et déclarée face aux élèves, peut faire surgir l'exercice des facultés rationnelles et philosophiques chez tous les enfants. La philosophie pour enfants repose sur ce pari pédagogique : l'instauration d'un cadre de discussion philosophique permettra l'apparition et l'exercice de la raison enfantine. « Dans l'esprit de Lipman, l'enfant possède tout ce qu'il faut pour effectuer une démarche logique et sensée. Il peut utiliser adéquatement sa raison, sans négliger la dimension affective de ses expériences. Il peut communiquer avec les autres et faire évoluer sa propre compréhension des réalités humaines. Il peut remettre en question son jugement et développer des habiletés à fonctionner démocratiquement. Il est en mesure de questionner les dimensions morales de son existence. Il s'agit de lui faire confiance et de lui donner la possibilité d'exprimer sa pensée »²⁹⁷. Confiance et présomption d'intelligence : ces deux concepts visent tout deux l'abolition de la distance ontologique entre l'adulte (être rationnel, capable de penser le vrai et l'abstrait) et l'enfant (être irrationnel condamné à penser le faux et le concret). C'est aussi ce clivage inégalitaire que cherchait à analyser Jacques Rancière. Bien entendu, les facultés rationnelles de l'enfant ne sont pas comparables, quant à leur force de frappe, à celles de l'adulte mais l'enjeu pédagogique est d'instaurer une égalité de *nature*, et d'établir entre le maître et élève un socle ontologique commun : l'être de raison.

C'est la raison pour laquelle les philosophes pour enfants s'opposent à la conception piagétienne du développement cognitif, qui préserve l'interstice entre pensée enfantine et pensée humaine. Selon Gareth Matthews, « les théories du développement cognitif et moral nous encouragent souvent à nous distancier des enfants – à la fois des enfants autour de nous et de l'enfance en nous. Une telle distanciation produit parfois un nouveau respect pour les enfants. (...) Mais [elle] peut aussi favoriser la condescendance. Si nous présupposons que les enfants vivent dans des mondes conceptuels qui sont structurellement différents des nôtres, mais qui évolueront naturellement pour devenir les nôtres, comment ne pas être devenir condescendants vis-à-vis des enfants ? »²⁹⁸. Ainsi, il est nécessaire de poser comme postulat l'existence d'un monde conceptuel commun à l'enfant et au maître. Outre l'attribution d'une nature commune – la rationalité humaine – la philosophie pour enfants est ancrée, conformément avec sa vision universaliste, sur l'existence d'un monde philosophique partagé. En amont du projet de philosopher avec les enfants, un certain nombre de conversions sont donc nécessaires, et notamment une conversion du regard adulte sur la pensée enfantine.

²⁹⁶ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school*, *op.cit.*, p. 198 : “To impute rationality to a child is further warranted on the grounds that doing so has so often resulted in evidence of the child's rationality. (...) Treating children as rational beings tends to produce evidence that confirms their rationality” (ci-dessus : ma traduction)

²⁹⁷ P. LAURENDEAU, *op.cit.*, p. 25

²⁹⁸ G. MATTHEWS, *op.cit.*, p. 66 : “Theories of cognitive and moral development often encourage us to distance ourselves from children – both from the children around us and from our own childhood selves. Such distancing sometimes produces a new respect for children. (...) Yet such distancing can also encourage condescension. If we suppose that children live in conceptual worlds that are structurally different from ours, but that will naturally evolve into ours, how can we fail to be condescending toward children (...) ?” (ci-dessus : ma traduction)

Dans cette optique de mutation, trois points critiques méritent une déconstruction, selon les philosophes pour enfants : en effet, dans la conception piagétienne, la pensée enfantine serait de nature concrète, irrationnelle et égocentrique (comme le montre l'étude de Marie-France Daniel²⁹⁹ précitée). Outre la théorie des stades de l'intelligence enfantine, ces trois caractéristiques condamneraient les enfants à ne pouvoir philosopher. Il convient donc de consacrer une analyse à ces déterminations de la pensée enfantine, qui seraient autant arguments contre le projet d'une éducation philosophique pour les enfants dès l'âge de cinq ans.

3.2. La question de la faculté d'abstraction des enfants : la pensée enfantine peut-elle passer du concret à l'abstrait ?

Le premier obstacle à la réalisation d'une pensée philosophique serait la nature concrète de la vie mentale enfantine. En quoi la philosophie pour enfants estime-t-elle, au contraire, que la pensée enfantine est aussi capable d'abstraction ?

3.2.1. La formation des concepts abstraits dans la pensée enfantine

En premier lieu, la philosophie pour enfants repose sur le postulat d'une présence de la philosophie dans l'expérience enfantine, qui serait donc imprégnée par le monde idéal des concepts, questions et intuitions philosophiques : c'est cette relation entre l'expérience et l'esprit qui pose ici question, car en effet, dans cette perspective, la vie expérientielle nourrit la vie conceptuelle de l'enfant. La pensée enfantine est-elle donc capable de construire un donné conceptuel à partir du monde expérientiel ? Pour Piaget, l'enfant forge ses premiers concepts à l'âge préopératoire (de deux à sept ans) : à cet égard, les deux théories sont similaires. En revanche, pour Lipman, la formation de ces concepts relève déjà de l'ordre abstrait. De même, l'enfant au stade des opérations concrètes (de sept à douze ans) ne peut accéder, selon Piaget, qu'à une forme de logique à partir du donné empirique : pour Lipman, il s'agit d'une base propice à l'abstraction. En réalité, il s'agit d'un désaccord de principe : pour Lipman, les capacités de formation de concepts et de logique, bien qu'elles soient rattachées au concret, constituent des prémisses fécondes à l'abstraction, et l'éducateur se doit donc de commencer le travail d'abstraction. « Tout ce que Piaget peut suggérer aux éducateurs est qu'ils conforment l'éducation de l'enfant aux étapes de son développement logique. (...) Il ne permet pas le développement de la pensée en éducation. Et il suggère que parce que l'enfant pense de façon concrète, dans un certain sens, durant ses premières années, que son instruction durant cette période devrait aussi être concrète. Méthodologiquement, ceci est hautement discutable »³⁰⁰. Conformément au pari interventionniste de la philosophie pour enfants, il n'est pas pertinent de se restreindre à des apprentissages concrets, au nom d'une prétendue nature concrète de la pensée des enfants. Le différend se situe dans l'idée que pour Lipman, l'éducation ne doit pas se construire en fonction des capacités actuelles, mais en fonction des facultés potentielles.

²⁹⁹ M.-F. DANIEL, *op.cit.*

³⁰⁰ M. LIPMAN, « Philosophy for children » in *Metaphilosophy*, 7, vol. 7, n°1, janvier 1976, p.17-39.

« Sans l'intervention éducative, le comportement cognitif de l'enfant peut être lamentablement concret, tristement empirique. Il est dommage que de nombreux rédacteurs de programmes scolaires ont conclu que cet état de fait est un donné inchangeable et ont construit leur programme en fonction de cela, en oubliant quasiment toutes les abstractions qui pourraient être trop difficiles pour l'enfant. Il n'est pas étonnant que les enfants, embourbés dans un cursus qui insiste sur les perceptions et ignore les relations, soient privés d'abstraction. »³⁰¹

Bien entendu, la pensée enfantine reste dépendante de la sphère concrète et la réflexion abstraite devra toujours se faire en lien étroit avec des exemples concrets. En réalité, Piaget envisageait lui aussi cette faculté d'abstraction empirique. C'est la raison pour laquelle Claudine Leleux, par exemple, estime que la théorie piagétienne n'est pas incompatible avec la philosophie pour enfants, dans la mesure où elle donne une place à la capacité d'abstraction. De son point de vue, bien que l'abstraction soit empirique et non réflexive, elle peut faire l'objet d'une méthode de philosophie adaptée à ce cheminement progressif vers le concept abstrait. Reprenons donc son analyse :

« La question qui se pose est celle de savoir comment amener l'enfant à concevoir, lui qui n'a pas accès, à cet âge, à une pensée abstraite et au concept ? Raison souvent invoquée d'ailleurs pour disqualifier la [Philosophie Pour Enfants], voire même pour écarter les enfants d'une initiation à la réflexion philosophique. (...) Rappelons d'abord que Jean Piaget, dans ses études d'épistémologie génétique, montre que *apprendre, c'est abstraire*. D'abord par *abstraction empirique* : l'enfant « abstrait » les propriétés (les attributs essentiels) d'un objet ou d'une situation empirique : « L'expérience physique consiste à agir sur les objets et à découvrir des propriétés par abstraction à partir de ces objets : par exemple soulever des objets et constater que les plus lourds ne sont pas toujours les plus gros.³⁰² ». Ensuite par abstraction réfléchissante : l'enfant « abstrait » les propriétés (attributs essentiels) d'une action : il abstrait et intériorise sous forme d'*opérations* « à partir des actions et non pas des objets » le résultat des actions : par exemple, ordonner, réunir, dissocier, mettre en correspondance (...) Enfin, au dernier niveau, *l'abstraction réfléchie* consiste à construire une opération sur les opérations précédentes c'est-à-dire à thématiser la réflexion de la réflexion. (...) Les stades du développement et leur séquence invariable chez Piaget nous inviterait plutôt à ne pas faire sauter à l'enfant des étapes et, en tout cas, à ne pas vouloir lui faire acquérir une pensée formelle *avant* une pensée concrète. Mais ce constat exclut-il tout enseignement progressif ? »³⁰³

L'une des preuves de l'utilisation de l'abstraction dès la petite enfance est le langage et les mathématiques : qu'il s'agisse des mots ou des chiffres, l'enfant apprend à manipuler des signes dont le sens provient de l'abstraction. Cette faculté d'abstraction empirique est une position défendue par Piaget lui-même³⁰⁴ : ce qu'il conteste est la faculté d'abstraction

³⁰¹ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school*, p. 99 : "Without educational intervention, children's casual cognitive behaviour can be dismally concrete, drearily empirical. It is unfortunate that many curriculum developers have concluded that this state of affairs is an unchangeable given and have constructed their curricula accordingly, omitting virtually all abstractions that, it is felt, the child might find "too difficult". It is no wonder that children, mired in a curriculum that emphasizes perceptions and ignores relationships, are "abstraction-deprived". (ci-dessus : ma traduction)

³⁰² J. PIAGET, « Les méthodes nouvelles. Leurs bases psychologiques » (1935) et « Education et instruction depuis 1935 » (1965) in *Psychologie et pédagogie*, 1968, Paris, Folio Essais, n°91, pp. 57-58

³⁰³ C. LELEUX, *La philosophie pour enfants. Le modèle de Lipman en discussion*, op.cit., pp. 121-122

³⁰⁴ J. PIAGET, *Psychologie et pédagogie*, op.cit., pp. 57-58 : « L'expérience logico-mathématique (indispensable aux niveaux où la déduction opératoire n'est pas encore possible) consiste également à agir sur

réfléchi. Et nous devons reconnaître qu'en-deçà de sept ans, nous avons perçu les difficultés des enfants pour *réagir* vis-à-vis d'une idée. C'est-à-dire qu'à l'enthousiasme d'exprimer une réponse à une question philosophique succède souvent, chez les enfants de cinq à sept ans, le trouble de devoir ensuite analyser cette réponse. Mais on peut penser qu'il s'agit alors de les initier à ce processus réflexif, de leur en transmettre l'habitude, afin d'en favoriser le développement. Cela, d'autant plus que cela fut possible, malgré la difficulté. Nous avons vu apparaître le processus d'abstraction réflexive à plusieurs reprises avec des enfants de cet âge, comme par exemple dans ce dialogue suivant dans lequel des enfants de cinq ans réagissent à l'idée « les enfants imaginaires existent » et opèrent alors une abstraction réflexive (passages soulignés) :

- « - [enfant 1 : Farès] On peut pas aimer un ami imaginaire ! Un ami imaginaire, ça n'existe pas.
[Facilitatrice] On peut avoir des amis imaginaires ?
 - [Certains] Oui !!
 - [D'autres] Non !!
Ah bon on n'a pas le droit d'avoir des amis imaginaires ?
 - [enfant 1 : Farès] Non, il n'y a pas d'amis imaginaires parce que nous, on est dans le monde réel, et eux... nous, on est dans le vrai monde réel.
D'accord, on vit dans le monde réel. Et si dans sa tête on a envie d'avoir un ami qu'on imagine ? On n'a pas le droit d'imaginer des choses ?
 - [enfant 2] Siiiiiii, on peut imaginer des choses, mais ça n'existe pas !
 - [enfant 1 : Farès] Non, parce qu'il n'y a pas de monde en haut (*dit Farès en pointant sa tête*)
 - [enfant 3] Moi je ne suis pas d'accord : l'imaginaire ça existe dans notre tête
Pourquoi tu n'es pas d'accord ?
 - [enfant 4 : Bilel] Parce qu'on peut se faire des amis imaginaires.
 - [enfant 5] Non ! C'est faux !
Attend, elle a le droit de ne pas être d'accord. C'est bien de ne pas être d'accord en philo. Ne t'inquiète pas...
 - [enfant 6] Un ami, c'est pour se faire une copine : elle doit être réelle notre copine
 - [enfant 2] Moi je ne suis pas d'accord avec Bilel
Pourquoi t'es d'accord avec Bilel ?
 - [enfant 2] Parce que ça existe pas les amis imaginaires
Et si ça n'existe pas, ça veut dire que ça n'a pas d'importance ?
 - [enfant 7] Mais ça existe pas : moi j'ai des amis imaginaires donc ça existe
 - [enfant 8] Moi je suis pas d'accord : ça existe ! (...)
 - [enfant 1 : Farès] Non ça existe pas ! C'est juste la lune.
Si certains d'entre vous on des amis imaginaires, est-ce que ça veut dire que ça existe ? Même si c'est imaginaire ?
 - [enfant 4 : Bilel] Moi ça existe parce que moi j'ai un ami imaginaire.
 - [enfant 9] Moi j'en ai un !
Alors, elle a un ami imaginaire : est-ce qu'il existe ou est-ce qu'il est dans sa tête ?
 - [enfant 10] Un ami imaginaire, c'est bien parce qu'on peut voir qui on veut dans sa tête.
 - [enfant 3] Moi je suis pas d'accord avec Bilel parce qu'il y a pas des amis imaginaires

les objets mais à découvrir des propriétés par abstraction à partir, non pas des objets comme tels, mais des actions elles-mêmes qui s'exercent sur ces objets : par exemple, aligner des cailloux et découvrir que leur nombre est le même en procédant de gauche à droite et de droit à gauche (ou en cercle) ; en ce cas, ni l'ordre, ni la somme numérique n'appartenaient aux cailloux avant qu'on les ordonne ou qu'on les compte et la découverte que la somme est indépendante de l'ordre (= commutativité) a consisté à abstraire cette constatation des actions elles-mêmes de dénombrer et ordonner, quoique la « lecture » de l'expérience ait porté sur les objets, puisque ces propriétés de somme et d'ordre ont été en fait introduites par les actions dans ces objets »

- [enfant 9] On peut se faire des amis imaginaires parce qu'on peut voir qui on veut dans sa tête
- [enfant 11] Dans un monde en haut là, il n'y a pas d'amis imaginaires. Ça c'est le monde réel.
Mais tu as des amis qui disent avoir des amis imaginaires. Alors tu leur dis qu'ils n'en ont pas.
- [enfant 1 : Farès] Non, c'est faux, y a rien en haut, il n'y a rien !
S'ils en ont, comment tu peux dire qu'ils n'en ont pas ? 1,2, 3 Pensez ! Tout le monde fait le silence on se reconcentre... Alors qu'est-ce que vous en pensez ?
- [enfant 12] Quand on a un ami pour de vrai, on peut faire du foot.
On peut faire du foot... mais quand on fait du foot avec ses amis, c'est dans la réalité ou c'est dans l'imagination ?
- [enfant 13] Dans la réalité !
- [enfant 6] Dans l'imagination...
- [enfant 8] C'est quand on fait des sorties dans la réalité
C'est quand on fait des sorties, donc ça c'est réel les sorties.
- [enfant 7] Un ami imaginaire, je suis d'accord avec Bilel, parce qu'un ami imaginaire ça existe dans notre tête.
- [enfant 13] Non, ça n'existe pas !
- [enfant 1 : Farès] Non parce que ça existe pas les amis imaginaires. Parce que moi j'ai pas le même cerveau que tout le monde, parce que moi je ne suis pas d'accord avec eux.
- [enfant 10] Moi je suis pas d'accord avec Farès parce que lui il croit qu'il n'a pas d'amis imaginaires.
- [enfant 5] Oui, parce que dans ma chambre, il n'y a rien du tout, il y a juste des jouets.
- [enfant 6] Oui, alors on peut inventer.
- [enfant 14] On peut inventer mais on peut pas créer des amis imaginaires robots
Ils n'ont pas le droit d'imaginer des amis s'ils ont envie ? Les amis, qu'est-ce que c'est ? Est-ce que c'est réel ou est-ce que c'est imaginaire ? Pourquoi on a besoin d'amis réels et imaginaires ? Qu'est-ce que vous en pensez ?
- [enfant 3] Les amis c'est quand on joue au chat en vrai de vrai
- [enfant 15] Comme on a des amis, ça veut dire qu'on les rencontre : donc c'est réel.
On les rencontre. C'est intéressant : on devient amis.
- [enfant 3] Les amis imaginaires c'est quand on joue tout seul
- [enfant 4] Quand on n'a pas d'amis, on est triste.
Est-ce que les amis ça nous rend joyeux ?
- [tous] OUIIIIII
- [enfant 6] On peut se promener sur la plage avec ses amis réels
- [enfant 1 : Farès] Même quand c'est l'école on n'a pas d'amis imaginaires.
- [enfant 8] Dans la cour de récréation on a des amis
- [enfant 1 : Farès] Oui, mais pas imaginaires
Peut-être qu'on a les deux : des amis imaginaires et des amis réels ?
- [enfant 6] Avoir des amis, c'est pour se faire des amis dans la vraie vie. »³⁰⁵

3.2.2. Le saut dans l'abstrait, choix méthodologique de l'interrogation conceptuelle.

La philosophie pour enfants opère un déplacement méthodologique dans l'appréhension de l'intelligence enfantine en faisant le choix d'entrer de plein pied dans les questions abstraites, bien que souvent accompagnées d'un exemple concret. Lipman, tout d'abord, s'oppose aux méthodes d'évaluation piagétienne, dans lesquelles la faculté

³⁰⁵ Cf. Annexe 2, Retranscriptions des ateliers de « Petite Philo », Centres de loisirs maternels, Véronique et Florestan, 11 avril 2013, p.944-945

d'abstraction est évaluée à partir de questions concrètes, qui inciteraient les enfants à livrer des réponses concrètes. Piaget en conclut que ces réponses concrètes sont la preuve d'une pensée de nature concrète³⁰⁶. Mais cela signifie uniquement que les enfants éprouvent des difficultés à répondre abstraitement à une question concrète et non qu'ils sont incapables de formuler des réponses abstraites. Les philosophes pour enfants, des divers courants, font le choix inverse : les questions philosophiques se situent immédiatement dans la sphère de l'idéation. Ainsi, la méthode lipmanienne construit le dialogue à partir des questions abstraites posées par les enfants à l'issue de la lecture d'un passage de roman. Dans la méthode ARCH, les ateliers commencent souvent avec des demandes définitionnelles (qu'est-ce que la liberté ? qu'est-ce qu'un chef ?). Même les méthodes qui fondent leur réflexion sur des exemples concrets, albums jeunesse ou mythes, visent toujours la formulation de problématiques abstraites. Ainsi, pour pallier à l'écueil de la concrétude enfermante, le choix didactique consiste à exiger sans cesse de la pensée enfantine qu'elle se meuve dans la sphère abstraite. De fait, notre pratique nous a montré que c'est le va-et-vient constant entre l'interrogation conceptuelle et le monde expérientiel qui permet de guider la pensée enfantine vers la sphère abstraite. Le saut dans la conceptualisation, tel qu'il s'effectue dans la pratique philosophique, contient une efficacité cognitive, dans la mesure où il engage la pensée enfantine dans le processus idéal.

La nécessité de prendre à bras le corps les questions abstraites est d'autant plus forte que les questions enfantines sont parfois de cette nature. Ainsi, selon Lipman, le faux pas méthodologique de Piaget réside dans le fait de ne pas fonder la réflexion sur les questions des enfants : cela les met face à une difficulté qui ne leur appartient pas, en quelque sorte, et à l'aune de laquelle on mesure ensuite à mesure leur capacité à l'affronter. Cela signifie que la question leur demeure étrangère, alors que la philosophie pour enfants se construit autour des perplexités de l'étonnement philosophique enfantin, qui joue un rôle crucial dans le fait de rester au plus près de leurs interrogations. Afin que la méthode ne soit pas de l'ordre d'une imposition du regard adulte, ce dernier doit se limiter au travail de clarification et de problématisation des questions enfantines, qui sont parfois, bien entendu, syntaxiquement et/ou sémantiquement vagues et obscures.

En outre, la méthode d'entretien piagétienne se caractérise par sa brièveté, alors que le dialogue philosophique consiste à prolonger la réflexion jusqu'à atteindre une conceptualisation abstraite. Nous pouvons prendre un exemple révélateur avec la question du mensonge, que nous avons abordée lors de nos pratiques philosophiques et qui fait l'objet d'un chapitre du *Jugement moral chez l'enfant*, dans lequel il conclut, après de multiples entretiens auprès d'enfants âgés de cinq à sept ans : « L'interrogatoire montre à cet égard que les petits, de cinq à sept ans, tout en sentant assurément la nuance qui sépare l'acte intentionnel de l'erreur involontaire, sont peu portés à accentuer cette distinction et groupent au contraire souvent les deux réalités sous le même terme de mensonge. (...) Durant les quelques années suivantes, l'enfant ne différencie pas les actes intentionnels des autres d'une manière aussi nette que nous. La preuve en est qu'il est finaliste, animiste et

³⁰⁶ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school, op.cit.*, p. 144 : "The Piagetian [approach] aims to trace the limits of the child's intellectual grasp by posing a series of problems (ex : I like onions but they make me cry so I don't like them) and determining at what age the child can cope successfully with them." (ci-dessus : ma traduction) : L'approche piagétienne vise à tracer les limites de la compréhension intellectuelle en posant une série de problèmes (par exemple : j'aime les oignons mais ils me font pleurer donc je ne les aime pas) et en déterminant à quel âge l'enfant est capable d'y faire face avec succès.

artificialiste »³⁰⁷. Il nous est apparu, lors de notre expérimentation avec des penseurs du même âge, que leur réflexion était bien plus aboutie, comme l'atteste par exemple la retranscription suivante d'un ciné-philo portant sur *Pinocchio*, dans laquelle on peut constater la distinction entre l'acte volontaire du mensonge et l'acte involontaire de l'erreur, mais aussi une compréhension nuancée du phénomène :

« [Facilitatrice] : *Mais qu'est-ce que c'est que mentir ?*

- [enfant 1] C'est quelqu'un qui dit ce qui n'est pas vrai

- [enfant 2] Ça veut dire, raconter des mensonges, ça veut dire on dit, on dit, on dit quelque chose de faux...

Vous dites « on dit un mensonge » donc c'est une parole : mais ce n'est pas n'importe quelle parole. Qu'est-ce qu'on dit dans un mensonge ?

- [enfant 3] On dit du faux... le mensonge, c'est quand on a du faux dans sa phrase

- [enfant 4] comme si le papa de Pinocchio il dit la vérité.

Ah c'est intéressant : c'est quoi le contraire du mensonge ?

- [enfant 5] La vérité

- [enfant 1] C'est l'inverse de la vérité

C'est l'inverse de la vérité. Et on a dit que c'est une parole. Donc le mensonge c'est une parole qui dit l'inverse de la vérité. Vous êtes d'accord ?

- [enfant 6] Un mensonge c'est aussi quand on promet quelque chose et on le fait pas

Quand on ne tient pas ses promesses, ça veut dire qu'on ment ?

- [enfant 7] C'est pas la vérité

Pinocchio, quand est-ce qu'il ment dans le film ? Quand est-ce qu'il dit le contraire de la vérité ?

- [enfant 7] Je sais je sais. Quand il dit qu'il a mal au ventre et c'est pas vrai

- [enfant 8] Quand il ment son nez il grandit.

- [enfant 9] Quand il est avec les marionnettes, il dit qu'il a une mère. (...)

- [enfant 5] Quand il se défend contre le chien, il se ment pour sa défense

- [enfant 10] Il y a aussi quand il rencontre la fille aux cheveux bleus

Oui, il lui dit quoi comme mensonge à la fille aux cheveux bleus ?

- [enfant 10] Il dit qu'il est plus malade

Il est le seul à mentir Pinocchio ? Qui d'autre ment dans le film ?

- [enfant 11] Le mariochet

- [enfant 12] Le renard et le chat

- [enfant 4] Le gros monsieur qui a donné l'argent de Pinocchio...

- [enfant 6] Lui il ment pas... c'est Pinocchio qui lui ment

- [enfant 1] Le renard et le chat ils ont menti à Pinocchio

Oui, tout à fait. Dans le film, on voit qu'il y a beaucoup de personnes qui mentent.. Et on peut donc se demander.... Prochaine question....

- [enfant 8, en présentant le panneau-question] Pourquoi on ment ?

1,2,3, Pensez ! Pourquoi on ment ?....

- [enfant 11] Quand on ment c'est des fois pour cacher des trucs, cacher la vérité

- [enfant 2] On ment parce qu'on peut pas dire la vérité. Peut-être parce que notre frère, il nous embête donc on peut pas dire la vérité. (...)

- Pour moi Pinocchio il ment quand il dit qu'il a mal au ventre parce qu'il a tout mangé

Est-ce qu'il a vraiment mal au ventre ?

- [tous] Noooooon !

Pourquoi il dit qu'il a mal au ventre ?

- [enfant 2] Pour pas aller à l'école. Il ment pour obtenir ce qu'il veut.

³⁰⁷ J. PIAGET, *Le jugement moral chez l'enfant* (1932), Paris, Presses Universitaires de France, 2013, pp. 110-111.

C'est bien dit. On ment pour obtenir ce qu'on veut : quand on a un but comme ça, ça s'appelle une intention.

- [enfant 7] Parfois on ment pour se montrer intéressant. Par exemple, si l'autre il a un jouet, et que l'autre il a rien et il dit « ah bah moi j'en ai un meilleur chez moi », il ment pour se montrer intéressant.

C'est intéressant. Dans ce cas, on ment parce qu'on invente une vérité. On invente quelque chose. Donc ce n'est pas le contraire de la vérité. (...)

- [enfant 8] Et en fait, dans le film, le gros poisson il a avalé le papa de Pinocchio.

C'est vrai. Est-ce que ça, c'est un mensonge ?

- [enfant 2] Non

- [enfant 3] C'est en vrai !

Ah bon c'est en vrai ? L'histoire de Pinocchio ça s'est passé en vrai ?

- [enfant 3] Nan c'est en faux !

Ça veut dire que c'est un mensonge ? C'est quelqu'un qui veut nous mentir dans le film ?

- [enfant 2] Non ! C'est une histoire !

Est-ce que c'est pareil raconter une histoire et raconter un mensonge ?

- (adulte) Quand on raconte une histoire, c'est pour offrir des rêves, de la fiction. Et le mensonge, c'est qu'il y a un but, pour se défendre, pour être supérieur. Il y a toujours un but.

Quand on raconte une histoire, est-ce que le but c'est de tromper ?

- [tous] Noooooon !

Quand on raconte un mensonge, est-ce que le but c'est de tromper ? De guider vers une fausseté ?

- [tous] Oui !

- [enfant 6] Quand on sait que c'est une histoire, vous savez que ce n'est pas la vérité. (...)

Quand on vous ment, est-ce que vous savez que ce n'est pas la vérité ?

- [tous les enfants en même temps] Non... Oui... Non...

- [enfant 12] Mais aussi on sait pas quand. C'est différent dans les dessins animés, parce que c'est que de l'irréel alors que quand on ment on mélange le réel avec l'irréel.

Effectivement... On va dire un peu de vrai et un peu de faux. Par exemple, si j'ai cassé une tasse, je vais pas dire « j'ai cassé la tasse », je vais dire « la casse est tombée et s'est cassé » donc c'est un peu vrai. On dit quelque chose au milieu...

- [enfant 13] (Un enfant présente le panneau-question) Mentir, c'est bien ou mal ?

- [enfant 1] En fait c'est mal parce qu'on trompe la personne, c'est pas bien de lui faire ça.

- [enfant 3] C'est pas bien de mentir parce que des fois, ça peut créer des histoires

- Des fois c'est bien, et des fois c'est mal.

Pourquoi parfois c'est bien ?

- [enfant 13] Parce qu'on peut sauver quelqu'un par exemple.

Est-ce que parfois il faut mentir ?

- (tous) Non ! Siii !

- [enfant 5] C'est bien et c'est mal. Des fois ça peut nous faire sortir d'une embrouille. C'est mal quand on s'en sert pour faire du mal.

Et c'est bien quand ?

- [enfant 3] On s'en sert pour faire du bien

- [enfant 6] Pour sauver quelqu'un.

- [enfant 4] Parfois on est obligé de mentir : par exemple, si c'est l'anniversaire de quelqu'un et qu'on organise une fête surprise, on va pas lui dire, pour que ça fasse une surprise.

C'est un bon exemple. Si on organise une fête, on va tous mentir. Alors là c'est bien ou c'est mal de mentir ? Quand c'est pour une bonne intention, c'est bien de mentir ?

- [enfant 13] C'est bien !

- [enfant 3] C'est pas bien !

- [enfant 5] Si par exemple, deux copines se séparent à cause de notre mensonge, c'est mal.

Donc ça dépend peut-être de la personne pour laquelle on ment : si on ment pour le bien de l'autre, ou si on ment pour soi-même, pour son bien à soi.

- [enfant 4] Si on ment pour pas avoir punition c'est mal. Si je dis que c'est ma sœur qui a cassé une tasse alors que c'est moi

Pourquoi tu penses que c'est mal ? Quand c'est pour une mauvaise intention, c'est bien de mentir ?

- [enfant 6] C'est mal, parce que c'est ta sœur qui va subir les conséquences.

- [enfant 4] Elle va être punie alors qu'elle a rien fait.

- [enfant 7] Mais si on ment tout le temps, les gens un jour, ils vont savoir que t'as tout le temps menti.

Si on ment tout le temps, qu'est-ce qui se passe au bout d'un moment ?

- [enfant 6] Les autres ne nous croient plus

- Par exemple, si on dit tout le temps qu'on a mal quelque part, par exemple tout le temps « j'ai mal au pied », et bah le jour où on a vraiment mal, on nous croit pas.

Est-ce qu'on va croire ce que vous dites ?

- [rous] Noooooon !

Est-ce qu'on va faire confiance en votre parole ? On a dit que le mensonge c'est dans la parole, c'est une parole qui dit le contraire de la vérité. Alors on va passer à la prochaine question mais avant, levez la main ceux qui ont déjà menti... (tous les enfants lèvent la main)

- [enfant 1] (Un enfant présente le panneau-question) Sommes-nous tous des menteurs ?

- [enfant 5] Pas obligatoirement. Des fois il y a des gens qui mentent et il y a des gens qui ne mentent pas. (...)

- [enfant 1] On ment presque tous

- [enfant 4] Il y a des gens qui pensent n'avoir jamais menti mais qui ont déjà menti. (...)

Si on a oublié la vérité, est-ce que ça veut dire qu'on ment ?

- [enfant 3] On peut oublier à cause d'un événement après (...)

- [enfant 6] Parfois on fait pas exprès de mentir. Par exemple, sans faire exprès j'ai fait coulé de l'encre et j'ai dit que ce n'était pas moi quand on m'a demandé.

Est-ce que tu voulais cacher la vérité ?

- [enfant 6] Non

Tout à l'heure, on a dit qu'on mentait quand on voulait cacher la vérité donc là est-ce que tu mens vraiment ?

- [enfant 5] Quand on ment c'est un acte volontaire.

Dernière question : Un mensonge et une erreur, est-ce que c'est pareil ? Est-ce que c'est pareil mentir et se tromper ?

- [enfant 12] Un mensonge c'est pas pareil qu'une erreur parce qu'un mensonge c'est quelque chose qui n'est pas vrai

Une erreur, c'est aussi quelque chose qui n'est pas vrai non ?

- [enfant 13] Une erreur

- [enfant 1] Un mensonge c'est on fait exprès alors qu'une erreur, on sait pas

Quand on ment, on fait exprès de cacher la vérité. Quand on se trompe, est-ce qu'on veut cacher la vérité ? On fait exprès quand on se trompe ?

- (tous) Non !

Dans les deux cas, c'est le contraire de la vérité.

- [enfant 11] La différence, c'est la notion de volonté, si c'est volontaire.

- [enfant 1] Quand on est sincère, c'est pas un mensonge. Le mensonge c'est quand on sait qu'on ment.

- [enfant 6] Une erreur ça peut être l'ignorance.

- [enfant 13] L'ignorance c'est pas volontaire

Quand on ment, c'est pour tromper quelqu'un, et quand on fait une erreur, c'est qu'on se trompe.

- [enfant 5] Parfois on ment pour ne pas blesser. Quand on dit qu'un dessin de son fils est joli. On peut pas dire que c'est super moche.

- [enfant 4] Des fois on dit des mensonges à quelqu'un pour pas blesser. »³⁰⁸

³⁰⁸ Cf. Annexe 3, Ciné-Philo *Pinocchio*, Cinéma le Trianon, 2 février 2013, pp. 904-906.

Dans cette discussion, les enfants font non seulement la distinction entre mensonge et erreur, mais aussi entre fiction et mensonge et entre oubli et mensonge. De plus, ils analysent le rapport à la vérité et à la parole, en établissant que le mensonge correspond à la volonté de dire une parole qui cache la vérité. Nous ne percevons pas ici le rejet des distinctions tel qu'il fut observé par Piaget. Il est donc possible que la seule différence soit la longueur de l'entretien, ainsi que la facilitation interventionniste, par lesquels le dialogue philosophique des enfants s'offre le temps d'opérer les nuances. D'autant plus que cet échange avait lieu à partir d'un exemple concret, l'histoire de Pinocchio, ce qui réaffirme l'idée que la faculté d'abstraire est tributaire d'un lien avec le concret. Les enfants seraient capables d'abstraction dans un temps long, et tout au long d'une filiation avec une illustration concrète : c'est donc une éducation à ce processus d'abstraction qui est à mettre en place. Finalement, la philosophie pour enfants accepte l'idée que la pensée enfantine se définit par sa dimension concrète et elle mettra en place des outils pédagogiques faisant un lien avec la réalité concrète. Comme nous l'étudierons dans le chapitre 6, toutes les méthodes de philosophie pour enfants utiliseront des exemples expérimentiels, réels ou fictifs, afin de créer un lien avec l'expérience vécue.

3.3. La question de la faculté de raisonner : la pensée enfantine est-elle trop irrationnelle pour philosopher ?

La pensée philosophique ne peut s'exercer en dehors du raisonnement et de la rationalité. Le deuxième enjeu déterminant est donc d'établir que le développement cognitif des enfants permet le raisonnement logique et, par suite, la réflexion philosophique. Alors que les théories traditionnelles de l'intelligence enfantine postulent l'incapacité des enfants de moins de douze ans à raisonner, un tableau très différent est peint dans les expérimentations actuelles en classe de philosophie avec des enfants de six à onze ans, à l'école élémentaire.

3.3.1. Les structures logiques innées de la pensée, racines de l'éducabilité de l'esprit.

Certains concepts philosophiques peuplent l'entendement des enfants, comme l'attestent leur lexique et leurs intuitions. En parallèle de ce construction innée des concepts dans l'esprit enfantin, se produit un développement progressif des outils logiques (raisonnement, déduction, inférence, induction, argumentation, etc.). Le principe d'éducabilité de la pensée est fondé sur la conviction que l'esprit de l'enfant possède les rudiments de la pensée logique. « Les enfants apprennent la logique en même temps qu'ils apprennent le langage. Les règles de la logique, comme les règles de la grammaire, sont acquises au moment où les enfants apprennent à parler »³⁰⁹. Il nous semble que la philosophie pour enfants étend et globalise la théorie de la grammaire générative de

³⁰⁹ M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p.15 : "Children learn logic along with their learning of language. The rules of logic, like the rules of grammar, are acquired when children learn to speak." (ci-dessus : ma traduction)

Chomsky³¹⁰, qui avait démontré l'existence de structures innées de la grammaire. Il s'agit, en quelque sorte, d'une extension du principe linguistique, dans la mesure où l'acquisition du langage et de la grammaire entraînerait la possession de la pensée logique. « Dès que les enfants apprennent à parler, ils acquièrent en même temps la grammaire et la logique dont ils ont besoin pour pouvoir utiliser le langage de manière intelligible »³¹¹. Lipman, en tant que logicien, voit en l'intelligence logique le fondement de la pensée philosophique : il parvient donc à un système cognitif où le langage, la grammaire, la logique et la philosophie peuvent se développer de manière concomitante. Dans cette étude génétique de la grammaire, du langage et de la pensée, la connexion est si forte que certains philosophes pour enfants estiment, à la suite de Hegel³¹², que la grammaire est un genre de philosophie élémentaire : « Je ne sais pas dans quel ordre il faut les engager, peut-être de manière simultanée, mais spontanément, je dirais qu'il ne faut pas reculer devant l'apprentissage de certaines disciplines et certainement pas devant cette grande propédeutique à la philosophie qu'est l'étude de la grammaire. Ce n'est pas moi qui l'ai inventé mais un des plus grands philosophes de la tradition européenne, Hegel, qui considérait la grammaire comme « la philosophie élémentaire ». (...) La jeunesse, évidemment, possède le langage, plus ou moins bien, et la grammaire est véhiculée ainsi spontanément à travers les phrases que nous prononçons chaque jour »³¹³. Cette déclaration de Jean-Marc Ferry présente clairement la conviction selon laquelle les structures grammatico-philosophiques se trouvent insensiblement infusées dans la cognition. En revanche, bien que l'usage de la grammaire semble modeler l'esprit vers la pensée philosophique, il requiert aussi une prise de distance réflexive afin que les enjeux philosophiques se révèlent explicitement : « il est nécessaire, ici aussi, de promouvoir une réflexion, une mise à distance réflexive des structures que l'on véhicule – qui sont les structures de la pensée. Il s'agit en quelque sorte d'épeler l'esprit en acte, et c'est là un exercice de réflexion, mais qui cette fois s'applique, si on y réfléchit, à l'essence même de la raison »³¹⁴. Finalement, si un travail d'épellation de l'esprit logique est nécessaire, les structures philosophiques élémentaires sont-elles réellement transmises spontanément ? Si le travail métacognitif est indispensable, est-ce que le simple usage de la langue suffit ? Il nous faut répondre par la négative : l'usage du langage ne pose que les prémisses, qui rendent certes l'enfant capable de philosopher, mais ne suffisent pas, sans l'exercice réflexif, à actualiser ces compétences. En revanche, vu qu'il s'agit d'éléments usuels et acquis, la découverte et la maîtrise des outils logiques devraient être aisées. « La grammaire, c'est l'essence de la raison : les temps, les voix, les modes, les personnes... Et son étude, une philosophie élémentaire. (...) Posséder les temps verbaux, c'est avoir la conscience d'un passé, d'un présent, d'un futur. Utiliser les personnes pronominales, je, tu, il, c'est savoir différencier les adresses et les références. Mobiliser les modes différents, c'est au moins faire

³¹⁰ Voir pour plus de détails : Noam CHOMSKY, *Structures syntaxiques* (1957), trad. fr. M. Braudeau, Paris, Seuil « Points Essais », 1979.

³¹¹ M. LIPMAN, *A l'école de la pensée*, *op.cit.*, p.152

³¹² G.W.F. HEGEL, « Discours du 29 septembre 1809 » in *Textes pédagogiques*, trad. et éd. B. Bourgeois, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1990.

³¹³ Entretien avec Jean-Marc FERRY, « L'importance de l'autoréflexion et de la grammaire », in C.LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, *op.cit.*, pp. 154-155

³¹⁴ *Ibid.*

la différence entre ce qui est (indicatif), ce qui doit être (impératif) et ce qu'on éprouve à propos de ce qui est et de ce qui doit être (optatif ou subjonctif), autant de formes qui recourent les différenciations de nos rapports au monde grammaticalisés. C'est la base incontournable d'une intercompréhension. Plus la grammaire est claire dans notre esprit, plus nous sommes au clair avec nous-même en ce qui concerne notre capacité à penser, laquelle dépend d'abord de notre maîtrise grammaticale. »³¹⁵ Les éléments constituant une phrase grammaticalement correcte recèlent des poncifs philosophiques qui s'ancrent donc délicatement dans l'esprit de l'enfant, et peuvent être le fondement d'un travail de réflexion. En somme, dès lors qu'un enfant fait un usage maîtrisé du langage, il devient apte à la spéculation logique et, par suite, candidat à l'éducation philosophique. C'est pourquoi les programmes et expérimentations de philosophie pour enfants sont établis à partir de l'âge de quatre ou cinq ans, qui a été identifié de manière unanime comme le moment d'une acquisition adéquate du langage. La philosophie pour enfants cherche à s'inscrire naturellement dans la continuité du développement des structures du langage, de la logique et de la grammaire. Le terrain cognitif est propice, et permettrait donc de favoriser les compétences de la pensée rationnelle. Cette question de développement simultanée de la pensée et du langage nous permet de retrouver le sens profond du *logos* : désignant à la fois le langage et la raison, ce concept manifeste cette connexion intrinsèque, sur laquelle Lipman construit sa conception de l'éducation.

“La pensée est si intimement connectée au langage qu'on soupçonne souvent qu'apprendre à parler, apprendre à penser et apprendre à raisonner sont trois actes intriqués les uns dans les autres. (...) La connexion des pensées entre elles, au niveau logique aussi bien que grammatical, constitue encore un autre accomplissement frappant. Les enfants, de manière évidente, possèdent les dispositions pour organiser leur pensée et leur langage grammaticalement et logiquement. Cela dit, de même que les enfants doivent apprendre à distinguer un bon et un mauvais usage de la langue (...), ils doivent apprendre la différence entre un raisonnement judicieux et un raisonnement négligé. »³¹⁶

L'enseignement de la philosophie se concentrera donc sur l'exercice de la rationalité, à partir des structures du raisonnement d'ores et déjà présentes dans la pensée enfantine. Outre le choix d'une conception du développement cognitif, l'existence des compétences formelles avant l'âge de douze ans a été étayée par de nombreuses expérimentations centrées sur la mise en place d'ateliers de philosophie, démontrant l'hypothèse selon laquelle le cadre adéquat permet la découverte de nouvelles potentialités. Après vingt années de pratique, Lipman rapportait les ressemblances entre la logique enfantine et la logique adulte, voire du philosophe : « La démarche logique que l'enfant poursuit dans une conversation n'est pas sensiblement différente de celle du philosophe. Il s'avère que tous les deux font des hypothèses, tirent des conclusions, définissent des termes, s'inspirent des idées des uns et des

³¹⁵ *Ibid.*

³¹⁶ M. LIPMAN, F.S. OSCANYAN, A.-M. SHARP, *op.cit.*, p.18 : “Thinking is so intimately connected with language that it is widely suspected that learning to speak, learning to think, and learning to reason are all tied in with one another. (...) The relating of thoughts to one another logically, as well as grammatically, is yet another striking achievement. Evidently children bring with them these dispositions to organize their thinking and speaking grammatically and logically. But just as children must be taught the difference between using language well and using it badly (...), so they must be taught the difference between reasoning soundly and reasoning sloppily.”

autres, élaborent des classifications, analysent des ambiguïtés, etc. »³¹⁷ Pour Nadia et David Kennedy, les actes philosophiques sont d'ores et déjà présents dans le langage ordinaire, si bien que l'objectif sera de les mettre en forme de manière systématique dans le dialogue philosophique, qui est défini ainsi : « c'est un ensemble systémique qui est engagé dans un processus continu de reconstruction ; un processus qui est enclenché et mû au travers d'une série d'interventions critiques, ou de mouvements, tels que la catégorisation, la classification, l'hypothèse, la suggestion, la définition, l'identification et le questionnement des présupposés, la proposition et l'évaluation d'exemples, la proposition de contre-arguments, l'exploration et l'évaluation des implications, la synthèse, la reformulation, etc... La plupart de ces mouvements sont, de notre point de vue, imbriqués dans le langage ordinaire et appris au travers de l'usage quotidien »³¹⁸. Mais quelles sont précisément les formes de raisonnement dont se montrent capables les enfants ? Quels marqueurs de rationalité avons-nous constaté dans notre expérimentation ? Lipman a observé la faculté de raisonner d'ores et déjà à l'œuvre chez les enfants, c'est pourquoi il est essentiel de leur transmettre aussi la capacité à distinguer les raisonnements valides et fallacieux.

3.3.2. Inférence, Déductions, induction, distinctions binaires, syllogismes : les facultés rationnelles de la pensée enfantine

Les philosophes pour enfants considèrent que les enfants possèdent la capacité de produire des inférences (pour Lipman, l'inférence est le signe des commencements de la raison³¹⁹), des inductions et déductions, distinctions binaires et syllogismes, si bien que ces gestes cognitifs constituent le soubassement du raisonnement philosophique à l'échelle de l'enfant. En revanche, ces capacités – qui sont les marqueurs de la rationalité enfantine – n'excluent pas l'erreur, car ces fonctions cognitives de la pensée élaborent un sens face à l'expérience et requièrent donc un apprentissage, qui pourrait avoir lieu en philosophie, dans la mesure où la philosophie pour enfants se conçoit comme réflexion rationnelle fondée sur le monde expérientiel. « Penser signifie toujours jeter un pont sur une lacune de l'expérience, réunir des faits, des actes, qui sans cela resteraient isolés »³²⁰. Parce qu'elle se jette dans le vide, la pensée doit être prudente, métacognitive, et critique. Notamment, les actes rationnels, selon Lipman, peuvent être sclérosants s'ils se conforment trop à l'habitude : tout en se fondant sur l'expérience vécue, ils doivent pouvoir garantir une ouverture d'esprit.

³¹⁷ M. LIPMAN, « Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie », in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants, le modèle de Lipman en discussion*, p. 13

³¹⁸ N. KENNEDY, D. KENNEDY (2012), « Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure, and its Role in School Curriculum Design », in N. VANSIEGELHEM, D. KENNEDY (dir.), *Philosophy for children in transition, op.cit.*, pp. 98-99 : "It is a systemic whole that is involved in a continual process of reconstruction ; a process that is triggered and moved forward through a series of critical interventions, or « moves », such as categorising, classifying and hypothesising, suggesting definitions, identifying and questioning assumptions, offering and evaluating examples, proposing counter-arguments, exploring and evaluating implications, summarising, restating, and so forth. Most of these moves are, we would suggest, embedded in everyday language and learned through everyday use." (ci-dessus : ma traduction)

³¹⁹ M. LIPMAN, F.S. OSCANYAN, A.-M. SHARP, *op.cit.*, p.57 : "We can say that reasoning begins with inference, but it is no simple matter to distinguish the early stages of inferential behaviour from instinctual behaviour" Voici ma traduction : « Nous pouvons dire que le raisonnement débute avec l'inférence, mais ce n'est pas une simple affaire de distinguer les premiers stades du comportement inférentiel d'un comportement instinctif »

³²⁰ *Ibid.*, p. 110

L'atelier de philosophie devrait donc instituer des exercices bouleversants les habitudes inférentielles, déductives, syllogistiques de l'enfant, à la fois dans le dialogue intersubjectif, et dans l'utilisation d'outils pédagogiques (comme nous le verrons avec les histoires, jeux, exercices et expérimentations). Le raisonnement sur la condition humaine ne doit pas s'enfermer dans des habitudes d'interprétation issue de l'expérience vécue, tout à s'appuyant sur elle pour construire sa vision du monde.

Il convient de s'arrêter un instant sur la faculté syllogistique, emblématique de la pensée raisonnante : dans la perspective de Piaget, le syllogisme faisait partie des manipulations intellectuelles formelles dont l'apprentissage était impossible avant l'âge de douze ans. Du point de vue de Lipman, et de notre expérimentation pratique, les raisonnements syllogistiques sont incrustés dans la raison, au point que les enfants en produisent dès l'âge de quatre ans. « Parce que les règles syllogistiques sont exhibées de manière prédominante dans les schémas de pensée des enfants, cette exigence de cohérence appuie la conviction selon laquelle les schémas de pensée des enfants sont intelligibles et méritent d'être étudiées avec attention. »³²¹. Nous avons été témoin de plusieurs exemples chez les enfants de quatre à six ans, dont nous explicitons ci-dessous la structure, à partir d'extraits issus d'une discussion sur l'existence.

- (Iman, 5 ans) « Pour moi, un monstre ça n'existe pas parce que... [**prémisse 1**] D'abord, on n'en a jamais vu pour de vrai. [**prémisse 2**] Bah moi je crois quelque chose quand je le vois. [**Conclusion des deux prémisses**] Donc peut-être que ça peut exister mais pour l'instant on sait pas et si on en a pas vu, on peut toujours pas être sûr si ça existe ou pas. »³²²

- (Camille, 4 ans) : « Croire, c'est pas pareil que savoir. Savoir c'est quand on est sûr. [**prémisse 1**] Croire c'est quand on pense que c'est vrai mais on n'est pas sûr. [**prémisse 2**] Je ne suis pas sûr si les fantômes ça existe [**Conclusion des deux prémisses**] donc je crois que ça existe mais je ne sais pas si ça existe. »³²³

- (Nabile, 7 ans) Moi je trouve que c'est pas possible qu'il y ait des mots à l'infini : [**prémisse 1**] t'as beau apprendre toutes les autres langues, si tu fais des mots avec des lettres, au bout d'un moment les mots ils auront plus de sens. [**prémisse 2**] Or un mot c'est quelque chose qui a du sens, sinon c'est juste un bruit. [**conclusion des deux prémisses**] Donc il y a autant de mots que de sens, et il n'y a pas de mots à l'infini. »³²⁴

- (Phibiane 8 ans) « [**prémisse 1**] Souvent on fait la guerre à cause de la différence parce qu'on trouve que l'autre il est pas comme on veut, donc on se dit qu'il n'est pas normal.

³²¹ M.LIPMAN, F.S.OSCANYAN, *op.cit.*, p.137 : « As the rules of syllogistic are predominantly exhibited in the children's own patterns of thinking, this demand for coherence supports the conviction that the children's own patterns of thought are intelligible and worthy of careful attention. »

³²² Cf. Annexe 4, retranscription des ateliers « Petite-Philo » maternels, centre de loisirs Louis Aubin, 15 mai 2013, p. 941

³²³ Cf. Annexe 4, retranscription des ateliers « Petite-Philo » maternels, centre de loisirs Véronique et Florestan, 15 mai 2013, p. 961

³²⁴ Cf. Annexe 1, retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CE2 A (N.Bouyahia), 24 mai 2013, p.749

On se dit « moi je suis parfait » du coup, s'il y a des autres ils sont pas parfaits, il faut leur faire la guerre. [prémisse 2] Mais on est tous différents et personne n'est parfait donc [conclusion des deux prémisses] c'est pas logique de faire la guerre. »³²⁵

Outre les raisonnements syllogistiques, les enfants se montrent capables, dès l'âge de quatre ans, de distinction binaire : c'est même traditionnellement un reproche qui leur est adressé, de présenter une vision manichéenne et dualiste du réel. Mais la philosophie peut s'appuyer sur cette logique binaire et la dépasser. Oscar Brénifier a montré que cette particularité peut être source de réflexion : « L'enfant constitue une logique propre : la pensée par couple, logique dont les enseignants devraient tenir compte lors de la conceptualisation dans les ateliers philosophiques. C'est par son contraire qu'une idée se définit d'abord et le plus facilement »³²⁶. L'utilisation des contraires correspond au premier pas dans le travail de distinction, de clarification et de définition des concepts. Pour le praticien français, c'est une structure rationnelle essentielle de la pensée et il est donc fécond de s'en servir, sans pour autant s'y limiter : « la production d'antinomies fortes et constitutives de la pensée, permettent souvent de clarifier la nature de l'objection : il s'agit de la rendre visible en la réduisant au maximum, en posant deux termes ou expressions opposés qui en capturent l'essence »³²⁷. Lors des discussions philosophiques, nous avons donc toujours pris le temps de définir les contraires : Être et Paraître, Temps et Éternité, Vie et Mort, bien et mal etc. À partir de là, le dépassement se produit alors dans la discussion en analysant les concepts contraires, en cherchant d'autres avoisinants et en travaillant leur opposition dans ses nuances.

En conclusion, nous pouvons faire trois remarques importantes. Premièrement, le constat de ces diverses facultés de raisonnement est issu de l'observation des discussions philosophiques réalisées par des enfants ayant une pratique de la philosophie. C'est essentiel car l'actualisation des facultés philosophiques de l'enfant se joue dans la mise en place d'un environnement rationnel, conformément aux principes interventionnistes. En ce qui concerne la faculté de raisonnement, l'influence de l'environnement est paradigmatique : pour Lipman³²⁸ notamment, il n'est pas possible de développer la rationalité dans un entourage irrationnel. Dès l'instant où il est manifeste que la faculté de raisonner s'est éveillée, il est de la responsabilité de l'éducateur de transmettre à l'enfant les outils pour comprendre cette puissance. C'est parce que les enfants possèdent les structures innées de la logique qu'il est crucial de les rendre maître de cette faculté de raisonnement.

Deuxièmement, le développement de la faculté de raisonner est tributaire, comme tous les autres domaines de l'esprit, du processus la métacognition : « La psychologie éducative a soudain découvert l'importance de penser la pensée (...) L'acte métacognitif est ce qui rend l'autocorrection possible. C'est une chose de diriger les actes mentaux, les compétences de pensée et de recherche vers le monde, mais c'est tout autre chose de les diriger vers eux-mêmes. Quand nous commençons à tirer des conclusions sur la façon dont nous tirons des conclusions, à développer des conceptions de la façon dont nous formons des

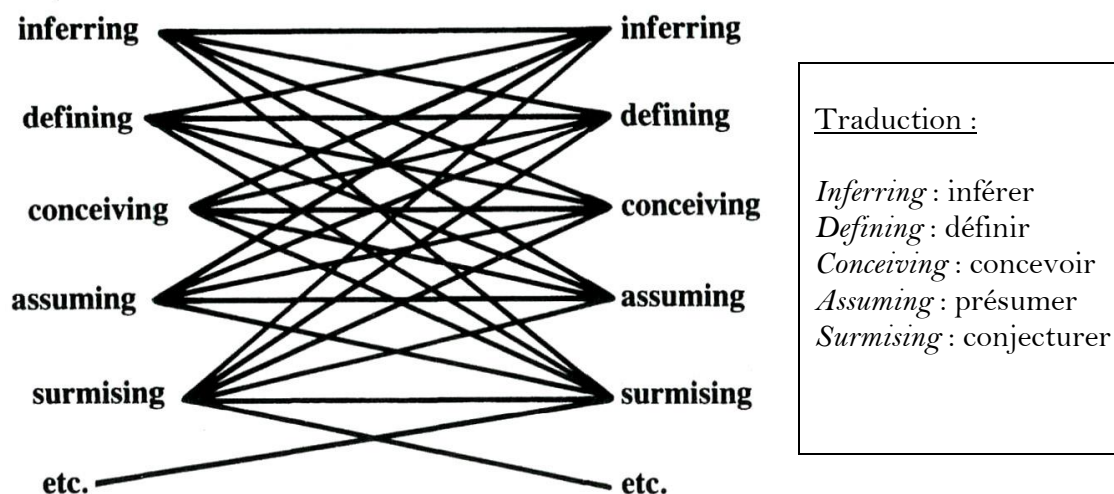
³²⁵ Cf. Annexe 6, retranscriptions des discussions philosophiques du temps méridien, écoles G.Péri/P.Vaillant-Couturier, 11 avril 2013, p. 1000

³²⁶ V.TROVATO, *op.cit.*, p. 44

³²⁷ O.BRÉNIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire, op.cit.*, p. 128

³²⁸ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.26

concepts, et à définir des façons de construire des définitions, notre pensée devient cybernétique. Mais chaque acte mental et chaque compétence de pensée peuvent se retourner sur chacun d'entre eux »³²⁹. Plus les outils rationnels s'appliquent mutuellement les uns sur les autres, plus la faculté de penser s'accroît et c'est en cela qu'il s'agit d'une éducation philosophique et non seulement de séances d'entraînement de la pensée : la raison de l'enfant se scrute et se décortique, s'auto-analyse ses moindres gestes et acquiert ainsi une plus grande force. La philosophie vise une association des actes rationnels innés qui garantisse l'ouverture progressive des contenus de la pensée, au sein d'un processus d'apprentissage dédié à cette continuité réflexive, telle qu'elle est représentée dans le schéma suivant³³⁰.



Troisièmement, les outils de raisonnement identifiés appartiennent à la structure logique de l'esprit enfantin, et leur approfondissement par la philosophie répond à l'un de ses enjeux principaux : construire une éducation philosophique qui soit *à la mesure* de la pensée enfantine. Néanmoins, la présence innée des structures logiques ne signifie pas qu'il est possible d'aborder telle qu'elle la logique adulte : il est plus pertinent, au contraire de pratiquer une logique enfantine, à l'échelle de l'esprit des enfants, à partir des compétences logiques reconnues dans l'esprit enfantin, telles que nous les avons analysées et recensées. Nous pouvons donc penser que l'éducation à la logique doit se faire en conformité avec la logique proprement enfantine afin d'amener l'enfant sur le chemin de la logique proprement adulte. Cette idée est liée à la question de la maturité : la logique de l'esprit enfantin peut sembler « non-mûri » et immature, mais cela ne doit pas la discréditer. C'est ainsi que l'éducation philosophique jouera un rôle éducatif authentique, par lequel l'enfant prendra acte de son esprit au cours de sa formation. Car « l'éducation ne consiste pas à faire un adulte raisonnable à partir d'un enfant non-raisonnable, mais à développer des tendances qu'a l'enfant à devenir raisonnable. Ce qui se passe malheureusement trop souvent dans la réalité,

³²⁹ M.LIPMAN, *Philosophy goes to school, op.cit.*, p. 26 : « Educational psychology has suddenly discovered the importance of thinking about thinking. (...) The metacognitive act is what makes self-correction possible. It is one thing for mental acts and thinking and inquiry skills to be directed at the world, but it is something else again for them to be directed at themselves. When we begin to draw inferences about the way we draw inferences, develop conceptions of the ways in which we form concepts, and define the ways in which we construct definitions, our thinking becomes cybernetic. But each mental act or reasoning skill may be turned on any or all of the others. » (ci-dessus : ma traduction)

³³⁰ *Ibid.*

c'est que l'éducation éteint les tendances qu'il peut avoir à philosopher de sorte qu'il devient un adulte n'ayant plus aucune envie de philosopher »³³¹. Il est donc contradictoire d'attendre que la pensée enfantine soit rationnelle, car elle manifeste de nombreux marqueurs de rationalité, si elle est stimulée à sa mesure, dans un cadre adapté. Et plus avant, la philosophie peut œuvrer pour le développement de cette rationalité enfantine, qui est certes sollicitée par les autres disciplines scolaires, mais non nécessairement à partir de l'expérience vécue.

3.3.3. Le développement simultané de la parole et de la pensée rationnelle.

L'apprentissage de la philosophie peut se trouver au centre d'un processus d'enrichissement réciproque du langage et de la pensée. D'un côté l'étude des procédures rationnelles peut renforcer la maîtrise du langage ; de l'autre, l'utilisation spécifique du langage en philosophie peut renforcer la maîtrise de la pensée. Comment fonctionne ce renforcement mutuel ? En quoi la pratique philosophique permet-elle le développement simultané de la parole et de la pensée ?

D'une part, l'atelier de philosophie, grammaire élémentaire, est un lieu d'exercice des facultés logiques et rationnelles. Pour les philosophes pour enfants, ce fait tourne au bénéfice de l'acquisition du langage : la pratique de la logique, à laquelle les enfants doivent faire appel pour justifier leurs idées, les argumenter et les défendre, est un outil précieux pour la musculature du langage. Les enfants sont soumis à une injonction logique et rationnelle en philosophie, mais d'une manière singulière : leurs mots doivent exprimer le sens de leurs idées sur les grandes problématiques de l'existence. Il s'agit donc d'une étude plus intimiste de la logique, en comparaison des raisonnements mathématiques ou scientifiques. Ainsi, l'un des atouts de la philosophie pour le renforcement du langage est qu'elle met le sens individuel au centre de l'exercice de la parole individuelle. Par conséquent, la réflexion philosophique fait le lien entre la syntaxe, la sémantique, la réalité : lorsqu'un enfant cherche à exprimer sa pensée sur le monde, il doit construire une phrase syntaxiquement et sémantiquement juste afin de donner son point de vue sur la monde. Ainsi, c'est un exercice qui mobilise de multiples dimensions et permet donc l'acquisition d'un vocabulaire significatif, au sens où les mots utilisés prendront tout leur sens. « Quand la conscience syntaxique, sémantique et pragmatique de l'enfant suivent le même rythme les uns avec les autres, la développement du vocabulaire ne présentera pas de problème significatif »³³². Parce que la philosophie noue un lien constant avec le vécu, c'est une opportunité riche pour l'acquisition d'un nouveau lexique. Traditionnellement, la philosophie vise toujours l'acquisition d'une certaine terminologie spécifique : de ce point de vue, on se rapproche de cet objectif, sans aller trop loin, bien entendu.

Deux études récentes ont exploré le rôle de la philosophie pour le développement du langage : la première, menée en France, visait de manière large à montrer le lien entre apprendre à penser et apprendre à penser (tel est son titre). La seconde, canadienne, visait, de manière plus spécifique, à montrer que ce lien est d'autant mieux mis en évidence chez des

³³¹ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.251

³³² M.LIPMAN, *Philosophy goes to school, op.cit.*, p.103 : "When the child's syntactic, semantic, and pragmatic awareness are keeping pace with one another, vocabulary growth will present no significant problem." (ci-dessus : ma traduction)

enfants non-francophones. L'étude française fut menée par Carole Calistri, Christiane Martel et Béatrice Bomel-Rainelli, trois enseignantes de CP/CE1, et eut pour objectif d'analyser le rapport entre parole et pensée dans l'atelier de philosophie pour enfants. En quoi ce rapport entre parole et pensée permet-il le développement rationnel de l'enfant ? Tout d'abord, l'atelier de philosophie constitue un travail singulier sur la parole car il permet de faire éprouver aux enfants la nature d'un mot, le fait qu'il est un signe lié à un sens, et à une réalité. Comme nous l'avons évoqué, les enfants ressentiront la nécessité de rechercher le sens des mots et la philosophie offre un cadre intéressant pour cela car les questions abordées touchent à leur sphère expérientielle. Ce travail sur les mots présente un lien avec l'étonnement enfantin, si central dans leur appréhension de la philosophie : « On peut faire l'hypothèse qu'au moins une des sources de l'étonnement chez l'enfant vient de la distance forcée entre l'expérience qu'il fait du monde et les « mots » qu'il reçoit des adultes »³³³. Certains mots sont « porteurs d'étrangeté »³³⁴ : les concepts philosophiques font partie de ces mots (d)étonnants dont le sens pose question. Les enfants sentent bien la complexité et la profondeur de ces mots. Ils éprouvent la distinction entre la profondeur du mot « pomme » et la profondeur du mot « liberté » : ils ne résonnent pas de la même manière en nous, ni en eux. Et c'est d'abord cela la philosophie : faire résonner en nous ces grands mots, ces mots lourds de sens. C'est une découverte intellectuelle où l'enfant découvre la puissance de la raison, qui crée le lien entre le signe et l'idée. C'est aussi ressentir le frottement entre ces mots et la multiplicité des choses réelles auxquelles ils renvoient. Pour les trois enseignantes, « si les enfants peuvent être spontanément philosophes, c'est qu'ils font l'épreuve de l'absence d'accord des mots et des choses ou plutôt des énoncés et des « états de choses » »³³⁵. L'exercice philosophique met en lumière un phénomène crucial : les mots rassemblent des idées et montrent une « caractéristique de la pensée : mettre ensemble ce qui n'est pas ensemble dans la réalité. Cela dans un « espace de suspension » où le mouvement de la pensée est à lui-même sa propre fin. Ce qui nous écarte d'une définition grave de la « vraie pensée » par l'abstraction ou le concept »³³⁶. Bien qu'avec les enfants le raisonnement s'exercera à partir de la réalité, par abstraction empirique, cela ne dévalue pas le travail intellectuel. La philosophie permet de mettre en lumière l'action de la pensée sur le réel. D'après cette étude, les enfants prennent conscience du fait que lorsqu'on pense, on transforme le monde en parole : « La pensée, c'est la bizarrerie qu'est le monde dit projeté en quelque façon sur le monde quotidien. (...) Penser, c'est mettre en relation en quelque façon le dit et l'expérience, le proche et le lointain, ce que les autres viennent de dire et son propre discours »³³⁷. Ces multiples mises en relation relèvent du travail rationnel : la raison est appelée à intervenir chez l'enfant pour lier la parole et le monde, sa parole et celle des autres, la parole et la pensée. C'est tout cela que traverse la cognition de l'enfant dans la discussion philosophique. Notons que nous retrouvons ici la place centrale de l'expérience dans l'appréhension des concepts philosophiques dans le travail de construction rationnelle du

³³³ C.CALISTRI, C.MARTEL, B. BOMEL-RAINELLI, *Apprendre à parler, apprendre à penser. Les ateliers de philosophie*, Nice, SCEREN, CRDP de l'Académie de Nice, coll. « Projets pour l'école », 2007, p.11

³³⁴ *Ibid.*, p.12

³³⁵ *Ibid.*, p. 17

³³⁶ *Ibid.*, p. 13

³³⁷ *Ibid.*, pp. 14-15

sens. Par la pensée et la parole, les enfants effectuent ainsi un activité de conceptualisation, dans lequel ils tentent d'ouvrir le mot à ses significations diverses. Le monde dit, le monde pensé : la philosophie fait éprouver à l'enfant la transformation rationnelle du monde dans son esprit, par ses mots. L'utilisation des outils rationnels fait de la philosophie un exercice d'appropriation du monde. L'une des preuves de ce développement fut visible, au cours de la pratique des trois enseignantes, dans le progrès dans l'analyse des exemples. « Les enfants, grâce au langage, ont une manière d'appropriation du monde et cette appropriation modifie le langage, comme le montre, par exemple, le raffinement dans leurs prises de position ou le gonflement de leurs exemples réels ou fictifs »³³⁸. Toutes les méthodes de philosophie pour enfants sont centrées par la discussion en groupe, notamment car c'est le moyen privilégié pour travailler ce lien parole/pensée.

« Les enfants parlent, pas de n'importe quoi, et ensemble, en frottant leur langage et leur pensée au langage et à la pensée des autres et, de la même manière que le contact de matières rugueuses finit par les rendre lisses, polies, le frottement de ces paroles, paroles de pairs, parole d'expert, polit, en retour, l'usage du langage. »³³⁹

Le résultat de cette expérimentation auprès de deux classes de CP et CE1 s'est conclue, après trente-quatre séances, sur une amélioration de la pensée rationnelle, visible selon cinq indicateurs choisis : 1. recours plus rapide à un vocabulaire plus précis ; 2. augmentation du nombre de participants à l'échange ; 3. augmentation des subordonnants (temps, causalité, opposition) ; augmentation des énoncés présentant une diversité de structures syntaxiques (« rupture de série ») ; 5. augmentation de la capacité de reprise des énoncés d'autrui. La triade pensée/parole/raison – portée par la pratique philosophique – opérerait une émulation vertueuse permettant l'acquisition des outils relatifs à ces diverses instances. La recherche canadienne, menée sous la direction de Louise Courtemanche, orthothérapeute à Montréal, est parvenue à la même conclusion avec des élèves qui étaient en phase d'apprentissage de la langue française. Cette recherche, mise en place à l'école Barthélémy-Vimont en 1989-1990, avait pour objectif de déterminer si la philosophie pour enfants pouvait aider à développer les habiletés langagières et rationnelles (définition, formulation, expression, précision). En vertu de la superposition entre ces habiletés langagières et rationnelles – qui se répondent mutuellement - elle a utilisé l'approche de Lipman pour travailler davantage le langage parlé et l'expression orale et a fait le constat d'autres marqueurs de pensée rationnelle : « Si on regarde les résultats de l'expérimentation de 89-90, on voit que les élèves ont amélioré leur capacité à raisonner, principalement en ce qui concerne l'inclusion et la relation. D'autre part, on vérifie une nette amélioration au plan de la performance linguistique particulièrement par une meilleure organisation du discours, ainsi que par l'augmentation du nombre de phrases complexes et conséquemment par une plus grande utilisation de mots connecteurs (mots connecteurs : puis, après, alors, parce que, mais, etc.) Les mots connecteurs sont utilisés en plus grand nombre et de façon plus diversifiée. »³⁴⁰. Bien que cette étude a montré l'apport de la philosophie pour l'apprentissage

³³⁸ *Ibid.*, p. 31

³³⁹ C.CALISTRI, C.MARTEL, B.BOMEL-RAINELLI, *op.cit.*, p. 31

³⁴⁰ L. COURTEMANCHE, *Philosophie pour enfants et habiletés langagières : l'effet du cours de philosophie pour enfants sur la performance langagière d'élèves de niveau deuxième cycle du primaire d'une école à forte*

d'une langue étrangère³⁴¹, ce qui nous intéresse concerne davantage les connexions logiques emblématiques de la pensée rationnelle : l'inclusion, la relation, connexion temporelle, connexion causale, opposition.

En somme, la pratique de philosophie semble être à la fois un lieu de manifestation et un lieu d'exercice des facultés rationnelles et va à l'encontre du bilan piagétien, selon lequel la pensée enfantine est irrationnelle. Certains marqueurs de cette pensée rationnelle enfantine ont été relevés : inférence, déduction, induction, causalité, inclusion, opposition, distinction binaire, définition. Certes, une part d'irrationnel demeure incompressible et omniprésente, mais le cadre de la discussion philosophique permet d'observer non seulement la possession de certaine faculté rationnelle, mais en plus son amélioration au fur et à mesure du temps. La philosophie pour enfants nous apporte donc à la fois la preuve d'une pensée enfantine rationnelle, et un outil pédagogique adapté à son exercice.

3. 4. La question de la nature asociale/égocentrée de l'enfant : le socioconstructivisme contre le modèle piagétien

Dans l'étude épistémologique piagétienne, la pensée enfantine est structurellement égocentrique, cloisonnée dans un monologue intérieur, déterminée par une vision projective et animiste du réel. Sans nier ces résultats, les philosophes pour enfants, à la suite de Lipman, affirment sa coexistence avec une autre propension, tout aussi forte : l'ouverture à l'expérience du réel, à la relation interindividuelle et à la communication avec autrui. Là aussi, la mise en place de discussion s'avère être un puissant révélateur et stimulateur des tendances sociales de la pensée enfantine.

3.4.1. La pensée enfantine, repli ou réflexion ?

Dans la vision de Piaget, il y aurait comme un repli de la pensée sur elle-même, qui s'expliquerait par l'importance du vécu pulsionnel et affectif, mais aussi par l'impossibilité de la conscience distanciée. Selon Marie-France Daniel, « Piaget affirme que la pensée enfantine est égocentrique dans sa structure, c'est-à-dire que l'enfant n'est pas conscient des mécanismes de son raisonnement (...) et que sa pensée recherche davantage la satisfaction du désir immédiat que l'adaptation à la réalité »³⁴². Si l'esprit enfantin est dans une situation de repli, il ne peut franchir le pas vers la réflexion, acte si caractéristique de la pensée philosophique. D'autant plus que ce ratatinement égocentré serait accentué, avant l'âge de sept ou huit ans, par les insuffisances du langage qui scelleraient l'incapacité à entrer dans un véritable dialogue dans lequel chacun pourrait communiquer sa pensée et comprendre celle d'autrui. L'enfermement égocentrique serait donc le reflet d'une double peine, et la raison d'une incapacité au dialogue philosophique. « Pour Piaget, le langage égocentrique ne

densité pluriethnique en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le français, ouvrage à trouver, Mémoire de maîtrise, Université de Québec à Montréal, 1992, p. 62

³⁴¹ *Ibid.*, p. 66 : « Tout porte à croire que travailler les habiletés de raisonnement chez des jeunes apprenant une langue étrangère peut influencer positivement sur la performance et aider l'apprentissage de la langue étrangère. »

³⁴² M.-F. DANIEL, *La Philosophie et les enfants*, *op.cit.*, p.40

remplit pas une fonction de communication, il ne sert pas à échanger avec autrui, ni ne modifie l'expérience de l'enfant : il ne fait que rythmer son activité »³⁴³. L'observation d'un dialogue philosophique avec des enfants nous montre les remparts que cette pratique peut construire. Tout d'abord, c'est un moment où il s'agit d'*apprendre à exprimer sa pensée* : l'objectif est de se frotter à cette épreuve d'audace et de tâtonnement, dans laquelle les enfants découvrent que l'on exprime parfois des pensées incomplètes, vagues, indistinctes. Mais cette difficulté semble surmontée par le travail collaboratif, au sein duquel les enfants complètent les réponses les uns des autres. Ainsi, bien qu'il soit indéniable que les lacunes langagières des enfants empêchent l'éclosion complète d'une pensée formalisée, la philosophie pour enfants table sur le fait que sa pratique permettra précisément de favoriser ce processus de déploiement. Dans une situation de réflexion en groupe, les enfants auront l'occasion de construire une pensée à l'échelle individuelle et collective, et de combler leurs insuffisances réflexives jusqu'à parvenir à une certaine richesse, dès l'âge de cinq ans. En outre, nous étudierons ci-après les marqueurs de l'ouverture d'esprit dans le cadre de la discussion philosophique, mais pouvons, pour l'heure, présenter un exemple simple dans lequel se manifeste la tendance sociale des enfants à construire une réflexion collective dans un mouvement de reprise et de gonflement progressif de la pensée :

« *[Facilitatrice] Quelle est la différence entre aimer un objet et aimer une personne ?*

- **[Enfant 1 : première idée]** Parce que quand on aime un animal c'est pas pareil que quand on aime un humain... Quand on aime quelqu'un, c'est ... enfin je sais pas...

- **[Enfant 2 : complémentarité avec la première idée]** Un objet, il ne peut pas nous aimer en retour. Lui il ne ressent rien. Les personnes, elles s'aiment toutes les deux.

- **[Enfant 3 : objection vis-à-vis de la première idée]** Sauf si quelqu'un l'aime pas ! On peut aimer un homme ou une fille et l'autre il ne l'aime pas.

- **[Enfant 4 : complémentarité avec la première idée]** Mais l'amitié... Un homme et un homme. L'amitié c'est entre deux humains, forcément. On peut pas être ami avec quelqu'un qui n'est pas notre ami.

- **[Enfant 3 : objection vis-à-vis de l'idée précédente]** Des fois il y a des gens qui sont amoureux d'eux-mêmes : ils se regardent dans le miroir et ils s'aiment.

[Facilitatrice] Oui, ça s'appelle le narcissisme : dans ce cas, il n'y a qu'une personne effectivement.

- **[Enfant 5 : complémentarité avec la première idée]** L'amour ça sert à montrer les sentiments l'un envers l'autre.

- **[Enfant 6 : deuxième idée]** Aimer une personne et aimer un objet c'est pas pareil, parce que si on fait un câlin à une personne qu'on aime, bah ça on peut, c'est pas ridicule. Mais par contre, si on fait un câlin à un objet, c'est ridicule !

- **[Enfant 7 : objection vis-à-vis de la première idée]** Bah si moi j'en ai fait un déjà !

- **[Enfant 8 : question à l'enfant 7]** De quoi : à ta playstation ?

- **[Enfant 7 : réponse à l'enfant 8]** Non, à mon doudou : je lui fais des bisous

C'est un objet votre doudou. Est-ce que l'objet, lui, a des sentiments en retour ?

- **[Enfant 9 : troisième idée]** Non, l'objet il n'a pas de sentiments.

- **[Enfant 10 : argument pour compléter la troisième idée]** Il a pas de sentiment parce qu'il a pas de cerveau !

- **[Enfant 11 : complémentarité avec l'argument précédent]** Bah non, il n'a pas de cerveau et il parle pas.

³⁴³ *Idid.*, p.41

- [Enfant 2 : conclusion vis-à-vis de la troisième idée] Donc il n'a pas d'esprit. »³⁴⁴

Ces diverses manifestations d'une pensée socialisée attestent d'une prise en compte de la pensée d'autrui, et nourrissent la thèse selon laquelle l'enfant, placé dans un cadre social adéquat, est capable de dépasser les limites de sa pensée égocentrée. La discussion philosophique jouerait alors un rôle de déclencheur pour l'échappée hors de l'égoïsme infantin. Ce lien entre le déploiement de la pensée individuelle et la pratique philosophique en groupe est issu de la perspective socioconstructiviste, qui sous-tend la théorie pédagogique de la philosophie pour enfants. Ainsi, dans la psychologie socioconstructiviste, la pensée nécessite d'être verbalisée et communiquée à autrui. Lipman, notamment, reprend la théorie développée par Lev Vygotski et considère que c'est par l'échange avec autrui que se conquiert la conscience du sens des mots et du langage : « La relation de la pensée à la parole n'est pas une chose mais un processus, un mouvement continu de va-et-vient de la pensée à la parole et de la parole à la pensée. Dans ce processus, cette relation de la pensée à la parole subit des changements qui, en eux-mêmes, peuvent ne pas être considérés comme liés au développement dans le sens fonctionnel. La pensée n'est pas seulement exprimée par les mots ; elle vient à l'existence au travers d'eux »³⁴⁵. Si les pensées ne s'actualisent *que* dans une situation de communication interindividuelle, alors la faculté de pensée requiert la mise en place d'une activité pédagogique dédiée à son raffinement. La pensée ordinaire se développe, bien entendu, dans l'environnement social quotidien de l'enfant, mais la pensée d'ordre supérieur exige un cadre spécifique. C'est à cette fin que peut intervenir l'éducation philosophique : l'apprentissage de la pensée réflexive, rigoureuse, conceptuelle, au travers de laquelle l'individu se trouve lié, au-delà de la langue, à des codes socio-culturels. Vincent Trovato³⁴⁶ analyse le processus d'intégration des normes sociales de la pensée, tel qu'il fut démontré par Vygotski : toutes les fonctions psychiques supérieures (attention, mémoire, volonté, pensée verbale...) émanent directement de rapports sociaux par transformation de processus interpersonnels en processus intra-personnels. Chacun expérimente d'abord la compétence de pensée supérieure dans une relation à autrui, avant d'en faire usage en propre. Ainsi, le développement intellectuel des facultés supérieures gagne à être envisagé au sein de situations éducatives qui les mettent en scène. Les opérations mentales réflexives sont socialement médiatisées et leurs instruments (outils, techniques et signes) relèvent d'un héritage socioculturel que l'enfant doit s'approprier. Or, cette appropriation advient si les points de vue des participants s'opposent de manière à créer une discussion ou un conflit sociocognitif : le dialogue philosophique, par la rencontre des idées plurielles, trouve ici une pertinence essentielle dans le développement cognitif de l'enfant.

³⁴⁴ Cf. Annexe 1, Retranscription des ateliers de philosophie en cadre scolaire, Classe de CE2 A (A.Alamargot), école élémentaire Fraternité, 13 mars 2012, p.622

³⁴⁵ L. VYGOTSKI, *Pensée et langage*, *op.cit.* p. 125 : « The relation of thought to word is not a thing but a process, a continual movement back and forth from thought to word and from word to thought. In that process the relation of thought to word undergoes changes which themselves may not be regarded as developmental in the functional sense. Thought is not merely expressed in words ; it comes into existence through them. Every thought tends to connect something with something else, to establish a relationship between things »

³⁴⁶ V. TROVATO, *op.cit.*, p. 41

3.4.2 D'une perception égocentrée du réel à la reconnaissance d'une ouverture d'esprit

L'égoïsme infantile, en ce qui concerne le rapport non au langage, mais au réel, se manifesterait selon deux modalités, pour Piaget : « Il y a deux formes d'égoïsme, la première logique et la seconde ontologique. De même que l'enfant construit sa propre vérité, il fabrique sa propre réalité ; il ne sent pas la résistance de la réalité concrète, ni la difficulté de donner des preuves. Il établit sans preuve et dirige sans limite. Magique sur le plan ontologique, et conviction sans preuve sur le plan logique... À la racine de la pensée magique et de la conviction sans preuve se trouvent les mêmes illusions égocentriques, c'est-à-dire la confusion entre ses propres pensées et celles des autres et la confusion entre lui-même et le monde extérieur »³⁴⁷. Ces aspects, encore une fois, demeurent valides, mais seulement en partie, étant compensés par un rapport authentique à certaines vérités : c'est l'impression que donnent les multiples intuitions philosophiques qui se manifestent dans les discussions. Qu'il s'agisse des raisonnements, la quête de sens, de l'étonnement ou des expériences philosophiques, les enfants démontrent, parallèlement à la pensée magique, une faculté de connexion au réel. À l'inverse d'une attitude de fermeture indifférente vis-à-vis de la réalité, les enfants manifestent, selon les philosophes pour enfants une ouverture d'esprit à la réalité : « nous devrions peut-être chercher à ressembler davantage aux enfants, dans la mesure où ils sont typiquement ouverts aux nouvelles idées, intéressés par la justice, enthousiastes à l'idée de faire ce qui est juste, et optimistes quant aux changements possibles. En effet, lorsque nous prenons de la maturité, nous avons tendance à nous ajuster au monde dans lequel on vit, mais dans la jeunesse, nous sommes désireux de remodeler le monde autour de nous. »³⁴⁸. Ces deux exemples, justice et optimisme, ne sont pas anodins : en effet, l'une des preuves de la nature non-égocentrée de l'enfant réside dans l'intérêt qu'ils présentent pour les questions de philosophie morale. Selon les philosophes pour enfant, les enjeux relatifs à la relation à autrui montrent une véritable connexion au monde qui les entoure et à ses problématiques. Pourtant, l'égoïsme serait le fondement d'une inhabileté de l'enfant à recevoir une éducation morale fondée sur l'utilisation d'arguments rationnels. Dans sa vision du développement moral, Lawrence Kohlberg³⁴⁹ estime que le rapport à la morale se définit selon six stades : au premier stade (deux à six ans), l'enfant ne serait réceptif qu'à des mécanismes de punition et d'obéissance, en fonction desquels il adapte son comportement sans intériorisation des normes morales. Au deuxième stade (cinq à sept ans), l'enfant commence à réfléchir aux normes, intègre la notion de récompense mais reste uniquement motivé par son intérêt personnel, en dehors des notions abstraites. Au troisième

³⁴⁷ J. PIAGET, *La représentation du monde chez l'enfant* (1926), pp.167-168

³⁴⁸ S. GOERING, « Ethics and the Young Student », in *Philosophy and education* (ed. Jana MOHR LONE and Roberta ISRAELOFF), *op.cit.*, p. 52 : "We might want to aspire to be more like actual children, in that they are typically **open** to new ideas, concerned about justice, motivated to do what is right, and optimistic that things can change. Indeed, as we mature, we tend to adjust ourselves to the world in which we live, but in youth, we are often eager to reshape the world around us." (ci-dessus : ma traduction)

³⁴⁹ Voir, pour l'exposition de cette théorie, les ouvrages: Lawrence KOHLBERG, *Essays on moral development. Vol. 1 : The Philosophy of moral development ; vol.2 : The psychology of moral development*, New York, Harper & Row, 1981. Et avant tout sa thèse de doctorat : Lawrence KOHLBERG, *The development of modes of thinking and choices in years 10 to 16*, Chicago, University of Chicago, 1928.

stade (sept à douze ans), la vision de l'enfant se structure davantage autour de l'altérité et des conventions, grâce à la prise en compte des relations interpersonnelles, des règles générales et de la satisfaction des attentes d'autrui. C'est le premier palier conventionnel, qui est suivi par un second : le quatrième stade, qui a lieu entre les âges de douze et quinze ans et est caractérisé par l'intégration de l'autorité et de la volonté de maintien de l'ordre, obéissance à des règles morales sans peur de la punition. Finalement, à partir de quinze ans, Kohlberg fait le constat des stades post-conventionnels (cinq et six) dans lesquels l'individu est porté par la volonté de concilier ses intérêts avec ceux d'autrui, conçoit ainsi le fondement du contrat social et se trouve mu par des principes universels (le bien et le mal). La philosophie pour enfants postule que la réflexion rationnelle doit être encouragée tout au long de ces stades de développement et qu'en dehors des moments où l'enfant est confronté à une situation morale, il est capable d'adopter une position universaliste. Ce que décrit Kohlberg, c'est un cheminement progressif vers une conception abstraite de la morale : l'enfant, dès 4-5 ans, bénéficierait donc d'une réflexion sur les valeurs universelles et la philosophie serait un outil de sensibilisation à la dimension universelle pour l'éducation morale. Lipman estime, notamment, que dans un environnement de discussion philosophique, l'enfant est capable de sortir de sa vision égocentrique pour exercer une pensée rationnelle sur les questions de morale. Comme l'explique Robert Fisher, chercheur britannique en philosophie pour enfants, « Piaget et Kohlberg considèrent que c'est l'égoïsme des jeunes enfants qui empêche le développement moral avant 7 ou 8 ans. Mais, bien que les jeunes enfants possèdent une compréhension réflexive réduite des connaissances morales, ils peuvent répondre à des questions à propos des règles morales et peuvent considérer les conséquences pour les autres. Les jeunes enfants ont un sens aigu de la justice et cela peut être développé au travers de discussions sur des histoires et des situations réelles. Même les jeunes enfants, dans le cadre limité de leur expérience et de leurs facultés de raisonnement, peuvent devenir acteurs d'une pensée morale créative et alternative. »³⁵⁰.

À rebours d'un égoïsme illusionniste, les philosophes pour enfants affirment l'existence d'une sensibilité enfantine fondant une relation privilégiée de l'enfant au monde. L'expérience nous montre que l'enfant est capable, s'il est mis en situation de communauté de recherche philosophique, de formuler une pensée juste sur le monde. En vertu des structures innées de la logique et du sens spontané de l'efficacité, il peut tout à fait construire une idée juste sur le réel. Ce rôle crucial de l'environnement sur les fonctions cognitive est un postulat qui fut défendu dans le détail par Lipman puis repris implicitement par ses prédécesseurs : c'est l'environnement pédagogique – en l'occurrence la fréquentation de la philosophie – qui permet le développement de l'ouverture d'esprit sur le réel.

3.4.3. La pratique philosophique, entre pensée égocentrée et pensée socialisée

³⁵⁰ R. FISHER, *Teaching thinking, op.cit.*, p. 54 : "Piaget and Kohlberg argue that it is the egocentricity of young children that prevents moral development before 7 or 8 years. But although young children have little reflective understanding of moral knowledge, they can answer questions about moral rules and can consider the consequences for others. Young children have a keen sense of fairness and this can be developed through discussing stories and real-life situations. Even young children, within the limitations of their experience and of their powers of reasoning, can become engaged in imaginative and provocative moral thought."

Les tendances égocentriques seraient donc perceptibles en ce qui concerne la pensée, le réel, mais aussi le rapport à autrui : la théorie piagétienne estime que le jeune enfant, âgé de moins de huit ans notamment, se définit par une nature asociale, qui serait à la source de l'égocentrisme de sa pensée. « La raison que propose Piaget pour expliquer l'égocentrisme de la pensée enfantine se trouve dans le caractère même de l'enfant qu'il décrit comme étant asocial. Selon lui, ce n'est que vers l'âge de 7 ou 8 ans que l'instinct social de l'enfant commence à se développer, que la pensée socialisée commence à se préciser³⁵¹ (...). Lipman, en ce qui le concerne, est foncièrement convaincu que le très jeune enfant est capable de se contraindre à la recherche de la vérité, en commun. Il soutient que si on donne à l'enfant la chance de faire partie d'une communauté de recherche, il devient absolument capable de raisonner logiquement, de justifier ses croyances, de s'ouvrir au point de vue des pairs, voire de s'autocritiquer »³⁵². C'est la pratique réflexive dans un cadre social qui dévoilera la faculté de penser de manière non-égocentrique. Dans le cadre de la discussion philosophique, la pensée enfantine sera nourrie par un processus de socialisation grâce auquel elle pourra acquérir une meilleure conscience d'elle-même.

« Par essence, l'enfant est une personne sociale et, plus tôt il sera mis en situation de réciprocité, plus tôt il tendra vers la recherche en commun. Selon ses observations, le dialogue entre pairs est aussi important pour l'enfant de 4 ans que l'est l'exploration physique. Car, à cet âge, l'enfant découvre le monde aussi bien à travers les mots qu'à travers les actions. »³⁵³

Comme évoqué précédemment, le fondement théorique de la philosophie pour enfants est la psychologie socioconstructiviste, telle qu'elle fut théorisée notamment par Vygotski et Mead : dans cette conception du développement cognitif, il n'existe pas de pensée non-socialisée, toute pensée est toujours déjà positionnée dans la dualité entre l'individuel et le social. L'adoption de ce postulat rend le développement des facultés philosophiques tributaires d'une pratique socialisée : la pensée enfantine ne peut alors acquérir ses fonctions supérieures que par la réflexion en groupe. « Le constructivisme considère l'enfant comme un processus de construction de connaissances qui se réalise dans l'interaction entre le sujet pensant et l'environnement dans lequel il évolue. (...) L'enfant ne doit surtout pas être réduit à un réceptacle passif d'informations, mais être considéré comme une personne active, capable d'articuler, de malaxer et de structurer les savoirs reçus. Le seul moule que va tenter de lui imprimer la philosophie sera celui d'une structure logique de la pensée qui lui permettra de mieux discriminer ces informations »³⁵⁴. La pratique philosophique est donc à la fois rendue possible par cette conception du développement cognitif mais en plus, elle renforcera ledit développement. On peut penser que c'est en raison de ce prisme socioconstructiviste que *toutes* les pédagogies pour philosopher avec les enfants prennent le parti d'une pratique dialogique en groupe : qu'il s'agisse de la communauté de recherche

³⁵¹ J. PIAGET, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (1932), Paris, PUF, 1978.

³⁵² M.-F. DANIEL, *La Philosophie et les enfants, les modèles de Lipman et Dewey*, p.41

³⁵³ *Ibid.*

³⁵⁴ V. TROVATO, *L'enfant philosophe. Essai philopédagogique*, p. 22

philosophique de Lipman³⁵⁵, de la Discussion à Visée philosophique³⁵⁶, du « débat-philo », ou des cercles de parole ARCH, il s'agit toujours d'une construction sociale de la réflexion philosophique. C'est dire le déplacement de la vision de l'enfant, en contrepoint de ses tendances égocentriques et irrationnelles, devient capable de philosopher et de penser en société. Au-delà des enjeux liés à la philosophie, la psychologie socioconstructiviste estime qu'un environnement social est l'unique terrain fécond pour le épanouissement intellectuel de l'enfant. Ainsi, dans la perspective spécifique du développement de la pensée abstraite et philosophique, la causalité est la même : ce n'est qu'une activité socialisée de la réflexion abstraite qui permettra à l'enfant de développer sa faculté d'abstraction du monde. Par conséquent, la discussion philosophique serait la pratique sociale nécessaire à l'éclosion de la pensée individuelle – philosophique et non-philosophique. Ce lien entre l'enfant et le groupe est emblématisée, en philosophie, par le lien entre le dialogue en groupe et la pensée intérieure. Pour Lipman³⁵⁷, le socioconstructivisme nous offre un fondement psychologique et philosophique pour affirmer que le développement de la pensée enfantine se produit par l'intériorisation du dialogue collectif : par conséquent, elle nous montre que le dialogue philosophique peut être une stimulation indispensable à la pensée individuelle de l'enfant. De surcroît, si la pensée de l'enfant est un dialogue intérieur qui se construit en résonance avec le dialogue en situation de socialisation, la philosophie devient un outil extrêmement porteur pour le développement cognitif.

Bien entendu, la théorie piagétienne ne niait pas totalement la dimension sociale de la pensée, mais sa tendance égocentrique prévalait : Piaget³⁵⁸ jugeait qu'avant tout, le langage égocentrique était le reflet d'une pensée incapable de se décentrer, au point que l'enfant ne s'exprimerait qu'en son nom propre sans jamais se mettre à la place d'autrui. Néanmoins, le psychologue estimait que c'était également l'époque de la socialisation du langage qui permet à l'enfant de passer de l'égocentrisme au « sociocentrisme » et, plus tard, au « logocentrisme ». La distinction se cristallise donc autour de l'idée selon laquelle la conception socioconstructiviste de la philosophie pour enfant considère non seulement que le dialogue socialisant a la primauté, mais en plus la fonction primordiale dans la stimulation intellectuelle. Pour les philosophes pour enfants, égocentrisme et sociocentrisme vont de pairs et c'est d'ailleurs à l'image de la pensée philosophique elle-même : la philosophie se définit toujours par le fait qu'elle est à la fois individuelle et universelle. Cela est d'autant plus prégnant dans la conception universaliste de la philosophie présente dans la pédagogie que nous étudions. Face à la vision égocentrique de la pensée enfantine, le socioconstructivisme définit, au contraire, l'enfant comme un être montrant un fort élan vers le dialogue et la socialisation. C'est pourquoi Lipman incorpore dans sa théorie les

³⁵⁵ M. LIPMAN, F.S. OSCANYAN, A.-M. SHARP, *op.cit.*, p.23 : “Insistence that the formation of a classroom community is of crucial importance to the encouragement of thinking is not without a basis in cognitive or in social psychology.” (ci-dessus : ma traduction)

³⁵⁶ Le courant DVP se cristallise autour des travaux de Michel Tozzi à l'Université Montpellier III.

³⁵⁷ *op.cit.*, p.23 : “If one turns, for example, to the work of Georg Herbert Mead (see *Mind, Self, and society*) or to the work of Lev Vygotski (See *Mind in Society*), one will find both philosophical and psychological support for the thesis that thinking is the internalization of dialogue. Vygotski, for example, clearly recognizes that there are is a difference between children's ability to solve problems as individuals and their ability to solve problems in collaboration with their teacher and their classmates. Like Mead, Vygotski sees the formation of a classroom community as indispensable for stimulating students to think and do at higher levels of performance than they would display if acting individually.” (ci-dessus : ma traduction)

³⁵⁸ J. PIAGET, *La causalité physique chez l'enfant*, Paris, éd. PUF, 1927.

arguments de Mead³⁵⁹ pour s'opposer à cette vision réductrice de la nature enfantine : « Mead soutiendrait que les enfants arrivent à l'école équipés d'impulsions sociales qui cherchent des occasions de s'exprimer. L'enfant n'a pas à être converti d'un barbare à un être social. L'enfant est déjà social, mais exige un milieu dans lequel ces tendances sociales peuvent s'exprimer d'une façon constructive »³⁶⁰. Lipman, après des années de pratique, conclut en affirmant que tous les enfants, une fois mis en situation de dialogue philosophique dans un cadre serein, ont montré leur enthousiasme et leur volonté d'exprimer leur pensée sur le monde. Ce désir de partager sa pensée avec autrui serait un signe d'une attitude sociale non-égocentrique, d'autant plus qu'en philosophie, il s'agit de formuler une idée générale exprimée dans une attitude universaliste. Le psychanalyste Jacques Lévine a fait le constat, au cours de sa pratique dans les écoles élémentaires depuis 1993, du fort besoin psychologique de l'enfant d'exposer sa vision sur la vie groupale et sociétale :

« Le fort désir de répondre des enfants nous donne à réfléchir : il montre que chacun a besoin de dire ou de se dire « moi aussi, je sais quelque chose sur les grands problèmes de la vie ». La parole est ici démonstration d'existence et de valeur de soi, c'est une façon de prendre place dans la chaîne des vivants qui s'interrogent sur la vie. C'est à la fois un Moi personnel et un Moi groupal qui s'expriment et c'est probablement la volonté de mettre de l'ordre dans ce qui vient de ces sources plurielles, souvent divergentes, qui est la véritable motivation de la pensée à caractère philosophique. »³⁶¹

Nous voyons ici le lien entre la tendance égocentrique (c'est le Moi qui cherche à s'exprimer) et la tendance socialisante (le Moi cherche à s'exprimer en tant qu'humain, à l'échelle universelle). L'enfant, dans le cadre de la discussion philosophique, semble vouloir manifester son appartenance au groupe des humains et son positionnement individuel vis-à-vis de questions groupales et polémiques. Il s'agit donc d'un balancement entre l'égoïsme et le sociocentrisme, dans lequel se trouve l'enfant grandissant et découvrant la dualité constitutive de l'existence entre l'individu et la société. La discussion philosophie constitue un lieu d'expression de cette relation réciproque entre l'enfant et le groupe. Elle correspond, selon Robert Fisher, à la mise en place d'un environnement social faisant surgir la raison, ainsi que la capacité à résoudre rationnellement des questions à dimension sociale : « En voulant apprendre aux élèves à être des individus réfléchis et raisonnables, capables de résoudre des conflits en eux-mêmes et dans la société, nous devons tenter de pourvoir l'école et le foyer des environnements qui soient réfléchis et raisonnables. Cela signifie traiter les enfants comme des êtres rationnels capables de raisonner sur le comportement, et leur fournir des opportunités d'expérimenter une conduite bienveillante et réfléchie. L'une des

³⁵⁹ Cf. G.H.MEAD, *Mind, self and society*, Chicago, University of Chicago Press, 1934.

³⁶⁰ M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M. SHARP *op.cit.*, p. 24 : "Mead would argue that children come to school already equipped with social impulses awaiting the opportunities for expression. The child does not have to be converted from a barbarian into a social being. The child is already social, but requires a milieu in which these social tendencies can be expressed in a constructive manner. Thus, children who often are mute in class are not children who have no desire to talk; instead they are usually children who fear that what they have to say will be dismissed by others as unimportant." (ci-dessus : ma traduction)

³⁶¹ J. LÉVINE, « Essai sur le monde philosophique de l'enfant », in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour Enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion, op.cit.*, p. 72

façons d'atteindre ce but est de créer, dans la classe, une communauté de recherche qui incarnerait des formes sociales de raisonnement et de respect pour autrui. »³⁶².

En somme, la création d'une pratique philosophique ne constitue pas seulement un environnement dédié à l'exercice de la raison philosophique, elle incarne aussi la dimension sociale de la réflexion, dans laquelle l'enfant expérimentera la relation entre la pensée individuelle et la pensée collective. La philosophie pour enfants repose donc sur un dispositif pédagogique social, dans laquelle les enfants aguerrissent leurs facultés cognitives grâce à la mise en place d'une microsociété philosophique dont la fonction n'est pas anodine : sans la mise en place d'une pratique sociale, la philosophie ne pourra pas accomplir sa double fonction d'exercice des facultés intellectuelles supérieures (raisonnement, mémoire, déduction, etc.) et d'exercice des facultés philosophiques innées (étonnement, curiosité, intuitions). La forme sociale de l'éducation philosophique des enfants est indispensable et c'est un postulat méthodologique partagé par les divers courants de philosophie pour enfants. C'est pourquoi les diverses méthodes pédagogiques élaborées seront toutes des variations autour d'une même forme simple : la pratique d'une réflexion philosophique au sein d'une situation de communication orale en groupe.

3.5. La construction d'une méthode philosophique adaptée au développement cognitif de l'enfant

3.5.1. Du couronnement au développement : la place de la philosophie dans l'enseignement et l'ordre de la connaissance.

En introduction, nous nous demandions quel genre de philosophie pouvait être pratiquée avec les enfants. Nous disposons désormais de l'ébauche d'une première réponse : la philosophie pour enfants peut être une réflexion fondée sur les facultés intellectuelles acquises des enfants (déduction, inférence, syllogisme, distinction, raisonnement) portée sur une question philosophique issue de leur expérience, de leur étonnement et de leur curiosité. Ainsi, cette conception du développement cognitif de l'enfant, dans laquelle certaines facultés et tendances philosophiques sont naissantes dès la petite enfance, permet de réévaluer la place de la philosophie dans l'éducation. En effet, elle fait surgir la possibilité et la légitimité d'un apprentissage philosophique progressif et modelé sur l'acquisition des facultés philosophiques, jusqu'à l'âge où l'enseignement traditionnel des textes historiques devient possible. Toutes les autres disciplines scolaires font l'objet d'une prise de connaissance graduée : celle-ci est prévue afin d'aborder la matière progressivement, en allant des éléments les plus simples aux systèmes les plus complexes. Pourquoi cela semble-t-il impossible pour le domaine philosophique ? La philosophie est-elle le seul champ de connaissance impossible à adapter ? « Les mathématiques, l'histoire, la littérature, et quasiment tout autre sujet standard peut être adapté à un niveau adéquat pour les écoles

³⁶² R. FISHER, *Teaching thinking, op.cit.*, pp. 40 -41 : In trying to teach our pupils to be thoughtful and reasonable persons, with the capacity for resolving conflicts in themselves and in society, we must try to provide school and home environments that are thoughtful and reasonable. This means treating children as rational beings capable of reasoning about conduct, and providing the opportunity for them to practise thoughtful and caring behaviour. One way to do this is to create a community of enquiry in the classroom which embodies social forms of reasoning and of respect for others." (ci-dessus : ma traduction)

élémentaires, pourquoi pas la philosophie ? »³⁶³. Pourquoi la possibilité de créer un cursus philosophique progressif n'a-t-elle jamais été envisagée ?

Pour beaucoup, cette anomalie s'explique par des raisons historiques et non proprement philosophiques. Il s'agirait d'une tradition héritée d'un modèle d'enseignement où la philosophie survient comme un couronnement de la scolarité, après que l'élève ait acquis l'ensemble des connaissances, expériences et facultés lui permettant d'aborder les systèmes philosophiques en propre. Mais ce positionnement peut être perçu, en quelque sorte, comme le fruit d'un hasard et le produit de l'histoire de l'enseignement de la philosophie : selon Nicolas Go, « si l'apprentissage de la philosophie a une début (en France, à ce jour, la classe de Terminale), ce n'est pas en vertu d'une nécessité proprement philosophique (...). Ce n'est que le résultat d'un processus historique et institutionnel, et le fruit d'une décision politique. Rien n'interdit strictement la possibilité d'autres commencements, éventuellement beaucoup plus précoces »³⁶⁴. Ces autres commencements devraient prendre une autre forme, détachée des textes de l'histoire de la Philosophie.

Pour d'autres, ce positionnement est dû à des raisons proprement philosophiques : la philosophie ne peut être abordée progressivement, elle ne peut faire l'objet d'une diminution ou d'une initiation. Dans le modèle d'éducation platonicienne, l'apprentissage de la philosophie succédait à de nombreuses années de préparation durant lesquels l'élève éduque son regard afin d'être d'adopter le point de vue philosophique, synoptique et savant. Le programme d'éducation des futurs magistrats philosophes « se divise, selon Léon Robin, en deux parties : l'une est introduction ou propédeutique et consiste en dix années consacrées à étudier les sciences particulières ; l'autre est proprement philosophique, on l'aborde à la trentaine et pour une durée de cinq années ; son objet est la science suprême, la Dialectique »³⁶⁵. L'acquisition des savoirs préparatoires (arithmétique, géométrie, astronomie, musique) constitue le soubassement intellectuel garantissant la justesse et la largesse du regard : « Le dialecticien dit Platon (VII, 537e) est celui qui « voit d'ensemble » (*synopticos*) ; ce n'est plus un spécialiste, c'est un philosophe. En d'autres termes, c'est maintenant l'éducation scientifique qui, comme *condition* du réveil des connaissances assoupies (...). Le but méthodologique de l'éducation scientifique (...) fait sentir dans la science quelque chose de partiel et de déficient, qui ne se suffit pas à lui-même, qui est un prélude et appelle par conséquent autre chose qui soit l'essentiel »³⁶⁶. Cette conception de la philosophie est fondée sur le principe que la méthode des sciences doit être assimilée avant d'aborder la philosophie : cette conception est strictement inverse à celle défendue par Lipman, pour qui la méthode philosophique prépare l'esprit à une meilleure compréhension des sciences. Dans ce cas, c'est la philosophie qui devient une propédeutique et une formation de l'esprit accompagnant l'acquisition des sciences particulières. Nous avons évoqué les questions relatives au regard synoptique en philosophie et nous avons vu que les enfants avaient un point de vue holistique et posaient des questions totalisantes. Ici, le propos de

³⁶³ M. S. PRITCHARD, *Philosophical adventures with children*, Londres, University Press of America, 1985, p. 1 : "Mathematics, history, literature, and virtually any other standard subject could be adapted to an appropriate level in the elementary schools, why not philosophy ?" (ci-dessus : ma traduction)

³⁶⁴ ÉRASME, *De pueris instituendis*, 500b : « *Habet philosophia suam infantiam, habet adolescentiam, habet maturitatem* »

³⁶⁵ L.ROBIN, *Platon* (1935), PUF Quadrige : Paris, 3^{ème} édition, 2002, p. 59

³⁶⁶ *Ibid.*, p. 62

Platon ne parle pas d'un regard holistique mais synoptique : or, cette capacité à regarder de manière panoramique le savoir afin de philosopher nécessite une grande somme de savoirs et de connaissances. De ce point de vue, toute démarche d'éveil est une déformation de la discipline car « il s'agit, d'une activité qui est par nature irréductible à des phases élémentaires ou à des étapes préparatoires. »³⁶⁷. Bergson, lors d'une discussion à la Société Française de Philosophie du 18 décembre 1902, retranscrite dans ses *Mélanges*, abordait la question de l'enseignement de la philosophie aux enfants. Pour lui, la philosophie serait alors « déflorée » et non préparée. Le philosophe français estime que l'attrait de la philosophie, pour les élèves, réside justement dans le fait « qu'elle leur est présentée tout d'un coup, en bloc »³⁶⁸. Il écarte donc d'emblée la possibilité d'initier les enfants à la philosophie alors que, paradoxalement, il juge souhaitable que les enfants soient amenés « à se poser à eux-mêmes fût-ce sous une forme très vague quelques-uns des problèmes dont la philosophie cherche la solution ». Pourquoi rester dans le vague ? Pourquoi ne pas formaliser cette première approche ? Pourquoi rester sur l'idée que, comme le défend Jean Lombard, « l'entrée en philosophie ne se fait que d'un pas décidé et presque soudain »³⁶⁹ ? Ce rejet est d'autant plus étrange que Bergson imagine qu'il serait bénéfique que les enfants acquièrent les outils méthodologiques de l'enseignement philosophique, c'est-à-dire l'apprentissage de la réflexion générale. Il rappelle que « la philosophie a toujours été avant tout l'étude de la réalité concrète » donc pourquoi rejeter un programme progressif qui réponde aux questions que se posent les enfants sur la réalité concrète ? Il nous semble que la réponse se situe peut-être dans ce qui est présupposé sous le terme « philosophie ». Lorsque Bergson estime que la philosophie ne doit pas être déflorée, il est probable qu'il pense aux grands textes, qui auraient une dimension sacrée et qui ne devrait donc pas être dégradés. Ces derniers sont souvent assimilés à la vraie philosophie : ainsi, face aux grands auteurs, on ne peut pas, disait Sartre dans un entretien de 1981, « déblayer le terrain avant ». Interrogé sur la possibilité d'enseigner la philosophie avant la classe de terminale afin de transmettre un matériel intellectuel propice à l'examen des opinions et préjugés, Sartre répond que le bouleversement des idées reçues se fait au travers de la « vraie philosophie » (entendue comme somme des systèmes philosophiques historiques) et que « cet âge me paraît un jeune pour enseigner de la vraie philosophie »³⁷⁰. Pour Sartre, on ne peut faire le déblaiement *en dehors* de l'enseignement des philosophie et il s'exclame d'ailleurs : « le déblaiement, on le ferait au nom de quoi ? »³⁷¹.

Au nom du développement intellectuel de l'enfant, selon les philosophes pour enfants : « Nous croyons qu'à chaque stade du développement de l'enfant, la recherche philosophique peut être encouragée d'une façon qui sera salutaire et constructive à la fois pour l'enfant et pour la société. (...) Le principal objectif de notre programme pour les enfants de tous les âges est la libération de leurs pouvoirs qui ne sont destructeurs ni pour

³⁶⁷ J. LOMBARD, *L'école et la philosophie*, Paris, L'Harmattan, 2007, p.7

³⁶⁸ H. BERGSON, *Mélanges*, Paris, PUF, 1972, pp. 568-571

³⁶⁹ J. LOMBARD, *op.cit.*, p.7

³⁷⁰ J.-P. SARTRE, « Sur l'enseignement de la philosophie », entretien avec Jean-Yves Château, Cahiers Philosophiques, Paris, Ministère de l'éducation, Centre National de documentation pédagogique, n°6, avril 1981, p.94.

³⁷¹ J.-P. SARTRE, *op.cit.*, pp. 90-107.

eux ni pour les autres »³⁷². Il nous semble que l'intérêt des enfants est une raison suffisante pour déflorer la découverte des grands textes. Quel intérêt faut-il défendre en priorité : le développement intellectuel des enfants ou la préservation de la tradition philosophique ? Faut-il choisir ? Il n'y a pas de conflit d'intérêt en réalité, car la formation intellectuelle des enfants peut être précisément un moyen de mieux préparer la lecture des grandes œuvres philosophiques.

L'enseignement de la philosophie a toujours été pensée *en fonction* de la capacité à aborder les textes philosophiques des grands auteurs, l'exercice de la dissertation, et l'analyse des autres sciences du point de vue philosophique. Comme le dit Lipman avec humour : « Ayant observé peu d'enfants feuilleter joyeusement un livre de Kant ou parcourir les passages vigoureux d'Aristote, ayant eu peu de succès dans notre effort pour transmettre l'impact et l'urgence du principe du plus grand bonheur³⁷³, nous avons été poussés à conclure qu'il existe un chiasme infranchissable entre la réflexion disciplinée de la philosophie et la contemplation débridée de l'enfance »³⁷⁴. Il s'agit donc d'opérer un renversement : penser l'enseignement de la philosophie en fonction du développement cognitif de l'enfant, et par conséquent, inventer une méthode pédagogique adéquate. Comme le dit Érasme lui-même, il est bien évident que « le jeune enfant, je l'avoue, n'est pas encore de taille à se faire expliquer les *Devoirs* de Cicéron, les *Ethiques* d'Aristote, les opuscules moraux des Sénèque ou de Plutarque »³⁷⁵. Mais cela n'empêche pas d'envisager le fait que « la philosophie a son enfance, sa jeunesse, sa maturité »³⁷⁶ et que la philosophie comporte des leçons significatives pour l'existence. Ainsi, elle peut faire l'objet d'une étude *en dehors* des textes, au travers d'une évolution qui soit à l'image des âges de la vie. De plus, il est possible de considérer que l'on demeure toujours apprentis en philosophie, tant et si bien que l'émergence du *philosopher* se produit dans une éternelle poursuite à laquelle se livrent les philosophes, comme autant d'élèves enfermés dans une propédeutique dont l'infinité se trouve en réalité valorisée. On ne peut reprocher à la philosophie pour enfants d'être une propédeutique à une plus grande philosophie, dans la mesure où toute pratique philosophique tend à son amélioration constante. Si la nature de la philosophie est d'être une discipline à laquelle on n'a jamais fini d'être initié, l'initiation à la philosophie dès l'enfance est conforme à son essence. Ce projet d'un enseignement gradué est tout à fait compatible avec l'enseignement actuel mais ce dernier, au lieu d'être le commencement de l'apprentissage (en classe de Terminale en France) en serait l'aboutissement. Dans l'ensemble, le mouvement pédagogique de la philosophie pour enfants ne vise donc pas à

³⁷² M.LIPMAN, SHARP, OSCANYAN *op.cit.*, p. 87 : "We believe that at every stage of a child's development free inquiry can be fostered in ways that will be wholesome and constructive both for the child and for society. (...) The objective of our program for children of all ages is the liberation of those of their powers that are destructive neither of the children themselves nor of other people." (ci-dessus : ma traduction)

³⁷³ Lipman se réfère ici à la célèbre théorie du bonheur pour le plus grand nombre développée par John Stuart MILL dans *L'utilitarisme* (1871), Paris, Flammarion, 1998, chapitre 2, pp.48-77

³⁷⁴ *Ibid.*, p. 41 : Having observed few children eager to browse through Kant or even to peruse the liveliest passages of Aristotle, having met with the little success in our efforts to convey directly the impact and urgency of the greatest happiness principle, we have been led to draw the irresistible inference that there is an unbridgeable chiasm between the disciplined reflection that is philosophy and the unbridled wondering characteristic of childhood. (ci-dessus : ma traduction)

³⁷⁵ ÉRASME, *De pueris instituendis*, 500 c

³⁷⁶ *Ibid.*, 500b : « *Habet philosophia suam infantiam, habet adolescentiam, habet maturitatem* »

trahir l'enseignement traditionnel de la philosophie au lycée et à l'université, mais à élaborer un cursus global, allant de l'éveil philosophique à l'étude de l'histoire de la philosophie. « Seule la philosophie se trouve écartée de cette volonté de poser, dès le plus jeune âge, les jalons d'une étude progressive de la discipline. Si l'étude d'extraits de grands textes philosophiques est évidemment à situer assez tard dans la scolarité, pourquoi ne pas programmer, dès le plus jeune âge, l'éveil à la réflexion philosophique ? »³⁷⁷ Une période d'enseignement consacré à l'éveil et à l'initiation pourrait être une base solide pour l'enseignement classique de la philosophie. On peut considérer le moment d'étude des textes historiques et techniques comme l'aboutissement d'une formation intellectuelle au sein de laquelle l'activité de philosopher serait réalisée par divers moyens pédagogiques adaptés à l'âge de l'enfant. « L'acte philosophique procède certes d'acquisitions spécifiques que l'on trouve dans les grands textes philosophiques (difficilement abordables avant la classe de terminale, voire après), mais qu'il procède aussi d'une imprégnation progressive à la réflexion sur la complexité de la réalité humaine. (...) Si l'on veut vraiment arriver à la formation d'un adulte regardant et comprenant le monde en dehors des problèmes qui lui sont strictement personnels, il faut donc penser à la mise en œuvre d'une véritable approche graduelle de la réflexion à tous les âges de la vie. La référence aux grands auteurs et l'étude des textes sont importantes et nécessaires, indiscutablement, mais elles ne sont pas tout »³⁷⁸. Mais quelle peut-être la forme de cet éveil ? Quelles méthodes peuvent être instaurées pour philosopher tout au long de la scolarité ?

3.5.2. L'ouverture progressive de la réalité cognitive infantile, fondement pour une éducation philosophique graduelle.

Contre la vision de l'enseignement philosophique figé dans une seule forme, les philosophes pour enfants cherchent à mettre en place une méthode graduelle et parallèle au développement cognitif. D'ailleurs, le seul point de convergence entre la conception des philosophes pour enfants et celle des piagétiens est la question du *développement* : même si la première revendique les tendances rationnelles, sociales et abstraites de la pensée infantile, elle ne nie pas le fait que ces tendances se développent progressivement et qu'il faut, par conséquent, construire une pédagogie qui prenne en compte les tendances contraires, concrètes, irrationnelles et égocentriques de l'enfant. Bien que la philosophie pour enfants s'oppose à la théorie des stades de développement, elle repose tout de même sur l'idée d'une évolution au fur et à mesure des âges, en fonction des particularités de la pensée infantile. Nous nous demanderons donc, dans la suite de notre étude, en quoi l'éducation philosophique sera construite en prenant comme point de référence d'une part les concepts, expériences et questions philosophiques de l'enfant et, d'autre part, ses capacités et besoins cognitifs. Une éducation philosophique, en raison de son lien intrinsèque avec l'expérience du monde et de l'existence, ne peut trouver son effet qu'en référence à l'univers infantin, dans lequel il faut donc trouver les éléments auxquels rattacher les enseignements. En d'autres termes, une activité éducative n'aura de validité qu'en tant qu'elle entre en résonance avec l'esprit de l'enfant : comment les méthodes de philosophie pour enfants créeront ce lien avec la pensée infantile ? Car il s'agit, comme le dit Patrick Tharrault de

³⁷⁷ P. THARRAULT, *Pratiquer le débat-philosophie à l'école*, op.cit., p.33

³⁷⁸ *Ibid.*, p.31

« mettre l'enfant sur le chemin de l'acte de philosopher, c'est-à-dire poser un certain nombre de jalons tout en prenant bien sûr en compte la structure même de la *réalité cognitive de l'enfant* »³⁷⁹ (je souligne). Cette dernière est primordiale : en effet, les philosophes pour enfants ne nient pas le fait que cette réalité cognitive se caractérise par le rapport au concret, un certain égocentrisme et un rapport affectif au monde. Dans cette perspective, ils adhèrent – en partie – aux observations de Piaget, mais l'idée consiste à partir de celle-ci pour commencer à philosopher, grâce aux autres tendances fécondes : facultés d'abstraction et de réflexion naissantes, socialisation spontanée et rapport rationnel et questionnant au monde. La gradualité de l'initiation philosophique vise à inclure tous les versants de la pensée enfantine, au lieu de la mettre au ban de l'ordre philosophique en raison de lacunes cognitives ou comportementales. « L'enfant naît avec un potentiel infini de vertus et de déficiences. Être individuel (égocentrisme, insécurité, soif de pouvoir, asocialité) et être social (générosité, coopérativité, altruisme), il doit apprendre à exploiter ce qu'il a de meilleur en lui »³⁸⁰. En revanche, il ne s'agit pas, pour autant, d'instaurer une pratique éducative complaisante et l'objectif demeure d'ouvrir l'esprit de l'enfant aux tendances rationnelles, socialisantes et abstraites qu'il contient. L'enjeu consiste à établir une didactique de la philosophie qui allie la prise en compte des particularités de l'esprit enfantine (étonnement, curiosité, intuitions, irrationalité, égocentrisme, asocialité) et la volonté d'ouvrir cet esprit aux potentialités qu'il contient (rationalité, logique, altruisme, socialité).

Ces questions de méthodes sont centrales, car les philosophes pour enfants, et notamment leur initiateur, Lipman, ont une conception organique de la philosophie. Celle-ci se fonde sur l'idée que la gradation repose sur une méthode spiralaire, que les élèves-philosophes parcourraient au fur et à mesure du cursus philosophique. Les thèmes, questions, concepts, théories seront abordés et réarpentés progressivement, de manière toujours plus approfondie et complexifiée. Cette approche organique n'affronte pas la philosophie d'un seul bloc totalisant, mais comme un territoire dans lequel vivre et évoluer. Dans ce processus, les facilitateurs défendent la nécessité de rester au plus près du développement de l'enfant : « Lorsque l'on réalise le programme de Philosophie pour Enfants, on apprend à quel point la réussite dépend du moment opportun pour l'introduction et la présentation séquentielle des matériaux. Enseigner la philosophie inclut de faire émerger les thèmes chez l'enfant et ensuite d'y retourner continuellement, de les tisser dans la trame des discussions des élèves au fur et à mesure de la classe. (...) Les thèmes philosophiques introduits dans un roman surviennent et reviennent, chaque fois avec un peu plus de profondeur, de largeur et de sophistication. (...) L'approche « organique » de l'enseignement abordent légèrement les concepts philosophiques au début et puis lentement construit une compréhension plus profonde des mêmes concepts alors qu'ils se rapportent à des motifs récurrents »³⁸¹. Non

³⁷⁹ *Ibid.*, p. 23

³⁸⁰ M.-F. DANIEL, *La philosophie et les enfants*, *op.cit.* p.80

³⁸¹ M.LIPMAN, A.-M. SHARP, F.S. OSCANYAN *op.cit.*, p. 82 : "As one goes through one of the philosophy for children curricula, one learns how important to its success is proper timing in the introduction and sequential presentation of materials. Teaching philosophy involves eliciting themes from students and then repeatedly returning to them, weaving them into the fabric of the student's discussions as the classes proceed. (...) The philosophical themes introduced in one novel occur and reoccur, each time in a little more depth, breadth, and sophistication. (...) the « organic » approach to teaching touches lightly on philosophical concepts

seulement les romans lipmaniens sont adaptés à chaque âge (*Elfie* pour les 5-7 ans, *Kio et Augustine* pour les 7-8 ans, *Harry Stottlemeier* pour les 10-12 ans, etc) mais en plus ils créent une continuité permettant de créer une progression. Nous analyserons en détail ce programme mais nous pouvons tout de suite voir qu'il s'appuie sur la connaissance de la pensée enfantine. Si l'enseignement philosophique vise à être organique, il doit s'appuyer sur une connaissance solide de l'univers enfantin et des dispositions cognitives de l'enfant. C'est pourquoi nous souhaitons commencer notre étude par l'analyse de cet aspect. Ce n'est qu'ainsi que la philosophie pourra être un tremplin pour l'acquisition d'une véritable compétence de pensée. En tout cas, la recherche d'une méthode philosophique adaptée à la cognition enfantine est un enjeu de taille : en effet, si l'on trouve une méthode proprement philosophique, elle briserait le schéma actuel et remettrait en question la position de la philosophie comme « couronnement » de l'éducation. C'est l'analyse que propose Marie-France Daniel du travail de Lipman : « Le programme qu'il a mis de l'avant est entièrement orienté vers le développement de la pensée. En fait, il propose une gradation dans les difficultés, mais non une hiérarchie dans les matières d'études, pas plus qu'une distinction entre les capacités de l'enfant et celles de l'adolescent ou de l'adulte »³⁸². La mise en place d'un programme gradué a pour conséquence qu'il n'est pas nécessaire d'attendre la fin de la scolarité pour philosopher : c'est la philosophie qui se modèle à la réalité cognitive croissante. Mais quel sera le trait caractéristique de cette méthode graduelle ?

3.5.3. Vers un apprentissage d'une pratique du philosophe.

Avant tout, la philosophie pour enfants se produira sous forme de *pratique* et non d'un enseignement : son objectif sera de *faire de la philosophie* à partir des prémisses philosophiques de l'esprit enfantin que nous avons établis comme postulats : d'une part les concepts universels/questions/expériences philosophiques ; d'autre part les facultés rationnelles propres au développement cognitif de l'enfant. Dans cette pratique, les diverses méthodes tenteront de construire des dispositifs qui permettent aux enfants d'expérimenter la spécificité de l'acte de philosopher. En tous les cas, nous pouvons noter un renversement sémantique : il ne s'agit plus de définir la philosophie mais la spécificité de l'*acte* de philosopher, de l'exercice de la pensée philosophique. C'est donc le « philosopher » et non la ou les philosophies que la philosophie pour enfants cherche à enseigner : philosopher, c'est penser *d'une certaine manière*. Cette place du philosophe avait déjà été mise en valeur par Kant qui, pour décrire en un mot son entreprise de revalorisation du sujet de la connaissance, avait cherché à décrire les règles de la Raison. En voulant refonder la métaphysique sur des bases solides, il avait opéré ce passage des *philosophies* au *philosophe* : « Jusqu'ici on ne peut apprendre aucune philosophie... on ne peut qu'*apprendre à philosopher*, c'est-à-dire *exercer le talent de sa raison* dans l'application de ses principes généraux à certaines tentatives qui se présentent... »³⁸³. Sans aller jusqu'à poser une équivalence entre le projet kantien et le projet éducatif, il s'agit tout de même, dans les deux cas, de définir les opérations de l'esprit.

in the beginning and then slowly builds a deeper understanding of the same concepts as they relate to recurrent motifs." (ci-dessus : ma traduction)

³⁸² M.-F.DANIEL, *Ibid.*

³⁸³ E.KANT, *Critique de la raison pure* (1781), trad. fr. A.Renaut, Paris, GF, 2006, p.561

L'objet de notre étude est de tenter de construire une définition et une caractérisation de l'acte intellectuel de philosopher, tel qu'elles se réalisent à la fois dans la construction des doctrines et systèmes des philosophes et dans sa découverte élémentaire avec les enfants. Il s'agit, en quelque sorte, de revenir aux origines de la philosophie, lorsqu'on lui donnait pour tâche d'accomplir une pensée globale sur les êtres, la nature et les causes. Par rapport à cette pratique première, on peut penser, comme Anne Lalanne, que « les doctrines et les systèmes ne sont que des mises en forme de cette activité de pensée »³⁸⁴. La philosophie des philosophes consiste, grâce à l'application de cette pensée philosophique, en la construction de systèmes analysant une vision du monde. Nous pouvons dire qu'elle consiste en l'« élaboration doctrinale d'une vision du monde (platonicienne, cartésienne, spinoziste, kantienne, sartrienne, etc.) »³⁸⁵. Dans le cadre de l'apprentissage du philosophe avec les enfants, l'objectif sera, avant tout, de mettre en place une pratique intellectuelle et de construire une réflexion sur le monde grâce à des actes de l'esprit. Dans cette activité, les enfants (re)découvriront peut-être des éléments formant une vision du monde, sans pour autant construire un système de pensée. Nous nous approchons de la définition de la philosophie par Bergson, selon laquelle elle n'est pas élaboration d'une vision du monde, mais « transformation de sa vision du monde »³⁸⁶. En effet, l'objectif de la pratique du *philosopher* sera de donner une forme plus structurée au regard de l'enfant, afin qu'il puisse enrichir son rapport au monde, et d'ouvrir une brèche dans son esprit.

Conclusion de la première partie :

Pratique et « pédagogie du concept »³⁸⁷ : pour un droit de cité de la pensée brouillonnée dans l'atelier de philosophie pour enfants.

Avant d'étudier en détail les méthodes pédagogiques de philosophie pour enfants, nous souhaitons analyser deux mutations remarquables qui se sont opérées, d'une part, vis-à-vis de la place des concepts dans la philosophie pour enfants (place a toujours été un élément de définition fondamental de la philosophie) et, d'autre part, vis-à-vis du statut de la pensée en construction. Quelle relation la philosophie pour enfants devrait-elle et pourra-t-elle entretenir avec les concepts ? Nous devons poser cette question pour réévaluer le rapport au concept car même si certains concepts appartiennent à l'expérience des enfants, il paraît improbable qu'ils soient capables d'inventer des concepts, d'étudier les concepts dans le déploiement d'un système ou d'analyser la sémantique des concepts au sein de la pensée spécifique d'un auteur. L'enjeu pédagogique sera donc d'instaurer une approche didactique des concepts, au travers d'une prise de connaissance progressive, d'une familiarisation du

³⁸⁴ A. LALANNE, *op.cit.*, p. 65

³⁸⁵ M.TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques.*, *op.cit.*, p.258

³⁸⁶ Cf. H. BERGSON, F.GUATTARI, *Qu'est-ce que la philosophie ?* (1991), Paris, Les éditions de Minuit, 2005

³⁸⁷ N.GO, *op.cit.*, p. 49

sens, d'une recherche définitionnelle : il s'agit de mettre en place une « pédagogie du concept »³⁸⁸.

Dans le cadre de l'éducation philosophique, les concepts sont détachés des systèmes historiques, les enfants ne créent ni concepts ni ensembles conceptuels. Leur capacité d'appréhension des concepts s'éloigne donc de la conception deleuzienne³⁸⁹, qui définit le travail du philosophe comme une création de concept, c'est-à-dire, soit l'élaboration étoffée d'une nouvelle définition d'un terme existant, soit la création *ex nihilo* d'un nouveau terme associé à une nouvelle idée. En revanche, Deleuze ne récuse pas une autre forme d'appréhension possible et il estime aussi, par ailleurs, que les non-philosophes ont accès aux concepts. Car il ne faut pas confondre la définition de la philosophie et le travail propre aux philosophes : ainsi lorsque Michel Tozzi estime que « la philosophie est pour Deleuze spécifiquement « *création de concepts* » »³⁹⁰ et que cette position invaliderait la possibilité de philosopher avec les enfants, il semble y avoir confusion entre ces deux modes de relation possibles. Certes Deleuze considère que les philosophes ont pour vocation de créer des concepts, mais cela ne signifie pas qu'ils soient les seuls à entrer dans le territoire des concepts. Entre l'amateurisme, l'apprentissage, la professionnalisation et la virtuosité, il est possible d'imaginer divers modes de relation aux concepts. Il nous paraît légitime d'envisager une division du travail, dans laquelle la création de concepts serait le domaine réservé des grands philosophes, et leur compréhension progressive celui des apprentis philosophes. « Lorsque Deleuze et Guattari affirment que la philosophie est l'activité qui crée des concepts, ils entendent par là la définir en la distinguant des autres activités qui lui sont proches, notamment la science et l'art. Dans la mesure où nous travaillons *en deçà* des concepts, au moment des commencements [de l'apprentissage de la philosophie avec les enfants], cette thèse nous est de peu d'usage »³⁹¹. En effet, l'ambition de la philosophie pour enfants consiste dans une « pédagogie du concept », comme dit Nicolas Go³⁹², c'est-à-dire une activité consistant dans leur appropriation, leur appréhension, leur apprentissage. Face aux concepts, la tâche spécifique des enfants est d'en prendre connaissance, d'en approfondir la signification, de se familiariser avec leur importance pour l'existence et de se confronter – selon Lipman – à leur manipulation précautionneuse, répétée et délicate :

« La pensée philosophique englobe, d'une part, une évaluation des idées, des arguments logiques, des systèmes conceptuels et, d'autre part, une facilité manifeste dans la manipulation des concepts philosophiques en vue de les décomposer et les recomposer autrement. Ceux qui estiment que la philosophie pour enfants est capable d'encourager la pensée philosophique expriment généralement leur confiance dans le fait que tous les enfants possèdent à la fois l'intérêt et la capacité à s'engager d'une telle activité. Notre réticence traditionnelle à discuter

³⁸⁸ *Ibid.*

³⁸⁹ Cf. G.DELEUZE, F.GUATTARI, *op.cit.*

³⁹⁰ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques*, p.257

³⁹¹ N.GO, *op.cit.*, p. 49

³⁹² *Ibid.*, p. 53 : « Essayons de préciser ce à quoi la « philosophie à l'école » peut ou non prétendre. (...) Elle ne prétend pas à la *connaissance par purs concepts*³⁹² (...) Elle peut prétendre, non pas à la création de concepts, mais à une pédagogie du concept. La création fait l'objet d'un apprentissage, dont on situe d'ordinaire le début, par un décret académique et politique, à un certain âge, sans jamais interroger ses commencements. Postulons une « pédagogie du concept » qui favorise la découverte de cette activité que l'on nomme en philosophie « conceptualisation ».

des choses philosophiques avec les enfants est le produit de notre dépendance à une théorie archaïque de l'éducation. »³⁹³

Si l'on accepte l'idée qu'un abord plus simple du concept, sous forme de manipulation, constitue une approche pédagogique légitime, on effectue un renversement quant aux possibilités de l'éducation philosophique. Dans le développement cognitif de l'enfant, nous savons que les concepts se forment dans l'esprit de l'enfant et attestent d'une capacité à les appréhender : l'enjeu est donc de révéler et de comprendre leur formation et non de les créer. « La formation des concepts nécessite une habileté dans la mobilisation des processus de raisonnement afin qu'ils convergent et s'identifient autour de problèmes conceptuels singuliers. Plus avant, les concepts doivent être analysés et leurs implications explorées. »³⁹⁴. Mais pourquoi faut-il précisément les manipuler ? Parce que, « quand William James compare le mouvement de la pensée à une série de « vols et d'atterrissages »³⁹⁵, il se réfère à nos raisonnements et à nos concepts, dans la mesure où les raisonnements représentent les transitions et les concepts représentent des consolidations »³⁹⁶. Les enfants ne seront pas créateurs de concepts, mais ils devront clarifier ce que Rom Harré appelle des « véhicules de la pensée »³⁹⁷ et qui, selon Lipman, représentent « des entités qui permettent de la manier »³⁹⁸. Les concepts sont des îlots incontournables de la pensée, des nœuds critiques tant dans la réflexion que dans l'existence. La manipulation des concepts est à la fois un exercice intellectuel qui consiste à chercher à le définir, à le clarifier, à distinguer les opposants, les avoisinants et les « prétendants »³⁹⁹ comme dit Deleuze. Selon Matthieu Gagnon, disciple de la méthode pragmatiste, « les concepts sont au centre de nos représentations, de notre compréhension du monde et des rapports que nous entretenons avec les choses, les idées et les autres. Bien qu'ils demeurent une entité abstraite, ils contiennent néanmoins un fort potentiel de retombées concrètes et ont des répercussions constantes sur nos modes de vie. (...) Les concepts demeurent d'abord et avant tout des constructions de l'esprit, voir des constructions sociales, ancrées dans un parcours historique, dans une culture. (...) Tout processus de conceptualisation vise à établir une certaine standardisation permettant de constituer une base commune structurant notre

³⁹³ M.LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p.41 : "Philosophical thinking involves, on the one hand, an appreciation of ideas, logical arguments, and conceptual systems and, on the other, a manifest facility in manipulating philosophical concepts so as to be able to take them apart and put them together in new ways. Those who contend that philosophy for children is capable of encouraging philosophical thinking generally express assurance that virtually all children have both the interest and the ability to engage in such activity. Our traditional reluctance to discuss matters philosophical with children is the product of our reliance upon an archaic theory of education." (ci-dessus : ma traduction)

³⁹⁴ M.LIPMAN, *Philosophy goes to school, op.cit.*, p.80

³⁹⁵ W.JAMES, *The stream of consciousness* (1892), Cleveland & New York, World Publishing.

³⁹⁶ M.LIPMAN, *op.cit.*, p.80 : "The formation of concepts involves skill in mobilizing reasoning processes so that they converge on and identify, particular conceptual issues. Furthermore, concepts must be analysed and their implications explored. When William James compared the movement of thought to a series of « flights and perchings », he was referring to our reasonings and ours concepts, for reasonings represent transitions and concepts represent consolidations."

³⁹⁷ R. HARRE, « The formal analysis of Concepts », in H.J.Klausmeier et C.W.Harris (Ed.), *Analysis of Concept Learning*, New York

³⁹⁸ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.175

³⁹⁹ G.DELEUZE, *Qu'est-ce que la philosophie ?* (1991), Paris, Les éditions de Minuit, 2005, p.9

rapport intersubjectif au réel. »⁴⁰⁰. Les concepts, bien qu'il faille les manipuler avec précaution, ne doivent pas rester lettre morte. Dans l'optique d'une didactique du concept, il est possible de les appréhender dans la discussion, la parole, l'argumentation, il est possible de les spatialiser, de les visualiser, de les dessiner, de les imaginer, de les expérimenter dans des histoires, des jeux et des exercices : bref, il sera possible d'utiliser tous les outils didactiques disponibles pour transmettre la compréhension de leur signification. L'enjeu des méthodes pédagogiques que nous allons désormais étudier sera de créer ce rapport philosophique aux concepts en utilisant tous les ressorts didactiques les mettant à la portée des enfants.

Ainsi, la manipulation des concepts passe par leur appréhension dans le cadre de la discussion avec les pairs et de la découverte et de l'échange d'expériences fictives, réelles, ludiques et problématiques. Car bien entendu, l'objectif est de révéler les problématiques philosophiques cachées sous le concept. Prenons exemple sur le concept de rêve : le facilitateur pourra commencer par une discussion autour de la question « qu'est-ce qu'un rêve ? » et aborder ainsi, probablement les concepts de réalité, d'envie, d'agrément, de cauchemar. Après une première phase, il pourra lire une histoire qui accentue la relation antagoniste entre le concept de rêve avec celui de réalité, Par exemple, au travers d'histoires telles que *A quoi rêve les vaches ?*⁴⁰¹ dans laquelle des vaches croient réellement faire partie d'un cirque, mais découvrent, en se réveillant, que ce n'était qu'un rêve. Puis, à partir de cette lecture, chacun pourra réaliser deux dessins, l'un portant sur le rêve, l'autre sur le cauchemar. Comme nous l'avons vu, les supports pédagogiques visent tous la prise de conscience de la multiplicité des significations liées aux concepts. Pour Ann-Margareth Sharp et Laurence Splitter, « la philosophie pour enfants se préoccupe des propriétés interactionnelles d'un concept – c'est-à-dire la façon dont les personnes se servent du concept dans une variété de situations contextuelles. Un progrès se réalise, dans une recherche, quand les significations des concepts centraux sont illuminés et que de nouvelles compréhensions sont construites collectivement en localisant le concept, l'activité ou l'histoire dans un cadre qui soit connecté avec sa propre expérience. »⁴⁰². C'est une position épistémologique double, dans laquelle il s'agit autant de découvrir que de construire ces propriétés interactionnelles⁴⁰³. La volonté de découvrir une multiplicité de situations dans lesquelles interagissent les concepts est un écho de la vision pragmatiste, dans laquelle la vérité du concept se construira de façon intersubjective. Et c'est bien le postulat global de la philosophie pour enfants, nous semble-t-il, dans la mesure où il s'agit de dévoiler le sens des

⁴⁰⁰ M.GAGNON, M.SASSEVILLE, *Penser ensemble à l'école, op.cit.*, pp. 97-98

⁴⁰¹ A.-I. LE TOUZÉ, *À quoi rêvent les vaches ?*, Paris, Didier Jeunesse, 1996

⁴⁰² A.-M.SHARP and L. SPLITTER, *Teaching for better thinking, op.cit.*, p. 71 : "Philosophy with children is concerned with the *interactional properties* of a concept – that is, how people *use* the concept in a variety of situated contexts. Progress is made in an enquiry when the meanings of central concepts are illuminated and new understandings constructed collaboratively by locating a concept, an activity or a story in a framework which is connected to something in our own experience" (ci-dessus : ma traduction)

⁴⁰³ J.HAYNES and K.MURRIS, « An Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy for children » in N.VANSIELEGHEM, D.KENNEDY, *Philosophy for children in transition, op.cit.*, p. 125 : Cette conception est opposée à la position épistémologique, au « belief that experiences and objects *have* inherent properties that can be « captured » by definitions. This implicit objectivist epistemology helps to explain the struggle to distinguish between abstract discussions and philosophical investigations. »

concepts dans l'expérience pour les individus, avant d'en appréhender le sens construits historiquement par les philosophes.

La tâche essentielle des enfants sera de comprendre qu'il existe des mots, les concepts philosophiques, qui renferment certains enjeux de la condition humaine. Qu'ainsi, ils se doivent de travailler ces représentations mentales, d'en aborder le sens et la profondeur de ces « ingrédients cruciaux de ce qu'on appelle communément « pensée d'ordre supérieur »⁴⁰⁴. Les discussions philosophiques et les outils pédagogiques expérientiels visent à créer une rencontre et une fréquentation des concepts. Car la philosophie pour enfants estime qu'« aider les élèves ou étudiants à identifier des concepts et à les utiliser (tous étant dans une certaine mesure abstraits, même si certains le sont plus que d'autres : comparer *beauté* et *justice* et comparer *chien* et *chat*) est une clé – si pas la seule – pour les aider à réfléchir, délibérer, analyser, synthétiser et évaluer. »⁴⁰⁵ Les concepts se trouvent comme au sommet d'un mont problématique, qui est à la source des multiples significations, débats historiques, visions individuelles. C'est cela que peut transmettre l'éducation philosophique : l'idée que des mots comme liberté, joie, injustice, beauté, être, apparence, etc, renferment la nécessité d'une réflexion. « Un concept doit donc contenir en lui-même l'énonciation d'une problématique au moins, problématique dont il devient à la fois l'outil et la manifestation. (...) Si le concept apparaît ici comme l'étape finale du processus de problématisation, affirmons tout de même qu'il inaugure le discours tout autant qu'il le termine. (...) Un concept n'est en fin de compte qu'un mot-clé, clef de voûte ou pierre angulaire d'une pensée, qui doit devenir visible à lui-même pour véritablement jouer son rôle de concept. »⁴⁰⁶.

Bien entendu, cette prise de connaissance sera progressive, à l'image de l'éducation philosophique elle-même. En aucun cas, par exemple, la première discussion à propos de la liberté, à l'âge de cinq ans, signera la fin de la réflexion et livrera un point de vue exhaustif sur sa définition et ses enjeux. Comme le montre Gareth Matthews, la découverte de la philosophie morale⁴⁰⁷ sera centrée sur l'approfondissement et le développement progressifs d'une compréhension des concepts cruciaux tels que le bien, le mal, l'obligation, la justice, la lâcheté, le mensonge, et d'autres encore⁴⁰⁸. Ainsi, ces concepts paradigmatiques se développent intérieurement, prennent une épaisseur, et s'étoffent au fur et à mesure des années de philosophie. Alors que la philosophie pour enfants s'oppose à la théorie piagétienne des stades dans l'enfance, elle défend l'hypothèse qu'il y a des stades de

⁴⁰⁴ L.SPLITTER, « Esprit, langage et éducation : l'apport de Davidson » in M.-P. GROSJEAN (dir.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*, op.cit., p. 99

⁴⁰⁵ *Ibid.*

⁴⁰⁶ O.BRÉNIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, op.cit., p. 31

⁴⁰⁷ G. B.MATTHEWS, *The Philosophy of childhood*, op.cit., p. 54-55.

⁴⁰⁸ *Ibid.*, p.62-63 : "Each of us bring to mind, for each major term of moral assessment in our active vocabulary (for example, moral, immoral, fair, unfair, honest, lying, brave, cowardly, and so on) at least one paradigmatic situation to which we think the term applies. Our understanding of what these terms mean includes our ability to assimilate other cases to these paradigms. (...) It will be objected that I am making a naive mistake here of the kind that Socrates'hapless interlocutors are always making in the early Platonic dialogues. An example of lying, even a paradigm example, is not *what lying is*. Surely, the objection continues, only someone who can define « lying » satisfactorily really knows what lying is, and only such a person has succeeded in latching onto the immoral behaviour that is properly called « lying ». My reply is twofold. First, it is an open question whether any of us can give an entirely satisfactory definition of « lying » (...). Second, Socrates' technique in the early Platonic dialogues requires his interlocutors (and his readers) to test out suggested definitions with their own intuitions. (...) Such testing of suggested definitions by counterexample is a futile exercise unless we already have a working grasp of the relevant term of moral assessment."

compréhension des concepts, qui se développent donc par étape. Il n'y aurait donc pas, d'un côté, les premières périodes de l'enfance caractérisées par l'absence de concepts et, de l'autre, les périodes suivantes définies par la possession des concepts. En revanche, il y a un développement gradué des concepts, dans l'esprit de l'enfant qui ouvre, petit à petit, un univers de signification autour de ce terme. La question n'est peut-être pas de savoir si les enfants peuvent entrer en possession des concepts, mais plutôt de savoir quelles sont les étapes de l'évolution des concepts en eux. On échappe ainsi au piège de savoir s'ils sont capables d'affronter cognitivement les concepts : ils *sont* en eux d'ores et déjà, ils les emplissent progressivement de sens, de problématiques et d'idées. Pour le moins, ils apparaissent progressivement au fur et à mesure du processus d'abstraction empirique, dans leur relation empiriste et pragmatique à l'expérience⁴⁰⁹. Les concepts grandissent en eux au fur et à mesure de leur croissance intellectuelle : dès lors ils sont bien sûr capables de les penser, puisqu'ils sont apparus dans leur propre pensée, petit à petit. Ainsi, pour certains, le travail philosophique des enfants consiste aussi à construire des concepts. Pour Anne Lalanne, c'est l'aboutissement de la démarche philosophique, dont les premières étapes sont l'examen des opinions, la construction du problème philosophique, et la recherche d'une argumentation cohérente : « Le travail des trois étapes précédentes ne prend sens que s'il débouche sur un éclaircissement significatif de la pensée. (...) Elaborer un concept, c'est proposer une représentation synthétique de la réalité (...). Ce résultat n'est pourtant jamais acquis définitivement, il reste à approfondir, à questionner encore et toujours en prenant conscience qu'il a des limites et des impensés. Le mouvement de la pensée est dialectique et infini »⁴¹⁰. Dans cette conception, la pratique infantine n'est pas si éloignée de celle des philosophes, à la différence près que cette élaboration infantine des concepts n'est pas soumise à la création d'un système, mais simplement à la nécessité de comprendre et de clarifier le sens de ces unités de significations empreintes de confusion, d'équivocité et parfois même d'obscurité.

L'hermétisme de la terminologie philosophique a toujours été perçu comme un obstacle incontournable à son appréhension avant la fin de l'adolescence⁴¹¹. La mise en place d'une pédagogie du concept semble résoudre la question, dans la mesure où seul un ensemble

⁴⁰⁹ J. DEWEY, *Comment nous pensons*, *op.cit.*, p. 171 : « La manière dont naissent les concepts est souvent comparée au procédé qu'emploierait un enfant qui se trouve devant une foule d'objets divers. (...) En fait, l'enfant commence par adopter la signification quelconque que lui a fournie le premier [objet] qu'il a vu, entendu, manié. Il a découvert qu'il peut passer de l'expérience unique acquise avec cet être à la prévision de certains modes caractéristiques (...). Il ne débute pas par un grand nombre d'objets dont il extrait un caractère général, il tâche d'appliquer à chaque nouvelle expérience ce qui, dans les expériences antérieures, peut l'aider à les comprendre. Comme ce procédé d'adoption et d'expérimentation constantes se confirme et se réfute par les résultats, ses conceptions prennent corps et deviennent claires. (...) Si un trait frappant, unique, relevé dans une expérience isolée, sert à faire comprendre des faits appartenant à une autre expérience, il devient général en vertu de cette application. Une synthèse n'est pas le résultat d'une addition mécanique, mais consiste dans l'application à un cas nouveau de ce qui a été découvert dans d'autres cas. »

⁴¹⁰ A. LALANNE, *op.cit.*, pp. 96-97

⁴¹¹ M. LIPMAN, F. S. OSCANYAN, A.-M. SHAPR, *op.cit.*, p.43 : "One of the greatest obstacles to the practice of philosophy by children is the formidable terminology of the tradition. To engage in philosophical activity as a college undergraduate or graduate student is to learn to operate with a technical vocabulary sanctioned by 2,500 years of usage. The prestige and power of that vocabulary are quite overwhelming. They certainly suffice to intimidate any child happening to venture between the covers of a philosophy book. For this very reason, philosophy for children requires the bypassing of that vocabulary. As nearly as possible, philosophical thinking among children should be encouraged to take place in the terms and concepts of the ordinary language with which children are comfortable."

de concepts appartenant à l'expérience infantine formera le corpus lexical de la philosophie pour enfants. Le pari consiste à dire que cette première familiarisation n'empêchera pas, plus tard, de replacer les concepts dans les philosophies des auteurs. C'est dire que les concepts sont appréhendés en dehors des systèmes historiques, mais font l'objet d'une familiarisation au travers du dialogue entre pairs, des outils pédagogiques expérientiels et, par suite, d'une transformation espérée du rapport à l'expérience. « *Quid* des concepts réputés si compliqués des philosophes ? Une thèse couramment admise concernant l'initiation à la philosophie est de dire qu'il faut laisser de côté le jargon, lequel ferait perdre le contact avec le réel et laisserait dépérir ce qu'il y a de plus vivant dans la philosophie. C'est oublier que les concepts ont une raison d'être et qu'en faire l'apprentissage dévoile progressivement le monde sous un jour nouveau. »⁴¹². Car la prise de connaissance des concepts impacte la relation au réel : « L'enfant est en mesure de mieux donner un sens à son monde et de construire une idée de concepts controversés qui sous-tendent son expérience »⁴¹³. Si les concepts de la philosophie imprègnent d'ores et déjà la réalité infantine, il devient nécessaire d'explicitier leur sens, de clarifier leur place dans la langue, au risque de priver les enfants d'un outil essentiel au développement de l'autonomie de la pensée et de la compréhension du monde. La volonté de familiarisation des concepts se fonde sur la conception universaliste de la philosophie selon laquelle les concepts font partie de l'univers quotidien dont les enfants percevraient donc plus clairement les soubassements. Cette idée a pour parti pris que l'univers intellectuel collectif est imprégné à la fois par les expériences propres à la condition humaine, par les éléments de la culture philosophique et par un vocabulaire spécifique présent dans la langue.

« A travers l'histoire de la philosophie, qui est aussi celle de l'élaboration de notre pensée collective, de notre culture et de notre langage, ont émergé un certain nombre de concepts cruciaux et catégories qui en quelque sorte constituent à la fois les arcanes et les limites de notre pensée, nommés pour cela transcendants. Certains sont à divers degrés, de manière plus ou moins explicite, assimilés à l'expression courante, devenus d'utilisation quotidienne, d'autres sont réservés au vocabulaire scolaire ou plus savant. Une partie du travail philosophique est de solliciter l'usage de ces termes, de leur donner sens, de les clarifier, de les travailler au corps, d'autant plus qu'en familiarisant l'élève à leur utilisation, ils permettront de mieux appréhender d'autres concepts. (...) Il s'agit de faire l'expérience du concept. »⁴¹⁴

En somme, l'objectif est de constituer un entourage autour des concepts universels : l'entourage conceptuel (constitué des concepts proches et distincts), l'entourage expérientiel (constitué des situations pertinentes), l'entourage culturel (les problématiques historiques) et l'entourage imaginaire (constitué des représentations). Le concept sera alors perçu comme le cœur d'une nébuleuse philosophique, or, du point de vue des philosophes pour enfants, il est nécessaire de connaître ces « idées régulatrices »⁴¹⁵. L'enjeu est de convier les enfants à ce

⁴¹² D.JULIEN, *Comment parler de philosophie aux enfants*, Paris, Le Baron Perché, 2013, p. 6

⁴¹³ V.TROVATO, *op.cit.*, p. 55

⁴¹⁴ O.BRÉNIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, *op.cit.*, p. 139

⁴¹⁵ M.LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p.25 : « The philosophical tradition that stretches back to the sixth century B.C. has always dealt with a specific body of concepts that have been thought important to human life or relevant to human knowledge. Examples of such concepts would be justice, truth, goodness, beauty, world, personal identity, personhood, time, friendship, freedom, and community. (...) They represent the combined efforts of a great many philosophers over many generations to bring order and clarity into our understanding. Without concepts such as these to function as regulative ideas, we would have considerably more difficulty in making sense of our experience ». Ma traduction : « La tradition philosophique,

travail collectif d'approfondissement des concepts déterminants pour l'existence, des idées régulatrices de l'action humaine, et des « outils de la pensée »⁴¹⁶.

Cette pratique conceptuelle enfantine ne vise pas à évacuer la place et l'importance des œuvres philosophiques, et de leur histoire, bien au contraire : elle cherche à en faire la propédeutique. En effet, l'objectif est désormais de distinguer la pratique philosophique et les œuvres philosophiques, or ces dernières, les productions des philosophes, n'englobent pas la globalité du travail philosophique. Les œuvres, que ce soit leur lecture ou leur production, sont hors de portée des enfants, mais non le comportement philosophique. À ce titre, Lipman reprend le modèle de la créativité telle qu'elle fut étudiée par Kennick pour expliquer cette distinction: « Essayons d'adopter le paradigme de Kennick et de l'appliquer à la relation entre le *comportement philosophique* et les *œuvres en philosophie*. Une telle application signifierait que le fait qu'une personne peut s'engager dans des actes philosophiques ne garantit pas la production d'œuvres philosophiques, mais que l'existence d'œuvres philosophiques induirait des actes philosophiques comme sa cause. Cela signifie que les enfants peuvent manifester de nombreuses caractéristiques des actes philosophiques (...) et pourtant leur comportement ne culminerait pas nécessairement dans la réalisation d'œuvres philosophiques. »⁴¹⁷. La distinction entre pratique et œuvre consiste à accorder une valeur légitime aux deux facettes d'une même activité. Pour Lipman, il serait injuste de refuser aux simples enfants praticiens l'accès à la philosophie, sous prétexte qu'ils ne peuvent pas encore, et qu'ils ne voudront ou ne pourront peut-être pas ou jamais faire la rencontre des œuvres philosophiques⁴¹⁸. Sans être prêts à se confronter aux ouvrages historiques, les enfants, au titre d'apprentis, peuvent entrer dans le territoire philosophique. Dans cette perspective, Oscar Brénifier défend l'idée que notre perception de la philosophie est entravée par le prisme des œuvres achevées, que présente toujours l'histoire de la philosophie : or, ces productions accomplies tendent à nous cacher le travail de l'esprit, qui définit peut-être davantage l'essence de la philosophie. Dans le dialogue philosophique, et au travers des outils expérimentiels, les enfants découvrent le travail de *l'esprit* philosophique, qui est à la source des œuvres magistrales. Pour le praticien français, « il ne s'agit pas d'opposer cours magistral et atelier, ni de remplacer l'un par l'autre. », il s'agit de dévoiler les coulisses de la

depuis le 6^{ème} siècle avant JC, s'était toujours occupé d'un corpus spécifique de concepts qui ont été vus comme important dans la vie humaine, ou pertinent dans le domaine de la connaissance. Des concepts tels que la justice, la vérité, le bien, le beau, le monde, l'identité, la personnalité, le temps, l'amitié, la liberté et la communauté. (...) Ils représentent l'effort collectif de nombreux grands philosophes de plusieurs générations pour apporter de l'ordre et de la clarté dans notre compréhension du monde. Sans de tels concepts fonctionnant comme idées régulatrices, nous aurions beaucoup plus de difficulté à trouver du sens dans notre expérience

⁴¹⁶ M.TOZZI, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie, op.cit.*, p. 71

⁴¹⁷ M.LIPMAN, *Philosophy goes to school, op.cit.*, p.178 : "Let us tentatively accept Kennick's paradigm and apply it to the relationship between *philosophical behaviour* and *works in philosophy*. Such an application would mean that a person's engaging in philosophical acts would not guarantee the production of philosophical works, but the existence of a philosophical work would necessarily entail its having philosophical acts as its cause. This means that children might exhibit many characteristic philosophical acts (...) and still their behaviour would not necessarily culminate in the production of philosophical works." (ci-dessus : ma traduction)

⁴¹⁸ *Ibid.*, p.177 : "There are those who persistently make the moves characteristic of philosophical behaviour and thereby become engaged with the issues – the aesthetic, ethical, metaphysical, epistemological, and logical subject matter – associated with the philosophical tradition, what grounds would we have for denying that they do what professional philosophers do? Perhaps they may not do it as well, but this is irrelevant. Perhaps they are younger, but this is also irrelevant."

pensée des maîtres, car l'atelier de l'apprenti est, lui, accessible aux plus jeunes. Il ne faut pas être aveuglé par les grandes œuvres.

« C'est ainsi que l'en-deçà de la matière étudiée vient à être occulté, niant sa dimension inchoative et fragmentaire. On connaît ou l'on ne connaît pas : la fabrication n'intéresse guère. La genèse n'est pas au programme. Le brouillon n'a pas droit de cité. Une pensée qui n'est pas propre sur soi n'est pas une pensée digne de ce nom, une pensée qui s'élabore ne présente aucun intérêt. (...) Le brouillon touche de près au fonctionnement intellectuel de l'élève, ce fonctionnement qui est au cœur de l'enseignement. Et c'est ce fonctionnement spécifique que l'on retrouve dans la discussion. »⁴¹⁹.

Dans cette description, on retrouve le modèle de la communauté de recherche, que Lipman imaginait comme un lieu d'expérimentation. Cela, d'autant plus que l'atelier est un endroit de co-construction collective, dans lequel l'apprentissage se réalise dans le flux et le flot de la pensée spontanée et travaillée : « Le brouillon incarne la vivante tentative d'un corps à corps, avant la représentation qui prend la forme d'une mise en conserve, où priment les additifs, colorants et préservateurs en tout genre. Le brouillon est le lieu où l'on casse des éprouvettes, où l'on provoque des accidents, où s'amoncellent les imprévus de toutes sortes. »⁴²⁰. Bien entendu, le facilitateur disposera d'outils pour faire ce travail de construction de la pensée dans la spontanéité : questions ciblées, compétences visées, problématiques historiques, concepts-clés. Les enfants ont droit à la pensée philosophique, même à l'état de brouillon. La philosophie, aussi, est littérature et la pensée se construit sur ses hypothèses abandonnées, ses exemples invalidés, ses idées absurdes ou exagérées. La philosophie pour enfants est là pour faire griffonner l'esprit des enfants. « Le brouillon n'est donc pas une feuille de papier qu'il faut cacher ou jeter, mais le lieu de vie, la zone franche où tout est permis à condition de jouer le jeu. (...) Trop d'années passées à n'être autorisés à parler que pour un rendu attendu et précis, un rendu qui leur est généralement étranger, les porte à la méfiance lorsque soudain un autre type de parole est proposé. »⁴²¹. La pratique de la discussion philosophique érige la possibilité d'une tentative : essayer de philosopher. Au fur et à mesure, elle pourra devenir un savoir-faire qui se définit par le fait d'être toujours tendu vers son amélioration. « Nous ne pouvons adopter, selon Nicolas Go, qu'une démarche que je dirai heuristique, qui s'occupe de philosophie, non pas comme d'un objet historique constitué, mais comme d'une pratique constituante (...). Elle est en perpétuel mouvement de re-création, toujours en chantier »⁴²². Ainsi, les enfants découvriront les coulisses de l'histoire philosophique, ainsi que les procédés intellectuels qui y mènent. De cette façon, elle instille les premiers jalons d'une compréhension d'une même activité rassemblant ses diverses modalités. « Puisqu'elle ne concerne pas l'activité experte ou accomplie, mais l'activité de ses commencements, [la philosophie avec les enfants] peut prétendre à une *orientation*. Il y a possiblement du philosophique dans certaines pratiques du commencement, qui orientent la pensée en direction de l'exigence du proprement philosophique »⁴²³. Certes les enfants ne produiront pas des œuvres, mais ils en acquerront les prémisses. Ainsi,

⁴¹⁹ O.BRÉNIFIER, *Enseigner par le débat, op.cit.*, p. 19

⁴²⁰ *Ibid.*

⁴²¹ *Ibid.*, pp. 22-23

⁴²² N.GO, *op.cit.*, pp. 49-50

⁴²³ *Ibid.*

parallèlement à la distinction entre l'œuvre et le brouillon, il est utile d'opérer une distinction entre système philosophique et pratique philosophique, entre les philosophies (écrites) et le *philosopher* (oral) pour établir que les deux genres d'élaboration de la pensée appartiennent à la même espèce. Qu'il s'agisse de la pratique orale initiatrice ou de l'élaboration de systèmes globalisant une réflexion experte, « dans les deux cas se manifeste une même volonté de *totalisation*, c'est-à-dire un souci de réflexion globale, qui lie ensemble tous les aspects, tous les phénomènes ou problèmes de l'existence pour tenter de les rapporter à une vision unique et cohérente. (...) Entre ces deux significations, il n'y a pas de coupure radicale. Tout le monde commence par « faire de la philosophie », c'est-à-dire par penser et réfléchir sur des questions précises, ponctuelles ; mais seuls certains passent progressivement de cette pratique de *la philosophie* à l'élaboration d'*une* philosophie, c'est-à-dire d'une conception globale de l'existence, cohérente et systématique »⁴²⁴. Les enfants ont un désir d'explications holistiques, de compréhension des choses concernant la totalité du monde et de l'existence, une envie d'« explications holistiques » comme disait Lipman. En revanche, ils sont incapables de construire un système total pour accéder à cette lecture de l'univers. Si le point commun entre les philosophies et le *philosopher* est ce regard porté vers la totalité, il s'agit, pour la philosophie pour enfants, d'apprendre à aiguïser ce regard vers le réel, de se mettre à l'ouvrage pour atteindre, par d'autres moyens, l'excellence de la pensée. Quelles seront donc les ressources et dispositifs pédagogiques permettant d'instituer cette pratique enfantine de la philosophie ?

Au-delà des désaccords entre les divers courants de philosophie pour enfants, nous pouvons donc établir une définition large et commune de la pratique du *philosopher* : la réflexion abstraite sur le réel dans un échange oral en groupe, à partir des questions philosophiques issues de l'univers enfantin et philosophique. Dans la continuité de cette définition, nous allons désormais analyser en détail, au prochain chapitre, la méthode proposée par Lipman (ainsi que les débats qu'elle suscite) et dans les deux chapitres suivants, nous analyserons les autres méthodes et outils pédagogiques mis en place pour philosopher avec les enfants ; mais nous pouvons dire immédiatement qu'elles reposent toutes sur le même choix didactique : la pratique de la réflexion à partir du réel. Ainsi, l'enjeu devient d'enrichir la relation réflexive et intellectuelle à la réalité du monde en exerçant les capacités philosophiques naissantes, en les nourrissant et en les affermissant. « Le cerveau humain est un terrain malléable pour l'apprentissage de la pratique du philosophe. Planter les graines de la pensée dans l'esprit fertile de l'enfant enrichira sa vie et celle de son entourage. »⁴²⁵.

Nous nous étions demandé, en introduction, comment réinventer un enseignement de la philosophie lorsque celle-ci est mise à nu. Pour conclure cette première partie, dans laquelle nous avons établi les tendances philosophiques naturelles de l'enfant, tout en cernant les particularités de l'esprit enfantin : c'est en fonction de ces éléments que sont construites les méthodes pédagogiques, qui visent à ouvrir l'esprit philosophique des enfants. Ainsi, nous explorerons désormais l'hypothèse selon laquelle les méthodes de philosophie pour enfants se sont modelées aux particularités de la réalité cognitive de l'enfant : dans

⁴²⁴ F.GALICHET, *La philosophie à l'école*, pp. 75-76

⁴²⁵ V.TROVATO, *op.cit.*, p. 15

notre deuxième partie, nous allons donc étudier les méthodes et outils proposées pour initier les enfants de façon graduelle à l'acte de *philosopher*. Quelle pratique didactique sera perçue comme adaptée à leur réalité cognitive ? Quelle sera la forme de la pratique philosophique proposée par les diverses méthodes de philosophie pour enfants ? Quelle attention sera portée, d'une part, aux tendances cognitives concrètes, irrationnelles et égocentriques de la pensée enfantine et, d'autre part, aux tendances philosophiques de l'enfant : la curiosité, l'étonnement, les intuitions ? Mais par quels moyens pédagogiques prendront-elles en compte l'univers cognitif et expérimental de l'enfant, ainsi que la sphère concrète et expérientielle de l'enfant ? Comment les philosophes pour enfants parviendront-ils à créer le lien entre l'univers de l'enfant et l'univers de la philosophie ? Comment la philosophie pour enfants tentera-t-elle d'ouvrir l'esprit de l'enfant à plus de rationalité, de socialisation et d'abstraction ?

Deuxième partie

Méthodes et outils pédagogiques pour philosopher avec les enfants, de Lipman à aujourd'hui :

Enjeux et débats autour d'une pratique de l'ouverture d'esprit.

Nous avons analysé, en première partie, les grands contours de l'univers philosophique enfantin : cette présence de la philosophie dans le monde de l'enfant est liée au champ de la philosophie qui sera visé par la pratique. Les méthodes pédagogiques n'auront donc pas pour objectif d'initier l'enfant à l'ensemble de la philosophie mais de délimiter un périmètre spécifique, en fonction de l'univers enfantin : c'est à partir des domaines, des mots, et des questionnements appartenant au monde de l'enfant que sera instituée dans l'éducation philosophique. La conséquence de cette position est de faire le deuil d'une *partie* de l'histoire de la Philosophie, de la culture philosophique et du lexique philosophique – ces trois éléments pouvant sembler essentiels. Mais on peut penser que cela ne signifie pas qu'il faille abandonner toute transmission du vocabulaire, de la culture ou de l'histoire, mais cela détermine un champ limité pour cette initiation. En effet, s'il s'agit d'ouvrir l'esprit à partir de l'univers philosophique enfantin, on peut penser que cela autorise d'aller plus loin que le domaine acquis, à la condition qu'il y ait un lien clair et fort avec cet univers premier. Car évidemment, l'objet de l'éducation n'est pas de se satisfaire de ce champ philosophique restreint, il est nécessaire, à partir de cet espace philosophique présent dans leur esprit et leur expérience, d'ouvrir l'esprit de l'enfant aux dimensions philosophiques inconnues et d'engager une initiation au monde de la philosophie. En quoi la pratique philosophique permet-elle d'expérimenter l'ouverture d'esprit ? Quelles méthodes et outils ont été mises en place pour ouvrir l'esprit des enfants ?

« On a grand tort de la peindre inaccessible aux enfants, et d'un visage renfrogné, sourcilleux et terrible » (Montaigne)

La philosophie a toujours eu la réputation d'être austère, ardue et grave. Il est indéniable qu'elle requiert, au moins en partie, un grand sérieux, en raison de sa méthode, de son sujet ou de sa complexité. Mais en parallèle de cet air sérieux, les penseurs ont toujours cherché à mettre en avance l'alliance de ce sérieux avec le jeu intellectuel, les méthodes aventureuses et les sujets intrigants. Dès l'époque humaniste, Montaigne exprime son souhait de redonner des couleurs à la philosophie : « C'est grand cas que les choses en

soient là dans notre siècle, que la philosophie, ce soit, jusqu'aux gens d'entendement, un nom vain et fantastique, qui se trouve de nul usage et de nul prix, et par opinion et par effet. (...) on a grand tort de la peindre inaccessible aux enfants, et d'un visage renfrogné, sourcilleux et terrible. Qui me l'a masquée de ce faux visage, pâle et hideux ? Il n'est rien de plus gai, plus gaillard, plus enjoué, et à peu que je ne dise folâtre. »⁴²⁶. Quel pourrait être le nouveau visage de la philosophie ? Comment réinventer la philosophie selon une modalité enjouée et folâtre ? Quelles modalités méthodologiques pourraient présenter la philosophie aux enfants sous des airs vivants, animés et ludiques ? Comment créer un jeu de l'ouverture d'esprit ? C'est à ces préoccupations que cherchent à répondre les philosophes pour enfants dans leur récolte d'outils pédagogiques expérientiels, fictifs, ludiques et expérimentaux.

⁴²⁶ M. de MONTAIGNE, *Essais* (1580), I, 26, Paris, Livre de Poche, p.233.

Chapitre 4

Les fondements théoriques de la philosophie pour enfants de Lipman : pour une ouverture de l'esprit à l'expérience du monde.

Le premier à avoir tenté de réinventer une méthode philosophique pour les enfants fut Matthew Lipman, philosophe logicien américain, accompagné de son équipe⁴²⁷ de l'*Institut for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC), fondé en 1974 : sa conception d'une méthode pédagogique enfantine, jouée et accessible fut portée sur la création de communautés de recherche philosophique (CRP) au sein desquelles des groupes d'enfants, accompagné d'un facilitateur, se consacraient au dialogue philosophique à partir de romans calibrés en vue de relier leur univers cognitif et expérimental à l'histoire de la philosophie. De nombreux fondements théoriques et partis pris pédagogiques se cachent derrière cette présentation succincte, et méritent une exploration précise, tant la méthode lipmanienne a modelé le monde de la philosophie avec les enfants ces quarante dernières années. En effet, les recherches ont montré que le programme de P4C est construit selon des principes pédagogiques accordant une prééminence à la philosophie pragmatique, constructiviste et formaliste. Toute sa méthode est centrée sur deux pôles : d'une part, l'esprit de l'enfant, sa pensée et ses habiletés, et d'autre part, l'expérience enfantine. Nous verrons que c'est en fonction de la relation de l'esprit enfantin à la philosophie qu'il a fait ses choix pédagogiques formaliste, utilitariste et constructiviste : il s'agissait, pour lui, d'ouvrir les facultés de l'esprit (c'est l'ambition formaliste) en vue de leur efficacité concrète (c'est l'ambition utilitariste) grâce à la construction collective de vérités (c'est l'ambition constructiviste). Cette méthode de philosophie pour enfants est majoritaire dans le monde, et s'est développée de façon internationale : dans le continent américain (aux Etats-Unis bien sûr, à partir du New Jersey et du Massachusetts et au Canada, notamment autour de l'Université Laval autour et de Michel Sasseville, depuis les années 1980), sur le continent sud-américain (au Mexique, au Chili, en Argentine et de façon intensive au Brésil, où le *Centro Braesilero de Philosophia* touche plus de 100 000 enfants), sur le continent européen (en France - bien que d'autres courants se soient développés -, en Belgique, en Allemagne avec l'Ecole supérieure de Karlsruhe, en Suisse avec l'Association ProPhilo, Haute école pédagogique de Fribourg, au Royaume-Uni autour de Robert Fisher) et sur le continent asiatique (au Japon autour du *Japanese Institut of Philosophical Education for Children* - JIOP4C - et en Israël autour de *Israël Center of philosophy for education*, dirigé par Jen Glaser).

Bien que la conception lipmanienne fasse figure de courant majoritaire, de nombreux débats ont surgi autour des fondements formalistes, pragmatistes et relativistes de sa méthode. En outre, ces débats sont liés aux reproches formulés à l'égard de la philosophie pour enfants en général. Ces débats signalent, par là-même occasion les faiblesses qui ont été

⁴²⁷ Notamment Ann Margaret Sharp et Gareth B. Matthews, Frederic S. Oscanyan

pointées par les opposants à la philosophie pour enfants. Mais quels sont les fondements théoriques de son programme de philosophie pour enfants ? En quoi la conception lipmanienne de la philosophie est-elle formaliste, utilitariste et relativiste ?

4.1 La Philosophie pour Enfants, éducation à la pensée critico-logique, créative et bienveillante

Tout d'abord, Lipman est formaliste car il est convaincu qu'un programme de formation de la pensée philosophique pourra transmettre aux enfants les *outils* intellectuels. L'esprit de l'enfant mérite d'être formé de façon non pas vague et indistincte, au hasard des disciplines et des influences, mais grâce à un usage de la pensée identifiée selon des dimensions et des habiletés, qui se fondent sur les habiletés structurelles (étonnement, curiosité, déduction, syllogisme, induction, déductive) mais vont aussi plus loin. Il définit la pensée philosophique comme une pensée multidimensionnelle : critico-logique, créative et bienveillante. Le développement de ces dimensions constitue pour lui la méthode interventionniste pour le développement cognitif de l'enfant. Mais nous verrons que ces trois dimensions ouvrent les facultés de l'esprit, mais engagent tout de suite, aussi, une relation à autrui.

4.1.1. L'école a-t-elle perdu la raison ? Le diagnostic de Lipman face à la crise du sens dans l'institution scolaire

Pourquoi Lipman se donne-t-il pour projet d'aiguiser les compétences intellectuelles (*thinking skills*) des enfants au moyen de la philosophie ? Le philosophe, professeur de logique à l'Université de Columbia dans les années 60 et 70, se trouve face à des élèves dont les facultés rationnelles semblent être en sommeil. Observant ses étudiants produits du système scolaire américain, il pose sur ce dernier un quadruple diagnostic : perte de la relation de sens entre l'individu et le savoir, perte du lien entre les apprentissages et l'expérience du monde, sentiment d'éclatement des disciplines, incapacité des élèves à exercer une pensée critique et rationnelle sur la société⁴²⁸. En un mot, l'esprit des enfants semble demi-fermé. C'est en réponse à ce diagnostic qu'il élabore son programme de philosophie, qui n'est donc pas un projet idéaliste ou abstrait, mais une solution concrète visant à construire un programme de formation de la raison et à ré-ouvrir ainsi l'esprit à une relation signifiante au savoir, à l'expérience et la société. L'introduction de la philosophie dès le plus jeune âge correspond à la volonté de remettre l'école sous l'égide du principe de rationalité. Les autres structures humaines fonctionnent selon les intérêts et les nécessités privées et publiques, « les écoles, par contre, ont un critère très différent auquel se référer, et ce critère, c'est la *rationalité*. »⁴²⁹. Mais que signifie ce concept ? Et pourquoi l'École a-t-elle perdu la raison ? Le principe de rationalité consiste, selon Lipman, en trois points essentiels, qui résument du

⁴²⁸ Sur ce point, un éclairage historique semble important : les étudiants de Lipman à l'Université de Columbia se trouvent face à la guerre au Vietnam et le philosophe fait le constat d'une grande difficulté à débattre rationnellement et rigoureusement sur cette question avec ses étudiants.

⁴²⁹ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée*, *op.cit.*, p. 25

même coup le fondement de l'éducation philosophique. Premièrement, le principe d'organisation de l'école ne doit être tirailé ou dénaturé par des objectifs extrinsèques (enjeux économiques, académiques, bureaucratiques et politiques) mais doit être régie par ses objectifs intrinsèques⁴³⁰ : le développement de l'enfant – objectif auquel faillit l'école en raison de l'absence d'apprentissage de la pensée. Deuxièmement, la rationalité d'une institution réside dans sa capacité à instaurer les moyens en vue d'une fin : or, pour Lipman, l'école devrait avoir pour finalité de former des adultes rationnels et autonomes, ce qu'elle ne parvient pas à accomplir. Enfin, le principe de rationalité consiste à considérer les élèves comme des êtres rationnels, et à prendre acte de leurs facultés rationnelles en expliquant les causes, les objectifs et les usages des connaissances qui leur sont transmises. À dire vrai, Lipman espère tout simplement que l'éducation aide l'enfant à mieux comprendre le sens du monde, en intégrant dans son processus l'apprentissage de la pensée rationnelle.

4.1.2. Du critical thinking au programme de développement de la pensée philosophique multidimensionnelle

À travers son paradigme de la rationalité, Lipman manifeste sa volonté de recentrer l'éducation sur la pensée de l'enfant, afin de redonner une unité à un ensemble vécu sur le mode de l'éclatement : fragmentation des disciplines, cloisonnement des vies scolaire et sociale, détachement du monde des savoirs vis-à-vis du monde réel. La formation de la raison de l'enfant est la clé pour recréer les relations de sens à l'école : telle est donc la mission que Lipman attribue au développement de la pensée philosophique. En revanche, il n'est pas le seul, à son époque, à souhaiter réformer le système scolaire américain par l'intégration d'un cursus d'apprentissage de la pensée : au moment où il élabore son programme d'enseignement de la philosophie pour enfants, de nombreux chercheurs, enseignants et éducateurs travaillent à un programme de formation des élèves à la pensée critique. De ce point de vue, Lipman est proche du mouvement du « *critical thinking* », né aux Etats-Unis et au Royaume-Uni dans les années 1980, autour de philosophes tels que Max Black⁴³¹, Edward Glaser⁴³² ou Judith Segal⁴³³. Ces pédagogues, influencés notamment par Vygotski, défendirent la nécessité de développer les habiletés de pensée : « Les mots magiques devinrent *pensée, habiletés cognitives* et *métaconnaissance*. »⁴³⁴. Le mouvement pédagogique commença à évoquer l'idée d'un apprentissage de la pensée, au sein du National Institut of Education et de l'Association for Supervision of Curriculum Development. « Tout en reconnaissant que l'éducation dispensée jusque-là incluait l'art de pensée, ils admettaient que la *qualité* d'une telle démarche était déficiente : il ne suffisait pas d'enseigner la pensée, il

⁴³⁰ M.LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M. SHARP, *op.cit.*, p. 3 : « The overall objective of such redesign would be an educational system of maximum intrinsic value (as contrasted with a system whose values are instrumental and extrinsic), maximum meaningfulness and rationality and maximum methodological unity and consistency. »

⁴³¹ M. BLACK, *Critical thinking*, New York, Prentice-Hall Inc., 1952.

⁴³² E.GLASER, *Experiment in the Development of Critical thinking*, New York, Columbia University Press, 1941

⁴³³ Judith SEGAL, *Thinking and Learning Skills*, Vol.1 &2, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1985.

⁴³⁴ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée*, *op.cit.*, p.43

fallait inculquer une *pensée critique* »⁴³⁵. Mais quelle est la spécificité de ce mouvement éducatif ? Le *critical thinking* cherche à transmettre aux enfants des compétences intellectuelles (*thinking skills*), en vue de les rendre capables d'être acteurs et décideurs dans la société. Pour Robert Ennis, pionnier dans le courant pédagogique, nous pouvons le définir ainsi : « La pensée critique est raisonnable, réflexive et ciblée sur le fait de décider quoi croire et quoi faire »⁴³⁶. De son côté, Harvey Siegel définit la pensée critique en toute simplicité en disant : « être un penseur critique, c'est être raisonnablement mû par des raisons. »⁴³⁷. Dans ces deux définitions, apparaît clairement la spécificité du mouvement *Critical Thinking* : il s'agit d'agir, d'être mu vers l'action, tout en étant raisonnable dans ses actions, ses croyances et ses décisions. Survient ici le poids de la convention sociale et majoritaire : le modèle de la raisonnable est intrinsèquement liée aux exigences normatives des convenances et de la bien-pensance. Par ailleurs, le champ de l'action et la croyance, auquel se cantonne le *Critical Thinking*, ne satisfait pas à l'ampleur du champ philosophique : l'éducation philosophique ne saurait se limiter à des réflexions visant une finalité d'action, de décision ou de conviction. Il s'agirait d'une découverte réduite de la discipline. Par conséquent, pour Lipman, l'éducation à la pensée critique ne suffit pas : elle doit être associée à un développement des dimensions créatives et vigilantes de la pensée. Ces deux facettes supplémentaires permettent de se libérer des contraintes conventionnelles et des idéaux raisonnables. Plus encore, Lipman vise l'excellence de la pensée, et non simplement la transmission d'un cadre pour une pensée mesurée et conforme. Cela dit, Lipman ne rejette pas totalement le *critical thinking* et cette dimension demeure essentielle, bien qu'incomplète : « Se situant dans le courant philosophique américain du *Critical Thinking*, il pense qu'elle est une voie pour ce qu'il nomme la pensée d'excellence, articulant pensée critique et pensée créative, auquel il ajoutera ultérieurement la « pensée attentionnée ou responsable » »⁴³⁸. De même, il ne rejette pas non plus les applications pratiques de la pensée dans l'action : au contraire, il vise aussi une grande efficacité, mais celle-ci nécessite pour lui un plus grand panel d'habiletés. Lipman vise l'utilité de la pensée multidimensionnelle dans la vie concrète, au point qu'il la définit parfois comme une philosophie appliqué à l'éducation. Pourquoi les dimensions créatives et bienveillantes (*caring*) sont-elles si complémentaires à la pensée critique ? Notre hypothèse se concentre sur l'idée que cette nécessité est ancrée dans la volonté de faire entrer les relations interindividuelles et plurielles qui sous-tendent ce choix : en quoi les dimensions critique, créative et bienveillante ouvrent-elle l'esprit des enfants dans la conception lipmanienne de la philosophie pour enfants ? Comment ces facettes de la pensée philosophique sont-elles définies ?

⁴³⁵ *Ibid.*, p.44

⁴³⁶ R.ENNIS, S.NORRIS, *Evaluating Critical thinking*, Pacific Grove, CA, 1989 : Critical thinking Press : "Critical thinking is reasonable, reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do." (ci-dessus, ma traduction)

⁴³⁷ H.SIEGEL, *Educating reason : Rationality, Critical thinking and Education*, London : Routledge and Kegan Paul, 1988, p.32 : « Harvey SIEGEL defines critical thinking in a simpler fashion when he says : « to be a critical thinker is to be appropriately moved by reasons. »

⁴³⁸ M.TOZZI (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?*, Bruxelles, De Boeck, 2007, p. 17

4.1.3. L'ouverture de l'esprit critico-logique : éveil de la faculté de juger et initiation aux logiques formelle et informelle.

Bien que Lipman ne voie pas dans l'éducation à la pensée critique une formation suffisante pour assurer un développement intellectuel global, elle demeure centrale : en effet, son inquiétude première se porte sur la transmission d'outils intellectuels permettant aux enfants et adolescents d'exercer correctement leur raison dans l'existence. C'est d'abord à ce sujet que Lipman se distingue du courant du *Critical Thinking*, qui visait à déterminer les prises de décisions relatives aux paroles et aux actes. Cet objectif paraît trop offensif pour le logicien : la philosophie, précisément, peut se satisfaire des bienfaits de la recherche intellectuelle, qu'elle débouche ou non sur une décision en vue de l'action ou du discours (bien qu'il soit très attaché à l'application de la pensée, comme nous le verrons). Afin de nuancer ce modèle offensif, Lipman propose une recherche critique à visée défensive : « Il ne s'agit plus d'instiller un tas de certitudes déguisées en ce qu'on fait passer pour de la connaissance. On demande plutôt aux élèves de pratiquer la recherche méthodique. (...) On est donc bien loin de l'appel à la pensée critique pour décider que croire et que faire : elle aide simplement à éviter de penser de manière non critique et d'agir de manière non réfléchie. (...) Si le but de la pensée critique n'est pas de fournir des certitudes, quel est-il ? Tant qu'il s'agit du problème de connaissance et de croyance, je dirai que son but est défensif : un bouclier contre le lavage de cerveau qui ne laisserait aucune place à la recherche personnelle. »⁴³⁹. Sans oublier le fait (que nous analyserons au prochainement) que Lipman projette une utilité concrète sur la philosophie, l'offensive n'est pas obligatoire car il s'agit avant tout d'armer les jeunes générations d'une prudence intellectuelle. Quelles sont donc les compétences critiques qui œuvrent pour la prévention intellectuelle ? Pour Matthew Lipman, logicien de formation, ce sont les outils de la logique qui constituent l'appareillage rationnel de l'esprit critique. En quoi consiste donc la formation de la pensée critico-logique dans l'éducation philosophique lipmanienne ?

L'essence de la pensée critique est la réflexivité, en tant qu'elle opère un examen métacognitif de la justesse d'une pensée, d'un raisonnement ou d'une délibération. C'est ainsi qu'elle est cruciale dans l'activité philosophique qui, ne pouvant se satisfaire de produire des idées, doit aussi exercer un retour distancié constant envers celles-ci. Plus précisément, la pensée critique a pour fonction, selon Lipman, d'examiner les idées, les valeurs et les normes auxquelles font appel les participants d'une réflexion philosophique en groupe. C'est dans cette perspective que ressurgit la cohésion avec l'esprit enfantin et son penchant irrépressible au questionnement, car la formation de l'esprit critique peut s'appuyer sur cette tendance spontanée de l'enfant à s'étonner de tout : « Questionner, c'est institutionnaliser et légitimer le doute et inviter à une évaluation critique. Cela suscite ouvertement de nouvelles options et des solutions originales, par contraste avec la dichotomie dépassée entre réponses vraies et fausses. »⁴⁴⁰. Questionner et évaluer au moyen de critères : tels sont les étapes de l'examen critique, qui aura pour objectif d'ouvrir une idée, c'est-à-dire de rendre clairs ses présupposés, limites et conséquences. La pensée critique consiste à ouvrir l'esprit sur les

⁴³⁹ M. LIPMAN, *A l'école de la pensée, op.cit.*, p.57

⁴⁴⁰ *Ibid.*, p.103

tenants et les aboutissants de l'idée, à les déployer grâce à la réflexion en vue d'en évaluer la justesse. Ainsi, le jugement critique peut jouer un rôle d'« agent provocateur »⁴⁴¹ dans un débat, afin de ne pas se limiter aux réponses conventionnelles : « Le jugement, force stimulante, dérangement, peut alors faire basculer l'équilibre d'un côté ou de l'autre et ouvrir la voie à un nouvel équilibre. Dans la vie intellectuelle, c'est le jugement philosophique qui a souvent joué ce rôle »⁴⁴². La critique soumet l'idée à un regard qui cherche à percer ses secrets : l'esprit critique ne voit pas les idées comme des unités fermées, mais comme des énoncés déterminés par un certain nombre de causes et de présupposés qui doivent être passés sous le crible de l'analyse. C'est pourquoi Lipman estime que « la réflexion critique doit être une forme d'investigation »⁴⁴³. Mais quels sont les ingrédients de la méthode d'investigation critique ? L'autocorrection, l'utilisation des règles logiques, l'examen du contexte, l'application de critères de raisonnement. L'association maîtrisée de ces moyens opératoires permet la réalisation d'un raisonnement critique ainsi que la production d'un jugement fiable. « La pensée critique est une pensée qui facilite le jugement parce qu'elle repose sur des critères, est autocorrective et soucieuse du contexte »⁴⁴⁴. Analysons ces trois composantes du jugement critique. Premièrement, l'autocorrection (valeur constructiviste à laquelle nous consacrerons une analyse précise) vise à surveiller sans relâche, individuellement et collectivement, la justesse, la pertinence et la cohérence des idées produites lors de la discussion philosophique. Deuxièmement, la sensibilité au contexte consiste à évaluer l'idée en fonction de la réalité concrète qui l'environne, à être conscient que chaque réalité concrète possède à la fois une singularité spécifique et une portée générale et universelle⁴⁴⁵. Enfin, l'utilisation des critères confère à son exercice une fiabilité qui va au-delà d'une attention à l'idée et à sa particularité. En réalité, les critères ont la primauté dans la conception lipmanienne de l'esprit critique, et créent le lien entre la pensée critique et la pensée logique.

« Il est naturel de penser, mais on peut aussi admettre que la pensée est une compétence qui peut être perfectionnée. (...) Nous pouvons dire cela en toute confiance parce que nous possédons les critères qui nous permettent de distinguer la pensée habile de la pensée malhabile. Ces critères sont les principes de la logique. »⁴⁴⁶.

⁴⁴¹ *Ibid.*, p.277

⁴⁴² *Ibid.*, p.277

⁴⁴³ M.LIPMAN, « Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie » in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants, le modèle de Lipman en discussion*, p. 23 : C'est pourquoi je considère que l'une des caractéristiques essentielles de la réflexion critique est d'être autocorrective. Deuxièmement, j'affirme que la réflexion critique est un mode de réflexion qui, lorsqu'on applique des règles à des cas concrets ou qu'on passe de la théorie à la pratique, permet de tenir compte des circonstances particulières. La deuxième caractéristique de la réflexion critique est d'être perméable au contexte. Troisièmement, la réflexion critique est un mode de raisonnement. Mais plus encore, elle s'appuie intensément sur cette catégorie particulière de raisons extrêmement fiables que l'on désigne sous le vocable de critères. (...) La réflexion critique est un mode de réflexion autocorrectif perméable au contexte et s'appuyant sur des critères en vue d'émettre de jugements. »

⁴⁴⁴ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.205

⁴⁴⁵ *Ibid.*, pp. 2011-2012

⁴⁴⁶ M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p. 14 : "Thinking is natural, but it can also be recognized as a skill capable of being perfected. There are more efficient and less efficient ways of thinking. We are able to say this with confidence, because we possess criteria that enable us to distinguish between skillfull and clumsy thinking. These criteria are the principles of logic." (ci-dessus : ma traduction)

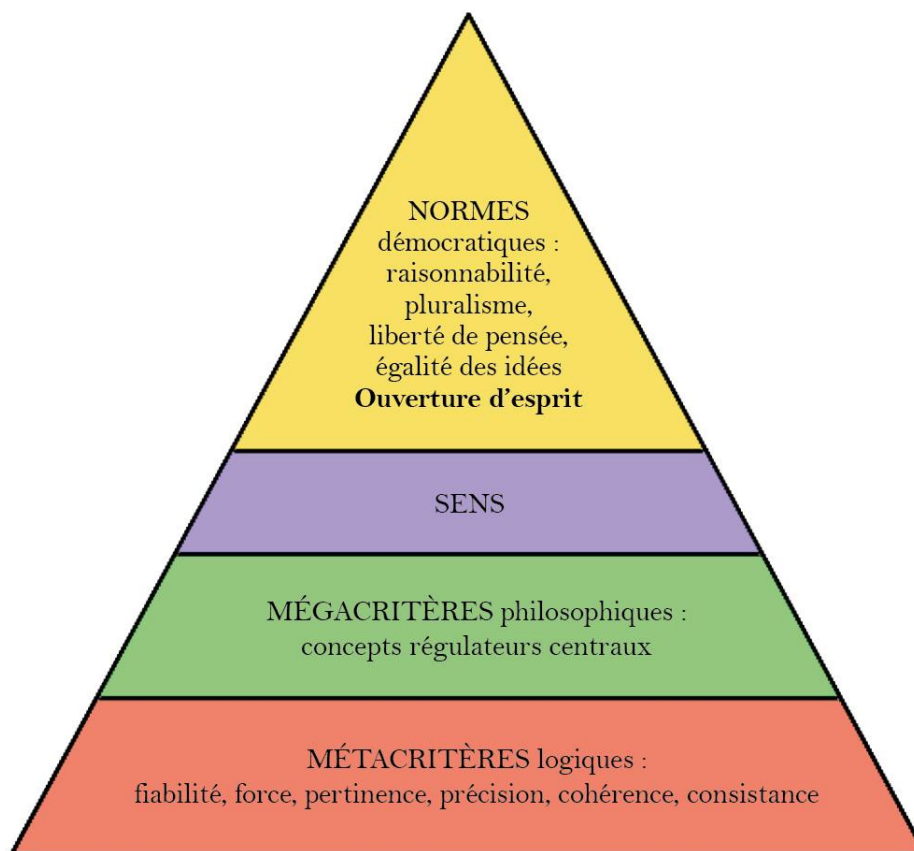
La raison de cette juxtaposition entre pensée critique et logique est, justement, la fonction et l'efficacité des critères, comme l'atteste la proximité étymologique de deux termes (critique/critère) : la pensée logique fournit des règles et principes pouvant servir de critères à l'esprit critique qui les applique donc pour évaluer une idée, un énoncé, un raisonnement ou un jugement. Le créateur de la philosophie pour enfants a identifié quatre types de critères pour la pensée critique, qui pourraient être vus comme autant de niveaux dans une hiérarchie : métacritères, mégacritères, sens et normes. Les métacritères – au premier degré de l'ordre critique – sont la fiabilité, la force, la pertinence, la précision et la consistance, qui permettent d'établir la logicité de l'énoncé, selon Lipman. Les mégacritères, quant à eux, sont spécifiques à la pratique philosophique, dans la mesure où ils correspondent aux domaines de la philosophie : le vrai et le faux pour l'épistémologie, le beau et le laid pour l'esthétique, le bien et le mal pour l'éthique, l'être et le non-être pour la métaphysique, le juste et l'injuste pour la philosophie politique. Nous retrouvons ici les concepts régulateurs et universels de la philosophie, dont nous avons établis qu'ils sont perçus, de façon postulatoire, comme des concepts habitant l'expérience enfantine. Ces concepts ont donc une utilité critique dans l'éducation philosophique : les transmettre aux enfants leur donne des grilles de lecture conceptuelle pour penser philosophiquement. Mais ces mégacritères sont en réalité soumis à un niveau supérieur de critère : le sens. En effet, Lipman écrit à propos des concepts régulateurs de la philosophie qu'ils sont des « idées régulatrices d'une telle envergure qu'on pourrait les considérer comme *mégacritères* qui, à leur tour, relèvent du critère suprême et universel que constitue le sens. ». La pensée critique consiste à passer chaque énoncé sous le crible du sens : l'idée doit faire sens, ce qui signifie – dans la perspective de la pratique philosophique conçue par Lipman – qu'il doit faire sens pour le groupe, en fonction de l'expérience commune. Apparaît ici la dimension sociale de la conception lipmanienne de la pensée critique, qui se trouve affirmée par la position surplombante du critère normatif : en effet, le pendant de ces critères universels liés au sens et aux concepts est un critère relatif et socialement construit : l'ensemble des normes. « Il semblerait que les normes constituent une vaste subdivision des critères. Vaste, parce que le concept de norme peut être pris dans des acceptions multiples (...) Il y a évidemment une part d'arbitraire, même à propos des modèles qui semblent les plus fiables »⁴⁴⁷. Il est évident que survient ici une difficulté, que Lipman a lui-même ciblée : les normes sont vastes, arbitraires et vagues, et par conséquent difficiles à transmettre aux enfants. Pour résoudre cette incertitude, Lipman propose de se conformer à deux conventions principales : les normes de raisonabilité et de démocratie.

« Quelles sont les principales idées régulatrices d'une société tournée vers la recherche ? Il y en a au moins deux. La première est en rapport avec le caractère socio-politique de cette société ou avec des procédures qui lui sont propres ; la seconde est en rapport avec le caractère de chaque citoyen. La première, c'est la démocratie et la seconde, c'est la « *raisonabilité* » »⁴⁴⁸.

⁴⁴⁷ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée*, op.cit., p. 210

⁴⁴⁸ *Ibid.*, p.227

Les normes d'une société démocratique pointées par Lipman dans son entreprise pédagogique sont les suivantes : le pluralisme, la liberté de pensée, l'égalité entre les idées et des croyances, l'ouverture d'esprit. Ainsi, alors qu'il s'agissait de définir la pensée critique en philosophie, ces caractéristiques engagent Lipman sur le terrain éthique : la description d'une exigence intellectuelle débouche inéluctablement sur les valeurs sociales qui régiront la discussion philosophique. Les enfants seront exhortés à examiner leurs idées en vue d'établir si elles sont compatibles avec les exigences d'ouverture intellectuelle. Cela signifie qu'une idée sera rejetée si elle nuit à la pluralité possibles des idées, si elle est fermée à toute autre possibilité ou si elle se considère absolument supérieure aux autres. La norme de *raisonnabilité*, quant à elle, semble aussi être un critère indistinct et nécessitant d'être précisé : elle désigne le fait d'adopter un jugement mesuré, empreint de finesse, de subtilité et de sensibilité à la situation. Afin de clarifier cette hiérarchie des critères lipmaniens, tout en montrant la place prépondérante de la norme d'ouverture d'esprit, en voici une représentation schématique. Dans la perspective de notre question de recherche, nous devons noter que l'ouverture d'esprit figure parmi les normes sociales fondamentales, ce qui signifie que la méthode lipmanienne visait à transmettre aux enfants l'habitude d'examiner chaque idée en vue d'établir si elle est ouverte à l'altérité et à la pluralité. Le cas échéant, elle ne serait pas conforme aux exigences de l'esprit critique démocratique.



C'est donc sur ce point que la pensée critique se distingue de la pensée logique : elle devra se conformer à des normes qui dépassent les critères de la rationalité tels que la cohérence, la consistance et la logique. L'ordre normatif – défini par les valeurs liées à la

société et de l'altérité – supplante l'ordre de la rationalité, c'est-à-dire que la prise en compte de la dimension sociale prend le pas sur la dimension rationnelle. Là encore, la définition intellectuelle de la philosophie pour enfants est toujours liée à une vision collective et pluraliste de cette pratique, qui établit la nécessité de l'ouverture d'esprit à l'exercice même de la pensée critico-logique. Les jugements critiques devront faire appel autant aux critères de la rationalité qu'aux critères de raisonabilité et d'ouverture d'esprit : par suite, la pratique philosophique se définit autant par des exigences rationnelles qu'éthiques. Comme le dit Michael Pritchard, spécialiste de philosophie morale pour enfants, l'un des plus anciens collaborateurs de Lipman : « Raisonnable ne signifie pas simplement rationnel. Le terme désigne une rationalité nuancée par le jugement ».⁴⁴⁹ La faculté de juger inclut les notions de mesure, de bon sens, de sensibilité au contexte : la rationalité seule n'est pas assez nuancée et la logique ne suffirait pas à assurer la fiabilité des jugements. Mais au lieu de distinguer la raisonabilité de la rationalité, Lipman l'inclut dans la procédure rationnelle :

« Les critères (et en particulier les normes) font partie des outils les plus valables d'une procédure rationnelle. Apprendre aux élèves à les reconnaître et à les utiliser constitue un aspect essentiel de l'enseignement de la pensée critique. »⁴⁵⁰

La parenthèse est importante car elle signale un enjeu éducatif pour les enfants : la conscience et l'utilisation des normes constitue un instrument de l'esprit critique, qui est donc absolument reliée à la sphère sociale. Si l'esprit critique est tributaire de normes construites socialement, si la pensée raisonnable vise un jugement pour agir dans le monde, alors la pensée critique crée un lien entre l'enfant et la vie publique. C'est l'idée avancée par Michael Pritchard, spécialisé dans l'éducation morale et philosophique, pour qui la raisonabilité est un domaine distinct et souverain vis-à-vis de la rationalité. « La raisonabilité n'équivaut pas à la rationalité. Une personne peut être déraisonnable sans être nécessairement irrationnel. (...) En même temps, la raisonabilité est une forme de rationalité. Elle donne une place prépondérante au fait de justifier ses croyances et ses actions au moyen de raisons, et ces raisons doivent être respectables dans une arène publique plutôt et non simplement dans la réflexion personnelle. Finalement, même si parfois il peut être rationnel d'être déraisonnable, il est toujours rationnel d'être raisonnable dans toutes les circonstances. Ainsi, je définis la raisonabilité comme ayant typiquement des caractéristiques sociales qui la distingue des autres formes de rationalité. »⁴⁵¹. Nous voyons ici que l'attitude raisonnable se joue dans une prise en compte de l' « arène publique » : il ne suffit pas que l'idée soit logique, justifiée, argumentée, il faut qu'elle soit respectable pour le monde. Mais si la respectabilité devient le critère de la pensée critique, est-ce qu'elle parviendra réellement à mener un examen authentique et ouvert de toutes les idées ? Si

⁴⁴⁹ *Ibid.*, p.25.

⁴⁵⁰ *Ibid.*, p.210

⁴⁵¹ M. PRITCHARD, *Reasonable children, op.cit.*, p. 3. : “Reasonableness is not to be equated with rationality. Someone can be unreasonable without necessarily being irrational. (...) At the same time, reasonableness is itself a form of rationality. It places a premium on supporting one's belief and actions with reasons, and these reasons require their respectability in a public arena rather than simply in private reflection. Finally, even if sometimes it can be rational to be unreasonable, it is still rational to be reasonable in such circumstances as well. Thus, I think of reasonableness as typically having *social* features that distinguish it from other forms of rationality.” (ci-dessus : ma traduction)

l'enfant, dans la discussion philosophique, fait en sorte que ses idées soient respectables, on peut penser qu'il cherchera à plaire, à dire *ce qu'il faut*. Or penser *comme il faut*, est-ce encore penser philosophiquement ? Le point de vue de Pritchard pointe donc une difficulté dans la vision de Lipman : si la raisonnable a la primauté sur la rationalité, est-ce que la réflexion philosophique en groupe ne devient pas une pratique contrainte par les normes conventionnelles et les pensées socialement acceptables ? Lipman s'opposait précisément à cette dimension dans le modèle du *Critical Thinking*. Pour éviter cet écueil, Michael Pritchard déclare qu'une pensée respectable est simplement une pensée qui respecte autrui, qui est conforme à l'exigence de l'ouverture d'esprit. Il ne s'agit donc pas de corseter la pensée outre mesure. Mais il n'en demeure pas moins que les enfants devront chercher à exprimer des idées réceptacles et acceptables par le groupe. Cette influence des participants les uns sur les autres peut avoir un effet nivelant : la normativité de la raisonnable peut faire surgir une crainte au sein du groupe et empêcher la recherche philosophique authentique. Dans la perspective des défenseurs de la pensée raisonnable, raisonner en groupe équivaut à être raisonné, être raisonnable sous l'influence du groupe. Faut-il souhaiter ce consensus dans le dialogue philosophique ? Imaginons un enfant qui exprime une pensée minoritaire : doit-il être raisonné afin d'adopter la pensée majoritaire dans l'atelier de philosophie ? Nous pouvons, certes, espérer que les enfants expriment des pensées emplies de respect pour autrui, mais nous ne devons pas souhaiter que l'atelier de philosophie devienne une arène où la pensée majoritaire serait nécessairement la meilleure. De son côté, Lipman cherche à éviter cet écueil de la normativité grâce à un retournement de la pensée critique sur elle-même. Il défend la nécessité de soumettre les normes elles-mêmes à l'esprit critique : « Je prétends que ces normes existent et qu'elles sont bien connues. Ce qui ne veut pas dire que tout le monde s'accorde sur leur applicabilité. Elles sont toujours sujettes à davantage d'attention. Elles sont constamment ouvertes à un réexamen visant à tester les circonstances dans lesquelles les appliquer ou non. Ce qui signifie qu'il faut les associer aux conseils de prise en compte du contexte et de l'autocorrection. »⁴⁵². Ainsi, nous revenons à un travail pédagogique caractérisé par un double mouvement : d'une part, l'utilisation des normes pour l'évaluation critique, d'autre part, la prise de conscience de la nécessité d'exercer l'évaluation critique sur les normes. L'atelier philosophique doit être un lieu favorable à l'échange d'idées, dans lequel les normes ne doivent pas engager une pression du regard et du jugement d'autrui. Et précisément, à ce titre, nous nous accordons avec l'idée que la norme de l'ouverture d'esprit – par laquelle il n'est jamais permis d'exclure l'idée ou la personne d'autrui (à l'exception bien sûr d'une attitude elle-même excluante et intolérable). La pensée critique est donc à la fois une pensée qui utilise des critères et qui se questionne sans cesse sur la validité de ces critères : fiabilité, force, à propos, précision, consistance, sens, normativité. Il n'en demeure pas moins que les critères, et en particulier les normes, caractérisent l'examen critique : « La pensée critique est une entreprise normative par le fait qu'elle insiste sur des normes et des critères permettant de distinguer la pensée critique de la non critique. »⁴⁵³ Ainsi, les critères de l'esprit critique demeurent valables pour l'examen de l'esprit critique lui-même, donc ils ne perdent pas de légitimité. C'est bien un mode de raisonnement dont la force provient des critères, au point qu'elle se

⁴⁵² M. LIPMAN, *A l'école de la pensée*, op.cit., p.227

⁴⁵³ *Ibid.*, p.219

définit par sa fiabilité : « La pensée critique est donc une pensée fiable qui, à la fois, utilise des critères et peut être évaluée par ce recours à des critères. (...) Elle est fondée, structurée et assurée. »⁴⁵⁴.

Mais que doit-on viser grâce à la maîtrise de ces critères ? « La bonne utilisation de ces raisons reconnues est un garant d'objectivité pour les divers types de jugements (prescriptifs, descriptifs et évaluatifs) »⁴⁵⁵. Le développement de la pensée critique consiste dans le nécessaire renforcement de la faculté de produire des jugements corrects et valables dans l'expérience du monde. À ce titre, Lipman s'érige contre une absurdité de la communauté éducative, qui espère que la faculté de juger se développe spontanément alors qu'elle nécessite, au contraire, d'être appareillée, outillée et exercée : « priver l'enfant des idées, des raisons et des critères du jugement tout en attendant de lui qu'il juge correctement, c'est comme le priver d'air en espérant qu'il ne suffoque pas »⁴⁵⁶. La faculté de juger joue un rôle déterminant pour l'acquisition d'une autonomie dans la prise de décision et dans l'action : sur ce point, les objectifs du jugement critique chez Lipman sont similaires à ceux du *critical thinking*, comme le montre cette analyse de Pierre Laurendeau :

« Faire de la philosophie avec les enfants, c'est les guider vers cette complémentarité de la réflexion et de l'action, qui débouche sur un jugement éclairé : « Par conséquent, l'enseignement des habiletés intellectuelles devrait avoir pour objectif d'améliorer le jugement. Le jugement, en effet, est le trait d'union entre la pensée et l'action. »⁴⁵⁷. L'être humain ne peut s'empêcher de juger ; c'est le pont entre ce qu'il est et ce qu'il perçoit. Si l'on cherche à inculquer à l'enfant un code rigide de valeurs, on risque d'embrouiller son jugement. On le coupe alors de la source même de son autonomie. Cependant, si l'adulte crée un lieu de dialogue entre lui et l'enfant, il offre à celui-ci la possibilité de raffiner son jugement. »⁴⁵⁸.

Ainsi, le raffermissement de la faculté de juger est le cœur de l'esprit critique et de l'éducation philosophique, qui se trouvent liés pour deux raisons centrales. La première est qu'en effet, l'enjeu est la conformité entre la pensée et l'action et Lipman, comme nous le verrons, vise avant tout une amélioration de la vie concrète grâce à la philosophie. Ainsi, bien que la philosophie pour enfants ait une vision universaliste de la philosophie, elle vise aussi à agir par rapport aux particularités de la société environnant l'enfant. Dans ce travail de critique philosophique se noue un lien entre la sphère universelle (les concepts et questions paradigmatiques) et la sphère sociale (les valeurs, idées et croyances de la société contemporaine). Ces deux ordres d'idées se rencontrent au sein du dialogue philosophique, qui constitue donc une opportunité pour l'expérimentation des outils critiques dans l'échange des points de vue que portent les individus. La confrontation des avis et l'utilisation des critères œuvrent pour l'évaluation critique, mais demeure respectueuse, selon Lipman, grâce aux normes sociales régulant la pensée, au premier rang desquelles se trouve celle de l'ouverture d'esprit.

⁴⁵⁴ *Ibid.*, p.206

⁴⁵⁵ *Ibid.*

⁴⁵⁶ M. LIPMAN, « L'éducation au jugement », in *La formation du jugement*, sous la direction de Michael SCHLEIFER, Montréal, Les éditions logiques, 1992, p. 121-122

⁴⁵⁷ M. LIPMAN, A.-M. SHARP, F. S.OSCANYAN, *op.cit.*, p. 15

⁴⁵⁸ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, p. 70

Le deuxième lien essentiel entre philosophie et faculté de juger est la notion de sagesse, qui se trouve à l'horizon de la portée préventive et prudentielle de la pensée critique. En effet, l'objectif de la pensée critique est bien la production de jugements sages : « Comment se conçoit la sagesse ? (...) Elle est généralement considérée comme l'apanage de ceux qui font preuve d'un *bon jugement*. (...) En conclusion de ma démarche consistant à montrer que le bon jugement est le descendant moderne de l'ancienne notion de sagesse, on peut dire qu'il est en même temps la caractéristique maîtresse de la pensée critique »⁴⁵⁹. Si Lipman définit la sagesse comme la capacité à produire un jugement prudent, appliqué, mesuré, il n'est pas étonnant que le temps de la réflexion philosophique soit le meilleur outil pour son acquisition. Il se rapproche ainsi de la tradition aristotélicienne de la *phronesis* : cette sagesse pratique se distingue d'une sagesse solipsiste, la *sophia*, dont l'objectif n'est pas l'efficacité concrète, mais la recherche théorique de la vérité. Traditionnellement la *phronesis* s'acquiert en lien avec l'expérience du monde, étant lié à la sphère pratique : l'enjeu est donc de la développer, grâce aux outils philosophiques, une expérience élargie du monde. La réflexion philosophique, en raison de la difficulté des questions fondamentales de la condition humaine, exige un moment consacré à l'analyse hypothétique. Descartes voyait dans l'enfance l'âge de la précipitation, source d'erreur, et la philosophie pour enfants cherche ainsi à canaliser cette tendance. La recherche se réalise par une mise en veille des jugements personnels immédiats, pendant laquelle les enfants doivent porter leur regard davantage sur le contexte de la problématique que sur leur point de vue. En effet, pour pallier au manque d'expérience des enfants, Lipman propose de développer la faculté d'attention à la singularité des circonstances entourant l'énoncé. Ce n'est qu'en étant plongé dans des situations spécifiques que l'enfant pourra peut être sensible à leur *spécificité* évidente, implacable et inéluctable du contexte : c'est pourquoi l'esprit critique s'exercera en priorité sur les exemples issus de l'expérience enfantine. En somme, la faculté de juger s'exerce, selon Lipman, dans une tension entre la dimension universelle de la question philosophique et la dimension singulière de la situation analysée en réponse à cette question. L'esprit critique, en produisant des jugements dépendants du contexte, ne se meut donc pas dans la sphère universelle. En revanche, nous pouvons établir que son processus de production de jugements repose sur des critères qui ont, eux, une efficacité universelle en vue de la sagesse pratique : suspension temporaire des jugements, attention aux particularités contextuelles, dévoilement des valeurs implicites, prise en compte des points de vue d'autrui. La discussion philosophique constitue donc un cadre d'entraînement pour la faculté de juger, qui participe ainsi du développement d'une sagesse pratique qui est nécessaire mais non suffisante à l'acquisition d'une sagesse philosophique.

Outre le développement de la faculté de juger, l'esprit critique ne va pas sans le développement de la rigueur logique. Ainsi, dans la conception lipmanienne de la philosophie pour enfants, certaines règles logiques sont des instruments pour l'exercice de l'esprit critique. Pour Lipman, la logique possède une efficacité critique et n'appartient pas seulement au domaine abstrait : au contraire, elle occupe une place centrale dans l'éducation philosophique en raison de son utilité pratique. Tout comme l'esprit critique en général, le raffinement de l'esprit logique et critique ne relève pas d'une sophistication intellectuelle

⁴⁵⁹ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée*, op.cit., pp. 203-304

détachée de la réalité : « il s'agit d'une pensée qui tente d'être impartiale, précise, prudente, claire, fiable, abstraite, cohérente, pratique. Pratique dans le sens où elle est *d'application*. On peut tout autant utiliser une pensée très abstraite pour des problèmes très abstraits que pour de très concrets. »⁴⁶⁰. Sa méthode de philosophe pour enfants est toute entière construite pour la transmission de certains principes de la logique formelle et informelle, dont nous verrons la proximité avec les critères du jugement critique et raisonné. En quoi les logiques formelles et informelles jouent-elles un rôle dans la pensée critique et dans l'éducation philosophique ? Quelles sont donc ces contraintes logiques essentielles à la philosophicité de l'exercice ?

L'apprentissage de la logique formelle se situe dans la stricte continuité des structures logiques innées de la pensée enfantine. En accomplissant ainsi un saut historique mais tout à fait fondé, elle adopte le même point de vue éducatif que l'École de Port Royal, selon Michel Sasseville, chercheur à l'Université de Laval : « Traditionnellement définie comme étant l'art de diriger la pensée dans son activité de connaissance, comme l'art qui permet à la pensée de procéder dans cette activité avec ordre, facilité et sans erreur⁴⁶¹, la logique semble avoir beaucoup plus à voir avec la pensée qu'avec le langage qui lui sert à s'exprimer. (...) Ce qu'étudie la logique, c'est la structure de la pensée, et les exigences de la raison impliquées dans l'opération qui consiste à définir, à juger, à raisonner, etc. – et non pas comme telle la cohérence dans le choix et l'ordre des mots exprimant ces pensées, qui sont évidemment variables et propres à telle ou telle langue »⁴⁶². Ainsi, la méthode de Lipman serait un lègue de l'enseignement de la logique de l'âge classique, et son enjeu serait de dévoiler aux enfants les trois principes de la pensée inhérents de la langue : « La logique étudie premièrement et fondamentalement les relations qui s'établissent dans notre intelligence 1) entre les concepts (ou objets de pensée) pris séparément, 2) entre le sujet et le prédicat d'un énoncé, et 3) entre les énoncés entrant dans la constitution d'une induction ou d'un syllogisme. Pour qualifier généralement ces objets d'étude et pour les différencier de ceux des sciences naturelles (comme la physique ou la biologie), les logiciens du Moyen Âge⁴⁶³ parlaient d'*êtres de raison*, par opposition aux *êtres réels*. »⁴⁶⁴. Ces trois objets d'étude sont très abstraits mais en réalité, dans la conception des philosophes pour enfants, ce sont des enjeux intellectuels cruciaux pour la vie quotidienne de l'enfant. En effet, en ce qui concerne tout d'abord les concepts, ils sont conçus (comme nous l'avons vu en première partie) comme universels et omniprésents dans l'univers des enfants, au point que leur présence latente appelle un éclaircissement. Quant à la relation sujet/prédicat, elle est présente dans le langage ordinaire, ce n'est donc pas non plus un objet étranger. Du point de vue de Michel Sasseville, c'est la raison pour laquelle Lipman a choisi de façon exclusive la logique aristotélicienne : « Si on examine de près la logique d'Aristote, on constate qu'elle présente cet indéniable avantage dans les circonstances, d'être résolument attachée au langage de tous les jours. En effet, bien que son domaine tourne autour de la phrase

⁴⁶⁰ *Ibid.*, p.66

⁴⁶¹ Commentaire S.THOMAS, *Seconds analytiques*, I, I.I, n°1

⁴⁶² M.SASSEVILLE (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, *op.cit.*, p. 166

⁴⁶³ Saint THOMAS, *Commentaire aux Métaphysiques*, IV, I.4, n°574, S.Albert, *In de praedicabilibus*, tract. 1, c.4

⁴⁶⁴ M. SASSEVILLE, *op.cit.*, p. 167

énonciative (...), il n'empêche que son champ d'étude est fondamentalement en relation avec le langage ordinaire »⁴⁶⁵. Conformément au postulat du structuralisme logique de l'esprit enfantin, la logique n'est que le déploiement et l'étude de processus rationnels habituels, présents et ordinaires. En outre, l'étude de la logique, dans la philosophie pour enfants, doit veiller à ne pas se perdre dans les raisonnements détachés d'enjeux réels et d'applications concrètes. « En plus de son usage de motifs langagiers familiers, un autre argument pour l'utilisation de la logique formelle et syllogistique en philosophie pour enfants est le fait qu'elle met en lumière les processus mentaux qui sont devenus habituels. »⁴⁶⁶ Nous devons noter que les règles de la logique aristotélicienne visent, tout comme l'éducation de la faculté de juger, l'application pratique, et œuvre donc aussi pour l'acquisition de la *phronesis*. « Cette présence [prépondérante de la logique formelle] s'explique si l'on considère le fait que, voulant développer la sagesse et ses applications dans la vie de tous les jours, la pratique de la philosophie avec les enfants s'est donné comme objectif spécifique de développer la pensée critique de l'enfant, laquelle est définie, en partie, comme une pensée qui s'appuie sur des critères (...). Or ces critères qui lui permettent de se juger, de juger un réel intramental, ce n'est pas autre chose que la logique qui vient les lui donner. »⁴⁶⁷. En ce sens, ouvrir les facultés de l'esprit critique, c'est déployer les capacités logiques. Bien que la logique se vive et se loge dans le langage, elle est examinée par et pour le réel, qui est aussi sa finalité. En cela, son fonctionnement est similaire à celui de l'esprit critique. Ayant établi, précédemment, la spécificité de la philosophie comme processus d'émergence des dimensions extraordinaires de la pensée ordinaire, nous nous trouvons dans un schéma similaire. En lien avec le postulat du structuralisme logique du langage ordinaire, la pensée logique se révèle donc par un travail de réflexivité de la pensée sur ses propres discours. La pensée logique s'avère être, *in fine*, d'essence réflexive.

« Parce que les règles de la logique formelle gouvernent nos énoncés, elles peuvent être utilisées pour aider le développement de la conscience de soi. Elles fournissent des moyens pour saisir et examiner ses pensées d'une façon structurée et lucide. Les règles sont plus utiles pour aider les enfants à prendre conscience qu'ils peuvent penser à leurs pensées d'une façon ordonnée (...). Le principal intérêt de la logique formelle en philosophie pour enfants est d'aider les enfants à découvrir qu'ils peuvent penser à leurs pensées d'une manière organisée. »⁴⁶⁸.

Il s'agit donc, pour l'enfant, de prendre conscience des relations logiques qui fondent la langue qu'il utilise (entre les concepts, entre le sujet et le prédicat et les énoncés eux-mêmes), ainsi que les lois de sa pensée et de sa faculté à *bien-penser*. « La logique formelle

⁴⁶⁵ *Ibid.*, pp.179- 180

⁴⁶⁶ M. LIPMAN, A.-M. SHARP, F. S.OSCANYAN, *op.cit.*, p.134 : "Along with its use of familiar language patterns, another reason for using syllogistic as the formal logic in philosophy for children is that its rules can throw a light on mental procedures that have become habitual." (ci-dessus : ma traduction)

⁴⁶⁷ M.SASSEVILLE (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, *op.cit.*, p. 178

⁴⁶⁸ M. LIPMAN, A.-M. SHARP, F. S.OSCANYAN, *op.cit.*, p.131 : "Because the rules of formal logic govern sentences, they can be used to help develop a kind of self-awareness. They provide a means for grasping and examining one's thought in a structured, clear-headed way. The rules are more useful for helping children realize that they can think about their thoughts in an orderly fashion (...). The main purpose of formal logic in philosophy for children is to help children discover that they can think about their thinking in an organised way." (ci-dessus : ma traduction)

nous rend conscient, premièrement, qu'il est nécessaire de définir les concepts clés de sa pensée ; deuxièmement, que le jugement est le lien que l'on établit entre deux concepts, deux idées ; troisièmement, que le raisonnement est un enchaînement de jugements qui ne doivent pas se contredire. »⁴⁶⁹. La logique aristotélicienne est présente dans les sept romans philosophiques pour enfants : elle est abordée de façon très simple dans les trois premiers (*Elfie, Kio et Gus, Pixie*), puis elle devient centrale à partir de *La découverte de Harry Stottlemeier*. Cet ouvrage est le cœur de la formation philosophique pour Lipman : les ouvrages qui le précèdent en sont la préparation, et ceux qui le suivent (*Tony, Marc, Suki*) en sont des applications dans les domaines des sciences et de la politique. Parmi les règles de la logique aristotélicienne que Lipman choisit de transmettre dans ses manuels, nous avons identifié sept axes cruciaux : les inférences, les déductions, les inductions, les syllogismes (ces quatre premières correspondent aux structures logiques innées), la distinction entre la partie et le tout, les règles de classification et de distinction, le principe de non-réciprocité.

En premier lieu, l'étude des règles de distinctions et de classification est mise en scène dans *Elfie* : la classe d'apprentis philosophes, âgés de cinq à six ans, prennent plusieurs exemples de choses distinctes, telles que légumes et fruits, chiots et chatons, lettres et chiffres. Puis ils se demandent : comment les classer ? Comment les différencier ? À partir de là, ils parviennent à établir l'idée selon laquelle distinguer, c'est voir les différences entre deux choses qui tendent à se rassembler alors que classer, c'est rassembler des choses qui ont un point commun. Ainsi, les chiots et les chatons se distinguent par le fait qu'ils sont les petits de deux espèces différentes mais peuvent être classés dans la catégorie « bébés animaux ». Michel Sasseville définissait la logique comme l'étude des êtres de raison et cette question des classes, genres et espèces occupent les logiciens depuis les *Catégories* d'Aristote. Il s'agit donc de montrer aux enfants, dès le plus jeune âge, que certaines idées logiques sont des concepts de l'esprit humain :

« L'être de raison, pour sa part, ne peut exister indépendamment d'un esprit qui le conçoit. Un nombre négatif, une privation, la relation logique entre un sujet et un prédicat, le genre *animal* ou la classe *mammifère* n'existent en effet que dans l'esprit de celui ou celle qui se les représente. Certes, certains de ces êtres de raison peuvent avoir un fondement dans le réel. Ils n'en existent pas moins uniquement que dans la pensée, où ils trouvent d'ailleurs leur premier fondement en tant qu'ils résultent immédiatement de la manière dont un être humain conçoit ou se représente son expérience. Or, la logique étudie justement certains êtres de raison et certaines relations qui s'établissent naturellement entre eux du seul fait qu'ils sont pensés. (...) La logique ne s'intéresse qu'aux relations que ces objets ont en tant que *connus*. »⁴⁷⁰.

Dans *La découverte de Harry Stottlemeier*, le plus célèbre ouvrage de Lipman (écrit pour les enfants de dix à douze ans), Harry et ses camarades découvrent en dialoguant trois règles fondamentales de la logique aristotélicienne : le fonctionnement des syllogismes, la relation partie/tout, la règle de non-réciprocité. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Lipman a caché le nom d'Aristote dans le titre de ce roman, afin de lui rendre un hommage crypté. Le dialogue est inauguré par la question classique des syllogismes, à propos desquels il est intéressant de noter que le choix de positionner leur étude à cet âge correspond aux prescriptions de Piaget, alors que nous avons constaté l'opposition générale de Lipman à ses

⁴⁶⁹ P.LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, pp. 62-63

⁴⁷⁰ M. SASSEVILLE, *La pratique de la philosophie avec les enfants, op.cit.*, p. 167

conceptions du développement cognitif. Cela dit, l'opposition demeure vive dans la mesure où Lipman aborde déjà certains syllogismes et certaines questions de logique formelle dans les romans précédents destinés aux enfants de cinq à dix ans, contrairement aux principes piagétiens. Toujours est-il que la classe de Harry explore les bases du raisonnement syllogistique à partir de l'une du jeune garçon : un jour où il rêvait en cours, il s'exclame « une comète est une planète car les comètes tournent autour du soleil, de même que les planètes »⁴⁷¹. Le raisonnement syllogistique de Harry est le suivant : si une planète se définit par le fait de tourner autour du soleil et si une comète tourne autour du soleil, alors une comète est une planète. Mais il se rend compte de l'absurdité produite par ce raisonnement : comment un objet peut-il être à la fois une comète et une planète ? Les enfants parviennent alors à l'idée que l'addition de deux vérités ne garantit pas la production d'une troisième. Grâce à cette découverte, ainsi que celle des autres règles logiques, les élèves font l'épreuve des failles logiques des phrases quotidiennes et prennent ainsi conscience du fait que l'esprit critique doit veiller à la justesse des productions de la pensée logique.

Ensuite, l'étude de l'inférence est omniprésente dans les romans lipmaniens, tant la faculté inférentielle est, comme nous l'avons vu dans l'analyse du développement cognitif, à la fois précoce, spontanée et constante. Plus avant, elle est emblématique de la présence cachée d'actes de pensée logique nichée la pensée ordinaire : par conséquent, elle mérite d'être canalisée dans un processus éducatif. Pour Lipman, l'éducateur doit enseigner la conscience, voire la maîtrise, de trois types d'inférences⁴⁷² : les inférences perceptives, les inférences logiques syllogistiques, les inférences empiriques. La première semble être la plus instinctive : l'enfant établit sans cesse des inférences à partir de perceptions : « Grâce à l'inférence, nous pouvons dégager une myriade de significations à partir de ce que nous voyons, entendons, goûtons, touchons et sentons. »⁴⁷³. Ensuite, nous établissons souvent des inférences logiques (voire syllogistiques) à partir d'un énoncé : dans ce cas, bien qu'il s'agisse d'un enchaînement plus élaboré, il comprend les risques relatifs à sa structure en circuit clos. L'objectif est alors de vérifier la concordance des énoncés avec la réalité, au moyen d'une logique de bon sens, précisément (et nous percevons alors la complémentarité des deux types de logique). Enfin, les inférences empiriques se réalisent à partir de données glanées dans le réel et l'enjeu se trouve alors dans la notion de causalité et l'identification des causes réelles des phénomènes observés. Dans les trois cas, il s'agit d'établir un lien de causalité entre deux éléments, dont l'établissement correct est l'enjeu de la connaissance et de la compréhension. C'est pourquoi, face à ces processus inférentiels, la philosophie peut jouer le rôle de veille critique, au moyen de la recherche constante de preuves permettant de vérifier la validité du lien causal. L'enfant devrait se poser un certain nombre de questions : peut-on se fier à nos sens ? Suis-je certain d'avoir perçu ce que j'ai perçu ? Mon syllogisme est-il cohérent avec la réalité que je connais ? Est-ce que la cause de ce phénomène est réellement celle que je crois ? Est-ce qu'il y a plusieurs causes à ce phénomène ? Outre ces questions philosophiques fondamentales, la réflexion philosophique elle-même utilise, selon Pierre Laurendeau, les inférences dans la discussion : « on expérimente différents types d'inférences au cours du processus de philosophie adaptée aux enfants : inductive (passer du singulier à

⁴⁷¹ M. LIPMAN, *La découverte de Harry Stottlemeier*, *op.cit.*

⁴⁷² M. LIPMAN, A.-M. SHARP, F. S.OSCANYAN, *op.cit.*, p. 62-63

⁴⁷³ *Ibid.*, p. 18

l'universel) ; analogique (ressemblance entre deux groupes de choses) ; explicative (retrouver la cause) »⁴⁷⁴. L'enfant, accompagné de l'adulte, n'aura donc plus qu'à faire le lien entre la pratique philosophique et l'application de ces processus de pensée dans la vie réelle. La vigilance face à l'inférence est un enjeu fondamental en vue d'un rapport enrichi et clairvoyant entre l'enfant et le monde, à l'école et en dehors de l'école : « Etant donné que le sens d'un énoncé consiste en grande partie dans les inférences qui peuvent en être logiquement déduites, la faculté à établir des inférences correctement est de la plus haute importance pour instituer la signification des activités auxquelles se consacrent les enfants à la fois à l'école et hors de l'école. Plus le panel d'inférences que l'enfant peut établir logiquement ou linguistiquement par rapport à ce qu'il lit, voit et expérimente est large, plus son expérience sera satisfaisante et complète. »⁴⁷⁵. L'enjeu philosophique lié à l'apprentissage de l'inférence se loge donc dans l'accès au sens authentique de l'expérience, dont les rouages sont effectivement déterminés par les relations causales, dans toutes les sphères de l'existence : la recherche des causalités réelles possède un sens et une valeur autant dans les relations humaines, affectives, sociétales, politiques, morales, que dans les relations naturelles, physiques, biologiques. Ainsi, l'attachement de Lipman à cet outil logique vient du fait que l'inférence – au-delà de son aspect ardu et aride – se trouve être un nœud de compréhension omniprésent dans la condition humaine.

Dans la définition de l'esprit critique, une importance cardinale est attribuée à la sensibilité au contexte, qui est, en outre, le premier lien entre la pensée critique et la logique informelle : en effet, cette dernière consiste dans l'attention aux circonstances et dans l'exercice du bon sens face aux situations particulières de l'existence. La logique informelle, inspirée moins par Aristote que par Wittgenstein, Austin et Ryle, se veut moins ardue et provient, dans les années 70, d'un groupe de logiciens dissidents qui, selon Lipman, visent l'efficacité concrète et l'application effective de la pensée. Elle consiste en un bon sens intuitif et critique quant à la pertinence d'une idée dans la réalité : c'est un travail d'évaluation – c'est le second lien avec la pensée critique – en vue de l'application. « [La logique informelle] met plutôt l'accent sur la recherche et l'évaluation des raisons, en aidant les enfants à juger de leurs pensées et de celles des autres en référence aux actions qui sont posées ou aux événements qu'ils vivent »⁴⁷⁶. Il s'agit donc de réfléchir à partir de sa connaissance du réel, de son expérience vécue : en ce sens, la logique informelle semble moins contraignante que son homologue formelle, dont le *credo* demeure l'imposition de règles : en effet, dans le bon sens, l'enfant peut se sentir responsable de l'évaluation du raisonnement. C'est en cela que les deux types d'apprentissage sont complémentaires : « la logique est très utile pour développer une pensée structurée et organisée (...). Cependant, il n'est pas fréquent que, dans la vie de tous les jours, nous sentions le besoin d'utiliser les règles formelles enseignées par cette discipline. (...) C'est pour cette raison que Matthew Lipman a cru bon de faire intervenir une

⁴⁷⁴ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, p. 69

⁴⁷⁵ M. LIPMAN, A.-M. SHARP, F. S.OSCANYAN, *op.cit.*, p. 18 : « Since to a great extent what a statement means consists in the inferences that can logically be drawn from it, the capacity to draw inferences correctly is of the highest importance in establishing the meaningfulness of those activities that children engage in both in and outside of school. The richer the array of inferences that can be logically or linguistically inferred by children from what they read, perceive, or otherwise experience, the more satisfying and more wholesome will those experiences seem to them. »

⁴⁷⁶ M.SASSEVILLE, « De l'estime de soi au raisonnement logique », in *Revue Vie pédagogique*, n°82, 1993, p. 1990

logique dite informelle, laquelle vient justement aider les enfants à découvrir les nombreuses applications d'une pensée structurée et réfléchie »⁴⁷⁷. Mais cet appel au bon sens de l'enfant nous renvoie aussi à une difficulté de ce concept : peut-on demander aux enfants de faire appel à une sorte de faculté innée ? Lipman signale lui-même cette problématique du bon sens intuitif : peut-on se fier à une capacité spontanée à trouver la solution raisonnable, mesurée et sensée ? « L'utilisation de ces caractéristiques présuppose que les chercheurs partagent un sens intuitif de ce que l'on peut considérer comme raisonnable. Même si ce serait une erreur d'essayer de le formuler trop précisément, il ne devrait pas être perçu comme un mystérieux sens intuitif, mais simplement comme une idée approximative de ce qui est raisonnable et de ce qui ne l'est pas »⁴⁷⁸. Le seul élément pouvant servir de guide à ce bon sens, c'est le réel, et – qui plus est – la norme de raisonnabilité, à laquelle l'enfant devrait donc être récepteur : pour Lipman, si l'enfant se réfère aux données concrètes, il est capable d'évaluer si l'action envisagée est mesurée ou démesurée. En un mot, la « logique du bon sens »⁴⁷⁹ désigne une capacité intuitive de ce qui constitue une idée raisonnable, en référence au contexte en lien avec des arguments mesurés. Face à une situation donnée, la logique informelle peut se réaliser par plusieurs biais, selon Lipman : en justifiant son point de vue par une généralité, en faisant une analogie, en expliquant l'évènement par les causes, en justifiant les règles de conduite de la personne concernée. Elle ne repose donc pas sur des règles strictes et inconditionnelles car elle consiste précisément dans le fait d'attester de la singularité de chaque situation. En revanche, cette absence de règles n'entraîne pas une absence de contours, si bien que pour déterminer la justesse d'une action à l'aune du bon sens, il est important de retenir certaines injonctions dans la conduite de l'examen : impartialité, objectivité, pertinence, respect pour la personne, recherche des raisons supplémentaires, vérification des faits, appui de la recherche, familiarité (elle se réfère à la vie quotidienne) et finalité. Dans ce processus qui relève, en grande partie, de l'extraction du point de vue personnel, on peut entrevoir le rôle de la philosophie : cette dernière permettra d'exercer la capacité à réfléchir de façon décentrée, générale, contextualisée sur des questions universelles. Conformément à la nécessité de guider la pensée enfantine hors de son égocentrisme, la philosophie peut être un outil d'exercice de la faculté d'appliquer une logique du bon sens qui soit détachée de la sphère personnelle et se réalise dans un cadre social. C'est pourquoi elle se réalise pleinement dans la discussion philosophique en groupe, par laquelle les enfants réfléchissent ensemble. « Le fait d'apprendre à s'écouter et à écouter les autres dans la communauté de recherche est essentiel pour la logique du bon sens. L'impartialité, l'objectivité, le respect des personnes, et la recherche d'arguments supplémentaires : tous ces éléments dépendent de l'attention précise portée à ses propres

⁴⁷⁷ M.SASSEVILLE (dir), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, op.cit, p. 26

⁴⁷⁸ M. LIPMAN, A.-M. SHARP, F. S.OSCANYAN, op.cit., p.139 : "Use of these characteristics presupposes that the inquirers share an intuitive sense of what is to count as reasonable. While it would be a mistake to try to formulate this too precisely, it should not be pictured as some mysterious inner feeling, but simply as a rough sense of what is reasonable and what is not." (ci-dessus : ma traduction)

⁴⁷⁹ *Ibid.*, p.139 : "The good reasons approach has no specific rules, but instead emphasizes seeking reasons in reference to a given situation and assessing reasons given. Since reasons that can be brought to light in a given inquiry will largely depend on its context, what will make for a reasonable search and a good reason are also context-bound. As a consequence, the good reason approach basically relies on an intuitive sense of what can count as a good reason. (...) The main purpose of good reasons logic is to evaluate one's thoughts and the thoughts of others in reference to actions or events." (ci-dessus : ma traduction)

idées et à celles des autres, afin de développement la discipline d'une oreille bien formée »⁴⁸⁰. Cette attention aux idées d'autrui désigne bien l'ouverture d'esprit : par conséquent, en l'absence de règles strictes instituant un cadre au bon sens, l'une des solutions proposées est la régulation réciproque et sociale. De façon générale, Lipman est animé par la conviction de la valeur essentielle de la construction sociale du savoir, dont on découvre ici la structure intersubjective : « La logique informelle donne accès à la vision des autres face à des situations complexes qui demandent réflexion et créativité, en établissant des relations entre le soi vue comme un tout et le soi vu comme une partie d'un tout que constituent la classe, la société, l'humanité. »⁴⁸¹. Contrairement à la logique formelle, dont l'objet se porte davantage sur la rationalité du raisonnement et du langage, la logique informelle s'accomplit dans une recherche intuitive et intersubjective, par et pour la sphère sociale, grâce à une ouverture à la pensée d'autrui. À l'inverse de son pendant formel, ses principes ne sont pas dictés par des règles fixes et universelles : en cela, elle représente un geste de confiance majeur dans l'intuition philosophique des enfants, ainsi que dans leur faculté de concertation.

En conclusion, il est important d'insister sur l'interpénétration de la pensée critique et de la pensée logique : l'apprentissage de la pensée critique contient, en grande partie, l'éducation à la pensée logique. Nous avons défini la pensée critique comme un raisonnement suivant des critères, sensible au contexte et productrice de jugement. Certains critères de la pensée critique sont les mêmes que la logique formelle pour Lipman, qui estime que tous les systèmes formels possèdent trois propriétés principales ⁴⁸² : constance, cohérence, conséquence logique. D'autres sont identiques aux exigences de la logique informelle : la sensibilité au contexte et la prise en compte des normes et de la raisonnable et de l'ouverture d'esprit. Mais surtout, Lipman estime que trois liens essentiels nouent la pensée critique et la pensée logique. Tout d'abord, l'esprit critique et la logique *formelle* sont toutes deux soumises aux mêmes métacritères, qui peuvent donc être élevés au rang de principes cardinaux de l'apprentissage de la pensée : fiabilité, force, à propos, précision, consistance. Ensuite, l'esprit critique et la logique *informelle* requièrent une sensibilité au contexte, qui débouche, *in fine*, crée un rempart qui participe à l'apprentissage de l'ouverture d'esprit : « la pensée critique est sensible aux particularismes et à ce qui fait le caractère unique. Elle est l'opposé de cette espèce de casuistique qui impose des règles générales à des cas individuels, que ces règles conviennent ou non. Il s'ensuit que la pensée critique est hostile à tout stéréotype, et, du coup, à tout préjugé puisque le stéréotype est le mécanisme par lequel agit toute opinion préconçue »⁴⁸³. En outre, l'association de la logique et de la critique permet d'œuvrer pour l'ouverture d'esprit, qui doit s'entendre ici non comme une compétence morale d'acceptation d'autrui, mais comme un phénomène intellectuel : en effet, l'apprentissage des logiques formelles et informelles instille l'habitude cognitive de rechercher les raisons, critères, et les conséquences d'une idée. La logique est une manière

⁴⁸⁰ M. LIPMAN, A.-M. SHARP, F. S.OSCANYAN, *op.cit.*, p.146 : "Learning to listen to oneself and to others in a community of inquirers is essential to good reasons logic. Impartiality, objectivity, respect for persons, and searching for further reasons all depend upon paying careful attention to one's own thoughts as well as those of others, to developing the discipline of a well-trained ear." (ci-dessus : ma traduction)

⁴⁸¹ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, *op.cit.*, pp. 62-63

⁴⁸² M. LIPMAN, A.-M. SHARP, F. S.OSCANYAN, *op.cit.*, p. 135-138

⁴⁸³ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée*, *op.cit.*, p.221

d'ouvrir une idée énoncée comme une coquille, pour voir ce qu'elle contient : « On a noté déjà que la logique permet d'*élargir* valablement la façon de penser ; les raisons, par exemple les critères, permettent de la justifier et de la défendre. La pensée des élèves s'améliorera sensiblement s'ils sont capables de trouver et d'exprimer les bonnes raisons qui sous-tendent leurs opinions. »⁴⁸⁴. L'ambition de Lipman semble donc attachée à un *habitus* intellectuel qu'il qualifie de « sensibilité logique ». Celle-ci relève d'un affinement de la pensée qui, une fois ouverte aux dimensions logiques de chaque idée (quelle est sa cause ? sa conséquence ? son pré-supposé ?), y devient sensible. Ainsi, au-delà d'une perception rigoureuse et implacable de la logique, il s'agit de modeler l'esprit enfantin afin de le déterminer à se soucier, d'une façon réflexive et réflexive, de la justesse rationnelle des énoncés dont il est le réceptacle. « La contribution de la logique formelle dans le développement de la pensée organisée se trouve moins dans l'application de ses règles que dans l'encouragement de ses caractéristiques spécifiques, telles que la sensibilité à l'incohérence, le souci des conséquences logiques, et la conscience de l'organisation des pensées »⁴⁸⁵.

En guise de conclusion de notre analyse de la pensée critico-logique, nous souhaitons donner un exemple d'une séance d'expérimentation (parmi beaucoup d'autres), au cours de laquelle nous avons éprouvé les progrès logiques et critiques des enfants. Dans l'extrait suivant, nous avons cherché à faire apparaître (entre crochets) les traits de la pensée critico-logique de Lipman : autocorrection, production de jugements, sensibilité au contexte, respect des critères (force, fiabilité, cohérence, consistance, pertinence, précision, concepts régulateurs, sens). Notons que le respect des normes sociales n'apparaît pas dans le texte : nous soulignons donc les autres critères

« Facilitatrice : Très bien, alors c'est quoi le possible ?

- [enfant 1 : **Sens**] C'est quelque chose qu'on est capable de faire

- [enfant 2 : **jugement**] Le possible, c'est aussi quelque chose qui peut se passer.

C'est intéressant : on est capable. Que pensez-vous de ce que Jean-Stevie propose ?

- [enfant 3 : **jugement**] Le possible c'est des fois on dit « c'est possible de le faire » mais des fois c'est pas dans notre capacité

- [enfant 4 : **Analyse de la constance de l'idée**] Il y a des choses où on peut pas... où ça se peut mais on n'est pas capable : c'est possible pour quelqu'un d'autre mais nous on peut pas le faire.

Tu peux développer ?

- [enfant 4 : **Sensibilité au contexte**] Bah je sais : quelqu'un d'autre peut le faire mais c'est pas obligé qu'on soit capable. Par exemple, moi je suis pas capable de faire quelque chose mais y a une personne qui est capable

D'accord, donc cette chose elle est possible ou elle est impossible ?

- [enfant 5 : **Précision**] Elle est possible vu qu'il y a une autre personne qui peut le faire

Donc le possible ce n'est pas que ce dont on est capable ? (...)

- [enfant 6 : **autocorrection**] Oui mais aussi pour nous c'est possible de faire quelque chose, on a l'intention de le faire mais on peut nous en empêcher

⁴⁸⁴ *Ibid.*, p.207

⁴⁸⁵ M. LIPMAN, A.-M. SHARP, F. S.OSCANYAN, *op.cit.*, p.138 : "The contribution of formal logic to developing organized thinking lies less in application of its rules and far more in encouraging special traits such as a sensitivity to inconsistency, a concern for logical consequence, and an awareness of whether or not one's thoughts really hold together." (ci-dessus : ma traduction)

- [enfant 2 : **recherche de consistance**] Mais tout le monde peut faire un truc et tout le monde peut pas le faire. Ça veut dire que par exemple quelqu'un qui peut pas toucher le haut de l'étagère, mais quelque d'autre peut le faire.

- [enfant 8 : **recherche de Cohérence**] Oui, mais on peut prendre une chaise pour grimper dessus : du coup l'impossible devient possible

Alors, est-ce que le possible, c'est ce dont tout le monde est capable ?

- [enfant 1 : **jugement**] Bah c'est à nous de choisir si on est capable ou pas

- [enfant 9 : **Cohérence**] T'as la possibilité de monter sur un vélo, mais des fois on n'y arrive pas. C'est possible mais on en est pas capable.

- [enfant 4 : **Analyse de la constance de l'idée**] Par exemple, moi j'arrive à faire quelque chose mais mon camarade il arrive pas. C'est impossible pour lui et possible pour moi

- [enfant 10 : **autocorrection**] Non c'est possible pour tout le monde sauf la personne elle a pas les moyens

Donc il y a des choses possibles dont on n'est pas capable ?

- [enfant 8 : **sensibilité au contexte**] Bah ça dépend des fois c'est une question de courage. Et c'est surtout à nous de voir si on est capable. C'est surtout à nous de choisir. Si quelqu'un te dit que c'est pas possible, c'est à toi de choisir si tu acceptes ou si tu refuses.

On peut décider de se rendre capable. Alors est-ce que tout est possible ?

- [enfant 11 : **Cohérence**] Non pas tout, on peut pas juste décider que quelque chose est possible.

- [enfant 2 : **Sensibilité au contexte**] Voler c'est impossible.

Est-ce que pouvoir et être capable de faire quelque chose c'est pareil ?

- [enfant 7 : **Concepts régulateurs**] Pouvoir c'est que on sait déjà le faire et capable, c'est t'es capable si t'es un peu aidé, on a quand même une arrière-crainte de pas être capable de le faire.

- [enfant 4 : **Précision**] Pouvoir c'est quand on peut le faire. Être capable c'est quand on veut le faire.

Est-ce qu'on PEUT faire tout ce qu'on VEUT faire ?

- (tous) Non

- [enfant 12 : **Sensibilité au contexte**] Non, par exemple, ressusciter les morts, c'est mort

Est-ce qu'on peut réaliser tous nos souhaits ? Est-ce que tout est possible ?

- [enfant 7 : **jugement**] Peut-être si ils existent nos rêves on peut les faire. Si ils existent pas, on peut pas les faire.

Alors, quand on rêve de quelque chose, c'est possible ou impossible de réaliser ce rêve ?

- [enfant 3 : **Sensibilité au contexte**] Bah ça dépend les rêves

- [enfant 5 : **jugement**] C'est possible !

Est-ce qu'on peut rêver de choses impossibles ?

- [enfant 13 : **Pertinence**] Oui, comme voler

Est-ce que dans la réalité il y a des choses impossibles ?

- [enfant 1 : **Sensibilité au contexte**] Il y a des gens qui disent « Rien n'est impossible » mais il y a des choses qui sont impossibles

- [enfant 2 : **Sensibilité au contexte**] Comme d'aller sur Mars

- [enfant 3 : **Précision, sensibilité au contexte**] Pour l'instant c'est impossible

Pour l'instant c'est impossible mais à l'avenir est-ce que c'est possible ?

- [enfant 12 : **Sensibilité au contexte**] Tout n'est pas possible, on peut pas ressusciter un mort
Donc on en est à se demander s'il y a des choses qui semblent impossibles mais qui se réalisent dans la réalité ?

- [enfant 2 : **jugement**] Bah oui. Il y a des trucs impossibles qu'on peut faire

Mais si on peut les faire, pourquoi elles sont impossibles ?

- [enfant 7 : **Cohérence**] Par exemple, si quelqu'un veut ressusciter quelqu'un, même s'il sait que c'est impossible, un jour il peut se décider à inventer quelque chose pour ressusciter les gens. Si il essaie, si il croit, peut-être qu'il réussira.

C'est intéressant la question de l'invention...

- [enfant 12 : **jugement**] Des fois on croit qu'on a des limites mais nos limites elles peuvent aller plus loin
C'est intéressant. Est-ce que quand on repousse les limites du possible, est-ce que ça veut dire qu'on rend les choses impossibles possibles ? Est-ce qu'on peut rendre possibles des choses impossibles ? Est-ce que l'impossible pour devenir possible ? (...)
- [enfant 15 : **jugement**] L'impossible sera toujours impossible.
- [enfant 6 : **autocorrection**] Non, l'impossible peut devenir possible. Par exemple, Mars, pour l'instant, c'est impossible de vivre là-bas, mais peut-être que dans des années plus tard ce sera plus tard. (...)
- [enfant 11 : **pertinence**] Oui, parce qu'ils peuvent créer quelque chose, inventer un système
Donc si on invente quelque chose pour aller vivre sur Mars, l'impossible deviendra possible ?
- [enfant 4 : **autocorrection**] Non parce qu'il y a des choses où on invente et l'impossible devient possible. Mais il y a des choses on peut rien faire, et ce restera impossible pour toujours
Est-ce que l'impossible peut devenir possible ?
- [enfant 1 : **sens**] Oui, parce que ça évolue
- [enfant 13 : **consistance**] Et il y a des choses possibles qui au bout d'un moment ne sont plus possibles
Facilitatrice : Ah tu veux dire que des choses possibles peuvent devenir impossibles ?
- [enfant 5 : **Sensibilité au contexte**] Par exemple, je suis jeune j'arrive à faire ce que j'ai envie de faire mais après quand je serai vieux j'arrive plus.
- [enfant 6 : **Précision**] Comme courir
- [enfant 2 : **Sensibilité au contexte**] Par Par exemple on mange un gâteau, après si on l'a mangé c'est impossible de le remanger
- [enfant 11 : **autocorrection**] Par Bah si tu rachètes le même
- [enfant 7 : **Cohérence, précision**] Non, si tu rachètes le même gâteau, ce sera pas exactement le même, ce sera un autre gâteau qui est comme celui qu'on a déjà mangé. (...)
- [enfant 6 : **sensibilité au contexte**] Avant il y a des espèces d'animaux qui sont plus sur terre, avant elles étaient capables de vivre et maintenant elles sont disparues
Donc il y a des choses qui étaient impossibles et qui deviennent possibles. Et il y a des choses possibles qui deviennent impossibles.
- [tous] Ouais !
Est-ce que ça veut dire que tout est possible et impossible ?
- [enfant 6 : **autocorrection**] Comme ressusciter des morts
- [enfant 10 : **autocorrection**] Pourquoi à chaque fois tu sors cet exemple ?
- [enfant 6 : **jugement**] Parce que c'est le seul truc vraiment impossible !
- [enfant 1 : **jugement**] Voler peut-être que ça arrivera un jour
- [enfant 11 : **consistance**] Peut-être qu'ils inventeront un sérum pour se ressusciter
Peut-être... peut-être... peut-être... Est-ce que « peut-être » ça veut dire que tout est possible ? Est-ce qu'on peut dire de quelque chose « ça c'est impossible » ?
- On n'a pas encore essayé
- [enfant 5 : **jugement**] On sait pas, on peut pas savoir
- Dans notre esprit tout peut être possible
- Si par exemple je saute de 4000 mètre de haut c'est sûr je vais mourir sur le coup.
- Et ça c'est impossible de pas mourir
- [enfant 1 : **autocorrection**] Et on peut pas arrêter le temps, c'est impossible.
- Avec une machine à remonter le temps
- [enfant 2 : **autocorrection**] Mais vous regardez trop la télé !
Donc est-ce qu'il y a des choses complètement impossibles ? Dans notre esprit on peut tout imaginer, est-ce qu'on peut rêver de l'impossible ?
- (tous) Oui
- [enfant 10 : **jugement**] On peut rêver qu'on peut voler
Est-ce que dans la réalité tout est possible ?

- (tous) Non

Vous avez parlé des inventions. Quand on invente, est-ce que ça veut dire qu'avec son esprit, on rend possible quelque chose d'impossible ?

- [enfant 1 : **jugement**] Oui ! on crée quelque chose de nouveau que personne n'avait imaginé avant

- [enfant 2 : **sens**] Pas tout !

Est-ce que inventer c'est prendre quelque chose d'impossible et de le rendre possible ? C'est-à-dire de faire quelque chose de nouveau ? Si c'est nouveau, c'était pas possible avant ?

- Les voitures électriques avant ça existait pas, maintenant ça existe

Voilà, au Moyen Âge, imagine si t'étais allé voir quelqu'un et que tu lui disais : les voitures électriques c'est possible, qu'est-ce qu'il aurait dit ?

- [enfant 2 : **sens**] « Arrête de rêver ! »

- [enfant 9 : **sens**] « T'es fou, c'est impossible ! »

- Par exemple les petits robots, avant c'était impossible. Au Moyen Âge ils auraient rigolé.

- [enfant 7 : **sensibilité au contexte**] J'avais rêvé que j'allais aller dans un magasin et je me suis réveillée et je suis allée dans ce magasin donc j'ai rendu l'impossible possible.

Aller dans un magasin, c'est impossible ?

- Non

- [enfant 1 : **jugement**] C'est un rêve possible

C'était un rêve possible à réaliser ?

- [enfant 5 : **sensibilité au contexte**] Moi j'ai rêvé qu'à la fin des vacances, il avait tous les magasins ouverts et on pouvait prendre tous les jouets qu'on voulait ?

C'est possible ou impossible ?

- [enfant 13 : **jugement**] C'est impossible les jouets gratuits

- [enfant 8 : **recherche de sens**] Par exemple, avant, si on avait dit que bientôt, on allait voler avec des avions et tout ça, ils auraient « non mais vous rêvez » et maintenant il y a des avions, plein de trucs

- [enfant 2 : **précision**] Avant dans le Moyen Âge, il y a des choses impossibles qui sont devenues possibles mais il y a des choses impossibles qui resteront impossibles : on peut pas arrêter le temps, on peut pas lancer des boules de feu.

Est-ce qu'on peut maîtriser la Nature ? Est-ce qu'il y a des choses totalement impossibles ?

- [enfant 3 : **sensibilité au contexte**] Oui, comme respirer dans l'espace (...)

Là concrètement, on peut prendre une boule de feu dans la main ?

- [enfant 4 : **autocorrection**] Non, mais on peut aller une boule

Alors, pourquoi ça existe le possible et l'impossible ?

- [enfant 2 : **sens / jugement**] Bah ça existe parce que c'est une limite : si tout était possible, ce serait beaucoup trop simple la vie. Et si tout était impossible, on pourrait rien faire.

- [enfant 11 : **cohérence**] Je crois que l'impossible, si ça n'existait pas, par exemple si tout le monde pouvait rester à vie, la planète elle serait remplie.

- [enfant 12 : **jugement**] On a besoin de limites parce que si on n'avait pas de limites, ce serait la catastrophe

- [enfant 1 : **autocorrection**] Ou au contraire ce serait la belle vie

- [enfant 8 : **jugement**] C'est normal que la vie ne soit pas complètement rose

- [enfant 1 : **précision**] Bah l'impossible, ça sert que : si c'était que possible, on pourrait repousser l'impossible, on pourrait pas essayer. Si tout serait impossible, on pourrait rien faire

- [enfant 6 : **consistance**] S'il y a rien d'impossible, on pourrait pas de donner des défis : par exemple, l'année prochaine on essaie de faire quelque chose.

- [enfant 7 : **jugement**] Ce serait pas marrant si c'était impossible de mourir... comme ils ont dit... ce serait pas marrant d'avoir... d'être... immortel, on pourra pas relever ce qu'on veut relever. On sentira rien et ce sera pas amusant. On vieillit.

- [enfant 2 : **recherche de sens**] Si ça n'existait pas l'impossible, par exemple si on tuait quelqu'un, après si on le punit pas, il va toujours le faire

Alors, tuer quelqu'un c'est un exemple compliqué : est-ce qu'on a le droit de tuer quelqu'un ?

- [enfant 2 : **jugement**] Non, on n'a pas le droit.
Est-ce que c'est possible de tuer quelqu'un ?
- [enfant 9 : **concepts régulateurs**] Oui c'est possible, mais c'est interdit.
- [enfant 10 : **jugement**] Non. On peut pas le tuer, parce qu'il y a l'âme, c'est juste le corps.
- [enfant 2 : **jugement**] On peut le tuer en cas de force majeure
- [enfant 8 : **sensibilité au contexte**] La police ils peuvent tuer eux
- Il y a une fille qui a tué quelqu'un parce qu'elle s'est faite agressée
Le possible c'est ce qu'on peut faire, mais il y a deux sens au verbe pouvoir : il y a ce qu'on peut faire parce qu'on a le droit de le faire et il y a ce qu'on peut faire parce qu'on est capable de le faire. Est-ce que c'est pareil pouvoir et avoir le droit ?
- [enfant 8 : **jugement**] Non c'est pas la même. (...)
- [enfant 3 : **précision**] On peut pas tuer mais des fois on a le droit de tuer : si tu te fais attaquer par des gens, t'as le droit de te défendre. C'est de la légion défense.
- [enfant 1 : **sens**] Ouais pour le bien de l'humanité
- [enfant 4 : **pertinence**] Des fois on peut faire quelque chose mais ça veut dire qu'on en est capable.
J'ai l'impression que c'est ça la grosse différence que vous avez fait aujourd'hui : il y a une différence entre pouvoir, être capable et avoir le droit. Qu'est-ce qui fait qu'il y a des gens qu'on ne peut pas faire ?
- [enfant 2 : **jugement**] Les lois, nos capacités et la Nature
- [enfant 12 : **autocorrection**] Il y a des choses que c'est interdit par la loi mais il y a des gens qui le font quand même.
Oui c'est possible de le faire mais c'est pas autorisé
- [enfant 8 : **sens**] La Nature, c'est un peu elle qui nous... comment dire... c'est grâce à elle qu'on peut vivre donc après ils ont fait des lois pour arrêter, empêcher de faire des trucs. »⁴⁸⁶

De l'éducation de la raison découlera, *in fine*, une sensibilité logique, c'est-à-dire une attention d'un ordre plus spontané dont l'individu sera imprégné. Ainsi, l'esprit enfantin s'en trouvera modifié, étant désormais ouvert à une dimension nouvelle de lui-même – les logiques formelle et informelles n'étant, pour rappel que le déploiement, des structures logiques innées de l'enfant. En effet, l'enfant découvrira surtout que ces subtilités logiques font déjà partie de lui, de sa pensée et de son langage : il prendra donc conscience que son esprit contient une grande complexité. Cette idée rejoint la règle d'or de la méthode de philosophie pour enfants : ancrer l'éducation philosophique dans le monde de l'enfant sans imposer de l'extérieur un monde philosophique étranger. Ainsi, même la logique aristotélicienne – qui semble pourtant si lointaine et étrangère – fait partie de l'univers cognitif de l'enfant. C'est uniquement pour cette raison qu'elle a une place dans sa formation philosophique et qu'elle est un exemple emblématique du lien inaperçu entre le monde enfantin et le monde philosophique.

4.1.4 Le développement de la pensée créative : l'ouverture de l'individualité philosophique

La dimension créative de la pensée philosophique se définit en contrepoint de sa dimension critico-logique : en effet, la pensée créative a pour fonction, tout d'abord, de contrebalancer la rigueur de la pensée critique et logique. « C'est l'une des dimensions regrettables de l'éducation traditionnelle, selon Lipman, que de présupposer que l'apprentissage de la rigueur logique ne s'obtient qu'aux dépens de l'imagination et de la

⁴⁸⁶ Cf. Annexe 1, retranscriptions des ateliers de philosophie de l'école Fraternité, CM2 (E. Le Gall), 10 avril 2012, p. 684.

créativité – comme si, pour que la compétence logique de l'enfant se développe, il faudrait réprimer l'imagination et la créativité. L'approche choisie par ce programme [de philosophie pour enfants] suppose, au contraire, que la pensée logique peut être encouragée au moyen de l'activité créative et que, à l'inverse, la créativité peut être favorisée par le développement de la compétence logique »⁴⁸⁷. Le paradigme de la créativité signale la volonté d'établir une licence dans la réflexion, de déclarer autorisés les outils créatifs, d'inciter la recherche philosophique à aller au-delà des convenances. Parmi les médias intellectuels créatifs, nous pouvons trouver la métaphore, l'analogie, les hypothèses, les mondes imaginaires, et l'étonnement.

Car le développement de la pensée créative trouve sa légitimité première dans le lien originel entre étonnement et philosophie : « L'idée que la philosophie est basée sur la capacité à s'étonner suggère que la philosophie soit intrinsèquement créative »⁴⁸⁸, dans la mesure où elle consiste à interroger le réel de manière surprenante, innovante et authentique. Mais plus précisément, l'étonnement manifeste l'individualité authentique car la pensée créative, même dans l'acte de s'étonner philosophiquement, est « la marque de la personnalité de chacun dans tout acte qu'il pose. On la trouve dans la manière dont on choisit ou crée des relations, des modèles, dans tout ce qui heurte quand on dépasse le cadre habituel. La pensée créative, celle qui fait réfléchir à la manière de dire ce qui mérite d'être dit, comment faire ce qui vaut d'être fait, met l'accent sur la problématique »⁴⁸⁹. De manière surprenante, l'étonnement, alors qu'il dévoile souvent des questions philosophiques universelles, relève pour Lipman, de l'expression des idiosyncrasies. C'est à ce propos qu'intervient l'idée, d'authenticité car l'étonnement et la créativité partagent la particularité de surgir à partir d'un vécu individué et une perception personnelle.

La pensée créative se définit selon douze critères pour Lipman⁴⁹⁰ : originalité, productivité, imagination, indépendance, expérimentation, holisme, expressivité, autodépassement, surprise, effet boule-de-neige, maïeutique, inventivité. Parmi ceux-là, certains montrent à quel point la créativité participe à un processus d'individuation par laquelle l'individu manifeste sa singularité philosophique : c'est le cas des critères d'originalité, d'indépendance, d'expressivité, de nouveauté et – étrangement – de maïeutique. Néanmoins, il semble très ambitieux d'attendre des enfants un positionnement philosophique novateur : l'originalité⁴⁹¹, l'indépendance, l'holisme⁴⁹², l'inventivité⁴⁹³ et la nouveauté sont

⁴⁸⁷ M.LIPMAN, A.-M.SHARP, F.S.OSCANYAN, *Philosophy in the classroom, op.cit.*, p.64 : "It is an unfortunate part of traditional education that training in logical rigor is often assumed to take place only at the expense of imagination and creativity – as if, for the child's logical proficiency to be developed, spontaneity and imaginativeness would need to be suppressed. The approach taken in this program supposes on the contrary that logical thinking can be encouraged by means of creative activity and, conversely, that creativity can be fostered with the development of logical ability. The two go hand in hand. In this program, we have endeavored to suggest various kinds of creative play activities : games, dramatizations, puppetry, and other art forms, all of which directly or indirectly contribute to children's ability to express their experience and to explore the consequences and meanings of such expression." (ci-dessus ma traduction)

⁴⁸⁸ L.SPLITTER, A.-M. SHARP, *Teaching for better thinking, op.cit.*, p. 31 : "The idea that philosophy is based on the ability to wonder suggests that philosophy is inherently creative."

⁴⁸⁹ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée*, p.237

⁴⁹⁰ *Ibid.*, pp.235-237

⁴⁹¹ « Il est très difficile d'atteindre l'objectif d'exprimer une pensée originale, qui n'a pas de précédent. »

⁴⁹² Le critère de l'holisme signifie que la pensée créative est libre d'assembler des parties dans un tout, un produit fini.

des horizons difficiles à atteindre, dans la mesure où il s'agit de créer un écart entre son idée et les autres idées possibles. Par conséquent, on peut penser que cet objectif indique moins l'exigence d'une nouveauté originale absolue que la recherche de visions indépendantes de l'influence d'autrui et la permission de former ses propres hypothèses. Devenir un penseur créatif, pour Lipman, c'est s'engager sur le chemin d'une pensée individuée, capable de concevoir des idées conformes à sa vision propre de l'existence. « La pensée créative est l'expression de son auteur aussi bien que de sa pensée »⁴⁹⁴. Nous étudierons l'objectif d'autonomie de la philosophie pour enfants en dernière partie, mais pour l'heure, c'est avant tout l'interprétation lipmanienne de la maïeutique qui mérite un éclaircissement :

« La maïeutique est une méthode pédagogique suscitant la réflexion intellectuelle qui vise à permettre aux élèves de découvrir leur pensée personnelle et d'être capables de l'exprimer. »⁴⁹⁵

D'après Lipman, la maïeutique ne consiste donc pas à (re)trouver la vérité, à atteindre le vrai, mais à faire éclore l'idée personnelle. Cela semble aller à l'encontre de la tradition platonicienne et socratique, dans laquelle le dialogue livrait une démonstration canalisant le raisonnement vers *une* vérité. Si l'on prend l'exemple paradigmatique du *Ménon*⁴⁹⁶, Socrate parvient à pousser ses interlocuteurs vers l'admission des règles selon lesquelles chacun cherche en soi une connaissance qu'il possède d'ores et déjà par réminiscence : conclusion obtenue par l'exemple d'un esclave (peut-être un enfant !) qui parvient, conduit par le maître, à l'idée que l'obtention d'un carré doublement plus grand qu'un premier carré se réalise à partir de la diagonal du carré premier⁴⁹⁷. Dans la méthode socratique, il s'agit d'atteindre la vérité grâce au dialogue argumenté : pour Lipman, en revanche, la maïeutique n'est plus une forme d'accouchement des *Idées*, mais « l'accouchement des esprits. Elle cherche à extraire, à faire sortir, à tirer le meilleur de ceux dont elle a la charge. (...) Son succès repose sur la capacité qu'a celui qui la pratique de comprendre et de reconnaître de l'intérieur le processus créatif »⁴⁹⁸. C'est une lecture très affranchie de l'enseignement socratique, dans laquelle les outils du dialogue philosophique visent à révéler la pensée individuelle de l'enfant, en lui montrant qu'il peut oser montrer sa pensée.

Mais à l'inverse de cette mise en valeur de la pensée individuelle de l'enfant, les critères de productivité⁴⁹⁹, d'expérimentation⁵⁰⁰, de surprise⁵⁰¹ et d'autodépassement⁵⁰² portent l'injonction de ne pas se satisfaire de ses idées, de les mettre à l'épreuve et de les

⁴⁹³ « Une pensée inventive recouvre de nombreux problèmes et de nombreuses idées prometteuses valables. On peut appeler inventives ces idées même si les expériences qu'elles suscitent échouent. »

⁴⁹⁴ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée*, p.237

⁴⁹⁵ *Ibid.*

⁴⁹⁶ PLATON, *Ménon*, in PLATON, *Œuvres complètes*, *op.cit.*, pp. 1052-1089

⁴⁹⁷ Voir pour le dialogue entre Socrate et l'esclave : PLATON, *Ménon*, 82b-84b

⁴⁹⁸ M.LIPMAN, *op.cit.*, p.240

⁴⁹⁹ Pour Lipman, une pensée productive est une « pensée qui, appliquée à des situations problématiques, aboutit généralement à des résultats positifs. », *Ibid.*

⁵⁰⁰ « Le penseur créatif est guidé par des hypothèses plutôt que par des règles (...). La pensée créative suppose une expérimentation constante, une méthode d'essais et erreurs »

⁵⁰¹ « La surprise est une des conséquences lorsque l'originalité est fraîcheur et pas seulement nouveauté. Alors que la pensée théorique cherche à se faire comprendre, la créativité la défie en provoquant surprise et étonnement. »

⁵⁰² « La pensée créative ne connaît pas de répit. Elle tend continuellement à se dépasser. »

dépasser sans cesse. Les enfants ne devront donc pas seulement oser présenter leurs idées, mais aussi oser les remettre en question. C'est ainsi que le groupe, et non plus les individus séparément, parviendront à réaliser « l'effet boule-de-neige » : avec ce terme familier, Lipman cherche à décrire le processus d'émulation intellectuelle qui permet aux enfants de chercher continuellement de nouvelles idées, au cours de leur dialogue. C'est au sein de cette coopération que les enfants sont encouragés à défier leur camarades, de manière bienveillante : « la surprise est l'une des conséquences lorsque l'originalité est fraîcheur et pas seulement nouveauté. Alors que la pensée théorique cherche à se faire comprendre, la créativité la défie en provoquant surprise et étonnement »⁵⁰³. En somme, encourager les enfants à être créatif dans leurs interventions, c'est les autoriser à explorer des conceptions divergentes et à être responsable (avec le facilitateur) de l'avancée de la réflexion philosophique. La question de la créativité est liée, en cela, au statut de la réponse en philosophie : le facilitateur tente de faire comprendre aux enfants l'idée qu'il ne s'agit pas de trouver « la » bonne réponse, mais de braver l'attendu pour chercher en soi une réponse qui ait du sens pour soi. Pour Lipman, la dimension créative de la pensée est celle qui permet de générer des hypothèses, dont nous verrons qu'elles ont une place centrale dans la communauté de recherche. L'intelligibilité s'acquiert, pour le philosophe américain, autant par l'analyse du réel que par la quête d'hypothèses éloignées de la réalité connue. En réalité, la créativité semble intervenir à chaque étape du processus philosophique : « C'est notre pensée créative qui reformule la situation problématique, qui soutient des hypothèses alternatives comme une méthode pour attaquer le problème, qui considère les conséquences, et organise les expériences jusqu'à ce que le caractère problématique de la situation soit provisoirement vaincu et qu'un nouvel assemblage de croyances valides prennent sa place »⁵⁰⁴. C'est pourquoi la pensée logico-critique, bien que centrale, ne satisfait pas toutes les attentes de la pensée philosophique. La pensée créative permet l'ouverture d'esprit, non pas aux facultés logiques qu'il renferme, mais à ses représentations personnelles : « une communauté de recherche tente de suivre la recherche là où elle mène plutôt que de se laisser enfermer dans les limites strictes des disciplines existantes. Un dialogue qui essaie de rester logique ne va pas droit au but. Il est comme une barque qui louvoie au grès du vent et progresse petit à petit »⁵⁰⁵. Alors que dans le cadre de la réflexion logique, l'ouverture d'esprit consistait à prendre conscience des mécanismes logiques internes à la pensée, à ouvrir l'esprit à ses propres procédures, elle prend ici un autre sens : celui d'explorer les chemins intellectuels encore inaperçus, qui ne se révèlent qu'après avoir intériorisé l'autorisation de s'y aventurer. Pour Lipman, c'est une chose rare dans le monde éducatif : en reprenant l'adage kantien « Osez penser » (*Sapere aude!*⁵⁰⁶), il souhaite exhorter les apprentis penseurs non seulement à « oser *penser* l'impossible », mais à « oser *exprimer* les

⁵⁰³ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.240

⁵⁰⁴ M.LIPMAN, *Thinking in education, op.cit.*, p. 249 : "It is our creative thought that reformulates the problematic situation, entertains alternative hypotheses as a way to attack the problem, considers possible consequences, and organizes experiments until the problematic character of the situation is provisionally vanquished and a new set of working beliefs is put into place." (ci-dessus : ma traduction)

⁵⁰⁵ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.33

⁵⁰⁶ E.KANT, *Qu'est-ce que les lumières ?* (1784), in E.KANT, *Vers la paix perpétuelle. Que signifie s'orienter dans la pensée ?. Qu'est-ce que les lumières ?.*, trad. fr. J.F.Poirier, F.Proust, Paris, Flammarion, GF, 2006 : Notez que dans la conception de Kant, l'audace à penser ciblait l'indépendance vis-à-vis des autorités théologico-politiques.

pensées impossibles ». Bien entendu, l'aventure est un chemin gardé par la pensée critico-logique.

« Tout penseur abrite un très grand nombre de sentiers, routes, avenues et boulevards qui quadrillent le terrain déjà familier par une utilisation constante et qui suggèrent à des penseurs aventureux cherchant à explorer de nouvelles terres des connexions non encore réalisées jusque-là, voire des ensembles de connexions. À cause de l'ignorance ou des préjugés, certaines connexions sont jugées impossibles ou improbables, mais ce sont souvent celles-là précisément que l'esprit inventif ou créatif choisira pour progresser. »⁵⁰⁷

Parmi les outils créatifs, Lipman incite les enfants à s'autoriser l'utilisation de métaphores et d'analogies, en raison notamment de l'influence de C.S. Peirce⁵⁰⁸, qui prônait le raisonnement amplifiant (nous aborderons en détail l'influence de ce philosophe pragmatiste et constructiviste). Ce terme est révélateur car il montre le lien fort entre raison et créativité : le raisonnement amplifiant, par l'utilisation d'images créatives, amène le raisonnement au-delà du donné, de l'expérience et des idées connexes. Il accomplit un saut créatif au lieu de simplement déplier les idées, les arguments et les hypothèses. Les outils créatifs apportent des éléments signifiants nouveaux, pour le dire en un mot : en effet, les images créatives s'éloignent des procédures strictes de la raison, et apportent, par leur détour même, une richesse de sens additionnelle. Dans notre pratique, nous avons constaté l'utilisation spontanée de métaphores par les enfants, comme par exemple lors de cette discussion philosophique au centre social Marcel Cachin sur un thème justement très abstrait : l'être.

« *[Facilitatrice]* C'est le corps qui nous fait être comme on est ?

- [enfant 1] C'est l'enveloppe corporelle.

« *L'enveloppe corporelle* » !!! C'est très intéressant : Franchement... tu parles comme un grand philosophe ! pourquoi tu dis cela ?

- [enfant 2] C'est quoi ça une enveloppe corporelle ?

- [enfant 1] J'sais pas c'est venu tout seul c'est venu comme ça !

- [enfant 3] C'est super bien ce que tu viens de dire !

- [enfant 4] En-ve-lo-pppe

- [enfant 1] Le corps, c'est comme une enveloppe, et que tu mets l'être à l'intérieur ! Et que ça a rien à voir, l'enveloppe on peut la changer !

- Aah... j'ai compris

Mais l'être... Et puis en plus « l'être », tu sais, « l'enveloppe », y a un jeu de mots, c'est comme la lettre dans l'enveloppe : l'être – lettre.

- [enfant 1] Dans l'enveloppe corporelle, c'est l'âme !

C'est une image et un jeu de mots. Vous avez compris ou pas ? tu peux leur expliquer ?

- [enfant 1] C'est la lettre dans l'enveloppe, il dit que c'est comme l'être dans l'enveloppe du corps.

- [enfant 5] Ah d'accord. Le corps c'est l'enveloppe autour de nous.

⁵⁰⁷ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.243

⁵⁰⁸ M.LIPMAN, *Philosophy goes to school, op.cit.*, p.181 : "Ampliative reasoning is the middle term between doing philosophy and exhibiting creativity. Insofar as children are proficient in ampliative reasoning, this should be good grounds for suspecting that, given the opportunity to do philosophy, they would do so creatively." : voici ma traduction : « Le raisonnement ampliatif est le moyen terme entre faire de la philosophie et exhiber de la créativité. Si les enfants sont compétents dans le raisonnement ampliatif, c'est un terrain propice pour s'attendre à ce que, s'ils ont l'occasion de philosopher, ils le feront de manière créative. »

Alors. Est-ce que l'enveloppe, est-ce que l'enveloppe corporelle, c'est l'être ? Est-ce que c'est important par rapport à l'être ?

- [enfant 6] Bah oui c'est important !

Pourquoi ?

- [enfant 6] L'enveloppe corporelle, c'est notre peau et tout.

Pourquoi ? (...)

- [enfant 7] C'est important ! C'est pour cacher... pour se cacher, pour se protéger.

« C'est pour se cacher ». Tu caches quoi ?

- [enfant 7] Bah tu te caches ! (...)

- [enfant 1] C'est moi qu'a dit le mot « enveloppe corporelle ».

Alors attendez là vous allez dans tous les sens en même temps. Déjà... « se cacher », qu'est-ce que vous cachez ?

- [enfant 8] On cache euh... on cache notre âme.

« Notre âme » ? c'est-à-dire ?

- [enfant 8] Ouais notre âme.

- [enfant 9] On cache notre âme.

- [enfant 10] Et on cache nos sentiments.

- [enfant 11] On cache nos sentiments ! on cache nos sentiments !

Est-ce que vous avez tous entendu ? Mohamed a dit que dans l'enveloppe corporelle, on cache notre âme et nos sentiments. Qu'est-ce que vous en pensez ?

- [enfant 2] C'est très très bien. C'est un... c'est un... c'est une phrase très développée.

Là tu t'exprimes par rapport à la phrase, mais ce qu'il dit, t'en penses quoi ?

- [enfant 3] C'est vrai parce que en fait, j'sais pas pourquoi...

- [enfant 4] C'est vrai parce que si... si on peut pas se... si on peut pas se cacher de ce qu'on a à l'intérieur, peut-être qu'on serait tous ennemis ?

Pourquoi ? qu'est-ce qui fait que c'est... enfin, qu'est-ce qu'on cache qui empêche la... la guerre ?

- [enfant 5] Par exemple euh quand... quand t'as menti contre quelqu'un, quand tu l'as volé quelque chose, vous êtes toujours amis, t'as pas envie de le dire pour euh... gâcher votre amitié. Donc tu le caches à l'intérieur et tu le montres pas sur ton visage. Ton mensonge il reste dans l'enveloppe

- [enfant 6] Voilà c'est ce que je voulais dire. C'est comme si par exemple euh... tu... tu parce qu'en fait, ton visage... ton visage, en fait, par exemple tu peux dire que t'as menti mais dans ton visage on le voit pas, mais dans...

- [enfant 5] À l'intérieur de toi, tu le sais.

Donc le visage, parfois le visage peut montrer ce qu'on ressent, ce qu'on est, et parfois ça peut devenir un masque, pour cacher. C'est ça, en fait. Là, vous êtes en train de dire qu'on peut s'en servir pour cacher. C'est avec un masque qu'on se cache, c'est un truc faux.

- [enfant 10] Ouais, mais même si tu mens, bah après, ton visage il... on dirait que tu mens pas mais au fond de toi tu mens.

D'accord. Et au fond de toi, c'est l'être ?

- [enfant 11] Bah oui.

Et vous avez parlé de l'âme.

- [enfant 9] Bah au fond de toi, y a une âme !

Alors, est-ce que l'être, c'est l'âme ?

- [enfant 11] Oui, l'âme et l'esprit, c'est... ce que tu es en fait.

« C'est ce que tu es ». Donc c'est l'âme.

- [enfant 2] Oui !

- [enfant 3] Pas physiquement, pas physiquement mais... comment dire ça ?

- [enfant 5] Y a l'être et y a le paraître.

Alors voilà : « l'être et le paraître ». Ça c'est essentiel, hein, « l'être et le paraître ». Faut pas oublier cette piste, hein. Être et paraître, c'est pas pareil.

- [enfant 8] Ok. Être et paraître, c'est pas pareil.

- [enfant 3] Paraître, c'est l'apparence.

Paraître, c'est l'apparence, voilà, c'est ce que...

- [enfant 6] Et être, c'est...
- [enfant 5] Et l'être, c'est...
- [enfant 3] C'est toi, quoi
- [enfant 7] C'est toi.
- [enfant 8] C'est l'être humain.

Voilà. Et du coup l'apparence, comme vous dites, l'apparence, elle cache...

- [enfant 9] L'être.
- [enfant 1] L'être. Voilà.
- [enfant 8] L'esprit, tu peux pas... tu peux pas... tu peux pas voir ce que tu es et tout.
- A l'intérieur de toi. »⁵⁰⁹

Cette retranscription d'une discussion sur l'être et le paraître présente bien le rôle de la métaphore comme pivot dans le processus de réflexion : l'image de l'enveloppe corporelle a permis aux enfants de saisir les données du problème entre l'intériorité et l'extériorité. Il nous semble donc que cet extrait illustre la richesse de compréhension de la pensée amplifiante et créative, en tant qu'elle élargit les horizons de la réflexion : « La pensée métaphorique – et le discours figuratif en général – est amplifiante plutôt qu'implicative. Elle constitue un mélange de catégories de schémas, mélange qui, d'un point de vue prosaïque ou littéral, peut sembler pure imprudence mais dont sort une nouvelle et vigoureuse confluence de pensées, incomparablement plus riche que des façons de penser plus conventionnelles. »⁵¹⁰. Alors que le raisonnement amplifiant déplace la réflexion sur des terrains interprétatifs nouveaux, les raisonnements explicatifs œuvrent aussi pour le développement de la réflexion, mais dans le sens du dévoilement des causes, présupposés, sources et fondements des idées.

4.1.5 L'ouverture à la pensée d'autrui, au cœur de la pensée philosophique : le développement de la pensée bienveillante

Le « *caring thinking* » est un concept tardif dans l'œuvre de Lipman : par conséquent, il prend donc une importance particulière, s'étant manifestée comme une dimension essentielle et manquante de la vision initiale de Lipman sur la philosophie pour enfants. C'est dans la seconde édition de *Thinking in education*, ouvrage lui-même tardif (paru en 2003 et réédité en 2005) qu'il étudie pour la première fois le développement de cette troisième modalité de la pensée philosophique. Nicole Decostre, dans sa traduction française, choisit de désigner le « *caring thinking* » sous le terme de « pensée vigilante ». Cela nous semble contestable : en effet, le *care* contient la notion de soin, de souci pour autrui, ce que l'on ne retrouve pas dans la notion de vigilance, qui se rapproche davantage de l'idée de surveillance. Nous préférons donc la nommer pensée bienveillante ou, comme certains chercheurs, attentionnée, d'autant plus que Lipman la définit ainsi : « Quand nous pensons avec attention, nous portons attention à ce que nous considérons important, à ce qui nous préoccupe, à ce qui exige, requiert, ou ce qui a besoin de nous, quand nous y pensons »⁵¹¹.

⁵⁰⁹ Cf. Annexe 2, discussion philosophique (11-14 ans) du 16 mars 2012, Accompagnement scolaire, Centre Social Marcel Cachin, pp. 864-866.

⁵¹⁰ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.239

⁵¹¹ M. LIPMAN, "Caring as Thinking", in *Revue Inquiry : Thinking across the Disciplines*, vol. 15, n°1, 1995, p. 1-13

C'est la principale collaboratrice de Lipman, Ann Margaret Sharp, qui semble être à l'initiative de ce principe de soin : c'est elle qui a montré en quoi la pensée bienveillante était nécessaire au dialogue philosophique en vertu de ses quatre dimensions essentielles : « elle donne une place à la pensée attentionnée dans quatre catégories : il y a (1) le soin apporté aux outils de la recherche, (2) le soin apporté aux problèmes dignes de valeur, (3) le soin pour la forme du dialogue, (4) le soin apporté à chacun. »⁵¹². Pourquoi donc s'agit-il de bienveillance ? Car l'enjeu n'est plus la qualité de la pensée individuelle, mais l'attention portée aux exigences rendant possible le dialogue *avec autrui*. La pensée bienveillante représente donc le moment où l'éducation philosophique devient une pratique éthique, où la pensée philosophique se construit socialement, et non dans un travail solipsiste. Elle est donc caractéristique d'une ouverture de l'individu sur une vision plus large du monde et relève d'une *attitude* spécifique vis-à-vis de sa pensée propre, du sujet abordé, du discours des autres participants et des conventions du discours de tous⁵¹³. Nous pourrions dire qu'il s'agit d'un comportement philosophique distinct, cristallisé autour d'une extrême attention aux pensées de chacun et aux règles donnant place à la parole de chacun dans l'élaboration du dialogue. Lipman, précisant la caractérisation proposée par Sharp, définit le *caring thinking* grâce à cinq critères définissant la pensée bienveillante comme appréciative, affective, active, normative et empathique.

Le caractère appréciatif de la pensée bienveillante consiste à accorder de la valeur et de l'estime à chaque idée. Il s'agit d'apprécier sans évaluer, selon une pédagogie du respect que Lipman emprunte à Dewey (qui, comme nous l'analyserons, l'a fortement influencé) : « John Dewey a fait remarquer qu'il convient de faire la distinction entre priser et évaluer, entre avoir de l'estime pour et estimer, faire l'estimation, entre accorder de la valeur et faire l'évaluation.⁵¹⁴ Accorder de la valeur, c'est apprécier, affectionner, aimer, alors que faire l'évaluation, c'est calculer la valeur »⁵¹⁵. L'exigence de valorisation, au-delà de toute évaluation, constitue une injonction à prendre soin des idées et à porter inconditionnellement son appréciation sans livrer *une* appréciation. Il s'agit d'allouer une valeur *a priori* aux idées d'autrui et de les siennes propres. C'est par la pensée appréciative que l'on porte un intérêt à certaines idées, qu'on les savoure et qu'on s'y attache – au point qu'elles nourrissent notre réflexion sur le monde.

La pensée bienveillante se caractérise par sa dimension affective et transcende ainsi la dualité classique entre raison et émotion. En effet, elle accorde une grande place à la vie émotive dans le travail intellectuel, et renvoie à un mécanisme dans lequel le système de

⁵¹² S. DAVEY CHESTERS, *op.cit.*, p. 134 : “Sharp, a colleague of Lipman, directly addresses the relationship between ‘caring thinking’ and dialogue in the classroom. (...) She places caring thinking in four categories. They are (1) their care for the tools of inquiry, (2) their care for the problems they deem worthy, (3) their care for the form of dialogue, and (4) their care for each other.”

⁵¹³ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p. 258 : Lipman explique cette exigence supplémentaire ainsi, dans son introduction à la seconde édition : « Si, dans cette analyse des facteurs importants pour améliorer « l'école de la pensée », j'ai insisté sur cet ajout de la pensée vigilante à la pensée critique et à la pensée créative, c'est pour deux raisons majeures : 1) La vigilance joue un grand rôle en tant qu'entreprise cognitive, même si elle consiste souvent en actes mentaux très peu discernables (...). 2) Sans vigilance, la pensée est dépourvue d'une composante d'appréciation, elle risque de s'approcher de ses sujets de manière apathique, indifférente, désinvolte, ce qui veut dire qu'elle sera hésitante, même à l'égard de la recherche elle-même. »

⁵¹⁴ J.DEWEY, « Theory of Valuation », *International Encyclopedia of United Science*, University of Chicago Press, Chicago, 1939, p.5.

⁵¹⁵ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.253

pensée – même naissant – des enfants est déterminé par la manière dont ils sont affectés par le monde et les idées qui s’y entrecroisent. Selon Lipman, la pensée affective crée ainsi un équilibre avec la pensée critique, qui serait sèche, rugueuse et dénuée de sens si elle n’était entremêlée à la vie sensible. « On a tendance à identifier la pensée critique avec le raisonnement et l’argumentation, avec la déduction et l’induction, avec la forme, la structure et la composition. On rate ainsi l’occasion de constater à quel point les émotions forment et dirigent les pensées, les charpentent, leur confèrent un équilibre, un point de vue ou, mieux, plusieurs. Sans émotion, la pensée serait plate et dénuée d’intérêt. (...) Avoir une pensée bienveillante a un double sens : cela signifie, d’une part, penser avec intérêt à l’objet de la pensée, et d’autre part, être concerné par sa propre *démarche* de pensée »⁵¹⁶. La pensée naît dans un contexte affectif : non seulement l’individu exprime une idée qui le touche personnellement, mais en plus il se soucie de la nature et de l’effet de son idée. La philosophie ayant trait aux questions fondamentales de la condition humaine, il serait illusoire de penser que nous puissions être dénués d’attachement pour nos idées. Dans le domaine éducatif, il est, au contraire, crucial de transmettre aux enfants l’idée que nous sommes animés, portés, forgés par des pensées intellectuelles et affectives, qui forment ce qu’on appelle une vision du monde. Car si « une pensée affective est une conception qui, comme un rayon laser, transperce la dichotomie raison/émotion », c’est qu’elle met en jeu l’individu de manière globale.

Le vécu individuel est au centre de la pensée affective, mais le rapport à autrui est tout à fait crucial : la philosophie pour enfants se pratique dans une situation d’interaction dans laquelle la bienveillance est la condition de possibilité pour l’expression des pensées personnelles. Le dialogue philosophique met en jeu des idées qui sont à la croisée de l’intellectuel et de l’affectif : il ne se peut se produire, donc, que dans une situation de communication bienveillante. Ainsi, l’excellence de la pensée philosophique se fonde aussi sur ces considérations comportementales qui sont loin d’être anodines, si bien que l’instauration d’une relation de soin interindividuelle est consubstantielle à l’instauration d’une pratique philosophique : il « estime que la pensée bienveillante est une condition préalable à la pensée d’ordre supérieur, qu’il ne conçoit pas seulement comme limité au domaine cognitif, mais comme une relation cognitive-affective. Sans les émotions, la pensée serait dépourvue de l’ingrédient des valeurs, et sans cet élément authentique, la recherche ne serait pas possible (...). Pour Lipman, la recherche consiste à penser dans une communauté qui requiert non seulement de découvrir, d’inventer, de faire des liens, mais aussi d’expérimenter des relations humaines. Cela nécessite la pensée bienveillante »⁵¹⁷. Cette analyse de Sarah Davey Chesters, chef de fil de la philosophie pour enfants en Australie, montre que le dialogue philosophique se fonde sur une sérénité émotive des participants.

En ce qui concerne la valorisation de l’affectif dans la vie intellectuelle, Lipman puise ses sources dans la pensée politique de Martha Nussbaum, et notamment dans l’idée que les jugements sont relatifs à un usage des émotions. « L’émotion est une forme de pensée. (...) Il

⁵¹⁶ *Ibid.*, p.250

⁵¹⁷ S.DAVEY CHESTERS, *op.cit.*, p. 90 : « Lipman (2004) concedes the importance of caring thinking as a prerequisite to higher-order thinking which he views as not solely limited to the cognitive domain but as a cognitive-affective relationship. Without emotions thinking would be devoid of a values component, and without this component genuine inquiry would not be possible (...). For Lipman inquiry is thinking in a community which requires not only discovering, inventing, and connecting, but also *experiencing relationships*. This necessitates caring thinking. » (ci-dessus : ma traduction)

faut savoir que l'absence d'émotion signifie que le jugement n'est pas vraiment présent. (...) Ce qui veut dire que pour présenter des idées avérées, il faut présenter des émotions »⁵¹⁸. Dans certains cas, l'émotion et l'idée se superposent, et c'est cela que désigne aussi la pensée affective. Le positionnement intellectuel, dans les cas de réflexion morale ou politique, se constitue dans et par la sphère émotionnelle. Ce phénomène est visible dans les phénomènes d'indignation, dans le sentiment d'injustice – émotions qui, et ce n'est pas sans lien – sont ressenties très tôt par les enfants. « Certaines émotions ne sont pas que de simples conséquences physiologiques du jugement : elles *sont* ces jugements (...) Des plans visant à améliorer la pensée ont peu de chances d'aboutir tant que la seule forme de pensée qui mérite d'être qualifiée comme telle est la déductive ou une autre forme de pensée austère de rationalité. L'approche éducative de l'enseignement de la pensée se doit d'inclure la pensée affective »⁵¹⁹. Ayant établi l'importance des jugements dans la pensée critique, il serait erroné d'omettre le rôle des affects dans leur formulation. La dimension affective du *caring thinking* consiste donc dans la conscience de la teneur affective des idées, tant pour soi que pour autrui et, par suite, dans la conscience de la bienveillance exigée vis-à-vis de cette dimension importante.

Par ailleurs, la place des émotions est aussi inscrite dans la dimension empathique de la pensée affective. En revanche, l'empathie ne consiste pas, pour Lipman, à se mettre à la place d'autrui pour éprouver ses émotions : il en a une vision étonnante car, selon lui, il s'agit de savoir apprécier les raisons émotives des idées d'autrui. C'est une manière de comprendre l'aspect affectif présent dans la pensée des autres. Nous reviendrons sur la question de l'empathie dans notre étude du dialogue et de l'ouverture d'esprit, mais nous pouvons noter ici qu'elle équivaut à une conscience aiguë de la profondeur affective, sensible, émotive, des pensées d'autrui. Cette conscience est une manière de penser la pensée d'autrui, et se trouve donc liée à la pensée réflexive : « Un bon penseur est réflexif au sens où il exerce sa puissance de pensée et où il est sensible aux pensées des autres. La pensée réflexive, dans ce sens, unit la raison avec l'empathie »⁵²⁰. Le soin porté aux pensées des autres peut se manifester par des signes extérieurs, des gestes (c'est ce que Lipman désigne sous le terme « actif »⁵²¹) ou par une disposition intérieure, une volonté de compréhension (c'est la dimension empathique).

Il est évident que la pensée bienveillante a une dimension éthique, et il n'est donc pas surprenant que Lipman la caractérise comme normative : elle vise le progrès, l'amélioration de la relation à autrui, voire la prise en compte d'un monde idéal possible. Parce qu'elle s'autorise donc à envisager le *mieux* et à dépasser, par la réflexion, le monde tel qu'il est, elle est liée à la pensée créative. « Un avis émis correctement est celui qui émane de deux pensées roulant en tandem : une pensée à propos de ce qui est et une autre à propos de ce qui doit être (...). Cette conjonction normativité-réalité intensifie la composante réflexive à la fois de

⁵¹⁸ M.NUSSBAUM, « Emotions as Judgments of Value », *Yale Journal of Criticism*, 5, n°2, 1992, pp.209-210

⁵¹⁹ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée*, op.cit., p.254

⁵²⁰ R.FISHER, *Teaching thinking*, op.cit., p. 31 : « A good thinker is reflective in the sense of exercising his/her own powers of thinking, and being responsive to the thinking of others. Reflective thinking in this sense unites reason with empathy, and closely resembles what Lipman calls « caring thinking » - the linking of emotions with thinking. »

⁵²¹ « J'utilise ce mot *actif* pour désigner ces actions qui sont en même temps des manières de penser, par exemple : un geste »

l'action et de l'attention portée. Quelqu'un de vigilant ne cesse jamais de s'intéresser aux possibilités idéales d'une conduite vigilante ; sa réflexion sur l'idéal fait absolument partie de l'attention qu'il porte à ce qui se passe réellement »⁵²². Finalement, la pensée bienveillante se trouve portée vers la question des valeurs, tout comme l'esprit critico-logique : la normativité présente à la fois dans la pensée critique et bienveillante est emblématique de la visée éthique de Lipman. Comme nous le verrons, son ambition pédagogique dépasse le strict champ de la philosophie, car il ne cherche pas seulement à initier les enfants aux techniques philosophiques, il rêve d'en faire de meilleurs citoyens. C'est tout l'enjeu de la pensée bienveillante : montrer aux enfants la richesse d'un dialogue pluraliste mis en place dans une atmosphère de respect et de bienveillance. Afin que les élèves soient saisis par cet objectif, il présente dans ses romans des exemples d'enfants appliquant l'attitude conforme au *caring thinking*. C'est le cas, notamment, de Harry et Lisa : « [La question du soin] se révèle tout au long du dialogue, dans lequel les enfants discutent continuellement de problématiques d'importance mutuelle en montrant du respect pour les points de vue des uns et des autres. (...) En découvrant les opinions les uns des autres et en partageant leurs expériences, ils en viennent à apprécier les valeurs des autres et à estimer leur singularité. (...) Les enfants comme Lisa et Harry sont bienveillants dans le sens où ils sont engagés sérieusement dans la recherche philosophique. Ils ont le souci des résultats : ce qu'ils font n'est pas qu'un jeu. C'est quelque chose d'important et de significatif, et ils démontrent leur sérieux par leur manière d'enquêter. (...) Et à un autre niveau encore, la question du soin se révèle par l'attention portée par les enfants aux procédures de la recherche philosophique et à la rigueur attachée à ces procédures. »⁵²³

Être un *caring thinker*, c'est incarner le fait que l'intelligence philosophique consiste à prendre soin des idées et des pensées d'autrui. Le dialogue philosophique, par suite, est un cadre unique de relation intellectuelle, dans lequel l'échange de pensées se produit sur dans une compréhension mutuelle, une empathie réciproque et une tendance commune à la recherche du *mieux-penser*. La pensée bienveillante est absolument nécessaire pour philosopher car les exigences de la pensée critico-logique porteraient une contrainte très forte et risqueraient de créer une inhibition intellectuelle. Le cadre éthique de la pensée bienveillante permet l'expression libre des pensées philosophiques. La méthode de Lipman va donc au-delà de la pédagogie du *Critical Thinking* car il ne s'agit pas seulement de créer une pratique vouée au travail d'examen des idées : à la pression de l'examen critique répond la douceur du soin bienveillant. Pour Robert Fisher, l'absence de rôle attribué aux émotions, à la sensibilité et à l'empathie constitue une insuffisance de la pensée critique : « Être un penseur critique a peut-être autant à voir avec la personne que l'on est qu'avec les

⁵²² M.LIPMAN, *op.cit.*, 257

⁵²³ M.LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.* p. 199 : "[The theme of caring] reveals itself in the continuity of dialogue in which the children continually discuss issues of mutual importance while retaining respect for one another's points of view. (...) As the children discover one another's perspectives and share in one another's experiences, they come to care about one another's values and appreciate each other's uniqueness. (...) The children in Lisa and Harry are caring in the sense that they engage seriously in philosophical inquiry. They are concerned with outcomes : what they are doing is not merely a game to them. It is something meaningful and important, and they exhibit their seriousness in the way they go about their probing. (...) On still another level, the theme of caring reveals itself in the attention that the children give to the procedures of philosophical inquiry itself and the rigor that these procedures involve." (ci-dessus : ma traduction)

compétences que l'on possède. Wittgenstein fait écho à cette idée quand il écrit : « J'aimerais être un homme meilleur et avoir un meilleur esprit : les deux sont en réalité une seule chose. ». Un bon penseur est un réfléchi dans le sens où il exerce sa propre puissance de pensée et où il est sensible à la pensée des autres. La pensée réfléchie, en ce sens, unit la raison et l'empathie, et ressemble à ce que Lipman appelle *caring thinking* – le lien entre les émotions et la pensée »⁵²⁴. Finalement, la pensée critique se doit d'inclure la pensée bienveillante pour atteindre un degré supérieur de d'efficience philosophique. Car il ne s'agit pas seulement, dans le cadre de la philosophie pour enfants, d'accroître l'intelligence d'une manière à en produire une meilleure performance. Il est insuffisant de ne se fier qu'à sa propre puissance intellectuelle : la philosophie pour enfants se fonde sur le principe que l'intelligence philosophique s'enrichit grâce à une prise en compte soignée et attentive des idées des autres. C'est seulement ainsi que le dialogue philosophique pourra mener les enfants vers une réflexion profonde et collectivement construite, fondée et portée par l'ouverture à autrui.

4.1.6. Conclusion : Une méthode pour l'ouverture d'esprit par l'apprentissage de la pensée philosophique multidimensionnelle.

En somme, l'objectif de la méthode lipmanienne de philosophie pour enfants est de développer les dimensions critiques, créatives et bienveillantes de la pensée. Il s'agit donc bien d'ouvrir l'esprit, au sens où ces dimensions sont d'ores et déjà présentes pour Lipman, selon sa conception du développement cognitif. En outre, nous commençons à entrevoir la pluralité de sens de ce concept : ouverture critique aux diverses présupposés et conséquences des idées, ouverture créative aux diverses possibilités, ouverture éthique aux idées d'autrui. Cette idée est aussi présente dans l'interprétation que Vincent Trovato nous propose du programme de Philosophie pour Enfants, et montre qu'effectivement, la philosophie vise à être une pratique transformatrice : « le rôle de la philosophie, plus particulièrement à cette période, serait de ne pas imposer une nouvelle vision des choses, mais d'aider les élèves à remodeler une vision personnelle. (...) Matthew Lipman proposait de (...) soutenir chez l'enfant une certaine ouverture d'esprit, un raisonnement et une recherche commune »⁵²⁵. En réalité, l'addition des dimensions de la pensée a un effet exponentiel dans le processus de développement, si bien que pour Lipman, « la pensée entraîne une interpénétration et un développement de diverses formes de comportement mental qu'on a la liberté de conceptualiser en « raisonnabilité », créativité, vigilance. Chacun de ces comportements constitue une forme de recherche ; mis ensemble, leur résultat n'est pas seulement additionnel mais multiplicatif. »⁵²⁶. Le résultat de l'éducation philosophique repose sur une émulation des outils cognitifs, c'est-à-dire que la créativité stimule la critique, la bienveillance permet l'expression de la créativité et la critique permet la justesse des idées

⁵²⁴ R.FISHER, *op.cit.*; p.31 : “Being a critical thinker is perhaps as much a matter of who I am as of the skills I possess. Wittgenstein echoed this point when he wrote, « I wish I were a better man and had a better mind : the two are really the same thing. » A good thinker is reflective in the sense of exercising his/her own power of thinking, and being responsive to the thinking of others. Reflective thinking in this sense unites reason with empathy, and closely resembles what Lipman calls « caring thinking » - the linking of emotions with thinking.” (ci-dessus : ma traduction)

⁵²⁵ V. TROVATO, *op.cit.*, p. 27

⁵²⁶ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.193

produites la créativité et acceptées par bienveillance. Ce travail concomitant et mutuellement enrichissant nous fait penser à une véritable culture de l'esprit enfantin, dont les parcelles se trouvent pétries et interconnectées grâce à l'apprentissage d'un fonctionnement systématique. Les facettes de la pensée sont autant de comportements mentaux qui s'interpénètrent à l'échelle de chaque esprit enfantin, mais aussi du groupe. Comme nous l'avons vu, la formation de la pensée enfantine ne se produit pas sous une forme solipsiste mais se trouve mise sous l'égide d'exigences éthiques, parmi lesquelles, de façon notoire, l'ouverture d'esprit, principe qui se trouve, comme nous l'avons vu, à la fois en bonne place dans les critères de la pensée critico-logique et dans l'inventaire des habiletés philosophiques. Mais pour Lipman, le développement des dimensions de la pensée est non seulement ouverte sur autrui, mais aussi sur l'expérience du monde : en quoi la philosophie permet d'ouvrir la conscience à l'expérience du monde ? En quoi la réflexion philosophique rend-elle possible l'ouverture de l'esprit à une meilleure recherche du sens ?

4.2. Le modèle formaliste d'éducation philosophique selon Lipman : Pour une pratique des habiletés de pensée

L'éducation philosophique des enfants a été, de toutes parts, pensée au travers d'une pratique du *philosopher*, qui se définit donc tout d'abord comme un exercice de la pensée critico-logique, créative et bienveillante. Outre le développement de cette pensée tridimensionnelle, Lipman ajoute une seconde strate à sa définition : l'acte de philosopher est caractérisé comme un ensemble de procédures de pensée qu'il s'agit de manipuler, de maîtriser et d'utiliser dans la réflexion sur l'existence. L'apprentissage du philosopher consistera donc, dans la lignée de l'essence réflexive du *philosopher*, à devenir conscient de son esprit, de son contenu et de son fonctionnement. Ainsi, pour que l'éducation philosophique dessine avec clarté un cadre d'apprentissage de la pensée, Lipman déconstruit la pensée philosophique dans ses éléments simples : les actes, mouvements, habiletés de pensée. Comme pour toute autre discipline, on peut penser qu'il cherche à trouver les outils élémentaires : de même qu'en lecture, l'apprentissage se déploierait par étapes en passant par les lettres, les syllabes et les mots, il s'agit ici, littéralement, de retrouver le b.a.-ba de la philosophie. Mais quels sont donc ces actes intellectuels dont l'apprentissage et la conscience sont essentiels à l'éducation philosophique ? Lipman préconise d'ouvrir les facultés de l'esprit afin de rendre l'individu capable de penser philosophiquement l'expérience. Mais quelle est donc la spécificité de la pensée philosophique sur le réel ? C'est à cette question que nous essaierons de répondre dans ce chapitre, car cette spécificité nous donnera la clé de l'ouverture d'esprit philosophique, pour Lipman. En effet, dans la philosophie pour enfants, la question de l'ouverture d'esprit se joue entre l'esprit (ses facultés, ses actes, ses habiletés) et l'expérience du monde. Mais aussi, nous explorerons notre hypothèse de recherche, selon laquelle toute définition de la pensée chez Lipman débouche nécessairement sur la prise en compte d'autrui, de la relation interindividuelle et de l'ouverture d'esprit. Quelles compétences de la pensée s'agit-il de développer l'ouverture philosophique de l'esprit ? Ces facultés philosophiques incluent-elles une ouverture d'esprit à l'autre dans la philosophie pour enfants ? Et surtout, l'éducation philosophique vise-t-elle uniquement des mouvements

purement intellectuels, ou – comme dans la pensée tridimensionnelle – inclut-elle des mouvements tournés vers autrui ?

4.2.1. D'une typologie de l'esprit à une éducation philosophique de l'esprit des enfants.

L'essence réflexive de la pensée philosophique est accentuée dans la vision formaliste de Lipman, qui, conformément à la tradition analytique anglo-saxonne, accorde une place prépondérante au fait de *penser le penser*. Par conséquent, la priorité sera donnée, dans l'enseignement, à la compréhension des mécanismes intellectuels propres à la philosophie : ainsi, outre le choix de développer la pensée critico-logique, créative et bienveillante, il est nécessaire de décortiquer les mouvements de la pensée : les divers actes, mouvements, habiletés de pensée. Cette primauté accordée à la métacognition débouche sur la nécessité d'entreprendre un examen analytique des opérations de la pensée. Pour philosopher, au sens pragmatique, il faut connaître, maîtriser et comprendre les opérations de pensée, en vue de les appliquer à l'expérience. Par conséquent, le programme de Philosophie Pour Enfants de Lipman sera centré sur la pratique, l'exercice et la mise en acte de ces mouvements de pensée. L'éducation philosophique se réalisera par l'acquisition progressive, consciente et maîtrisée des mouvements de l'esprit, que nous devons donc maintenant définir. La connaissance des arcanes de l'esprit permettra aux enfants, progressivement, de se servir de ces instruments de la raison. À cet égard, Lipman considère que la philosophie doit inculquer un regard méthodologique et techniciste aux enfants, grâce à la conscience des *procédures* de leur pensée :

« La pensée réflexive tient compte de la méthodologie, des procédures qui lui sont propres ainsi que de sa perspective et de son propre point de vue. (...) Elle suppose *penser aux procédures* en même temps qu'au *sujet*. »⁵²⁷

En réalité, ces procédures logées au cœur de la réflexion philosophique correspondent aux compétences intellectuelles établies dans le développement cognitif de l'enfant : ainsi, la croissance intellectuelle consiste, pour Lipman⁵²⁸, dans la maîtrise des outils cognitifs qui sommeillent dans l'esprit enfantin et qui sont nécessaires à la constitution des idées : comparer, déduire, juger, raisonner, inférer, justifier⁵²⁹. Pour affermir les fondements de sa pédagogie, Lipman est allé jusqu'à disséquer le cœur même de la pensée philosophique afin d'établir une typologie de l'esprit distinguant les divers *mouvements de*

⁵²⁷ M.LIPMAN, *A l'école de la pensée, op.cit.*, p.38

⁵²⁸ M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p.10 : « Why the lack of attention to the drawing of inference, the citation of reasons for beliefs, the quest for evidence, the formation of concepts ? Perhaps the answer lies in the prevalent notion that the reasoning (in form of logic) either cannot be taught per se to children, or should not be. » : voice ma traduction : « Pourquoi y a-t-il un manque d'attention aux compétences telles que la déduction de conclusions, la justification des croyances, la recherche de preuves, la formation de concepts ? La réponse réside peut-être dans l'idée répandue que le raisonnement (formel) soit ne peut être enseigné en tant quel aux enfants, soit qu'il ne devrait pas l'être. »

⁵²⁹ Sur ce point, voir l'analyse de P.LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent, op.cit.* : et notamment, à la page 34, cette synthèse : « L'idée qu'il manque à ces enfants en difficulté d'apprentissage des habiletés de base pour diriger efficacement leur pensée fait son chemin dans l'esprit de Lipman. Il décide d'explorer du côté des habiletés logiques (comparer, déduire, juger, raisonner, inférer, transposer, etc.), pour savoir si elles ne seraient pas essentielles à toute forme d'apprentissage. »

pensée (cette dernière désignation relevant de notre interprétation mais nous paraît pertinente pour désigner la diversité des procédures cognitives qu'il rassemble dans sa classification). Ayant senti que l'ensemble de sa pédagogie devait être centrée sur un apprentissage progressif allant des particules élémentaires aux associations sophistiquées, il déclare : « Il nous faut une théorie de la pensée, sans quoi notre expression chèrement gagnée de « réfléchir sur la pensée » perd tout son sens. On a besoin de programmes qui présentent les phénomènes mentaux d'une manière unifiée et progressive tout en avertissant les élèves que les connexions véritables restent à découvrir »⁵³⁰. Tout repose sur la pratique du « philosopher », qui se décline en réalité en trois types de mouvements intellectuels : états de pensée, actes de pensée et habiletés de pensée.

4.2.2. États, actes et habiletés de pensée : les mouvements de l'esprit, de l'élémentaire à la complexité

Tout d'abord, les états de pensée sont des mouvements simples de l'esprit : croire, douter, savoir, connaître, avoir confiance, penser, suspecter, imaginer, conjecturer, supposer, se souvenir, anticiper, remarquer, juger. Ces états de pensée appartiennent au flux ordinaire de la pensée, dont nous cherchons, comme établi précédemment, à rendre les enfants conscients. Ces états, bien qu'élémentaires et accessibles, sont consubstantiels à la réflexion philosophique, notamment le fait de douter, d'imaginer et de souvenir. L'état de doute constitue – nous le savons – la condition et le fondement du questionnement et permet l'ouverture du dialogue philosophique. Ensuite, le souvenir rend possible le lien avec l'expérience vécue de l'enfant, et crée donc le lien entre l'univers enfantin et l'idée philosophique. Enfin, l'imagination constitue l'outil privilégié pour la pensée créative et la recherche de solutions nouvelles pour l'enfant. Les états de pensée jouent donc un rôle essentiel dans la méthode pédagogique de Lipman, dans la mesure où ils constituent le seuil de la pensée philosophique, ainsi que le premier stade du processus d'ouverture de l'esprit philosophique.

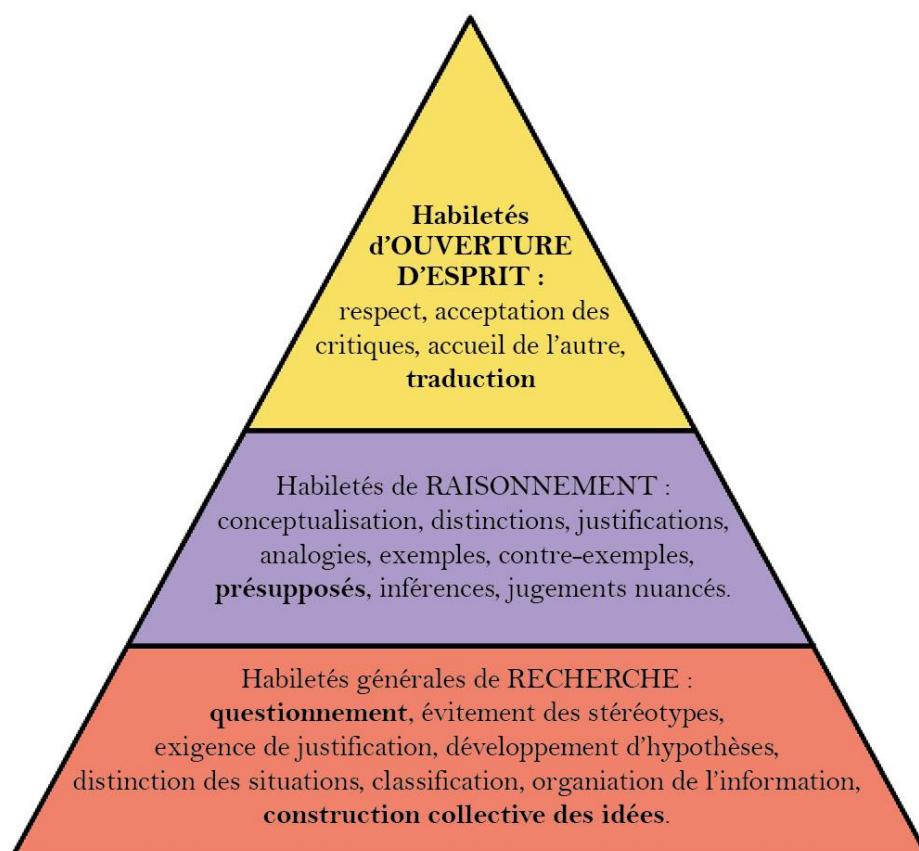
Les actes de pensée relèvent d'un degré supérieur de réflexion et, comme leur nom l'indique, sont de véritables engagements de l'esprit : choisir, décider, rassembler, déduire, inférer, prendre conscience, synthétiser, découvrir, apprendre. Nous pensons qu'ils relèvent davantage de la manipulation des idées exprimées au sein du dialogue philosophique car ils s'appuient sur les idées présentes. Ainsi, la déduction et l'inférence se font à partir d'une prémisse établie ; la synthèse et le rassemblement consistent dans la récapitulation d'un certain moment de la réflexion ; la découverte et la prise de conscience sont liées à un genre de surprise face à la nouveauté d'idée ; le choix, ainsi que la décision, s'exercent entre plusieurs possibilités. En somme, les actes de pensée réalisent une prise de distance avec le contenu de la réflexion, et sont donc emblématique de l'essence réflexive de la philosophie, rejoignant l'importance accordée par Lipman à la métacognition. « Réfléchir à sa propre réflexion, c'est donc *objectiver* une démarche mentale au moment même où on la fait. (...) Devenir conscient de ses actes mentaux, c'est utiliser ses propres forces pour s'élever jusqu'à fonctionner au niveau métacognitif »⁵³¹. Les actes de pensée sont des mouvements actifs, distancés et réflexifs de l'esprit : c'est le deuxième stade dans le processus d'ouverture de

⁵³⁰ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.140

⁵³¹ *Ibid.*, p. 314

l'esprit philosophique. Lipman évoque même, en prenant l'exemple de la décision, le fait que l'on ressent plus fortement ces actes intellectuels : « Un acte mental est une réalisation, un accomplissement. On peut sentir qu'on va prendre une décision et puis qu'on la prend. C'est un peu comme si on confectionne un objet »⁵³². Les actes de pensée sont des fabrications cognitives et intellectualisées. Ce n'est plus seulement l'esprit qui se meut – comme dans les états de pensée – il s'émeut des idées qu'il confectionne. La pratique philosophique cherchera donc à initier les enfants à ces mouvements actifs, distancés et réflexifs de l'esprit, qui construisent une prise de position intellectuelle : c'est le deuxième stade dans le processus d'ouverture de l'esprit philosophique.

C'est l'apprentissage des habiletés de pensée qui constitue l'horizon de la pratique philosophique avec les enfants, dans la mesure où elles correspondent aux objectifs spécifiquement philosophiques. Ces habiletés rassemblent les compétences intellectuelles telles que le jugement, la classification, la distinction, l'exemplification, l'investigation, l'argumentation, l'écoute, la conversion et la généralisation (« élargissement à la règle » dans le texte). Lipman distingue, dans son dernier opus⁵³³, trois ensembles d'habiletés de pensée, qu'il appelle aussi compétences réflexives, représentées ci-dessous : les habiletés générales de recherche, les habiletés de raisonnement, et les habiletés d'ouverture d'esprit. Ces habiletés permettent le déroulement du dialogue et le développement de la réflexion : nous estimons qu'elles représentent les conditions de possibilité de l'échange philosophique selon Lipman, alors même qu'elles en constitue l'objectif.



⁵³² *Ibid.*, p.143

⁵³³ *Ibid.*, p.163-165

Mais précisément, nous souhaitons analyser l'idée que l'enjeu relatif à ces habiletés est qu'elles ont trait autant à la sphère de l'intellect qu'à la sphère des relations sociales. En effet, nous avons classé les habiletés selon deux catégories, qui se distinguent par leur visée : d'une part les habiletés à visée intellectuelle (recherche et raisonnement, organisation de l'information) et d'autre part les habiletés à visée sociale (ouverture d'esprit, construction collective d'une idée, traduction). Certaines habiletés à visée intellectuelle (celles qui sont en gras) semblent inclure une démarche d'ouverture d'esprit : ont-elles donc, au fond, une visée sociale ? En quoi les habiletés de pensée sont-elles à la fois des compétences intellectuelles et sociales ? Dans quelle mesure le développement des habiletés philosophiques chez l'enfant tient-il autant au travail intellectuel qu'à la collaboration avec autrui ?

4.2.3. Recherche et raisonnement : les habiletés de pensée à visée intellectuelle

Parmi les habiletés de pensée liées à la recherche, il convient d'analyser précisément l'habileté à questionner, tant dans son importance philosophique que dans sa portée sociale. De même l'habileté à formuler une question est absolument centrale dans la démarche philosophique. Dans la méthode lipmanienne, le deuxième moment de l'atelier est la cueillette des questions, par laquelle les enfants deviennent responsables de la formulation des questions philosophiques à l'issue de la lecture du roman. Ce moment de récolte des questions a une grande importance symbolique car il s'agit, comme l'explique Claudine Leleux, de « faire place, dans l'éducation de l'enfant, au questionnement sur le monde environnant (le monde physique), sur le rapport aux autres hommes (le monde social) et sur le monde intérieur (le monde subjectif). (...) Le choix de Matthew Lipman est loin d'être banal lorsqu'on peut constater que l'acte de questionner est souvent, dans notre conception traditionnelle de l'enseignement, le fait du professeur qui pose à la classe une question dont il connaît généralement la réponse et qui traduit souvent la manière dont lui, personnellement, et en tant qu'adulte, se pose la question en négligeant ce qui fait problème à l'élève »⁵³⁴. Lipman va à rebours du modèle pédagogique dans lequel le maître délivre à la fois les interrogations et les connaissances qui y correspondent. Le fait de transférer aux enfants l'habileté à questionner a donc un rôle singulier au sein de l'école, tout en étant conforme à la volonté de garantir une continuité avec leur univers mental, avec leur expérience et leur vision du monde. Mais surtout, après la cueillette des questions auprès des enfants, ces derniers doivent voter pour sélectionner la question par laquelle ils vont tenter ensuite de répondre. C'est-à-dire que les enfants assimileront le fait que la philosophie est l'art de poser les bonnes questions, et par là il faut entendre des questions qui *parlent* à autrui, qui résonnent en lui autant qu'en nous. Les questions philosophiques fédèrent les enfants autour d'une quête de sens dans l'existence, concernent tous les humains et sont ouvertes sur une multiplicité de réponses coexistantes. C'est ce qu'exprime l'un de ses personnages de Lipman, Elfie : « Maintenant, je sais que le plus important n'est pas tant de donner les bonnes réponses que d'être capable de poser les bonnes questions »⁵³⁵. L'objectif consiste donc à formuler des questions qui créent le lien entre la pensée individuelle et la pensée

⁵³⁴ C.LELEUX, « Apprendre à penser dès 5 ans à l'épreuve du modèle de Matthew Lipman ? », in C.LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, pp. 118-119

⁵³⁵ M.LIPMAN, *Elfie*, Monclair, Institut for the Advancement of Philosophy, 1992, p. 67

collective. À ce propos, une analyse de la méthode de Lipman par Walter Kohan nous a interpellés : « En philosophie, il est impossible de poser la question de quelqu'un d'autre, de simplement répéter la question d'autrui. Celui qui répète la question de quelqu'un d'autre ne questionne rien du tout, à strictement parler, et en tous les cas, ne se questionne pas lui-même ; il reproduit seulement l'inquiétude de quelqu'un d'autre »⁵³⁶. Alors que nous nous accordons avec l'analyse Walter Kohan en ce qui concerne l'origine individuelle de la question, nous pensons précisément qu'elles peuvent être répétées par autrui, et qu'elles se définissent même par leur capacité de diffusion, dans la mesure où elles sont universelles et concernent donc par définition tous les humains. Ainsi, bien qu'en termes d'apprentissage, l'enjeu est bien entendu d'encourager les enfants à exprimer leurs questions, il n'est pas absurde d'être touché par une question d'autrui. Au contraire, c'est la preuve de la puissance fédératrice des questions philosophiques, qui peuvent tous nous interpeler, si l'on en croit le postulat universaliste de la philosophie pour enfants. L'habileté à questionner philosophiquement se définit précisément comme la faculté à formuler une interrogation qui ait une pertinence pour tous. Elfie exprime d'ailleurs cette puissance d'interpellation lorsqu'elle dit admirer sa camarade Sofia qui « peut poser les questions les plus merveilleuses »⁵³⁷. Les questions de Sofia (qui comme son nom l'indique représente une enfant philosophe) résonne fortement dans l'esprit de ses camarades. Il nous semble donc que c'est la force de cet écho qui donne à la question philosophique sa substance. Il y a, en elle, une intensité qui circule. Et persiste. « On peut répondre de multiples façons aux questions philosophiques, mais aucune réponse ne peut amenuiser l'intensité de la dissatisfaction qui les soutient. C'est dans cette intensité que les problèmes et concepts de la philosophie émergent »⁵³⁸. L'habileté à questionner consiste donc à savoir trouver une question crée un lien entre soi et l'autre : la question vient de soi, mais elle doit s'adresser à autrui. Il s'agit d'une façon, parmi d'autres, de se décentrer : l'enfant doit sortir de son point de vue individuel et imaginer une question dont il se représente qu'elle est pertinente pour les autres et qu'elle porte sur leur expérience partagée du monde.

Une fois établie la question philosophique, les compétences de conceptualisation et d'organisation de l'information entrent en scène. Les habiletés d'organisation de l'information consistent à formaliser la pensée dans le cadre d'une phrase, d'un concept, d'un

⁵³⁶ W. KOHAN, *Philosophy and childhood. Critical perspectives and affirmative practices, op.cit.*, p. 6 : "Philosophy arises from a question, and lives in the questions that develop from, modify and renovate that initial question. Just as philosophy would be little without its questions, a philosophical experience that didn't exercise them would be an impoverished one. (...) What is the meaning of questioning in philosophy? It is through questions that philosophical inquiry moves to expand the problematic dimension of our being in the world. In philosophy alone, of all the disciplines, do our questions turn into self-questioning, into placing ourselves – our own subjectivity, both individual and social – into question. We don't ask philosophical questions to seek information, even knowledge or anything external to us, though we gain any of these ; rather, we are committed in the question within the question. (...) In philosophy it is impossible to ask for another – to ask someone else's question, to just repeat anyone else's question. The one who repeats the question of another one is not questioning anything, strictly speaking, much less is he or she self-questioning ; he or she is merely reproducing someone else's inquietude."

⁵³⁷ M. LIPMAN, *Elfie, op.cit.*, p. 1.

⁵³⁸ W. O. KOHAN, *Philosophy and childhood. Critical perspectives and affirmative practices, op.cit.*, p. 7 : "Philosophical questions can be answered in many different ways, but no answer can mitigate the intensity of the dissatisfaction that sustains them. It is in this intensity that the problems and concepts of philosophy emerge." (ci-dessus : ma traduction)

schéma, d'une description ou d'une narration. Pour le créateur de la philosophie pour enfants, ces éléments sont les diverses parties d'un tout dont il est essentiel d'avoir conscience, tant ces structures déterminent l'organisation de la pensée. En effet, c'est dans l'agencement des parties que surgit la création de sens. « Trois types fondamentaux de réseaux informatifs sont la phrase, le concept et le schéma. Mais il existe en outre des *processus* d'organisation qui ne sont pas seulement des parties ou des éléments d'un tout, mais qui sont des manières globales de formuler et d'exprimer ce qu'on sait. Je fais ici allusion à la narration et à la description, compétences très extensives, pouvant prendre en compte la totalité d'une expérience et la diviser en chacun de ses constituants. »⁵³⁹. Nous analyserons en détail le processus de conceptualisation au chapitre 7, par conséquent nous ne dirons, pour l'heure que ceci : les concepts sont perçus comme des unités simples, véhicules de la pensée (pour reprendre l'expression de Rom Harré⁵⁴⁰), ainsi que les entités de projection de la pluralité des vision du concept. Le dialogue philosophique se noue en réalité autour de l'échange des représentations multiples générées par un concept commun, présent dans l'expérience partagée. La conceptualisation sera donc le déploiement des idées à partir de cette unité simple, et sera donc une entreprise collective et sociale. En ce qui concerne l'énoncé, deuxième élément d'organisation de la pensée, son enjeu est lié à la pensée critico-logique, dans la mesure où « les phrases sont des contextes fondamentaux de sens »⁵⁴¹ qu'il s'agira d'examiner. Cette définition lipmanienne semble présenter l'énoncé comme un univers, un milieu dans lequel décrypter et analyser le sens au moyen des critères de la pensée critico-logique : « Envisager le raisonnement, c'est se préoccuper principalement des relations qui existent au sein des phrases. (...) Du point de vue de la logique traditionnelle, ce sont les affirmations ou les assertions qui présentent l'intérêt le plus grand, chacune étant considérée comme un jugement »⁵⁴². De manière plus allusive, Lipman exprime le souhait d'exercer la faculté de produire une description ou une narration, ce qui dévoile la volonté de nouer le lien avec l'univers expérientiel de l'enfant. Et en effet, il déclare que ces deux démarches : « servent à organiser et à exprimer des expériences, en même temps qu'elles peuvent en organiser le contenu non informatif, elles constituent également des modes de transmission »⁵⁴³. Dans ce cadre, il s'agit d'apprendre à partager le récit d'une expérience à portée philosophique et, par conséquent, d'analyser la situation afin d'explicitier, *a minima*, les concepts en présence.

Alors que le travail de conceptualisation a toujours été central en philosophie, Lipman donne, de manière plus originale, une place importante à l'habileté de schématisation. Cela tient sans doute à leur valeur didactique : « Il existe des systèmes d'organisation qui génèrent de l'énergie au lieu d'en ôter (...) Les schémas sont plutôt dynamiques que statiques. Ils exigent une capacité d'agir qui suppose de manière impérative épanouissement ou équilibre »⁵⁴⁴. Lors d'une séance au centre social Nelson Mandela sur le thème « tout est-il relatif? », la complexité du raisonnement a produit un effet non-

⁵³⁹ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.174

⁵⁴⁰ R. HARRE, « The formal analysis of Concepts », in H.J.Klausmeier et C.W.Harris (Ed.), *Analysis of Concept Learning*, New York, 2014

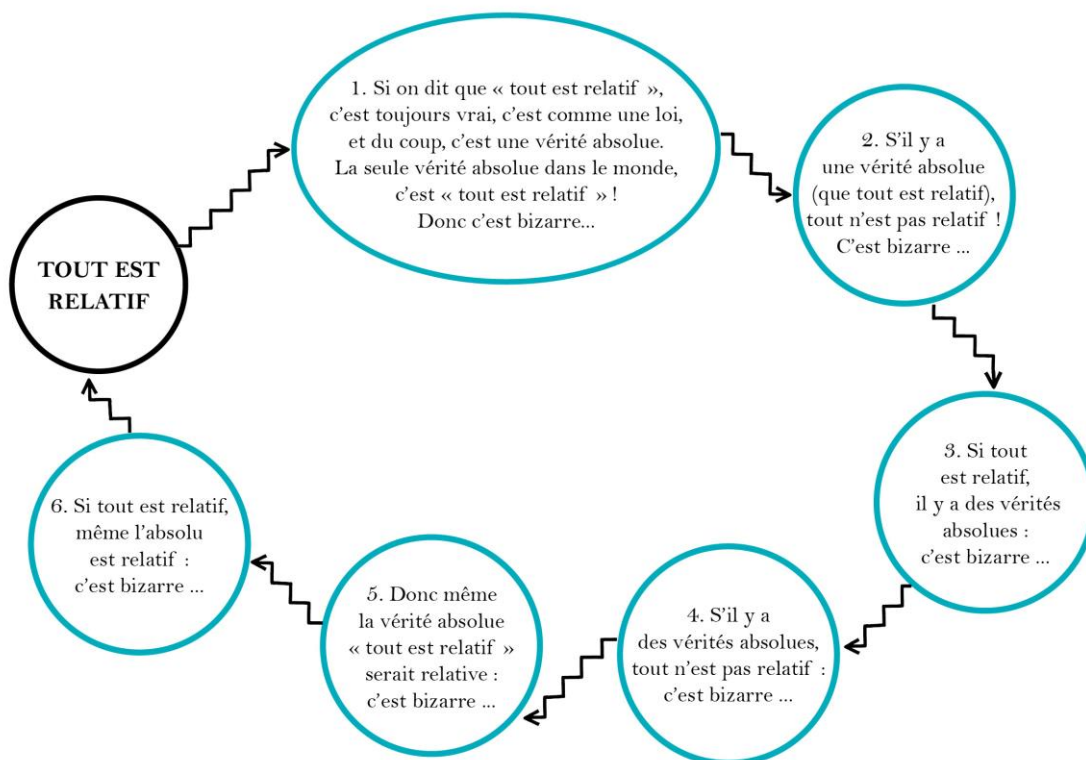
⁵⁴¹ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée*, p.174

⁵⁴² *Ibid.*

⁵⁴³ *Ibid.*

⁵⁴⁴ *Ibid.*, p.176

négligeable : les enfants, lorsque nous étions en train d'examiner la chaîne de conséquence de l'adage selon lequel « tout est relatif », m'ont demandé des feuilles afin de schématiser ce que l'on était en train de penser. Voici la version finale de leur schéma⁵⁴⁵ :



La nécessité de schématiser le raisonnement manifeste la puissance de clarification de la visualisation dans le processus de la pensée réflexive : en effet, il ne suffit pas que l'enfant se tourne vers les procédures et les contenus de son esprit, il faut, en outre, fournir les outils didactiques nécessaires à ce stade d'apprentissage. Nous en présenterons de nombreux autres. Mais pour l'heure, nous pouvons conclure en établissant que les habiletés de classification et d'organisation des connaissances correspondent à des modalités concrètes d'ordonnance et de manipulation des éléments constituant un sens. Leur apprentissage doit porter l'idée selon laquelle le sens se construit grâce à un meilleur usage de la raison.

De notre point de vue, trois habiletés de recherche relèvent de l'ouverture intellectuelle de l'esprit à la pensée d'autrui, et ont donc une portée sociale : évitement des stéréotypes, construction des idées et découverte des présupposés. Tout d'abord, la faculté de découvrir les non-dits relève d'une compréhension intérieure de l'idée d'autrui au point d'en percevoir l'arrière-monde. Il s'agit presque d'une faculté d'identification à la pensée d'autrui, ou du moins, d'une grande attention. Parmi ce genre de prévoyance, l'évitement des stéréotypes consiste à ne pas faire de généralisations hâtives : dans ce cas, il s'agit moins d'une délicatesse vis-à-vis des personnes présentes que de la représentation abstraite de l'Autre. Néanmoins, cette habileté relève d'une visée sociale et d'une précaution de l'esprit qui soit à la fois intellectuelle et éthique. De la même façon, Lipman classe la faculté à

⁵⁴⁵ Cf. Annexe 5 : Inventaire des ateliers « Philosophiles », Centre social Nelson Mandela, 18 mai 2013, p.954

construire collectivement les idées comme une habileté de recherche, mais cette collaboration ne se réalise que socialement : on pourrait même penser qu'il s'agit d'une habileté collective, dans la mesure où il est impossible d'élaborer collectivement une réflexion avec des co-penseurs qui ne le souhaitent pas. Chacun est tributaire de ses interlocuteurs pour réaliser cette compétence philosophique : nous verrons à quel point l'épistémologique constructiviste est pour Lipman le ferment de l'activité philosophique. Il s'agit, pour chacun des enfants, d'apprendre à s'appuyer sur l'idée d'autrui pour prendre position, en approuvant, en réfutant, ou exemplifiant ou en complétant. Cela signifie que ces habiletés de pensée se fondent sur les pensées d'autrui et exigent donc, en amont, une compréhension réelle et profonde de ladite pensée.

4.2.4. Ouverture critique, respect, accueil, traduction : les habiletés d'ouverture d'esprit et la pensée à visée éthique

Pour accomplir ce processus de construction collective, une habileté de pensée est loin d'être négligeable, au point qu'elle représente la condition *sine qua non* du pluralisme : la traduction. Lipman, qui part du postulat que chacun possède en quelque sorte son propre langage, désigne sous le terme de traduction le processus par lequel l'idée d'un individu est transmise dans l'esprit d'un autre : « Les habiletés de traduction permettent des mouvements *entre* langages différents »⁵⁴⁶. Pourquoi l'apprentissage de la faculté de traduction est-elle si essentielle ? Parce qu'elle est le fondement du dialogue pluraliste dans la communauté de recherche (dont nous analyserons les principes ci-après) : « La traduction est une activité extrêmement importante dans une communauté de recherche. Car il ne saurait y avoir de communauté sans dialogue, et qui dit dialogue dit partage d'un langage et, par conséquent, multiplicité de significations qui doivent faire l'objet d'une interprétation constante »⁵⁴⁷. Dans les démarches de conceptualisation, de définition des idées, des valeurs et des opinions, les enfants se trouveront face à la diversité des points de vue : la réalisation du dialogue se joue dans la capacité de chacun à échanger leurs points de vue, à exprimer ses idées de diverses façons en vue d'être compris, à préciser certains éléments de sa pensée, mais aussi à reformuler les pensées d'autrui et à se les approprier sans cesse. L'habileté de traduction scelle la possibilité du partage intellectuel d'expériences, d'idées, d'opinions et de convictions : elle est le fondement de l'expression et de l'apprentissage de la pensée pluraliste. Mais au-delà des points de vue, cette question est liée au fait que pour Lipman⁵⁴⁸, chaque enfant est déjà, en quelque façon, un penseur ayant un certain *style* de pensée et qu'ainsi, les petits penseurs doivent se comprendre au-delà de leurs styles respectifs, de la variété de leurs visions et de la pluralité des individualités. Dans cette perspective, la philosophie pour enfants est tenue d'instaurer une situation de communication ayant une qualité éthique : nous analyserons ce point dans la troisième partie, mais souhaitons établir d'ores et déjà l'idée que, comme l'énonce Nadia Kennedy, « la communauté de recherche philosophique, en tant qu'elle approche de l'action humaine et de l'intersubjectivité, aspire à une situation de communauté plurilogique, distributive, polyphonique et idéale. C'est-à-dire qu'elle opère au travers de l'expression et de la tentative de coordination de multiples points de vue, de

⁵⁴⁶ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée*, op.cit., p.179

⁵⁴⁷ M.SASSEVILLE, *La pratique de la philosophie avec les enfants*, op.cit., p. 94

⁵⁴⁸ M.LIPMAN, A.-M. SHARP, F.S.OSCANYAN, op.cit., p.90

multiples styles de pensée, de multiples façons de parler, et de multiples expériences du monde »⁵⁴⁹. L'habileté de traduction relève d'une faculté cognitive mais son pendant proprement éthique demeure les habiletés d'ouverture d'esprit que sont le respect, l'accueil de la vision d'autrui et l'acceptation des critiques. Ces éléments ne sont pas anodins, et sont liés au *caring thinking*. Il n'est pas trivial d'établir les objectifs comportementaux des enfants lors du dialogue car non seulement la communauté de recherche philosophique permet la pluralité des points de vue, mais elle se fonde sur son existence : c'est grâce à l'hétéroclisme du groupe que peut se créer la communauté. La notion de respect nécessiterait une conceptualisation conséquente, mais nous nous restreindrons à dire qu'elle désigne ici un sentiment de considération authentique pour autrui, par lequel on accorde une valeur à sa personne. Cela signifie qu'il ne s'agit en aucune du respect tel qu'il peut être montré par des marques de civilité ou par des comportements relevant de l'obligation instituée. Cette idée recoupe la distinction établie par Pascal, dans le *Second discours sur la condition des grands*⁵⁵⁰, entre les « respects naturels » et les « respects d'établissement ». Dans cette perspective, il montre que les comportements de respect à l'égard des grands de ce monde sont de l'ordre de l'apparat et de l'apparence, et ne reflète en rien un respect véritable. Il ancre sa réflexion sur une citation de Fontenelle : « Devant un grand seigneur, je m'incline, mais mon esprit ne s'incline pas. ». Les respects naturels ne sont pas de même nature que le respect que l'on éprouve à l'égard des grandeurs naturelles. À l'inverse, le respect authentique à l'égard de grandeurs naturelles s'éprouve réellement et, à ce moment-là, l'esprit s'incline. Dans le cadre de la philosophie pour enfants, c'est ce respect de l'esprit que nous visons : l'ambition intellectuelle et éthique se porte sur l'idée que les enfants éprouveront la valeur des idées de leur camarade et ouvriront donc réellement leur esprit. En aucun cas, nous ne pourrions nous contenter de leur demander un comportement civil, qui ne serait pas la marque d'une habileté intellectuelle à respecter autrui. Dans cette perspective, la notion d'accueil nous semble essentielle car elle désigne le fait de se rendre disponible à la pensée d'autrui : ainsi, Nick Chandley, enseignant britannique praticien de la méthode Lipman, conçoit la vision lipmanienne de l'ouverture d'esprit comme le fait d'« être ouvert à d'autres perspectives et prêt à changer d'avis »⁵⁵¹. Le fait d'accueillir la pensée d'autrui dépasse donc la simple réception : non seulement l'esprit de l'enfant se fait réceptacle des idées plurielles, mais il se prépare à y confronter sa propre pensée. Par ailleurs, le facilitateur anglais estime que l'ouverture d'esprit est davantage une habitude cognitive, une « attitude du bien-penser »⁵⁵² qu'une habileté de pensée. Il nous semble effectivement qu'établir cette habileté comme une constante consubstantielle à la réflexion philosophique collective va de pair avec la dimension profondément sociale de cette activité intellectuelle. Cette hypothèse a été mise en

⁵⁴⁹ N. et D. KENNEDY, « Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure, and its Role in School Curriculum Design », in N.VANSIEGELHEM, D.KENNEDY (dir.), *Philosophy for children in transition, op.cit.*, p. 102 : «As an approach to agency and intersubjectivity, Community of Philosophical Inquiry aspires to a multilogical, distributed, polyphonic, ideal speech situation. That is, it operates through the expression and attempted coordination of multiple points of view, multiple styles of thinking, multiple ways of talking, and multiple experiences of the world.» (ci-dessus : ma traduction)

⁵⁵⁰ Cf. B.PASCAL, *Pensées sur la justice. Trois Discours sur la condition des Grands* (1670), Paris, Flammarion, GF, 2011, pp.251-254.

⁵⁵¹ Nick CHANDLEY, *Philosophy for children through secondary curriculum*, Londres, Continuum, 2012, p. 152.

⁵⁵² *Ibid.*

lumière dans notre analyse de la pensée logique et rationnelle, qui finalement se définissait, elle aussi, par des normes et la transformait, du même coup, en raisonnable. Cette conception de la philosophie comme réflexion raisonnable et non pas rationnelle a été clairement analysée par Pierre Laurendeau :

« Selon l'approche de Lipman, « faire » de la philosophie consiste à mettre en place un certain nombre de conditions favorisant chez l'enfant l'apprentissage d'habiletés de penser et lui permettant ainsi de devenir plus « raisonnables ». Lipman parle plus précisément de « raisonnable », c'est-à-dire d'ouverture d'esprit à raisonner avec d'autres personnes, d'utiliser la raison au profit du développement humain. »⁵⁵³

De part en part, les exigences éthiques du dialogue philosophique, chez Lipman, enclenche un glissement par lequel la pratique intellectuelle et rationnelle devient une pratique de l'ouverture d'esprit. La place des habiletés d'ouverture d'esprit est si grande que la prise en considération de la pensée d'autrui fait de la réflexion philosophique un exercice de la raisonnable et du pluralisme. Mais surtout, le fait que l'ouverture d'esprit soit une habileté de pensée signifie qu'elle est partie prenante de la pensée philosophique, et non un comportement moral : ce qu'établit ici Lipman, c'est le principe selon lequel philosopher, c'est accueillir la pensée d'autrui – ses critiques, ses idées, ses opinions individuelles – pour construire la sienne propre.

4.2.5. Danse et orchestration de l'esprit : la pratique philosophique des habiletés de pensée auprès des enfants

L'objectif de l'éducation philosophique est d'éduquer les habiletés de penser, de rendre les enfants maîtres et possesseurs de ces compétences. Mais comment leur enseigner des actes intérieurs ? La réponse de Lipman est d'exercer les actes de pensée, les états de pensée et les habiletés de pensée, en faisant comprendre de quel mouvement de pensée il s'agit, à chaque instant du dialogue. Si par exemple un enfant doute en disant « je ne sais pas... », il est du devoir du facilitateur de lui dire que ce qu'il est en train de faire est un état mental qui s'appelle « douter ». Ainsi, la typologie de l'esprit permet d'identifier les différents niveaux de pensée faisant l'objet d'une formation de l'esprit : celle-ci se aura donc pour mission, selon Lipman, d'orchestrer les différents mouvements de la pensée afin de transmettre leur usage habile aux enfants. Le dialogue philosophique consiste donc à exercer les mouvements de pensée grâce à l'échange entre pairs, autour d'un sujet philosophique à partir duquel s'exprimera une délibération multivocale, dialogique, non-linéaire.

C'est là que le rôle pédagogique du facilitateur-philosophe prend tout son sens : grâce à l'inventaire des divers modalités de la pensée, il est là pour inciter les enfants à faire de leurs diverses habiletés, actes et états. Il posera des questions pour inciter les enfants à reformuler, à traduire les pensées des uns et des autres, à rechercher les présupposés, les définitions et, à organiser l'information, à justifier les convictions, à argumenter, à faire des clarifications, des déductions, des distinctions et des inductions, le tout à partir d'une question issue du texte. C'est l'une des raisons pour lesquelles le chef d'orchestre doit avoir une formation philosophique suffisante pour connaître, coordonner et solliciter les diverses habiletés de pensée, tout en guidant les enfants dans la conceptualisation, l'argumentation et

⁵⁵³ P.LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent, op.cit.*, p. 16

la problématisation de la thématique philosophique. « Apprendre à animer une communauté de recherche (...), c'est faire l'expérience d'un second regard qui nous fait voir non seulement l'ossature de notre pensée, mais aussi et surtout les articulations de toutes les pensées entre elles. (...) Produire des pensées, rien de plus simple. Les orchestrer en un tout cohérent, significatif, c'est là une tout autre question qui demande une connaissance des instruments permettant de réaliser les liens qui les unissent. »⁵⁵⁴. C'est le lien entre les mouvements, actes et habiletés qui assure la qualité du dialogue. En effet, il serait nuisible de faire expérimenter les habiletés de penser de manière isolée, séparée et déliée car la qualité de la réflexion, voire son excellence, repose sur la complémentarité et l'égalité des compétences de pensée. L'enjeu consiste à orchestrer les diverses compétences au sein d'un exercice dialogique fluide. C'est en cela qu'il s'oppose à la pédagogie qu'on appelle « *thinking skills approach* » : « si nous nous tournons vers le courant des compétences de pensée, nous pouvons voir rapidement qu'il présente un certain nombre de difficultés. L'insistance sur l'affûtage des compétences isolées ne fournit aucune procédure menant à la convergence et à l'orchestration de ces compétences »⁵⁵⁵. La typologie de l'esprit, telle qu'elle fut établie par Lipman, ne vise pas à étudier et exercer chaque acte intellectuel distinct, mais à les accorder tous ensemble, en les mobilisant chacun au moment opportun. Ainsi, la philosophie devient, pour lui, une danse intellectuelle⁵⁵⁶, au cours de laquelle chaque mouvement succède à un autre afin de créer un parcours intellectuel enrichissant la réflexion. Certains mouvements de pensée – déduire, croire, inférer – sont empreints de simplicité et de facilité, tels des petits pas. D'autres – analogies, syllogismes, dévoilement de présupposés ou de contre-exemples – sont comme des entrechats ou des arabesques et manifestent une complexité et une subtilité de la pensée. Trouver l'entredit, c'est comme accomplir un entrechat : la finesse de l'esprit brille dans la justesse du saut allant d'une idée à l'autre.

Dans la pratique de la philosophie avec les enfants, l'objectif sera donc de mettre en mouvements cette activité de l'esprit, tout en rendant les enfants alertes et conscients des différents gestes cognitifs. C'est la raison de l'analogie avec l'art de danser : la maîtrise du danseur réside dans l'accomplissement volontaire, spécifique, attentif de chaque mouvement corporel, de même que la maîtrise du philosophe réside dans un accomplissement tout aussi volontaire, spécifique et attentif des mouvements de l'esprit. *In fine*, chaque individu – dont les possibilités intellectuelles demeurent spécifiques malgré l'aridité du présent inventaire des mouvements de la pensée – pourra développer sa pensée créative grâce au jonglage habile des idées et des facultés intellectuelles, en accord avec son style de pensée : « Dans la mesure où toute activité de l'être humain qui fait appel à son intelligence est différente, elle comporte un assemblage différent d'habiletés de pensée différemment agencées, synchronisées et orchestrées »⁵⁵⁷. C'est donc l'ensemble des actes de pensée, d'états de pensée et d'habiletés de pensée que le dialogue philosophique aura pour mission d'entraîner

⁵⁵⁴ M.SASSEVILLE, *La pratique de la philosophie avec les enfants, op.cit.*, p. 100

⁵⁵⁵ M.LIPMAN, *Philosophy goes to school, op.cit.*, p.40 : "If we turn now to the thinking skills approach, we can see very quickly that it presents a number of difficulties. The concentration on the sharpening of isolated skills provides no procedure leading to the convergence and orchestration of these skills." (ci-dessus : ma traduction)

⁵⁵⁶ Voir, à propos, la longue analogie décrite par Lipman entre la danse et la pensée : M.LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, pp. 149-150

⁵⁵⁷ *Ibid.*, p.160

mais surtout d'accorder harmonieusement. Cette gymnastique intellectuelle occupe la primauté dans la pédagogie philosophique de Lipman : c'est pourquoi il ne nomme aucun philosophe ni ne cherche à transmettre des données historiques. Bien que les romans présentent certaines théories des philosophes anonymisés et explorent chacun des domaines de la philosophie, l'objectif pédagogique vise l'emploi des habiletés de pensée dans la réflexion sur ces textes. Le dialogue philosophique a pour but d'éprouver, d'entraîner et d'exercer les habiletés de pensée, en vue d'aiguiser les facultés de l'esprit : pourtant, cela ne signifie pas que l'objectif de Lipman soit de faire de l'esprit un instrument individuel performant car sa vision de la philosophie inclut sans cesse des exigences relatives à autrui, à la pluralité et à la socialité. Tout au long de notre analyse des habiletés de pensée est apparu le fait qu'elles sont liées – dans le cadre du dialogue philosophique – à la nécessité, pour l'enfant, de penser en collaboration avec autrui, dans le dialogue.

4.3. Le problème du formalisme dans le modèle lipmanien d'éducation aux habiletés de pensée

La rigueur logique et formelle constitue l'une des exigences fondamentales de la raison, de l'esprit, et de notre intelligence sur le monde. C'est pourquoi elle est intimement liée à la discipline philosophique en général et à la philosophie pour enfants en particulier. Lipman a mis un accent fort sur le formalisme : qu'il s'agisse de l'exercice des habiletés de pensée, de l'acquisition de la logique formelle et informelle ou de sa définition de la philosophie comme forme de pensée, de nombreux éléments pointent vers une vision formaliste de la philosophie. Alors que les habiletés intellectuelles qu'il vise ont fréquemment une portée éthique et sociale, certaines critiques se sont concentrées sur son formalisme. Il est vrai que Lipman, philosophe analytique, se situe dans la lignée de la pensée de Wittgenstein, qui écrivait : « Le but de la philosophie est la clarification logique de la pensée »⁵⁵⁸. La conception lipmanienne de la philosophie pour enfants est si attachée au domaine de la logique qu'il la décrit parfois comme le fait de « converser à propos de sujets philosophiques dans le langage ordinaire discipliné par des contraintes logiques »⁵⁵⁹. L'enseignement des habiletés de pensée, des outils de la pensée logique et des compétences formelles constitue, indéniablement, l'objectif premier et primordial de Lipman dans son programme. C'est pourquoi sa méthode, et par suite la philosophie pour enfants en général, a depuis fait l'objet de plusieurs critiques, centrées sur trois objections principales : les limites du technicismes, la perte de la posture philosophique face au monde, la place de la reconnaissance de l'enfant comme être rationnel.

4.3.1. Première critique du formalisme : technicisme et perte de sens

La première critique portée contre la méthode lipmanienne concerne la primauté accordée à l'exercice des compétences formelles, ainsi que la déviance potentielle qu'elle

⁵⁵⁸ L. WITTGENSTEIN, *Tractatus logico philosophicus* (1921), Paris, Gallimard, 2001.

⁵⁵⁹ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school*, *op.cit.*, p.143 : "The doing of philosophy is something children might find quite agreeable, if it meant conversing about philosophical topics in ordinary language disciplined by logical constraints." (ci-dessus, ma traduction)

contiendrait : la perte de sens. S'est alors posée la question suivante : la philosophie n'est-elle qu'une pratique des habiletés intellectuelles ? L'éducation philosophique se réduit-elle à une formation de l'esprit ? Face au programme lipmanien, Anne Lalanne, par exemple, « se demande si l'on peut réduire l'acte de la pensée à un exercice formel et s'il n'existe pas, dans ce programme, un « risque de limiter l'acte de penser à des savoir-faire techniques considérés en dehors de tout contenu »⁵⁶⁰. Pour le dire simplement : le but de l'enseignement philosophique est-il de se contenter d'apprendre à inférer, à déduire, à chercher un présupposé ? Le danger serait alors de « considérer l'objectif formel non plus comme un instrument au service de la recherche du sens mais comme une fin en soi »⁵⁶¹. Contre cette vision, elle déclare que l'éducation doit préserver son sens grâce aux objectifs indépassables que sont l'exploration des problèmes fondamentaux, l'initiation aux doctrines et terminologies philosophiques et la découverte par l'enfant de l'universalité de sa raison. Ici, un équilibre est difficile à trouver : en effet, comme nous le savons, la philosophie pour enfants est vouée à se fonder essentiellement sur une activité intellectuelle, étant donné qu'elle ne peut aborder, en l'état, la terminologie et l'étude des doctrines. Comment faire alors pour que cet exercice intellectuel ne devienne pas purement formel ? Anne Lalanne évoque le risque de perdre de vue l'essence fondamentale de la philosophie : la quête de sens sur l'existence. Nombreux sont les chercheurs qui craignent que la place accordée à la technicité prenne le dessus sur la question du sens. Pour Karel Van der Leeuw, cette crainte est renforcée au regard des manuels fournis par Lipman : « dans les romans, mais surtout dans les manuels accompagnatifs, la priorité portée sur les compétences analytiques, le raisonnement, la catégorisation, l'ordonnement etc., est envahissant. Il n'est pas immédiatement apparent, en tout cas, que l'amélioration des compétences analytiques entraîne la découverte du sens. »⁵⁶². Est-ce que l'application des compétences logiques garantit la découverte du sens ? Non, car celle-ci repose sur l'expression individuelle d'une vision du monde, à partir d'une question signifiante. Or, dans la méthode lipmanienne, les compétences intellectuelles ne s'appliquent pas sur n'importe quel objet, mais ciblent toujours, au travers de ses romans calibrés à cet effet, des débats conceptuels historiques, des questions sensibles pour la condition humaine, dans un rapport d'authenticité au sens et à la vérité. Les philosophes pour enfants n'omettent jamais le sens de la problématique philosophique, c'est-à-dire l'objet d'application des compétences de pensée car il s'agit d'« articuler, dans le mouvement et l'unité d'une pensée impliquée, sur des notions et des questions fondamentales pour tout homme, des processus indépendants de problématisation d'affirmations et de questions, de conceptualisation de notions, d'argumentation rationnelle de thèses et d'objections. »⁵⁶³.

De plus, dans la philosophie pour enfants en général, l'horizon de l'accroissement des facultés intellectuelles est l'application dans l'existence future, philosophique et non-

⁵⁶⁰ A.LALANNE, « Une expérience de philosophie à l'école primaire », in *Revue Diotime l'Agora* n°3, septembre 1999

⁵⁶¹ *Ibid.*

⁵⁶² K.VAN DER LEEUW, « Philosophy for children as educational Reform », in E.MARSAL, T.DOBASHI, B.WEBER (dir.), *Children Philosophize worldwide. Theoretical and Practical Concepts*, New York, Peter Lang, 2009, pp. 117-126 : « In the novels, but especially in the accompanying manuals, stress on analytical skills, reasoning, categorizing, ordering, and so on, is pervasive. It is not immediately apparent, however, how improvement of analytical skills is conducive to the discovery of meaning. »

⁵⁶³ M.TOZZI, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*, Lyon, Chronique sociale, 1994.

philosophique, scolaire et non-scolaire (comme nous le verrons dans l'étude de son fondement pragmatiste). L'attachement de Lipman, aux compétences logiques ne s'explique *que* par leur efficience dans le développement d'une relation signifiante de l'enfant au monde. En ce sens, il relie la particularité des actes techniques de l'esprit à la généralité du monde vécu : « Plus les enfants seront habiles pour faire des déductions, pour identifier les relations logiques, pour distinguer, connecter, évaluer, définir et questionner, plus riche sera la totalité des significations qu'ils parviendront à extraire de leur expérience. En ce sens, l'expérience est comme un minerai brut : plus les techniques de raffinement sont puissantes, plus l'extraction des métaux purs des scories est efficace»⁵⁶⁴. Ainsi, en réponse aux critiques d'un formalisme vidé de son sens, Lipman répondrait que l'affinement des compétences intellectuelles n'est effectivement qu'un moyen pour l'enrichissement et l'approfondissement de la recherche de signifiante. Lipman, contrairement à ce que croient les critiques, cherche à garantir l'authenticité et la profondeur des significations philosophiques. L'ambition des philosophes pour enfants est précisément de proposer une formation de l'esprit qui rende l'enfant capable d'avoir accès intellectuellement au sens, car il serait naïf de penser que cela puisse se faire sans un outillage spécifique. Si la découverte du sens est issue de la finesse de l'esprit, cette dernière exige un affinement : le détour par la technique a pour point d'arrivée une relation signifiante au monde. Lipman estime qu'un programme dédié à l'exercice des facultés de pensée constitue un accroissement de la faculté à penser le monde. Le formalisme lipmanien n'est donc, en aucun cas, vide de sens car l'éducation de l'esprit correspond, pour l'enfant, à la construction d'un moyen d'accès au sens de ses expériences sociales, scolaires, affectives, et bien sûr philosophiques. Priver l'enfant d'une formation de l'esprit en raison de son formalisme provisoire, ce serait céder à une peur injustifiée.

4.3.2. Deuxième critique au formalisme lipmanien : la primauté de l'apprentissage logique et du raisonnement formel

Bien que le programme de Lipman œuvre pour la recherche de sens, celle-ci est subordonnée à un entraînement des outils logiques. « Le travail des enfants lors des séances de philosophie va donc être principalement axé sur un entraînement aux habiletés logiques. »⁵⁶⁵. Face à cette conception, une problématique classique a ressurgi dans les débats méthodologiques : peut-on se fier au raisonnement logique ? Doit-on enseigner aux jeunes penseurs que philosopher, c'est raisonner logiquement ?

Certains décrivent ainsi l'éducation philosophique lipmanienne : « Lors des séances de philosophie, les élèves font des exercices d'entraînement à la logique qui structurent le plan de la discussion. Celle-ci n'est en fait qu'un dialogue logique, non une discussion d'idées dont on confronte le sens, les présupposés et les enjeux. Cette conception instrumentale de la philosophie demande qu'on aille y voir de plus près : d'une part, si bien-penser consiste à raisonner selon les règles de la logique, peut-on conclure qu'une idée formellement bien

⁵⁶⁴ M.LIPMAN, *Philosophy goes to school*, *op.cit.*, p. 101 : "The more skillfully children draw inferences, identify relationships, distinguish, connect, evaluate, define, and question, the richer the totalities of meaning that they are able to extract from their experience. In this sense, experience is like raw ore : the more powerful the refining techniques, the more effectively the pure metals are extracted from the dross. The cultivation of reasoning is the most promising path we can pursue if our aim is to help children find out what it is that makes their experience significant." (ci-dessus : ma traduction)

⁵⁶⁵ A.LALANNE, *La philosophie à l'école. Une philosophie de l'école*, *op.cit.*, p. 116

construite est rationnellement valable ? (...) D'autre part, penser logiquement est-ce penser philosophiquement ? (...) En conclusion, nous pourrions caractériser le programme de philosophie de M.Lipman en quelques mots : la forme prime sur le fond, celui-ci restant secondaire au regard du consensus recherché. »⁵⁶⁶. Il nous semble que la réduction du programme lipmanien à un entraînement logique est due à certaines formulations qui ont pu provoquer une confusion. En effet, si Lipman a choisi comme axe principal l'exercice logique, ce n'est pas en raison d'une confiance aveugle dans le raisonnement logique, c'est précisément en raison de sa méfiance : son objectif était de sensibiliser les enfants aux abus liés aux raisonnements fallacieux, aux syllogismes captieux, aux erreurs de causalités et aux égarements déductifs. En réalité, son objectif principal est de sensibiliser les enfants aux incohérences logiques, verbales et comportementales car il voit dans la faculté de percevoir les incohérences l'un des secrets pour comprendre le sens du monde. On ne peut donc lui reprocher de transmettre aux enfants une adhésion aveugle à la logique car il cherchait précisément à créer des remparts *contre* les erreurs logiques. Ainsi, lorsque Lipman réfléchit à la faculté des enfants à philosopher, il précise lui-même que la capacité à raisonner n'est pas suffisante pour cela : « à quel âge un enfant commence-t-il à raisonner ? Même si toute activité philosophique inclut le raisonnement, il ne s'ensuit pas que toute personne qui raisonne soit engagée dans une activité philosophique »⁵⁶⁷. Le créateur de la philosophie pour enfants défendait l'idée qu'il y a un usage proprement philosophique de la raison qui se distingue clairement du raisonnement et des chaînes de raison. Ainsi, même les praticiens sceptiques de sa méthode, comme Anne Lalanne, avouent qu'il s'était consacré à la mise en place de nombreux processus de surveillance à l'égard du raisonnement logique : « M.Lipman lui-même est conscient de cette difficulté puisqu'il a déterminé quatre autres critères qui en garantiraient la qualité philosophique : le fait qu'une discussion se construise par rapport à un questionnement que l'on approfondit ; le fait que la pensée de chacun soit authentiquement originale et créatrice ; le fait que chacun devienne partenaire par rapport à un projet commun d'amélioration du questionnement (...), le fait que chacun accepte que la réflexion commune soit plus objective et plus proche de la vérité que les opinions subjectives »⁵⁶⁸. Bien que la pensée logique occupe la place principale, elle demeure insatisfaisante pour atteindre les objectifs proprement philosophiques. Ainsi, la pensée critico-logique est associée à la pensée créative et bienveillante et les trois dimensions sont interdépendantes. En réalité, le philosophe américain était lui-même opposé au modèle d'une éducation très techniciste : c'est pourquoi l'intention analytique d'exercice « technique » de la pensée critico-logique fut dès le départ associée à une visée de développement individuel et créatif, au point que la créativité est perçue comme le moteur de l'investigation rationnelle mue et alimentée par l'expérience. La créativité existe à part égale dans la pratique lipmanienne, afin que l'enfant exprime une vision du monde, mais aussi une vision hors-monde, imaginaire et hypothétique. Lipman promeut le développement d'une pensée multidimensionnelle et n'évoque jamais une équivalence entre logique et philosophie.

⁵⁶⁶ *Ibid.*, pp. 118-119

⁵⁶⁷ M.LIPMAN, A.-M. SHARP, F.S.OSCANYAN, *op.cit.*, p.58 : "When does the child begin to reason *philosophically*? For although all philosophical activity involves reasoning, it does not follow that all who reason are engaged in a philosophical activity." (ci-dessus : ma traduction)

⁵⁶⁸ A.LALANNE, *La philosophie à l'école. Une philosophie de l'école*, *op.cit.* pp. 118-119

En outre, l'apprentissage de la logique et des habiletés formelles est toute entière construite en vue de son utilité : il semble impossible de lui reprocher de promouvoir un entraînement insignifiant des habiletés logiques. Cette conception utilitariste de la philosophie sera d'ailleurs l'autre critique portée contre sa pédagogie, que nous analyserons ci-après. Toujours est-il que le fondement utilitariste de la formation logique dissout le soupçon de formalisme, car l'éducation de la pensée vise l'utilité et l'expérience pratique. Comme le monde Pierre Laurendeau, « dans le contexte de la philosophie pour enfants, ceux-ci n'apprennent donc pas la logique mais apprennent à penser logiquement, par la pratique. Qui plus est, ils constatent, à l'usage, que l'acquisition d'habiletés à penser logiquement les aide à répondre aux exigences de la vie quotidienne. Les enfants peuvent donc voir que la philosophie, comme discipline, ne se limite pas à l'abstrait, et que la pensée fait partie intégrale de l'action »⁵⁶⁹. La découverte de la logique formelle et aristotélicienne, notamment, n'est jamais déconnectée du réel, alors même qu'elle peut sembler très abstraite, tisse un lien constant avec l'expérience commune, comme le montre l'importance cruciale accordée aux exemples : ainsi, « tout au long de *Harry et Lisa*, les enfants découvrent et expérimentent les règles de la logique et les applications qui montrent comment utiliser ces règles. Elles ne sont pas présentées dans un système abstrait, mais sont découvertes individuellement dans une grande variété de cadres. (...) La tâche de la logique formelle dans la philosophie pour enfants n'est pas achevée tant que chaque enfant n'a pas eu l'opportunité de trouver ses propres exemples pour chaque règle »⁵⁷⁰. Outre le poids donné à l'illustration par l'exemple, la logique formelle est concomitante de la logique informelle, cette habileté du bon sens qui se caractérise par son attention constante au contexte réel et à la cohérence du raisonnement avec la réalité. Or, les logiques formelle et informelle sont associées pour garantir un jugement qui soit le produit d'une délibération pertinente. Ainsi, en réponse au formalisme, Lipman reprend la distinction entre les habiletés de pensée et l'entendement chez Aristote : en effet, les habiletés possèdent une limite morale à laquelle pallient les délibérations de l'entendement. « Les philosophes, qui se sont de tout temps méfiés des discours sur les habiletés, n'ont fait que répéter qu'une façon intelligente de faire, d'agir et de parler ne pouvait se résumer à un répertoire d'habiletés (...). Mais comment savoir comment faire ? Aristote prétend que ce n'est pas une question d'habileté mais d'entendement. La compréhension concerne « ce qui peut faire l'objet de questionnement et de délibération »⁵⁷¹. »⁵⁷². La faculté de juger, si centrale dans l'éducation lipmanienne, surgit grâce à la collaboration des logiques formelles, informelles, de l'entendement : ce n'est qu'ainsi que les délibérations philosophiques peuvent être réellement établies par un individu. W.A. Hart, dans un article publié dans la revue dirigée par Lipman, *Thinking*⁵⁷³, rappelle que le

⁵⁶⁹ P.LAURENDEAU, *Des enfants pensent l'avenir*, *op.cit.*, p. 101

⁵⁷⁰ M.LIPMAN, A.-M.SHARP, F.S.OSCANYAN, *Philosophy in the classroom*, *op.cit.*, p.132 : "Throughout much of *Harry and Lisa*, children discover and test the rules of logic and discover applications that show how the rules can be used. These rules are not presented in an abstract system, but are discovered individually in a broad variety of settings. (...) The task of teaching formal logic in the fashion of philosophy for children is not completed until each child has the opportunity to come up with examples of his own for each rule." (ci-dessus : ma traduction)

⁵⁷¹ ARISTOTE, *Éthique à Nicomaque*, 1143a,

⁵⁷² M.LIPMAN, A.-M.SHARP, F.S.OSCANYAN, *Philosophy in the classroom*, *op.cit.*, p.132.

⁵⁷³ W.A. HART, "Against Skills", in Matthew LIPMAN (dir.), *Thinking, The Journal of Philosophy for children*, n°5, 1, 1983, pp.35-44

philosophe américain ne souhaitait pas évacuer la place de l'individu dans le processus réflexif, bien au contraire. Hart montre que la conversation doit être, conformément à la vision lipmanienne individualiste de la maïeutique, un lieu d'expression des points de vue individuels. Il explique qu'on ne peut converser à distance : une véritable conversation engage l'implication personnelle de chacun. Apprendre à penser, ce ne serait pas une question d'habileté, mais une question de personne : il faut que la personne exprime son point de vue personnel. Dans la vision lipmanienne de l'orchestration des habiletés de pensée, c'est la conciliation entre la partition (les habiletés de pensée) et l'exécutant (le penseur) qui permet d'acquérir une pensée de qualité. « L'existence même d'une partition présuppose une production et une exécution humaines. On ne peut pas plus séparer le côté humain du *produit* qu'on ne peut séparer le côté humain du *processus* de création par le créateur »⁵⁷⁴. Le développement de la raison formelle vise précisément à transmettre des outils pour que l'individu soit mieux habilité à formuler des jugements critiques, sans jamais faire disparaître la relation de l'individu au monde, qui est, en dernière instance, le critère d'un bon jugement de l'entendement.

4.3.3. Troisième critique de la vision formaliste de la philosophie : la nécessité de la posture philosophique

Pour autant, la définition même de la philosophie comme pensée multidimensionnelle est remise en question. En effet, certains estiment que son essence se loge dans une certaine posture vis-à-vis du monde, et non dans une addition d'actes intellectuels. Cette attitude philosophique serait définie, de manière classique en réalité, par un regard distancié sur les opinions et les croyances, et se singularise par son mode d'appréhension du monde: « [elle] consiste, selon François Galichet, non dans l'habileté à enchaîner des raisonnements subtils ou à produire d'ingénieuses constructions dialectiques, mais dans le dédoublement, la distanciation qui conduit un homme à croire à quelque chose tout en reconnaissant qu'il ne sait pas ; à éprouver une évidence et, dans le même temps, sa fragilité, son arbitraire radical, son incertitude originelle. Dans et par le philosophe, le doute et la conviction ne sont pas séparés, ils sont les deux faces d'un même vécu qui s'appelle la croyance, et qui est le vécu de tout homme sans exception »⁵⁷⁵. De ce point de vue, le contenu pédagogique de l'éducation philosophique ne devrait pas être un ensemble de compétences intellectuelles morcelées et accumulées, mais l'apprentissage d'un regard réflexif et inquisiteur sur le monde, les idées, les opinions et les croyances.

Plus avant, certains estiment que cette posture philosophique ne peut pas être, en quelque sorte, manufacturée ou construite à partir de ses éléments rationnels, de ses actes et habiletés. Pour Walter Omar Kohan, pourtant disciple de Lipman, il faut avant tout voir la philosophie comme une façon d'expérimenter sa pensée face au monde. « La philosophie n'est pas une habileté, mais un événement ; non un outil, mais une expérience. En tant qu'habileté ou outil, elle est mécanisée, technicisée. La pensée philosophique, penser philosophiquement, ne peut être entraînée, mais peut être préparée, attendue, stimulée. (...) La question « est-il possible d'enseigner la pensée ? » ne devrait être ni évitée ni sous-évaluée par un enseignant intéressé par l'enseignement de la philosophie. Nous ne savons pas si c'est possible

⁵⁷⁴ M.LIPMAN, *À l'école de pensée, op.cit.*, p.187

⁵⁷⁵ F.GALICHET, *La philosophie à l'école, op.cit.*, p. 121

d'enseigner la pensée. Nous soupçonnons que, la pensée est quelque chose dont on fait la rencontre, enseigner la pensée a à voir avec la facilitation de cette rencontre »⁵⁷⁶. Cette vision semble être proche, en réalité, d'une négation de la possibilité même de l'éducation philosophique et évoque la mise en place d'un environnement dans lequel, potentiellement, pourra surgir la pensée, à partir de la simple *rencontre* avec les concepts, les questions, les idées. Le problème, en pédagogie, est qu'il semble nécessaire de mettre en place un dispositif méthodique en vue de l'acquisition d'une compétence. Si l'on estime que la philosophie n'est pas une habileté, comment l'éduquer ? Comment faire progresser l'enfant dans l'acquisition d'une compétence philosophique si l'on ne peut en définir les contours ? C'est cette question qui divise : d'un côté, les tenants d'une didactique de la philosophie (Lipman, Tozzi et leurs courants respectifs) classifient les habiletés intellectuelles qui seront exercées sur les questions existentielles ; de l'autre, les tenants d'une émergence spontanée de la philosophie (Patrick Tharrault, Jacques Lévine, Walter Kohan et d'autres) proposent aux enfants un environnement pour penser en estimant que l'acte philosophique (et non l'habileté) surgira par lui-même. Cette deuxième position est d'autant plus justifiée, pour Patrick Tharrault⁵⁷⁷, que les enfants ne sont pas encore capables de maîtriser leurs habiletés intellectuelles, qui ne peuvent donc être le fondement de la formation intellectuelle. Le chercheur français estime que pendant la période d'acquisition des habiletés, il est insensé d'y faire appel pour réaliser l'activité éducative. Avant l'acquisition complète des habiletés intellectuelles telles que l'abstraction, la conceptualisation, l'argumentation et la problématisation – et pour la favoriser – il faut simplement poser une injonction à penser et à adopter une posture de réflexion sur les questions existentielles. De son point de vue, si les enfants sont dans une position de quasi-impossible conceptualisation, l'activité philosophique doit se situer ailleurs, dans une forme plus élémentaire : « Notre hypothèse est de considérer l'enfant comme un sujet pensant capable d'appréhender, à son niveau, des questionnements à visée philosophique. Certains pensent qu'il ne saurait y avoir de philosophie sans conceptualisation, chose impossible pour des enfants. Nous répondons à cette objection qu'il ne s'agit évidemment pas pour nous de faire des cours de philosophie à des élèves d'école primaire, mais d'induire chez eux une démarche réflexive sur des thèmes touchant l'existence. »⁵⁷⁸. Pour ce dernier, il se peut que le simple débat réflexif sur les questions existentielles étant à l'intersection de l'intérêt des enfants et des philosophes garantisse l'accession à la pratique philosophique.

⁵⁷⁶ W.O. KOHAN, *Philosophy and childhood, op.cit.*, p. 40 : « Philosophical thought is not an ability, but an event ; not a tool, but an experience. As ability or tool, it is mechanized, technicized. Philosophical thought, thinking philosophically, cannot be trained, but it can be prepared, expected, stimulated. (...) The question « is it at all possible to teach to think ? » should be neither avoided nor undervalued by a teacher interested in teaching others to think philosophically. We don't know if it is possible to teach to think. We suspect that, if thinking is an encounter, teaching to think has to do with propitiating those encounters" (ci-dessus : ma traduction)

⁵⁷⁷ P.THARRAULT, *Pratiquer le débat-philo à l'école, op.cit.*, p.28

⁵⁷⁸ *Ibid.*, p.11

4.3.4. Quatrième critique au formalisme : La primauté de la construction identitaire et rationnelle dans le courant « psychanalytique ARCH »

Nous évoquions précédemment la nécessité de faire éprouver à l'enfant sa nature rationnelle. Dans cette lignée, certains estiment que le cœur de l'éducation philosophique est simplement de faire l'expérience de sa subjectivité pensante, de « considérer résolument l'enfant comme un sujet pensant capable, à son niveau, d'enclencher un processus de réflexion sur des thèmes qui préoccupent les hommes depuis toujours »⁵⁷⁹. Or cette expérience risquerait d'être étouffée par le poids des objectifs logiques et formels du programme lipmanien. Si les contraintes logiques sont omniprésentes dans la discussion avec les enfants, va-t-on parvenir à faire émerger une véritable réflexion sur les idées ? Si l'enfant se trouve soumis à des exigences d'application d'habiletés décloisonnées, disséquées et disloquées, il risque de ne pas parvenir à faire l'expérience authentique de sa pensée comme ensemble mouvant. Selon ce principe, le « courant psychanalytique », porté par Jacques Lévine, ancien assistant du professeur Henri Wallon « pose l'importance de la structuration identitaire de la personnalité, mais en dehors de toute conduite du maître »⁵⁸⁰. Le protocole cherche, par sa simplicité, à laisser toute la place à l'expression de la pensée enfantine sur le monde : poser une question existentielle contenant un concept à partir duquel chacun aura pour seule mission d'exprimer sa vision du monde. « La séance fonctionne comme un mot dont la coquille se déchire pour laisser apparaître les expériences de vie dont il est porteur. Pour l'enfant, philosopher, en tout cas à ce niveau proto-philosophique, c'est s'interroger sur ce que pensent les mots, sur ce que les mots pensent du monde. En les évoquant, on s'installe dans un face-à-face avec ce qu'ils représentent et nous savons, et les enfants encore mieux que nous, que les mots représentent plus que les mots, qu'ils ont une intériorité secrète, ils représentent plus que les choses qu'ils évoquent en surface. Ce sont, en quelque sorte, des cachettes pour le monde des « *ultra-choses* » (selon une expression d'Henri Wallon). »⁵⁸¹. Il s'agit, en quelque sorte, d'une levée des représentations, d'un recueil de parcelles de l'univers cognitif de chacun. Les enfants entrent dans le monde de la philosophie et, se faisant, se découvre philosophant. Alors que la méthode lipmanienne s'est constitué comme un véritable cursus scolaire, les praticiens du courant ARCH rejettent précisément cet aspect programmatif et directif et, ayant observé la méthode du créateur de la Philosophie Pour Enfants, Lévine s'oppose à cette approche tant au niveau de sa finalité qu'au niveau des modalités de la présence adulte :

« Nous avons été surpris par la densité du discours de l'adulte, son souci d'intervenir pour redresser, corriger, transmettre, comme s'il doutait de la capacité de l'enfant à saisir les enjeux du débat. Or, à la différence de Lipman, nous avons eu très rapidement la conviction que l'enfant a besoin de faire une double expérience préalable : il a besoin de vivre pleinement le pouvoir de la pensée, et il a besoin de se centrer, autrement que sur un mode scolaire, sur la valeur des conceptions de l'existence que nous véhiculons. Alors que Lipman, après toutes sortes de détours, propose le raisonnement logique comme finalité, nous pensons que le point

⁵⁷⁹ *Ibid.*

⁵⁸⁰ V.TROVATO, *L'enfant philosophe. Essai philopédagogique*, op.cit., p. 45

⁵⁸¹ J.LÉVINE, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, op.cit., p.62

d'impact principal des Ateliers de Philosophie doit être la parole de l'enfant, en tant que *miroir de sa façon de penser la vie, et cela, avec le minimum d'additions en provenance des adultes.* »⁵⁸².

Du point de vue psychanalytique, l'essentiel réside dans la construction de l'enfant comme sujet pensant et Jacques Lévine craint que la présence surplombante de l'adulte fasse retomber la pratique philosophique dans l'écueil d'une discipline scolaire où l'enfant doit faire montre de sa capacité à réaliser les gestes intellectuels exigés de l'adulte. Mais en quoi l'atelier de philosophie, défini comme simple échange autour d'un mot porteur d'une problématique existentielle, a-t-il un impact sur l'enfant ? « Les modifications cognitives et identitaires peuvent néanmoins être résumées de la façon suivante : en fait, l'enfant est invité à faire une expérience particulière, celle du *cogito*, c'est-à-dire celle de lui-même en tant que lieu du *cogito*. Il s'y découvre porteur de cette dimension fondamentale de l'être qu'est la pensée dont on est soi-même la source. Son statut inégalitaire, par rapport aux adultes, s'en trouve considérablement modifié. »⁵⁸³. Ici, l'adulte ne fait qu'énoncer une question – rudimentaire, qui plus est, « qu'est-ce que la liberté ? », « c'est quoi un chef ? » etc – puis il s'absente, et manifeste ainsi son entière confiance dans la faculté enfantine d'exprimer une pensée sur le monde. L'enjeu consiste dans la découverte de soi, et celle-ci se réalise autant dans l'acte d'expression que dans celui d'introspection : « L'enfant découvre que sa parole se double d'un travail invisible de la pensée, « le langage oral interne », dont la conscientisation est un important facteur d'enrichissement de l'image de soi. Chacun, implicitement, est mis au défi de mettre de l'ordre dans ses pensées sur le monde. Cette sollicitation vis-à-vis de la recherche d'explications conceptuelles l'engage dans un travail permanent de dépassement des réponses acquises et devient lieu de découverte (...) de la complexité de la pensée, de ses ouvertures et de ses limites. »⁵⁸⁴. Bien que la construction de l'individu soit au centre des préoccupations, il ne s'agit pas d'une expérience égocentrée car l'enfant expérimente autant la pensée d'autrui : « la pratique qui consiste, dans un code collectif à s'entendre émettre des hypothèses sur des problèmes majeurs, correspond à un nouveau vécu de la vie groupale scolaire. L'expérience du groupe cogitant et de la solidarité. »⁵⁸⁵. Ainsi, Jacques Lévine estime qu'il s'agit autant d'éprouver le *cogito* que le *cogitons*, si j'on ose dire : l'atelier philosophique constitue une « expérience de la vie pensante faite d'une série de découvertes, telles que la découverte du cogito cartésien : je pense donc je suis »⁵⁸⁶ et « la découverte de l'appartenance à une pensée « groupale » large et universelle. »⁵⁸⁷.

En somme, le courant psychanalytique voit dans la méthode lipmanienne un formalisme qui pourrait nuire à la formation identitaire de la pensée enfantine. La pratique prônée par Lévine fonctionne comme une invitation et non une formation : c'est pourquoi il établit qu'elle consiste à un « un *message d'encouragement* adressé aux enfants à pénétrer, avec leurs propres idées sur la vie, dans ce qui forme le monde des grandes idées sur la vie des adultes ; une *invitation* à faire vivre en eux un Moi social qui ne se réduise pas à celui auquel

⁵⁸² J.LÉVINE, « Essai sur le monde philosophique de l'enfant », in Claudine LELEUX (dir.), *La philosophie pour Enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion, op.cit.*, p. 73

⁵⁸³ J.LÉVINE, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, *op.cit.*, p.68

⁵⁸⁴ *Ibid.*, p.69

⁵⁸⁵ *Ibid.*, p.68

⁵⁸⁶ V.TROVATO, *L'enfant philosophe. Essai philopédagogique, op.cit.*, p. 46

⁵⁸⁷ *Ibid.*

l'école donne la priorité *une façon d'expérimenter* l'accès à la conceptualisation. »⁵⁸⁸. Les ateliers ARCH se conçoivent comme une « rencontre avec le monde des concepts »⁵⁸⁹ et comme pour toute rencontre, la relation de l'enfant au concept doit se nouer de façon authentique, sans intermédiaire possible. L'adulte, dans ce cadre, n'est pas perçu comme un facilitateur, un passeur ou un médiateur nécessaire à la mise en relation de l'enfant au monde philosophique. Du point de vue de la méthode lipmanienne, cette invitation à la rencontre philosophique ne suffit pas : « Simplement encourager l'expression d'opinions divergentes, une discussion ouverte ou un débat, ne servira pas de tremplin à une amélioration de la pensée. Pour y parvenir, il faut qu'ils puissent accéder aux outils de recherche, aux méthodes et aux principes de raisonnement, à un entraînement à l'analyse de concepts, à l'expérience d'une lecture et d'une écriture critique »⁵⁹⁰. C'est le développement de la pensée qui donnera aux enfants les outils pour s'exprimer, pour adopter les idées et les convictions qu'ils souhaitent adopter. En somme, pour les tenants de la méthode psychanalytique, l'esprit enfantin doit se former avant d'être contraint : cette position est radicalement opposée à celle des autres courants de philosophie pour enfants, pour qui la formation de la pensée individuelle passe précisément par la maîtrise des outils de la pensée formelle.

4.3.5. Formalisme et formation de l'esprit

Par ailleurs, les opposants à la vision formaliste estime que la définition lipmanienne contient une vision réductrice de la philosophie perçue comme un ensemble de compétences cognitives. La philosophie peut-elle être réduite à un assemblage de compétences formelles ? Il est évident que non. En revanche, on peut comprendre la nécessité d'un certain formalisme par rapport à l'objectif pédagogique de la philosophie pour enfants. S'il s'agit de créer une *formation* de l'esprit, il est inévitable d'adopter un certain *formalisme* car il faut identifier et transmettre les actes de pensée aux enfants. Cette ambition nécessite un inventaire, une classification et une clarification de *ce qu'on souhaite transmettre*. Il s'agit moins d'une réduction que d'une catégorisation provisoire, pour les besoins de l'enseignement.

D'ailleurs Lipman était très lucide quant à l'écueil que présentait cette liste de compétences philosophiques : en effet, comme il le suggère lui-même, une telle liste est infinie car « elle consiste en rien de moins qu'un inventaire des pouvoirs intellectuels de l'humanité »⁵⁹¹. Non seulement le recensement est infini, mais en plus il ne correspond pas à l'entièreté de la nature du *philosopher*. Néanmoins, il est obligatoire afin que l'enfant puisse être clairvoyant quant à l'objet de l'apprentissage. Mais Lipman est surtout conscient du fait qu'une fois décomposée en habiletés, la pensée enfantine peut faire l'objet d'une formation, bien que l'acquisition des habiletés de pensée ne résume pas l'*art de philosopher* : « Aucune de ces habiletés à elle seule ni leurs composants ne sont spécifiquement philosophiques : la philosophie apparaît quand ces habiletés sont utilisées correctement au service d'une démarche réflexive. Les habiletés utilisées dans le métier de philosophe peuvent donc

⁵⁸⁸ J.LÉVINE, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, op.cit., p.69

⁵⁸⁹ *Ibid.*

⁵⁹⁰ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée*, op.cit., p.279

⁵⁹¹ M.LIPMAN, "Thinking skills fostered by Philosophy for children", in J.SEGAL, S.F.CHIPMAN, R.GLASER (dir.), *Thinking and learning skills*, vol.1 : *Relating instruction to research*, Londres et Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1985, pp. 83-108 : " it consists of nothing less than an inventory of the intellectual powers of mankind." (ci-dessus : ma traduction)

s'enseigner. Quant à savoir si l'art de philosopher peut l'être (à l'école primaire ou secondaire), c'est un autre problème. (...) Les mouvements en sont si complexes, imprévisibles et surprenants mais en même temps tellement dissous dans la texture de ce qui se met en place, qu'il est très difficile de les dégager. La bonne philosophie n'est pas réductible à de la virtuosité technique »⁵⁹². Bien qu'un saut supplémentaire soit nécessaire pour passer de la maîtrise des habiletés à l'art du philosophe, l'exercice des habiletés sur des sujets philosophiques constituent la seule expérience capable de favoriser le surgissement de cet art indéfinissable. Certes, la transmission des habiletés n'est pas suffisante et un hiatus demeure, mais il n'en demeure pas moins que ces dernières sont les outils essentiels pour que chacun puisse tenter de devenir artisan de sa pensée.

Cette visée pédagogique a poussé d'autres philosophes pour enfants à définir la philosophie selon des compétences : ainsi, Michel Tozzi, chef de file du courant « Discussion à Visée Philosophique » (DVP), la conçoit comme une pratique associant, de façon systémique et interdépendante, conceptualisation, argumentation et problématisation, à partir d'une question existentielle. Cette définition s'explique par la visée didactique de son travail, comme il le dit lui-même : « nous nous plaçons dans le paradigme de l'apprentissage plus que dans celui de l'enseignement. (...) L'intérêt de notre définition, c'est qu'elle précise ce qui est attendu des élèves, ce que doit développer une formation philosophique. Se demander ce que l'élève sera capable de faire à l'issue d'un apprentissage philosophique, c'est développer une approche par compétences en philosophie »⁵⁹³. Ainsi, la première compétence intellectuelle défendue par cette didactique consiste à problématiser, c'est-à-dire que « pour philosopher, il faut rendre problématique, par le doute et le soupçon, une assertion, une proposition, une conception (par exemple la définition d'une notion ou l'énoncé d'une thèse), en interrogeant son évidence, en mettant en question sa validité, notamment par la critique de ses implications (...), et formuler un problème essentiel à partir de questions soulevées par une ambiguïté, une contradiction, une exigence de cohérence. »⁵⁹⁴. Cette première compétence – en plus de transformer les questions enfantines en problématiques philosophiques – contient en réalité la posture philosophique défendue par Anne Lalanne et Oscar Brénifier. En effet, cet acte intellectuel cristallise l'attitude philosophique face au réel, dans la mesure où elle vise, tout au long de la discussion, à relativiser les certitudes, ébranler les opinions statufiées, suspendre son jugement, analyser les conséquences, dénicher les questions enfouies au sein des affirmations et à agiter le spectre de la raison face aux préjugés, aux présupposés et aux évidences préconçues. En un mot, il s'agit d' « entrer dans une attitude de recherche, portée par un souci de vérité »⁵⁹⁵ et à se conformer, par là-même, aux exigences de la posture philosophique.

La deuxième compétence philosophique correspond au cœur de la philosophie, pour Michel Tozzi, au point qu'il a pu écrire qu' « apprendre à philosopher, c'est apprendre à conceptualiser »⁵⁹⁶. Pourquoi cette identification ? Elle s'explique, au fond, par la relation que la philosophie entretient aux concepts philosophiques, qu'elle explore de l'intérieur. En effet, la conceptualisation consiste à explorer sémantiquement le concept, à réfléchir sur les

⁵⁹² M.LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, pp. 149-150

⁵⁹³ M.TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques, op.cit.*, p.273

⁵⁹⁴ M.TOZZI, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie, op.cit.*, p.152

⁵⁹⁵ M.TOZZI, *Débattre à partir des mythes, op.cit.*, pp. 42-43

⁵⁹⁶ Michel TOZZI, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie, op.cit.*, p. 85

mots exprimant la notion (étymologie, polysémie, antonymie), à « identifier les champs d'application de la notion au réel, par lequel son concept essaye, comme outil intellectuel, de fournir une compréhension du monde »⁵⁹⁷, à « définir le concept de la notion par ses attributs, ses caractéristiques spécifiques par rapport à d'autres concepts d'extension proche », à « s'appuyer sur des supports concrets (images, métaphores, symboles, allégories) pour saisir le sens d'une notion et formuler abstraitement celui-ci »⁵⁹⁸. Comme chez Lipman, où les exercices de pensée ciblaient les théories, expériences et hypothèses philosophiques exposées dans les romans, il est évident que les supports pédagogiques tozziens seront choisis en fonction de leur valeur philosophique. Bien qu'il s'agisse clairement d'un processus de penser, la conceptualisation s'exerce et s'inscrit dans une réflexion sur le monde : le travail intellectuel sur le mot est conçu, nous semble-t-il, comme une invitation à le faire vibrer avec le réel. « La conceptualisation est un processus de pensée pour élaborer un concept, c'est-à-dire pour donner un contenu assez précis, général et abstrait à une notion désignée par un mot dans la langue, et qui permet de penser le monde. »⁵⁹⁹. D'ailleurs, le troisième processus participant au *philosopher*, l'argumentation, c'est-à-dire la nécessité de fonder ce que l'on affirme sur des justifications rationnelles, puise autant dans la pensée formelle que dans le monde réel : en effet, les arguments peuvent être des justifications abstraites, des exemples concrets, des théories ou des hypothèses. Elle relève, globalement, de la nécessité constante d'étayer chaque proposition par une ou plusieurs justifications qui puissent être acceptées par les co-penseurs et qui soient conformes à l'étayage philosophique, dont la particularité réside dans sa nature rationnelle, universaliste, valable pour soi et pour autrui.

Certes, Michel Tozzi définit la philosophie selon trois compétences formelles mais ces dernières ne s'appliquent pas à n'importe quels objets : il s'agit de conceptualiser un *concept*, une *notion* ou une *idée*, d'argumenter une *thèse* ou un *doute*, et de problématiser une *question philosophique* ou une *affirmation*⁶⁰⁰. La pratique intellectuelle reste donc centrée sur des objets intellectuels qui garantissent sa philosophicité : il s'agit tout autant de « combiner la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation, c'est-à-dire des processus de pensée réflexifs »⁶⁰¹ que d'« adopter la posture philosophique : prendre conscience de la relativité des opinions, des exigences du vrai, douter et rechercher ce qui peut universellement caractériser l'humain »⁶⁰². Par conséquent, il serait faux de dire que les visions lipmaniennes et tozziennes se satisfont de l'application d'habiletés intellectuelles car ceux-ci ne s'appliquent qu'à des sujets *philosophiques* dans un dialogue *philosophique* portant sur les grandes questions de l'existence humaine.

La place du dialogue, par ailleurs, constitue un argument supplémentaire vis-à-vis de la critique du formalisme : en effet, qu'il s'agisse de la Discussion à Visée Philosophique ou de la communauté de recherche lipmanienne, la méthode dialogique accorde une fonction à la dimension sociale de la réflexion philosophique : il s'agit d'un moment de dialogue en groupe, et non une activité techniciste. En outre, comme nous l'avons montré, la plupart des

⁵⁹⁷ *Ibid.*

⁵⁹⁸ *Ibid.*

⁵⁹⁹ M. TOZZI, *Débattre à partir des mythes, op.cit.*, p. 47

⁶⁰⁰ M. TOZZI, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie, op.cit.*, p.143

⁶⁰¹ M. TOZZI, *Débattre à partir des mythes. op.cit.*, p. 24

⁶⁰² *Ibid.*

habiletés de pensée référencées par Lipman contiennent une relation à autrui dans leur manière de se réaliser (formuler une question valable pour tous, traduire la pensée d'autrui, etc). Chez Lipman, la philosophie se constitue dans la communauté de recherche, dont la fonction est d'enseigner aux enfants l'art de dialoguer avec autrui : « Probablement que la méthode la meilleure pour développer les habiletés de pensée est l'usage d'une communauté de recherche pour *discuter* d'une problématique qui suscite déjà un intérêt considérable chez les élèves. Non seulement ces derniers amélioreront leurs aptitudes personnelles, mais ils apprendront en outre comment les introduire au bon moment et au bon endroit dans des discussions ou des propositions subséquentes »⁶⁰³. L'apprentissage des compétences intellectuelles tend à l'acquisition d'une aptitude sociale interactive, et non à la performance individuelle de l'esprit. De façon similaire, la DVP se conçoit comme une « interaction sociale verbale entre des individus au sein d'un groupe traitant d'une question sur laquelle les participants vont réfléchir, exercer leur raison pour s'enrichir mutuellement de leur cheminement intellectuel. *Lorsque* [je souligne] les questions traitées sont existentielles, essentielles pour la condition humaine, nous les appelons « discussion à visée philosophique » »⁶⁰⁴. Outre l'attachement aux questions philosophiques (qui sont la condition première de philosophicité), on perçoit l'importance accordée au travail en commun, qui dissout l'austérité liée à un exercice techniciste individuel. L'échange collectif autour d'un problème profondément humain, réalisé dans un cadre de rencontre des esprits, ne peut être perçu comme un entraînement intellectuel : il se produit inéluctablement, nous semble-t-il, quelque chose qui dépasse le technicisme, indépendamment du degré de technicité exigé par le facilitateur. La seule exigence absolue, *in fine*, se loge peut-être dans l'idée qu'il faut, quelles que soient les habiletés intellectuelles que l'on souhaite développer chez l'enfant, laisser un espace libre pour l'expression des idées philosophiques.

4.3.6. La philosophie, le « bien penser » et le problème des performances de la pensée formelle

En revanche, bien qu'il se défende de tout formalisme, Lipman ne cache pas que le renforcement des habiletés de pensée tend à déborder le cadre de la philosophie, et qu'en cela, les compétences formelles possèdent l'impact le plus significatif. Il est même souhaité que leur application dépasse le champ philosophique. En cela, effectivement, les habiletés de pensée ont vocation, au moins en partie, à être utilisée de façon détachée du sens philosophique. « Lipman veut utiliser la logique pour aider les enfants à mieux penser, donc à mieux apprendre. (...) [L]e « bien penser » est d'ordre logique, bien sûr, et il signifie aussi penser de façon cohérente, créatrice, critique. Mais dans la pratique, il étend ses ramifications sur les plans social, éthique, métaphysique, existentiel, affectif, esthétique. »⁶⁰⁵. L'objectif de ce programme, selon l'analyse de Pierre Laurendeau, est tout de même le « bien-penser », et non le « bien-philosopher », si j'ose dire. Et qui plus est, l'ambition se porte sur l'application du bien-penser dans tous les domaines indistinctement : les habiletés intellectuelles utilisées en philosophie se trouvent finalement détachées de leur objet d'étude initial. Ainsi, la principale justification apportée par Lipman pour défendre la nécessité

⁶⁰³ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée*, op.cit., p.149

⁶⁰⁴ M.TOZZI, *Débattre à partir des mythes. A l'école et ailleurs*, op.cit., p. 15

⁶⁰⁵ P.LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, op.cit., p. 35

d'enseigner la philosophie dès le plus jeune âge, c'est son efficience *hors* des domaines de la philosophie et sa faculté d'accroître les performances scolaires. « L'apprentissage des habiletés de pensée par le biais de la pratique philosophique, tel que proposé par Matthew Lipman, repose sur une constatation de plus en plus répandue : ces habiletés sont à la base de tous les apprentissages. De plus, il semble que la pratique de la philosophie arme les enfants pour faire face à toutes les situations de la vie, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, car ils développent leur jugement »⁶⁰⁶. Il est assez remarquable, dans cette perspective, de noter que la grande majorité des expérimentations menées autour de son programme ne visent pas à démontrer le progrès des élèves dans l'acquisition de la faculté de philosopher, mais dans l'amélioration des résultats scolaires et le progrès dans l'utilisation de certaines habiletés, notamment logiques. Cela est dû en partie à la difficulté de mesurer la capacité de philosopher, mais aussi à la conception formaliste et techniciste qui donne pour finalité à l'éducation philosophique l'amélioration des performances intellectuelles. Les habiletés philosophiques telles que le questionnement, le raisonnement, la classification et la distinction des connaissances semblent pouvoir modifier le rapport au savoir scolaire.

Ainsi, dans le New Jersey américain, entre 1976 et 1984, cinq-mille jeunes Américains ont suivi le programme lipmanien de philosophie pour enfants et ont été évalués à son issue en comparaison d'un groupe de contrôle n'en ayant pas bénéficié. Cette évaluation, administrée par un structure éducative appelée « Educational Testing Service of New Jersey », ont permis de mesurer certains effets sur les élèves : une progression de 80 % dans le développement du raisonnement logique, une progression de 66 % dans leurs habiletés de lecture et une progression de 36 % dans leurs habiletés en mathématique. La réussite de l'apprentissage philosophique est ici mesurée à l'aune de facteurs non-philosophiques. De la même façon, au Canada, une équipe de chercheurs (composée par Anita Caron, Pierre Lehuis et Michael Schleifer) a appliqué la méthode lipmanienne dans les écoles de Montréal et ses environs, et affirment qu'après une année, ils ont pu « constater des progrès significatifs sur le plan du raisonnement logique et dans le développement de l'habileté à établir des relations »⁶⁰⁷. Elle précise que grâce à la pratique du dialogue dans la communauté de recherche, ils se familiarisent « avec les techniques de raisonnement et la pratique d'actes mentaux qui favorisent l'autonomie, la créativité et la responsabilité »⁶⁰⁸. Michael Schleifer, professeur à l'UQAM et membre du Centre Disciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement en Education (CIRADE) a poursuivi ce travail, en 1985 et 86, avec deux études sur le développement du raisonnement logique : une centaine d'enfants âgés de huit et neuf ans⁶⁰⁹, des écoles Barthélémy-Vimont de Montréal et Sacré-Cœur de Saint-Jérôme, ont participé à une communauté de recherche philosophique pendant un an, autour de la lecture de *Pixie*. Tant la méthode que le résultat de cette étude furent centrée sur les habiletés logiques et formelles, selon la méthode suivante : « Pour évaluer le développement de capacités logiques telles que la connaissance de relations, l'induction et la généralisation ainsi que les déductions syllogistiques et conditionnelles, nous avons administré des pré-tests et des post-tests à 100 enfants inscrits dans un programme de

⁶⁰⁶ *Ibid.*, p. 16

⁶⁰⁷ A.CARON (dir.), *Philosophie et pensée chez l'enfant*, Ottawa, Agence d'Arc, 1990, p. 151

⁶⁰⁸ *Ibid.*

⁶⁰⁹ M.SCHLEIFER, A.CARON, P.LEBUIS, « The effect of the Pixie program on logical and moral reasoning », in *Thinking*, n°7, 1987, pp. 12-17

Philosophie pour enfants »⁶¹⁰. Et le bilan – laconique – semble très éloigné de toute exigence philosophique : « Nous avons observé qu'un nombre significatif d'enfants augmentent leur performance comparativement à un groupe contrôle, aussi bien quant au choix de la bonne réponse qu'à la justification donnée »⁶¹¹. Mais ces préoccupations scolaires sont, en réalité, tout à fait liées au projet initial de Lipman, qui voyait une crise du sens à l'école et qui attribue cette situation à l'absence d'initiative argumentative et d'implication intellectuelle des enfants. C'est la raison pour laquelle il ne cherchait pas seulement à introduire la philosophie pour elle-même, mais aussi pour tenter de réformer la relation des élèves à leur vie scolaire. La philosophie devient alors un outil de développement des compétences formelles en vue du progrès scolaire global : « Le système éducatif se trouve actuellement dans une impasse. Perfectionner les habiletés de pensée constitue un espoir de réaliser la promesse d'élever la pensée à un nouveau niveau d'excellence. »⁶¹².

Nous sommes face à une vision paradoxale, proche du problème de l'utilitarisme (que nous analyserons ci-après), car Lipman voit la philosophie comme l'exercice de l'excellence de la pensée, mais la pensée, une fois exercée par la philosophie, trouve sa valeur dans son efficacité et sa productivité *en dehors* du territoire philosophique. Cela s'explique par le fait que la réflexion philosophique constitue, pour Lipman, une forme de pensée supérieure dont la maîtrise ne peut que rendre l'esprit plus apte à aborder tout autre contenu. « Quand nous parlons de pensée philosophique, nous ne parlons pas au sens taxonomique qui classifierait toute pensée en tant que pensée. Nous parlons du raisonnement guidé par l'idéal de la rationalité ; et cela, pour le philosophe, n'est pas seulement penser, mais mieux penser. Le sens éducatif de cette idée est que l'importation de la philosophie à l'expérience de l'école élémentaire est une façon de provoquer l'excellence de la pensée – plus logique, plus cohérente, plus productive, plus réussie »⁶¹³. L'excellence de la pensée, acquise par le développement des habiletés de pensée et, par suite, de la pensée critico-logique, créative et critique⁶¹⁴, constitue l'objectif de Lipman. Les philosophes pour enfants, à l'image de la tradition philosophique, sont tous engagés dans cette recherche des moyens pour favoriser l'excellence de la pensée, c'est pourquoi, à partir des fondements méthodologiques hérités de Lipman, ils ont depuis proposé d'autres outils méthodologiques (supports fictifs, ludiques, expérimentaux) tout en cherchant à renforcer les outils pédagogiques de la discussion philosophique (ce que nous étudierons au cours des deux prochains chapitres). La philosophie pour enfants est un projet intrinsèquement éducatif qui vise à se modeler le développement cognitif de l'enfant afin d'ouvrir l'esprit sur son potentiel : elle vise

⁶¹⁰ M.SCHLEIFER, « Le développement du raisonnement logique », in A. Caron, *Philosophie et pensée chez l'enfant*, *op.cit.*, p. 170.

⁶¹¹ *Ibid.*

⁶¹² M.LIPMAN, *À l'école de la pensée*, *op.cit.*, p.160

⁶¹³ M.LIPMAN, *Philosophy goes to school*, *op.cit.*, p.40 : “When we talk about philosophical thinking, we are not speaking in the taxonomic sense that would classify any thinking as thinking. We are speaking rather of reasoning guided by the ideal of rationality ; and this, to the philosopher, is not merely thinking, but better thinking. The educational significance of this point is that importing philosophy into elementary school experience is a way of bringing about better thinking – more logical, more coherent, more productive, more successful.”

⁶¹⁴ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée*, *op.cit.*, p.196 : « La trinité des critères proposée ici comme préalables à une pensée mutidimensionnelle doit être parfaitement égalitaire. Dès qu'une pensée ne satisfait pas aux trois critères à la fois, elle ne peut être considérée comme excellente. Les trois aspects de la réflexion, auxquels ces critères s'appliquent sont le critique, le créatif et le vigilant. »

indéniablement le progrès de l'enfant, l'ouverture des habiletés de l'esprit et leur meilleure utilisation.

4.4. La réflexion ouverte sur l'expérience : le pragmatisme de la vision lipmanienne de l'éducation philosophique

Comme tout projet éducatif, la philosophie pour enfants porte une ambition d'efficacité et de progrès. Outre ce désir classique, Lipman perçoit la philosophie pour enfants comme un *outil* pour l'amélioration du rapport de la pensée enfantine à l'existence : l'ouverture de l'esprit critico-logique, créatif et bienveillant, ainsi que l'exercice des mouvements de pensée, visent un approfondissement de la relation au monde, à autrui et – qui plus est – une application concrète de la pensée philosophique multidimensionnelle. C'est d'ailleurs l'ultime argument contre le formalisme lipmanien : l'éducation philosophique vise le développement des habiletés cognitives non pas en vue de la contemplation de leur beauté formelle, mais en vue de leur utilisation effective dans tous les domaines de l'existence. Pour cela, la pensée philosophique doit être toute entière tournée vers l'expérience du monde : l'enjeu, pour l'enfant, est d'ouvrir son esprit à la réalité et d'aiguiser ses capacités à l'appréhender. Cette conception de la philosophie, tendue vers son utilité réelle et expérientielle, dévoile les fondements pragmatistes de la pédagogie lipmanienne :

« La philosophie pour enfants ambitionne son actualisation dans une action réfléchie et vise une approche pragmatique de la philosophie : partir du vécu des enfants pour *faire de la philosophie*, c'est-à-dire exécuter un détour réflexif sur ce vécu, pour se comprendre, comprendre les autres et *réapprendre à voir le monde*. »⁶¹⁵

En effet, le pragmatisme – mouvement de pensée né à la fin du 19^{ème} siècle autour de philosophes américains tels que Charles Peirce, William James et John Dewey – peut être défini comme une méthode philosophique cherchant à réaliser la puissance de la pensée dans l'action concrète. La philosophie, du point de vue pragmatique, est la recherche des vérités intersubjectives sur l'existence, dont le sens est issu de l'expérience et se dirige vers l'action. Nous analyserons ci-après la question du constructivisme peircien, nous concentrerons, pour l'heure, sur l'influence du pragmatisme deweyien. Cette philosophie consiste dans une recherche de sens centrée sur l'appréhension du réel, dont le résultat devra se diriger vers cette même réalité concrète. En effet, pour les pragmatistes, seul ce qui a une action sur le réel est porteur de vérité dans l'ordre des réalisations humaines. Dès lors, la valeur de vérité d'une idée dépend de sa valeur dans l'action et de sa relation au réel. L'idée que la valeur de la pensée soit tributaire de son efficacité réelle a de grandes conséquences sur la question de sa transmission par l'éducation. Si la philosophie se définit par sa valeur extrinsèque, c'est-à-dire ses vertus pratiques, ne se trouve-t-elle pas instrumentalisée ? Faut-il défendre la valeur intrinsèque de la philosophie, dont la découverte même serait l'objectif ? Pour Lipman, il est clair que le développement de la pensée multidimensionnelle et de ses habiletés a pour objectif le plein emploi pratique. C'est pourquoi son cursus d'éducation philosophique est

⁶¹⁵ V.TROVATO, *L'enfant philosophe. Essai philopédagogique*, op.cit., p. 61

perçu comme une formation des compétences abstraites en vue de la vie concrète. Nous pouvons donc nous interroger : le sens de l'éducation philosophique doit-elle être l'efficacité pratique ? Faudrait-il s'attrister de l'efficacité d'un programme d'éducation philosophique ou défendre un autre modèle qui n'ait pas d'effet concret ? Comme le note Walter O.Kohan, c'est précisément en raison de la portée fonctionnelle de l'apprentissage philosophique qu'il a construit sa pédagogie : « De façon caractéristique pour une personne profondément imprégné par la tradition philosophique pragmatiste, Lipman n'a pas seulement spéculé à propos de ces idées [philosophiques] sur [l'éducation], mais a aussi créé une méthodologie qui en a fait une réalité »⁶¹⁶. C'est en vertu de sa vision pragmatique des choses que Lipman est passé à l'action éducative, en élaborant un cursus de philosophie pour les enfants de cinq à dix-huit ans. Mais quelles sont donc les caractéristiques pragmatiques du programme de Philosophie Pour Enfants qui en font un outil pour l'existence concrète ? En quoi cette pratique philosophique dote-t-elle les enfants d'habiletés intellectuelles utiles pour la vie pratique ?

4.4.1 Continuité, intérêt, interaction : les principes deweyiens du sens de l'expérience éducative.

Lipman, porté par l'idée que la philosophie pour enfants se doit d'être réinventée au plus près de l'univers enfantin, se réapproprie, comme établi par la recherche minutieuse de Marie-France Daniel⁶¹⁷, trois grands principes de la pédagogie de Dewey : continuité, intérêt et interaction. La réhabilitation de l'expérience infantine est présente de part en part dans ces préceptes deweyiens et constitue donc le premier élément déterminant pour une philosophie pratique, qui se fonde, en amont et en aval, sur un rapport à l'expérience. La réflexion doit être ouverte sur l'expérience, et le sens de l'expérience exige d'être ouvert par le travail de la réflexion. En quoi ces principes deweyiens visent-ils à faire de la philosophie un moyen de s'ouvrir à l'expérience du monde ?

Le principe de continuité désigne la volonté de nouer un lien constant entre le savoir et l'expérience, afin de garantir le sens de l'apprentissage. Dans son ouvrage fondateur, John Dewey repense l'école en fonction de ce lien de continuité à créer entre les apprentissages scolaires et l'expérience infantine : « Il s'agit simplement de se débarrasser de l'idée nocive qu'il y a une sorte d'écart de nature (ce n'est pas ici une question de degré) entre l'expérience de l'enfant et les diverses matières que propose le programme. Pour ce qui concerne l'enfant, il s'agit de voir dans quelle mesure son expérience renferme déjà des éléments (des faits, des vérités) de même nature que ceux contenus dans les programmes élaborés par les adultes »⁶¹⁸. L'univers enfantin fourmille d'expériences conceptuelles et la pratique philosophique aura donc pour tâche subséquente de se construire en continuité avec ce potentiel expérientiel. L'ensemble des concepts, problématiques et expériences que nous avons identifié comme habitant le monde enfantin sont autant de points d'attache pour ancrer les savoirs dans leur vécu. L'esprit des enfants *renferme* un monde d'expériences et

⁶¹⁶ W.O. KOHAN, *Philosophy and childhood. Critical perspectives and affirmative practices, op.cit.*, p. 4 : "Characteristic of someone deeply shaped by the pragmatist philosophical and educational tradition, Lipman not only speculated about these [philosophical] ideas [on education], but also created a methodology that turned them into a reality" (ci-dessus : ma traduction)

⁶¹⁷ M.-F. Daniel, *La philosophie et les enfants. Le modèle de Lipman et Dewey en question, op.cit.*

⁶¹⁸ J. DEWEY, *L'école et l'enfant* (1913), trad. fr. G. Deledalle, Paris, éditions Fabert, 2004. p. 65.

nous insistons sur le fait qu'il les renferme car cela signifie qu'il s'agit bien d'ouvrir l'esprit des enfants afin de créer une relation de signifiante et de continuité avec le monde – premier pas vers un rétablissement de la rationalité de l'école. En accord avec le principe de continuité, Lipman a construit son programme de philosophie en ne traitant que les questions philosophiques qui sont présents à la fois dans l'histoire de la pensée et dans l'histoire individuelle des jeunes penseurs. Seules seront discutées les problèmes philosophiques auxquels se confrontent les enfants dans leur existence propre. C'est la condition nécessaire pour qu'ils soient considérés par les enfants comme de *vrais problèmes*, selon Dewey :

« Pour savoir s'il a affaire à un vrai problème, l'enfant doit le ressentir comme une difficulté qui lui est propre, née dans et de son expérience, comme un obstacle qu'il doit surmonter s'il veut parvenir à ses fins propres, assurer l'intégrité et la plénitude de son expérience propre. Mais cela signifie que les problèmes naissent et se développent à partir des propres impulsions, idées et habitudes de l'enfant. »⁶¹⁹

Pour que l'atelier de philosophie soit conforme à la pédagogie de Dewey, l'enfant doit éprouver le lien entre son expérience du monde et la thématique soulevée par l'activité. C'est pourquoi Lipman et son équipe rédigèrent des romans philosophiques dans lesquels les problématiques philosophiques sont abordées au travers de situations familières : une dispute entre amis, une élève qui désobéit en classe, une enfant qui ne sent pas le temps passé en dormant, une élève qui ne se lève pas devant le drapeau national, etc. Non seulement les romans lipmaniens fourmillent d'expériences concrètes, mais en plus ils montrent ensuite les processus de réflexion et de questionnement des personnages à partir de ces expériences. Les enfants philosophent face à ces situations et présentent ainsi aux élèves un modèle de pensée philosophique. La continuité se joue donc à la fois dans l'ancrage expérientiel de la réflexion, mais aussi dans le retour à la vie empirique : il s'agit donc de « partir des expériences de l'enfant et l'aider à les « reconstruire », c'est-à-dire le guider pour qu'il établisse des liens entre elles afin qu'elles forment un tout homogène et cohérent, telle est la responsabilité de l'adulte »⁶²⁰.

Ainsi, l'un des romans de Lipman, *Elfie*⁶²¹, destiné aux enfants de cinq à huit ans, présente les réflexions et les discussions d'une petite fille qui se questionne sur ce qu'elle vit, à l'école et chez elle. Le récit est raconté du point de vue d'Elfie, une enfant timide qui n'ose jamais poser de questions, ni parler en classe. Mais elle aime observer et analyser ce qui se passe autour d'elle. Un jour, l'école organise un concours pour l'amélioration du raisonnement, et le roman raconte les quelques journées consacrées à cette compétition. Ainsi, la classe d'Elfie, dans le roman, s'interroge sur les formes de raisonnements implicites dans la conversation ordinaire. Le premier jour du concours, les élèves doivent réfléchir collectivement sur le sens du verbe « être ». Parfois, il signifie « appartenir à » : par exemple « un éléphant est un animal » veut dire « les éléphants appartiennent au groupe des animaux ». Parfois, le verbe « être » permet de décrire une caractéristique : par exemple, « les citrons sont jaunes » signifie que les citrons sont de la couleur jaune. Cette réflexion

⁶¹⁹ *Ibid.*, p. 55.

⁶²⁰ P.LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, op.cit., p. 21

⁶²¹ M.LIPMAN, *Elfie*, New Jersey, Institut for the Advancement of Philosophie for Children, 1988.

autour du verbe « être » est conforme à l'idée, établie au premier chapitre, que la philosophie pour enfants explore les concepts appartenant au vocabulaire des enfants. Il s'agit très clairement d'une entreprise de psychologie socioconstructiviste dans laquelle les enfants portent un regard analytique sur leurs apprentissages scolaires au moment où ils les acquièrent : en l'occurrence, le verbe le plus vernaculaire du monde. En outre, ce verbe « être » fait clairement partie de l'expérience scolaire immédiate. Ensuite, Elfie s'interroge, de manière solitaire cette fois, sur le concept de perception : elle se rend compte – dans ce qui peut être caractérisé comme une expérience philosophique – qu'elle a conscience de ses perceptions au moment où elle réfléchit sur la tenue du directeur de l'école : « M.Sprockett porte un costume bleu avec une cravate verte et des chaussures marron. Le bleu lui va très bien. Est-ce que vous êtes d'accord pour dire que certaines couleurs vont mieux à certaines personnes que d'autres ? »⁶²². Elfie prend une distance réflexive par rapport à ses perceptions, mais aussi par rapport à ses sentiments : en effet, un autre jour, ses camarades se sont moqués d'elle et le soir, elle se sent triste. Elle analyse alors son émotion : pourquoi est-elle triste ? Comment faire pour arrêter d'être triste ? Ayant réfléchi sur sa cette réalité affective, elle décide ensuite de jouer avec son lapin imaginaire. Très vite, elle découvre de nombreuses distinctions fondamentales pour la philosophie : apparence et réalité, amour et amitié, respect et mépris. La description de ce roman qui sera le support du dialogue philosophique avec les enfants est une illustration de la précaution avec laquelle Lipman ancre la réflexion dans la vie en apparence triviale, ainsi que de sa conviction que la réflexion peut *éclairer* l'expérience. Elfie *comprend* certaines choses sur la tristesse, la perception et le mépris. Cet ouvrage pédagogique, ainsi que les six autres, montre que le développement de la pensée multidimensionnelle vise, pour Lipman, l'ouverture de l'esprit à l'expérience concrète, pratique, quotidienne, mais aussi sociale, politique et éthique. En réalité, l'activité philosophique trouve son sens et sa valeur dans sa résonance avec la réalité. Il s'agit tout simplement du pouvoir de dévoilement de l'idéation : l'idée philosophique contient un puissance d'explication du monde. Si la réflexion se construit à partir de l'expérience infantine, elle l'éclairera en retour – si tant est qu'elle était porteuse de sens. Ainsi, émerge, en quelque sorte, une inéluctable utilité : une idée puissante sur le réel aura nécessairement une force concrète pour l'enfant, dans ce modèle philosophique expérientiel. Faut-il s'en attrister ? Notre expérimentation nous a montré qu'il est difficile de ne se réjouir d'une application pratique de la philosophie par les enfants car effectivement, il est frappant de constater qu'un enfant a saisi un élément de compréhension du monde qui va modifier son action. L'exemple qui a été le plus éclatant à ce propos s'est produit lors d'un atelier d'expression philosophique avec un collégien exclu de son établissement (dans le cadre du dispositif ACTE). L'élève âgé de treize ans s'est rendu compte qu'il s'était enfermé dans le divertissement afin de fuir ses problèmes scolaires, et fut donc saisi par la théorie de Pascal sur ce sujet, que nous n'avons pu qu'effleurer mais qui fut tout de même présente et présentée :

« [Facilitatrice] : Alors, pourquoi tu as été exclu ? »

⁶²² M.LIPMAN, *Elfie*, *op.cit.*, p. 5 : « Mr. Sprockett is wearing a blue suit with a green tie and brown shoes. Blue colour suits him very well. Do you agree that some colours suit people better than other colours do ? »

- Parce que je sais pas, j'ai forcé la porte du collègue, je l'ai cassé. Parce que je voulais sortir pour aller voir une bagarre. Et parce que je ne travaille pas en cours
Pourquoi les humains veulent-ils voir les bagarres comme ça ?
- C'est dans leur nature. (...) C'est du divertissement
Alors ça c'est un mot très intéressant. Le divertissement. C'est quoi le divertissement pour toi ?
- Le but, c'est de s'amuser, mais pas dans tous les cas.
Mais en quoi c'est amusant de regarder une bagarre. Qu'est-ce qui se passe quand on est diverti ?
- Mais en vrai, ce n'est pas la bagarre qui me diverte. C'est le sport, la télé. Pour d'autres gens la lecture. Les jeux vidéos.
Et pourquoi tu ne travailles pas en cours ?
- Parce que je comprends pas, et je fais plus mes devoirs alors quand je comprends pas je fais n'importe quoi.
Qu'est-ce que tu fais au lieu de faire tes devoirs ?
- Je regarde la télé, je joue aux jeux, je sais... le soir j'ai pas envie de penser au collègue
Donc tu te divertes. Alors dans toutes ces choses, qu'est-ce qu'on fait ? Mais quel est le but du divertissement ?
- ça nous fait plaisir, faire quelque chose qui nous plaît. S'amuser, se divertir c'est ça, faire quelque chose qui nous plaît.
Est-ce que tu as déjà entendu du philosophe Blaise Pascal, qui vivait dans les années 1600. Sa théorie, c'était que les humains aiment le divertissement pour oublier les angoisses de l'existence. Se divertir, ça détourne la pensée de notre condition⁶²³. Est-ce tu connais la diversion ?
- C'est de faire diversion. C'est quand tu fais sembler de faire quelque chose pour qu'une autre personne ne regarde pas.
Très intéressant. Donc faire diversion, ça fait que la personne, au lieu de regarder ce qu'il y a à regarder, on regarde autre chose. On va faire un schéma. On imagine qu'il y a un trésor et un garde. Toi tu veux accéder au trésor. Donc on imagine que là il y a ton complice et là il y a toi. Toi, tu vas faire diversion, tu vas siffler, ou crier : tu vas faire en sorte que le garde, au lieu de regarder le trésor, regarde où ?
- Que le gardien il regarde ailleurs, que son regard il aille sur moi.
Donc faire diversion, c'est faire en sorte que le regard d'une personne, au lieu de se porter sur ce qui est important, se porte sur autre chose.
- On fait diversion mais... C'est quoi le rapport avec se divertir ?
Alors, bonne question : à ton avis ?
- Il y a « divers » : diversion et divertissement.
Oui, donc c'est du divers : quand on fait diversion, on montre quelque chose de divers, de différent. Et le divertissement c'est quoi ?
- On va regarder la télé, le jeu-vidéo, le sport.
Donc on va regarder ça au lieu de regarder ce qu'il y a à regarder. Alors à ton avis, qu'est-ce qu'on ne regarde pas quand on se diverte ?
- Ce qui nous intéresse pas. On va regarder ce qui est animé, ce qui nous intéresse. On regarde pas les vieux trucs : on va regarder un arbre, on va pas regarder rien, c'est mort.
Qu'est-ce qu'on oublie quand on se diverte ?
- Tout le reste, le travail, le collègue.
Tout le reste : quand on regarde la télé, on regarde tout ça, on oublie tout le reste. C'est faire diversion.
- Oui, j'ai compris, je le voyais pas comme ça. Diversion juste comme ça. Mais on fait diversion quand on se diverte.
Le divertissement, c'est une manière de faire diversion ?
- C'est vrai en plus. C'est pas comme s'amuser. Moi j'ai trop besoin de faire diversion.
C'est pas toujours amusant ce qui nous diverte : t'as un exemple ?
- Un film triste, une série violente, la télé-réalité.
La télé-réalité, c'est l'exemple ultime. Au lieu de regarder la réalité on regarde la télé-réalité : donc on ne regarde pas la réalité, on oublie la réalité. C'est l'exemple le plus fou.
- Oui, mais c'est marrant de regarder les autres vivre

⁶²³ Cf. B.PASCAL, *Pensées* (1671), éd. D.Descotes, L.Brunschwig, Paris, GF, 1976, pp. 95-96

Regarder les autres vivre au lieu de regarder sa vie. Pascal, le philosophe dont je parlais tout à l'heure. Lui il a parlé du fait qu'on a tous besoin d'oublier la réalité. Pourquoi à ton avis on fait ça ?

- Oui parce qu'après on va se perdre. On devient fou si on fait que regarder la réalité. Et on devient fou si on fait que regarder le divertissement : il y en a qui s'enferme dans les jeu-vidéo de guerre. Ils ont plus de vie. (...) ils sont dans le monde virtuel.

Le monde virtuel divertit du monde réel mais est-ce que cela doit remplacer le monde réel ?

- Oui, mais je sais ce qui est faux et ce qui est vrai. Je sais que les films et la télé, c'est faux.

Pour Pascal, pour oublier l'angoisse, on se divertit. C'est quoi le lien avec ton acte ?

- Je voulais sortir du collège pour aller voir un truc divertissant. (...) Et puis je bavarde. Mais on n'a pas le droit de se divertir ? Je pense qu'on a besoin de se divertir, bon moi je l'ai trop fait, faut que je pense à l'école, je vais arrêter les jeux vidéos.

Si, pendant la récré. Et pourquoi tu ne pouvais pas attendre la récré ? La récréation, cela sert à se divertir justement.

- Mais je bavarde en classe, quand je parle, c'est automatique, je suis obligé. Entendre la voix du prof, je zappe le cours.

Donc c'est aussi pour oublier, pour se divertir : oublier la voix du prof. Mais sauf qu'il est là pour t'aider à apprendre des choses. (...)

- En fait il y a trop de pression au collège.

C'est quoi ta réaction par rapport à cette pression ?

- Du coup je suis plus en cours. J'essaie d'éviter la pression. Mais faut que je l'affronte

On revient sur le divertissement : éviter la pression, c'est essayer d'oublier, de ne pas y penser. Mais du coup, à force on ne l'affronte pas. C'est vrai qu'il y a une grande pression, mais il faut la gérer, même si parfois on a besoin de se divertir.

- C'est plus facile de faire n'importe quoi que de faire quelque chose de bien.

C'est très vrai ce que tu dis. (...)

- Oui, mais comme ça je m'évade. Un peu moins mais un peu quand même. »⁶²⁴

Dans cet extrait, la compréhension de la notion divertissement a été saisissante pour l'élève, qui a modifié son comportement fonction de la compréhension d'un mécanisme spécifique. Il nous semble crucial de ne pas nier cette portée pratique et quotidienne de la philosophie car elle manifeste l'impact de la réflexion sur le rapport à l'existence. À l'origine des savoirs se trouve la soif de compréhension et d'explication des choses, de même qu'à l'horizon des savoirs se trouve leur application concrète : c'est ce lien de continuité que la méthode pédagogique doit rendre manifeste. L'éducateur, pour Dewey et Lipman, doit entretenir allègrement la relation entre les théories et leur efficacité pour l'expérience passée, présente et future. À cet égard, il est symbolique de rappeler que la philosophie pour enfants construit un lien entre les théories passées des philosophes historiques et l'efficacité actuelle de ces mêmes idées.

À l'échelle individuelle, le principe de continuité doit être garanti dans l'ordre de l'immédiateté, afin que la validité de l'idée soit ressentie avec vivacité. Pour Lipman, il ne faut pas tomber dans un écueil classique de l'instruction : la transmission de savoirs dans l'espérance que l'individu découvre plus tard leur sens. La communauté éducative a tendance à faire le pari que les enfants découvriront la justification de leurs apprentissages dans un avenir plus ou moins proche. Ce pari est insensé selon les pragmatiques, pour deux raisons : d'une part, nous ne connaissons pas l'avenir et d'autre part, les enfants sont extrêmement sensibles à l'immédiateté donc il est logique de s'appuyer sur cette dimension psychologique. Il est donc infiniment plus rationnel de livrer d'ores et déjà la connexion entre l'expérience et la connaissance, au moment même de son acquisition. Pour Lipman, les enfants sont

⁶²⁴ Cf. Annexe 7, Retranscriptions des ateliers d'expression ACTE, « le divertissement », Y.K., 4^{ème}, collège Pierre-André Houël, 19 juin 2013, p. 1039-1040.

pragmatiques, précisément : s'ils ne ressentent pas la valeur d'une idée dans l'action, ils n'en voient pas le sens. La priorité méthodologique sera donc de proposer un cadre dans lequel les enfants pourront expérimenter immédiatement le sens des concepts, tout en créant une connexion avec le vécu passé : c'est seulement ainsi qu'à l'avenir ils pourront être témoin de leur valeur. L'enseignement de la philosophie aux enfants s'attellera à « faire découvrir à l'enfant chaque concept philosophique illustré ou incarné dans une activité chargée affectivement, et, en retour, à s'efforcer de donner à chacune de ces activités un contenu cognitif adapté »⁶²⁵. En somme, la méthode pédagogique doit être centrée sur l'incarnation expérientielle de la sphère conceptuelle afin que la pratique philosophique soit donc ancrée dans un *continuum* temporel dans lequel elle résonne avec l'expérience passée, s'incarne dans une expérience présente et s'applique dans l'expérience future.

4.4.2. Le principe d'interaction en communauté philosophique

Le second précepte éducatif prôné par Dewey, le principe d'interaction, désigne une relation spécifique à autrui, qui se noue grâce à la réciprocité des échanges, au partage des idées et des expériences. Il s'agit de faire de l'activité éducative une situation sociale et, selon Pierre Laurendeau, de concevoir « l'école comme un milieu de vie où l'enfant peut rencontrer significativement ses pairs et vivre avec eux des expériences interactives »⁶²⁶. À l'instar de Dewey, Lipman a voulu recréer cette microsociété grâce au dialogue philosophique régi notamment par les règles de la pensée bienveillante et la transmission des habiletés de pensée à visée éthique. La relation interactive est accrue dans le cadre de la philosophie, dans la mesure où le dialogue repose sur l'échange intellectuel à propos des questions les plus essentielles de l'existence. En réponse à ces interrogations, chacun des enfants offre ses pensées, ses récits d'expériences, ses questions, ses exemples : l'interaction se produit donc dans un ancrage constant avec leur univers. En cela, elle est complémentaire du principe de continuité : « C'est la continuité et l'interaction de l'expérience qui, par leur active union, fournissent l'exacte mesure de la signification éducative et de la valeur de l'expérience [éducative] »⁶²⁷. La distinction réside dans la façon de se référer à l'expérience : la continuité se réalise individuellement et intérieurement, alors que l'interaction se fonde sur le partage collectif. Bien entendu, le fait que la communauté de recherche poursuive sa réflexion grâce à l'expérience ou l'idée d'un enfant a un effet significatif sur celui-ci. Il découvre le sens et les limites que les autres y perçoivent : autrui apporte ainsi une portée herméneutique à l'idée individuelle. Comme l'écrit Dewey, « l'éducation, à travers l'interaction, donne l'occasion à l'enfant de repenser ses expériences antérieures et de les placer dans un contexte plus large »⁶²⁸. L'interaction est l'occasion pour un éclairage collectif sur une expérience individuelle, et pour une découverte individuelle des expériences collectives. Ainsi, elle se joue à deux niveaux : d'une part par la construction interactive de la réflexion au moyen des dons intellectuels de chaque enfant, d'autre part par le mouvement de va-et-vient qu'opère

⁶²⁵ M.LIPMAN, A.-M.SHARP, F.S.OSCANYAN, *op.cit.*, p.175 : « The ideal curriculum in moral education would introduce to the child every philosophical concept illustrated or embodied in some affectively charged activity, and conversely would endeavour to impart to every such activity and mode of feeling an appropriate cognitive content. »

⁶²⁶ P.LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, *op.cit.*, p. 48

⁶²⁷ J.DEWEY, *Expérience et éducation* (1938), Paris, Armand Collin, 1968, p. 92

⁶²⁸ *Ibid.*, p. 88

l'idée entre l'individu et le groupe. Il s'agit donc d'un principe emblématique du cadre social et intersubjectif dans lequel se réalise le dialogue philosophique au sein duquel chaque enfant voit ses idées et expériences, reprises, transformées, analysées, décortiquées par le groupe social avec lequel il philosophe. En d'autres termes, Lipman dessine les contours d'une méthode coopérative : « La pratique philosophique s'établit dans un climat de mise en commun des ressources et des connaissances. (...) Il faut voir plutôt la pratique philosophique comme une activité favorisant un certain recul par rapport à ses expériences personnelles, pour en comprendre la portée collective et sociale »⁶²⁹. En somme, le principe d'interaction a été érigé en raison de sa conformité avec la vision socioconstructiviste du développement cognitif. La philosophie est un domaine privilégié pour expérimenter une construction sociale du savoir : en effet, les enfants, face à la question philosophique universelle qu'ils ont choisie, sont tous capables de proposer une réponse. Si l'on en croit l'universalisme de la philosophie, elle constitue un domaine de connaissance parfait pour réaliser la méthode interactive socioconstructiviste.

Dans notre pratique nous avons éprouvé la force du principe d'interaction lorsque les enfants se questionnaient se répondaient spontanément, en oubliant, en quelque sorte, la facilitatrice. Dans ce cas, il s'agit pour nous d'une rencontre significative entre pairs, comme on peut le voir par exemple dans cet extrait :

« *[Facilitatrice] Pourquoi on s'ennuie ? C'est quoi l'ennui ?*

- [enfant 1] Moi je crois qu'on s'ennuie parce qu'on a rien à faire, personne autour de nous avec qui on peut faire quelque chose. (...)

- [enfant 2] Quand on s'ennuie, c'est qu'on a l'impression qu'on est dans un monde où il n'y a rien.

Super, on continue.

- [enfant 3] Des fois, quand on s'ennuie, peut-être que ce qui se passe autour de nous, ça ne nous plaît pas.

- [enfant 4] C'est quelque chose qu'on éprouve quand on ne fait rien. Mais ce n'est pas possible de ne rien faire

Mais comment ça se fait que si ce n'est pas possible de ne rien faire, on s'ennuie ?

- [enfant 4] Parce qu'il n'y a rien qui nous capte, qui nous anime.

Est-ce que vous savez ce que ça veut dire à l'origine l'animation ?

- [enfant 2] Animer, c'est mettre quelque chose en mouvement. Animer quelque chose, c'est le mettre en mouvement.

À l'origine, anima ça veut dire âme en grec : donc on pensait qu'être animé, c'était avoir une âme.

- [enfant 5] Donc l'ennui c'est par rapport à notre âme. C'est quand notre âme elle s'ennuie

- [enfant 2 : Deborah] Mais est-ce qu'on est sûr d'avoir une âme ?

- [enfant 1] Moi je pense pas. C'est par la croyance qu'on croit avoir une âme.

- [enfant 2] Moi j'ai de la non-croyance : moi je pense que l'âme n'existe pas vraiment. Peut-être qu'on n'a pas d'âme tout simplement. Mais les gens ils nous disent qu'on a une âme pour qu'on fasse des actions bonnes pour avoir une bonne âme, et pas des mauvaises

- [enfant 1 : Mohad] Mais la conscience c'est quoi alors ?

- [enfant 4 : Melvine] La conscience, c'est quand on pense, c'est-à-dire qu'on a une conscience, on ressent, on a des sentiments, des émotions.

- [enfant 1] C'est notre cœur intérieur.

- [enfant 4] Pour moi, l'âme n'existe pas.

- [enfant 7 : Kilian] Je ne crois pas qu'elle existe et je ne crois pas qu'elle n'existe pas

⁶²⁹ P.LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent, op.cit.*, p. 26

- [enfant 8 : Roberta] Comment tu peux croire que quelque chose existe et n'existe pas en même temps ?

- [enfant 7 : Kilian] Parce que je suis neutre par rapport à ça.

Par rapport à l'ennui alors, est-ce que c'est l'âme qui s'ennuie ? Qu'est-ce qui s'ennuie ?

- [enfant 4] C'est nous-mêmes. Si on n'avait pas de sentiments, on ne pourrait pas s'ennuyer, donc c'est la conscience qui s'ennuie.

Pourquoi ça n'a pas d'intérêt pour la conscience ?

- [enfant 8] Parce qu'on ne lui en donne pas.

Est-ce qu'il y a des choses qui sont inintéressantes pour tout le monde ?

- [enfant 3] L'ennui, au lieu de venir l'âme, est-ce que ça ne pourrait pas venir de l'instinct ?

- [enfant 7 : Kilian] Non, parce que les animaux ils s'ennuient jamais, ils n'ont pas de conscience.

- [enfant 2] Kilian il disait que les animaux n'avaient pas de conscience mais alors comment ils font pour ressentir des émotions ? Ils ont des sentiments : les pigeons ils ressentent de l'amour, peut-être le désespoir si un pigeon meurt. (...)

Est-ce qu'un animal s'ennuie quand il n'a rien à faire ?

- [enfant 3] Non, parce qu'ils n'ont pas de mémoire comme nous.

- [enfant 10] C'est à cause de la mémoire qu'on s'ennuie : si on n'avait rien vécu d'intéressant, on s'ennuierait pas.

Est-ce que les choses sont intéressantes uniquement parce qu'elles sont nouvelles ? C'est la répétition qui provoque l'ennui ?

- [enfant 10] Non il y a des choses anciennes qui ne nous ennuiant pas.

- [enfant 9] Il y a des choses qu'on fait tout le temps et qu'on adore.

- [enfant 4 : Melvine] Si l'ennui, ça se provoque à cause de la répétition, ça veut que les professeurs s'ennuient, parce qu'ils donnent toujours les mêmes cours.

- Non, parce qu'on peut refaire les mêmes choses sans s'ennuyer : tu peux revoir le même film si il te divertit. Les professeurs, ils ont peut-être l'envie d'apprendre aux personnes.

Donc ce sont les motivations qui font qu'il y a de l'ennui ou pas ?

- [enfant 2] Et puis on change tout le temps, mais les choses elles se répètent (...)

Est-ce que ça existe la répétition pure du même ?

- [enfant 3] Tous les matins on se réveille, on a la même tête (...)

- [enfant 10] Si on stoppe le temps, ça peut se répéter.

- [enfant 9] Quand on s'ennuie, le temps passe souvent plus lentement que quand on s'amuse.

Qu'est-ce qui se passe quand on s'ennuie par rapport au temps ?

- [enfant 1 : Mohad] Quand on s'ennuie, on voudrait que le temps passe aussi vite que l'éclair

Pour aller où ?

- [enfant 2] Pour aller dans le futur qui peut-être ne nous ennuiera pas

- [enfant 1 : Mohad] Quand on s'ennuie, le présent devient passé et on le sent passer.

- [enfant 7 : Kilian] L'ennui il se prononce dans le temps mais pourquoi tu parles du temps ?

- [enfant 1 : Mohad] Parce que l'ennui il se produit dans le présent : on est bloqué dans le présent.

- [enfant 8 : Roberta] On voudrait décaler le temps pour choisir ce qui se passe.

- [enfant 2 : Deborah] Moi je pense que plus on est libre, moins on s'ennuie : parce qu'on fait ce qu'on veut avec son temps et on peut voir les personnes qu'on veut.

- [enfant 4 : Melvine] Tu disais Deborah qu'il fallait des personnes pour ne pas s'ennuyer, mais il n'y a pas forcément besoin de personnes. Quand on est seul, on s'ennuie pas forcément.

- [enfant 3] Quand on est enfant, on est obligé de s'ennuyer

Il y a un lien avec l'obligation et l'ennui ? Toutes les situations d'ennui sont des situations d'obligation ?

- [enfant 3] Souvent on s'ennuie dans des activités qu'on est obligé de faire.

Mais qu'est-ce que ça peut permettre l'ennui ? Qu'est-ce qu'on peut faire pour échapper à l'ennui ? (...)

- [enfant 6] On peut prendre du recul. Voir la face du monde.

- [enfant 2 : Deborah] On peut se découvrir. On est libre d'explorer son cœur intérieur.

- [enfant 1 : Mohad] Dans l'ennui, on peut penser au passé et imaginer le futur, on peut être libre dans sa conscience.

Est-ce que ça peut nous pousser à trouver des nouvelles choses différentes du présent ?

- [enfant 4] Mais c'est quoi en fait le contraire de l'ennui ?

- [enfant 8 : Roberta] Le divertissement parce que quand on s'ennuie, on ne fait rien alors que quand on se divertit, on se défoule, on regarde, on pense, on s'exprime.

- [enfant 1 : Mohad] L'activité c'est le contraire de l'ennui

- [enfant 8] Mais des fois on fait des activités qui nous ennuient. »⁶³⁰

4.4.3. L'intérêt, au fondement de l'engagement dans l'expérience éducative

L'intérêt, en lien avec les notions de nécessité intérieure et de besoin de sens évoquées en premier partie, est le troisième principe de la pédagogie pragmatiste car seul ce ressort psychologique constitue un levier pour une réflexion authentique dans laquelle seront réellement engagés les enfants. Ces derniers, nous le savons, s'étonnent, s'émerveillent et se questionnent, et dévoilent, par là-même, les territoires philosophiques qui titillent leur motivation intrinsèque : la méthode doit donc tisser un lien constant avec ces univers auxquels l'enfant est d'ores et déjà *attaché* – cet attachement désignant la relation d'intérêt et de curiosité de l'esprit à l'idée. « L'approche éducative de Lipman, comme celle de Dewey, est entièrement axée sur l'enfant ; les expériences personnelles de ce dernier ainsi que ses intérêts propres sont à la base des discussions philosophiques qui ont lieu dans les classes »⁶³¹. La raison pour laquelle les questions abordées doivent être, comme nous l'avons établi, choisies par les enfants et liées à leur expérience, est que le programme parviendra ainsi à cibler leurs intérêts. « Les discussions philosophiques peuvent émerger à partir des nombreux besoins de signification exprimés par les enfants. C'est à l'enseignant de saisir ces opportunités et de les utiliser pour entrer dans l'exploration philosophique »⁶³². Notre analyse de la pensée bienveillante nous a montré l'importance de valeur affective des idées pour Lipman, or la question de l'intérêt se trouve précisément dans la lignée de cette fonction fondamentale de l'émotion dans la conception lipmanienne de la pensée : il recèle deux caractéristiques importantes : comme l'explique Dewey, l'intérêt « est dans une relation étroite avec la vie affective, d'une part, et d'autre part, avec la vie intellectuelle par sa relation étroite, sinon par son identité, avec l'attention »⁶³³. C'est l'intérêt qui meut la pensée, et qui, même, entre dans son mécanisme, comme le dit Lipman lui-même : « J'ai montré que l'intérêt n'est pas seulement une condition causale de la pensée – ou, en tout cas, ne doit pas l'être. Ce peut-être un mode, une dimension, ou un aspect de la pensée elle-même »⁶³⁴.

Le concept d'intérêt doit s'entendre ici selon son acception originelle, et non utilitaire, où il est synonyme de captation de l'attention grâce à un profit, un bénéfice,

⁶³⁰ Cf. Annexe 2 : Retranscriptions des discussions philosophiques 11-14 ans, club-philo du collège P.A.Houël, 22 mai 2013, pp. 872-874.

⁶³¹ M.-F. DANIEL, *La philosophie et les enfants, op.cit.*, p.47

⁶³² M.LIPMAN, *Philosophy in the classroom, op.cit.*, p. 109 : “ Philosophical discussions can evolve out of a great many of the demands children make for the meaning of an idea. It is up to the teacher to seize upon these opportunities and use them as entries into philosophical exploration.”

⁶³³ J.DEWEY, *L'école et l'enfant, op.cit.*, p.19

⁶³⁴ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.252

objectif plaisant ou un attachement aveugle : intéresser – *inter-esse* – consiste, au sens propre, à créer un mouvement par lequel l'être (*esse*) individuel entrera *dans* le sujet, se plonge au milieu (*inter-*) de l'élément, grâce à son attention portée sur cette chose. « L'étymologie du mot (...) nous amène à cette idée que l'intérêt annihile la distance séparant une conscience des objets et des résultats de son activité ; c'est l'instrument qui opère leur union organique »⁶³⁵. Seule l'union d'intérêt entre le savoir et l'individu permet l'authenticité de l'apprentissage philosophique. Pour être engagé dans l'apprentissage, l'élève doit se transposer, profondément et personnellement, à l'intérieur de la sphère de la connaissance. C'est pour cette raison que la méthode pédagogique doit faire appel à l'univers de l'élève : c'est la dimension personnelle de l'élève qui doit être happée, captée, pas seulement son attention.

« L'intérêt authentique, en éducation, est ce qui accompagne l'identification, par l'action du moi avec quelque objet ou idée, en raison de la nécessité de cet objet ou idée pour que le moi continue de s'exprimer. »⁶³⁶

Le programme de philosophie, tout comme le programme scolaire en général, gagnerait à prendre pour support cette dimension psychologique. « Comme le dirait Dewey, le manuel scolaire encore organisé de manière logique, comme une table des matières ou une série de conférences, au lieu d'être organisé de manière psychologique, en développant l'intérêt et la motivation de l'enfant »⁶³⁷. La philosophie, plus que tout autre discipline, doit faire appel à la motivation intérieure : « On ne peut forcer les gens à se nourrir de philosophie : ils doivent le vouloir. Et ils doivent, de quelque manière que ce soit, avoir la motivation de le vouloir »⁶³⁸. Ainsi, Lipman, se situe à l'opposé des méthodes d'incitation behavioristes, qu'il voit comme manière coercitive de guider les enfants par un système de récompenses et de punitions. La pratique philosophique repose sur la participation de l'individu à un niveau personnel, elle est donc radicalement incompatible avec toute forme d'incitation artificielle : l'implication réelle et individuelle dans le dialogue est nécessaire pour établir ses idées propres à partir d'une véritable réflexion sur l'existence. Le levier de l'intérêt est une justification supplémentaire du choix pédagogique de la cueillette de questions : si les questions émanent des enfants, elles seront liées à leurs intérêts : le facilitateur se doit donc de les recueillir sans cesse, soit par la méthode lipmanienne, soit après annonce du thème (comme nous l'avons souvent fait), soit à partir d'un support réflexif (album jeunesse, film ou jeu). À ce moment-là se manifeste l'intérêt des enfants, à la fois dans l'expression des questions et dans le vote de celle qui est choisie par le groupe. C'est ce qu'indique le témoignage de Gilles Geneviève, qui a animé un atelier de philosophie à

⁶³⁵ J.DEWEY, *op.cit.*, p. 30

⁶³⁶ *Ibid.*, pp. 28-29

⁶³⁷ M.LIPMAN, *Philosophy goes to school, op.cit.*, p.21: « As Dewey would put it, the textbook is still organized logically, like a table of contents or a sequence of lectures, rather than psychologically, in terms of the developing interest and motivation of the child. »

⁶³⁸ M.LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *Philosophy in the classroom*, p. XV, *op.cit.*, : « Philosophy cannot be force-fed to people ; they must want it. And they must somehow be motivated to want it. » (ci-dessus : ma traduction)

l'Université Populaire de Caen à partir du roman de Lipman : *Kio et Augustin*⁶³⁹. Après la lecture d'un passage qui traite de thématiques telles que la compréhension, le savoir, la beauté et la fierté, cinq des dix questions choisies par les enfants traitent de la fierté. Les voici donc : Pourquoi y a-t-il des gens qui veulent être fiers ? Comment la fierté s'exprime-t-elle ? Qu'est-ce qui fait qu'une personne est fière ? Qu'est-ce que c'est, être fier ? Il est donc clair que c'est le concept de fierté qui a résonné avec la réalité des enfants : c'est pourquoi il est un fondement pertinent pour une discussion philosophique dans laquelle les enfants pourront s'immerger intellectuellement. Le principe d'intérêt nous signale le point de départ de l'activité éducative, qui se trouve être, tout simplement, l'esprit de l'enfant et les envies qu'il recèle.

4. 4. 4. Conclusion : La Philosophie pour Enfants, paradigme heuristique de l'ouverture d'esprit

Les principes d'interaction, de continuité et d'intérêt irriguent la pédagogie lipmanienne afin de proposer aux enfants une pratique philosophique significative. Mais avant tout, ces trois préceptes de Dewey inscrivent la méthode de recherche dans un processus de déploiement du savoir philosophique *à partir de l'esprit enfantin* : la pédagogie déplie les prémices réflexives de la pensée enfantine sur l'expérience. Puis, le renforcement de l'esprit enrichira le regard de l'enfant sur le monde. Par suite, il ne s'agit plus d'initier l'enfant au monde adulte, mais de développer la vision enfantine pour qu'elle atteigne sa conscience mature. La philosophie pour enfants, entièrement consacrée à la réflexion sur l'expérience, est donc un terrain d'expérimentation idéal pour ce nouveau modèle pédagogique de Dewey : elle « représente de manière paradigmatique l'avenir de l'éducation comme un mode d'existence qui n'a pas encore été réalisé et comme une pratique. La réforme de l'éducation doit prendre pour modèle heuristique la recherche philosophique partagée dans la classe »⁶⁴⁰. L'introduction de la philosophie dans l'éducation a nécessairement un impact qui dépasse son cadre car une fois l'esprit enfantin accommodé à la méthode heuristique de la philosophie incluant l'usage de la pensée multidimensionnelle et des habiletés de pensée, il est impossible que cette formation n'ait pas d'impact sur la vie scolaire et quotidienne de l'enfant :

« Une fois que le processus de l'éducation peut être vu comme englobant à la fois la formation de concepts et la construction de schémas conceptuels de la réalité, il n'est pas possible d'ignorer le rôle de l'éducation comme processus générateur d'amélioration de la pensée ou la contribution des élèves dans ce processus et dans les résultats de la recherche. »⁶⁴¹

Le renforcement de la puissance de réflexion chez l'enfant permettra la production de sens dans l'acquisition des connaissances, empêchant ainsi le risque de perdre le sens des connaissances. Dès lors que le modèle pédagogique repose sur la pratique réflexive, tout

⁶³⁹ G.GENEVIEVE, *La raison puérile. Philosopher avec les enfants ?*, Editions Labor : Loverval, 2006, p.54

⁶⁴⁰ M.LIPMAN, *Philosophy goes to school, op.cit.*, p. 17 : "it paradigmatically represents the education of the future as a form of life that has not yet been realized and as a kind of *praxis*. The reform of education must take shared philosophical inquiry in the classroom as a heuristic model." (ci-dessus : ma traduction)

⁶⁴¹ *Ibid.*, p.142 : "Once the process of education can be seen to encompass both concept formation and the construction of conceptual schemes of reality, it is no longer possible to disregard the generative role of education for better thinking or the contributions made by the student to the process and products of inquiry. »

l'enjeu se porte sur la faculté de réflexion des enfants. Dewey concevait l'éducation comme le « renforcement producteur de croissance et de sens de ce fragile processus de pensée inné en chaque être humain. (...) L'enseignant devint une partie d'une intervention adulte dont l'intention était de libérer le processus de pensée chez l'élève. »⁶⁴². Est-il légitime de construire la méthode pédagogique sur la capacité de réflexion des enfants ? Il ne s'agit en aucun cas de se fier à une faculté de penser qui aurait déjà atteint son plein exercice et jouirait déjà de ses pleins pouvoirs. En revanche, Lipman – et la philosophie pour enfants en général – postule l'existence d'une immense potentialité pour la réflexion, qui va de pair avec la nécessité d'éduquer ce potentiel. Dewey évoque sans cesse l'idée d'éclosion de la pensée, de la curiosité, de l'esprit, de l'aptitude à la pensée réfléchie : ce thème de l'éclosion nous rappelle celui de l'ouverture de la pensée. En effet, dans les deux cas, la conviction éducative est la même : une fois transformée, élargie, éclosée, la puissance de l'esprit ne peut rester lettre morte. C'est le principe de la perfectibilité : « Penser est naturel, mais cela peut aussi être reconnu comme une compétence capable d'être perfectionnée »⁶⁴³. La pensée est une faculté perfectible, bien que naturelle : il faut veiller à ne pas être piégé par sa dimension innée, car elle doit être travaillée, enseignée et cultivée. Conformément à la conception psychologique de l'enfant étudiée précédemment, le monde éducatif devrait faire le pari de croire que l'esprit enfantin renferme une faculté de pensée qui, une fois exercée, pourrait être le support de l'éducation, et surtout, le tremplin de l'action dans le monde.

4.5. Le problème de l'utilitarisme dans la Philosophie pour Enfants, abstraction ouverte sur l'application pratique.

Le perfectionnement de la pensée enfantine semble avoir pour seul objectif, dans la perspective pragmatiste de Lipman, de transmettre aux enfants l'habitude d'utiliser le regard réflexif, critico-logique, et créatif de leur esprit en vue de l'application pratique. Ainsi, le premier programme de philosophie pour enfants se situe dans un système de valeur où l'efficacité des idées dans l'action attribue à la pensée sa validité. Ce prisme pragmatiste a été critiqué ces dernières années car l'éducation philosophique semble instrumentalisée à des fins utilitaires, dans le cadre de la vie concrète, de la vie scolaire et de la vie civique. Or, la philosophie doit-elle être un cursus utilitaire d'apprentissage de la pensée ? En effet, si l'apprentissage de la philosophie a pour seule ambition l'efficacité dans la vie pratique, comment garantir la philosophicité de sa méthode ? Pour Anne Lalanne, le formalisme lipmanien (qui fait aussi débat, comme nous l'avons vu) va de pair avec un utilitarisme douteux. L'association des deux tendances porte à soupçon : « La philosophie comprise

⁶⁴² *Ibid.*, p.141 : "So long as education was conceived to be the initiation of the child into the understandings of the adult world, the focus of education was on learning what adults already knew or claimed to know. The great paradigm shift in the history of education has been the redesign of education to have thinking rather than learning as its target. The major philosopher associated with this shift was John Dewey, although he was of course powerfully influenced by Peirce and G.H.Mead, (...) who saw education as a growth-producing, meaning-producing strengthening of the fallible thinking process indigenous to all human beings. (...) The teacher became a part of an adult intervention whose intent it was to liberate the thinking process in the student. »

⁶⁴³ M.LIPMAN, A.-M.SHARP, F.S.OSCANYAN, *Philosophy in the classroom, op.cit.*, p.14 : "Thinking is natural, but it can also be recognized as a skill capable of being perfected." (ci-dessus : ma traduction)

comme quête de sens qui peut valoir pour tous, peut difficilement se laisser circonscrire à une ou plusieurs fins données, particulières voire utilitaires, au risque de rester à l'extérieur de la pensée. On entend parfois parler de la philosophie comme d'une technique formelle efficace pour apprendre à raisonner logiquement, c'est-à-dire pour utiliser à bon escient et de façon performante toutes sortes d'arguments. (...) Sous cet angle, elle formerait aux techniques du débat argumentatif puisque celui-ci requiert une maîtrise de l'oral, une capacité de persuasion dans une expression soignée. (...) Dès lors, l'enjeu de l'acte philosophique n'est plus de comprendre, de réfléchir au sens des choses, mais se réduit à un moyen d'apprendre, de se former, d'éduquer à... (...) Que reste-t-il de l'acte philosophique ? Si l'efficacité rationnelle de la sophistique est réelle, la qualité philosophique, comme l'a souvent déploré Socrate, en est le plus souvent absente »⁶⁴⁴. Pour l'enseignante française, la visée utilitaire fait sombrer la philosophie pour enfants dans un débat millénaire : à force de vouloir être efficace, la pensée tend à se réduire à des moyens sophistiques, si bien que les enfants conformeraient leurs idées à leur force argumentative, leur pouvoir de séduction ou leur effet bénéfique sur le réel. Les enfants perdraient alors de vue l'idée que la philosophie est avant tout une attitude de l'esprit et un regard spécifique sur le réel. Nous pouvons donc nous demander : l'éducation philosophique des enfants doit-elle être utilitariste ?

4.5.1. Quelle place pour l'abstraction dans une philosophie de l'action ?

L'épistémologie de Lipman, à la suite de Dewey et Peirce, est donc centrée sur la production de connaissances et d'idées en direction de leur application pratique. « Le savoir est montré comme quelque chose en soi qui permet d'agir sur le monde : il s'agit d'une vision pragmatique de l'apprentissage »⁶⁴⁵. Lipman défend ce principe dans la constitution de sa philosophie de l'éducation et l'explique ainsi :

« Il suffit de se rappeler la définition donnée par Peirce en 1878 du principe pragmatiste : une idée trouve son sens dans ses conséquences pratiques.⁶⁴⁶ Peirce illustre cela par le concept de dureté dont on peut trouver la signification dans le test du grattage : comme le diamant est plus dur que le verre, il peut griffer le verre alors que l'inverse n'est pas possible. C'est pareil pour les idées : pour éviter qu'une idée ne devienne abstraction dénuée de sens, il faut envisager comment démontrer ce qu'on peut en faire dans la pratique. Des enseignants (...) ont trouvé du dynamisme dès qu'ils compris ce que le pragmatisme pourrait jouer comme rôle dans leurs écoles : les élèves penseraient mieux si on les dotait de conditions encourageant l'application de leur réflexion au monde qui les entoure ; ce qui les attirerait et stimulerait, ce serait de découvrir que les idées qu'ils tentaient de maîtriser pourraient faire l'objet d'une application. »⁶⁴⁷

De nombreux chercheurs en philosophie pour enfants s'opposent à l'idée que la recherche des idées est tributaire de la considération de leur effectuation. « L'action se substitue à l'analyse. Comme le soutient Richard Rorty, dans le pragmatisme, « la vérité ne consiste jamais qu'en ce qu'il nous paraît avantageux de croire, qu'elle n'est en ce sens que

⁶⁴⁴ A.LALANNE, *La philosophie à l'école. Une philosophie de l'école*, op.cit., pp. 66-67

⁶⁴⁵ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, op.cit., p. 27

⁶⁴⁶ C.S. Peirce, « How To Make Our Ideas Clear », in Peirce, *Selected Writings*, éd. Philip P.Wiener, Dover Publications, New York, 1958, pp. 113-136

⁶⁴⁷ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée*, op.cit., p. 202

l'opinion du moment qui s'impose à l'individu ou à un groupe »⁶⁴⁸. Si l'action est la mesure du vrai, la valeur de vérité est déstabilisée. Cette idée ne pose pas de problème aux pragmatistes car, comme en science, la vérité demeure tout de même extérieure au sujet puisqu'elle est validée avec et par les autres. Pour un philosophe pragmatique, c'est dans le monde et par l'action que la vérité de ses idées acquiert quelque crédit. Ainsi, « le pragmatisme ne s'intéresse pas à la vérité en tant que telle, ni au sens des vérités acquises, ni au sens d'aboutissement ou de couronnement de la vérification. Une idée vérifiée, devenue vraie, marque la fin d'une recherche. Elle libère la pensée pour d'autres tâches, pour d'autres recherches »⁶⁴⁹.

La communauté de recherche, qu'elle soit scientifique ou philosophique, est toute entière tournée vers le monde concret. Cela entraîne une conception très singulière de l'abstraction : si les idées abstraites sont valables dans la mesure où elles ne sont pas totalement détachées de leur lien avec la réalité, certaines abstractions seront exclues du champ de la connaissance. Dans le domaine de la philosophie, Lipman semble donc rejeter les idées abstraites qui ne peuvent mener à une application concrète : faut-il donc comprendre que la philosophie pour enfants n'inclura pas la métaphysique ? Est-ce que les conceptions telles que le temps, l'âme ou la conscience, n'étant pas observables, devraient être exclues de la réflexion ? Lipman répondrait par la négative à ces deux questions : les sujets et concepts les plus abstraits pourront être abordés, mais la réflexion sera contrainte vers la dimension pratique de l'existence. Ainsi, par exemple, un dialogue philosophique avec les enfants sur la question « Le Temps existe-t-il ? » pourra être traité en opposant la perception intérieure du Temps à sa mesure mathématique du Temps par les horloges : les enfants pourront ainsi réfléchir au fait que nous n'avons pas tous la même perception du temps, et que cette perception est changeante, ce qui explique la nécessité des horloges, des emplois du temps et des calendriers, pour le fonctionnement harmonieux de la société. En somme, la plus grande abstraction est autorisée dans la pratique philosophique conçue par Lipman ; en revanche elle est dirigée vers la compréhension de la réalité pratique, qui détermine le sens des idées abstraites : « Connaître les conséquences des idées, c'est connaître leur sens, car Dewey, pragmatiste et disciple de Peirce, était convaincu que leur signification reposait dans leur portée pratique, dans les effets qu'elles ont sur nos pratiques et sur le monde. »⁶⁵⁰. Il y a un aller-retour permanent entre le réel et le concept : ainsi, l'utilité de comprendre le concept, c'est de comprendre le réel. La philosophie pour enfants – et c'est d'ailleurs pour cette raison que les enfants doivent en être bénéficiaires – conçoit le monde de la pensée comme modelé par et dirigé vers le monde concret, vécu, partagé : ainsi, l'abstraction n'a de fonction qu'en relation à l'expérience.

⁶⁴⁸ Cf. R.RORTY, *Le temps des philosophes*, Paris, Hatier, 1995.

⁶⁴⁹ A. LALANNE, *La philosophie à l'école. Une philosophie de l'école*, *op.cit.*, pp. 109-110

⁶⁵⁰ M.LIPMAN, *Thinking in education*, *op.cit.*, p. 242 : « To know the consequences of ideas is to know their meaning, for as Dewey, pragmatist and follower of Peirce, was convinced, their meaning lies in their practical bearings, the effects they have upon our practice and upon the world. » (ma traduction)

4.5.2. Utilitarisme et compréhension du monde

Mais de façon générale, c'est la volonté éducative de développer une meilleure compréhension de l'expérience qui est essentielle. Lipman, face aux critiques d'utilitarisme, s'étonne : pour lui, il est évident que la vocation de la philosophie est de favoriser notre compréhension du monde. « La philosophie a pour objectif de créer une rencontre, un équilibre, une harmonie entre les différents aspects de notre vie ; il faut que nous puissions traduire nos expériences sur des plans à la fois logique, éthique, épistémologique, social et politique. (...) Curieusement, lorsque l'être humain donne libre cours à sa pensée, il lui est possible de raffiner ses perceptions et sa compréhension du monde environnant. Contrairement à ce que beaucoup de gens pensent de la philosophie, la pratique de celle-ci, telle que la propose Lipman, donne une meilleure prise sur le concret. »⁶⁵¹ L'éducation de la pensée a pour horizon l'expérience et la philosophie propose des outils intellectuels précieux pour sa compréhension. C'est sur ce point que le débat surgit : la philosophie a-t-elle pour seule fonction de fournir les outils de la pensée ? Le philosophe américain s'étonne encore davantage : si la philosophie offre des moyens intellectuels pour accroître notre compréhension du monde, ne faut-il pas les utiliser ? Si l'ambition pédagogique est de mieux comprendre le monde grâce à la philosophie, il est évident qu'il s'agit d'*utiliser* les outils intellectuels qu'elle développe. Dans la lignée de Dewey, Lipman défend le fait que la philosophie a une place dans le monde éducatif en raison de son utilité pour le développement de la capacité à trouver le sens dans l'expérience :

« Nous retrouvons ici une conception de la philosophie selon laquelle une de ses premières finalités est d'éclairer l'expérience, c'est-à-dire de *comprendre* ce qui nous arrive en nous arrêtant pour examiner, avec les outils de la raison, ce qui se passe autour de nous, autant ce qui semble aller de soi que les problèmes auxquels nous sommes confrontés ; il s'agit de questionner des idées tout à fait courantes auxquelles nous recourons sans trop y réfléchir et d'en élucider les tenants et les aboutissants. C'est en ce sens, nous rappelle Richard Rorty, que Dewey voulait faire de la philosophie un instrument de changement, en considérant que la tâche de la connaissance en philosophie n'est pas de dévoiler la réalité préexistante, mais « *de rechercher, comme cela est le cas pour nos jugements pratiques, le genre de compréhension qui nous permet de faire face aux problèmes lorsqu'ils se posent* ». ⁶⁵²

Le créateur de la philosophie pour enfants souhaitait transmettre un équipement intellectuel constitué d'outils de compréhensions, d'outils de jugements et d'habiletés de pensée. Cette boîte à outils serait un moyen, pour chaque enfant, de rechercher le sens de son expérience vécue et scolaire. « En fidèle étudiant de John Dewey, Lipman situe l'apport de son programme tout autant au plan de la synthèse des savoirs disparates : philosopher aiderait l'enfant à s'orienter dans un monde initialement dépourvu et progressivement pourvu de sens. »⁶⁵³ Pour découvrir le sens par soi-même, Lipman propose d'entraîner certains aspects de la faculté de compréhension : la découverte des connexions (présupposés, causes, conséquences, parties/tout), la recherche des alternatives, la recherche de

⁶⁵¹ P.LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent, op.cit.*, pp. 71-72

⁶⁵² J.DEWEY, cité par Richard RORTY, *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, traduit par C.Cowan and Poulain, Paris, Albin Michel, 1995, p. 28

⁶⁵³ F.MORTIER, « Etudes d'évaluation : la méthode de Matthew Lipman comme moyen de développement » in C.LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion, op.cit.*, p. 49

l'impartialité, la recherche de la cohérence entre les mots et les actes, la découverte des relations parties/tout, la recherche du contexte de la situation et la recherche de l'ambiguïté⁶⁵⁴. L'ensemble de ces outils intellectuels consistent dans la compréhension des relations entre les éléments (mots, idées, choses) : le dévoilement des liens de sens œuvre donc au développement de l'intelligence du monde. Tout l'enjeu de l'éducation philosophique est d'explorer par la pensée les liens existant dans le monde, ce qui exclut, bien entendu, tout formalisme : l'intelligence ne perd jamais le sens du réel. « Pour Lipman, l'intelligence signifie essentiellement la capacité d'établir des relations entre les différentes observations (cognitif), dans un but de découverte du sens, et partant, d'amélioration de l'expérience (affectif) »⁶⁵⁵. Toutefois, cette affirmation est à nuancer. De fait, « Lipman préfère parler de *thinking*, l'acte de penser en train de se produire, (...) L'activité de penser n'est pas d'abord une fonction d'information ou d'adaptation, mais un processus de mise en relation : « penser c'est découvrir, inventer, connecter, et expérimenter des relations »⁶⁵⁶. »⁶⁵⁷ À ce titre, la philosophie offre un éclairage singulier sur le monde, grâce à une mise en lumière de la complexité des relations de significations. Mais la seule compréhension ne satisfait pas les pragmatistes si elle n'est pas orientée vers l'action, l'application pratique dans l'existence et le développement du jugement. Ayant vu l'importance de la faculté de juger dans le développement de la pensée critico-logique, on peut voir maintenant qu'elle est le chaînon entre la pensée et l'action, et que sa filiation avec le modèle grec de sagesse *pratique* est confirmée. Si la pensée trouve sa valeur dans l'action, elle doit formuler un jugement pour établir l'action choisie : « à la longue, ce qui garantit leur qualité aux jugements, c'est le rôle qu'ils jouent dans la manière dont ils peuvent déterminer de *futures expériences*. Ce sont des jugements qui conviennent à l'individu, qui enrichissent les diverses facettes de sa vie »⁶⁵⁸. Mais les jugements eux-mêmes ne suffisent pas : bien entendu, ils sont eux-mêmes portés vers l'application concrète. En effet, « l'éducation a pour but d'aider à émettre de meilleurs jugements permettant de mener sa vie de façon plus judicieuse. Les jugements ne sont pas des buts en eux-mêmes »⁶⁵⁹. Compréhension, jugement, intelligence : toutes les compétences de l'esprit doivent être éduquées pour accroître leur efficacité et leur justesse dans l'existence. Tel est le projet de Lipman. Même l'apprentissage des logiques formelles et informelles, elles aussi, ont pour visée une meilleure prise sur le réel.

« Les enfants n'utilisent pas souvent des mots tels qu'intégralité, Gestalt, complétude, accomplissement, totalité ou d'autres expressions adultes similaires qui impliquent le désir d'unifier les fils variés de son existence dans un tout harmonieux. Le fait que les enfants manquent du vocabulaire varié des adultes ne signifie pas qu'ils soient insensibles aux

⁶⁵⁴ M.LIPMAN, *Philosophy goes to school*, p.103 : "Equipping children with an understanding of ambiguity is a valuable preparatory discipline that readies the child not only for the puns, equivocations, and double entendres of everyday discourse, but also for the rich allusiveness of literature, the double binds of human relations, and the coyness of nature itself. Moreover, although learning about ambiguity prepares children to deal with duplicity that frequently characterizes the world around us, it also helps children discover the relationships of words with words, things with things, words with things."

⁶⁵⁵ M.-F. DANIEL, *La philosophie et les enfants*, op.cit., p. 142

⁶⁵⁶ M.LIPMAN, « Caring as thinking », in Revue *Inquiry : Thinking across the Disciplines*, vol. 15, n°1, 1995, pp.1-13

⁶⁵⁷ V. TROVATO, *L'enfant philosophe. Essai philopédagogique*, op.cit., p.52

⁶⁵⁸ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée*, op.cit., p.36

⁶⁵⁹ *Ibid.*, p.38

différentes façons par lesquelles l'expérience peut manquer d'harmonie ou de complétude. (...) Ainsi l'un des buts de la philosophie pour enfants est d'aider les enfants à voir les connexions entre les diverses parties de leur vie, et à trouver les moyens pour rassembler ces parcelles dans l'harmonie. »⁶⁶⁰

Cette ambition d'accroissement de l'intelligence est donc porteuse d'une grande valeur, bien entendu. Mais il est indéniable, aussi, que la philosophie devient alors un *moyen* en vue de l'apprentissage de la pensée : ses outils intellectuels se trouvent transférer dans l'ensemble de la vie concrète. Il semble que l'apport de la philosophie soit uniquement d'être connectée au réel par son lien intrinsèque avec l'expérience vécue des enfants. Mais elle devient alors un instrument pour mener un enseignement de la pensée dont l'utilité est ailleurs. S'agit-il d'une éducation philosophique qui ne vise pas l'apprentissage de la philosophie en tant que telle ?

4.5.3. La praxis philosophique, mode d'instruction pour la vie ?

Sans aller jusqu'à dire que toute pratique philosophique doit être construite en fonction de son utilité, nous souhaitons défendre l'idée qu'en dehors de la question de l'utilité, la philosophie, conçue comme pratique et *praxis*, ne peut, en quelque sorte échapper à son efficience. Les outils intellectuels acquis ne peuvent rester inactifs, et nous pouvons nous en réjouir. Mais au-delà des compétences intellectuelles, les philosophes n'ont jamais été timides vis-à-vis de l'idée que leurs discours pouvaient éclairer l'existence – c'est une évidence. Les idées philosophiques possèdent une force éclairante que saisissent les enfants, qu'il s'agisse des conceptions des philosophes, ou de celles de leurs camarades. Dès l'époque humaniste, Montaigne défendait l'idée que la philosophie contenait des leçons utiles pour l'existence dès l'enfance. C'est probablement la raison pour laquelle Lipman voyait en lui un précurseur de l'éducation réflexive. Bien que Montaigne ne soit pas pragmatiste, sa pédagogie était centrée, aussi, sur la valeur du savoir philosophique dans l'expérience et l'existence, mais se concentre, lui, sur les discours que peuvent véhiculer l'étude des textes. L'analyse de son article « De l'institution des enfants » nous permettra de voir de quelle façon la philosophie peut être un mode d'instruction pour la vie.

« Qu'il [l'éducateur] ne lui demande pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance, et qu'il juge du profit qu'il aura fait, non par le témoignage de sa mémoire, mais de sa vie. C'est témoignage de crudité et indigestion que de regorger la viande comme on l'a avalée. L'estomac n'a pas fait son opération s'il n'a fait la changer la façon et la forme à ce qu'on lui avait donné à cuire. (...) Qu'il lui fasse tout passer par l'étamine et ne loge rien en sa tête par simple autorité et à crédit ; les principes d'Aristote ne lui soient principes, non plus que ceux des Stoïciens ou Épicuriens. Qu'on lui propose cette diversité de jugements : il choisira s'il peut, sinon il en demeurera en doute. Il n'y a que les fols certains et résolus. (...) Aux exemples se pourront proprement assortir tous les profitables discours de la philosophie, à laquelle se doivent toucher les actions humaines comme à leur règle. On lui dira que c'est que savoir et ignorer qui doit être le but de l'étude ; (...) il me semble que les premiers discours de

⁶⁶⁰ M.LIPMAN, F.S.OSCANAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p.195 : "Children do not often use words like wholeness, gestalt, completeness, fulfilment, totality, and other similar adult phrases that imply the desirability of unifying the various strands of one's experience into a seamless whole. The fact that children lack the varied vocabulary of adults does not mean that they are insensitive to the many ways in which experience can fall short of harmony and completeness. (...) Thus one of the aims of the philosophy for children is to help children see connections between various parts of their lives, and to find ways of bringing these strands into harmony." (ci-dessus : ma traduction)

quoi on lui doit abreuver l'entendement, ce doivent être ceux qui règlent ses mœurs et son sens, qui lui apprendront à se connaître, et à savoir bien mourir et bien vivre. Entre les arts libéraux, commençons par l'art qui nous fait libres. (...) C'est grand cas que les choses en soit là en notre siècle, que la philosophie, ce soit, jusqu'aux gens d'entendement, un nom vain et fantastique, qui se trouve de nul usage et de nul prix, et par opinion et par effet. (...) On a grand tort de la peindre inaccessible aux enfants, et d'un visage renfrogné, sourcilleux et terrible. Qui me l'a masquée de ce faux visage, pâle et hideux ? Il n'est rien de plus gai, plus gaillard, plus enjoué, et à peu que je ne dise folâtre. (...) Puisque la philosophie est celle qui nous instruit à vivre, et que l'enfance y a sa leçon, comme les autres âges, pourquoi ne la lui communique-t-on ? On nous apprend à vivre quand la vie est passée. Certains écoliers ont pris la vérole avant que d'être arrivés à la leçon d'Aristote sur la tempérance. Ôtez de la dialectique toutes ces subtilités épineuses, les discours de la philosophie sont plus aisés à concevoir qu'un conte de Boccace. Un enfant en est capable, au partir de la nourrice, beaucoup mieux que d'apprendre à lire et à écrire. On a grand tort de rendre la philosophie inaccessible aux enfants.

»,⁶⁶¹

Certaines leçons de philosophie sont pertinentes dès l'enfance selon Montaigne, et peuvent lui être proposées, sous plusieurs conditions : la pensée des auteurs devra perdre certaines subtilités et l'enfant devra se l'approprier par une recherche de sens, mais mise à part ces restrictions, la philosophie peut être une école de la vie. Nous avons souvent expérimenté dans nos ateliers le fait que certaines théories philosophiques interpelaient les enfants vis-à-vis de la compréhension de leur expérience. Ce fut le cas à plusieurs reprises, notamment avec la question du Temps qui passe, dont on voit bien, dans l'extrait suivant, que la fameuse conception augustinienne ⁶⁶² du temps s'est avéré être une clé de compréhension d'un phénomène présent dans l'expérience enfantine.

« [Facilitatrice] Alors 1,2,3 Pensez : c'est quoi le Temps qui passe ? 1,2,3, Pensez !

- [enfant 1] Le temps c'est quand on joue et ça va vite

- [enfant 2] Le temps c'est quand on est occupé

- [enfant 3] Oui, le Temps c'est quand on est occupé et à faire autre chose et le temps il va super vite.

Mais le Temps qui passe c'est quoi ?

- [enfant 4] Le temps qui passe, par exemple je m'amuse dans la cour, le temps va passer très vite.

- [enfant 5] Le Temps qui passe, c'est quand on se rapproche du futur

Ah, super. Le Temps qui passe quand on se rapproche du futur. Là on a déjà un temps : le futur. Le futur c'est maintenant ?

- [tous] Non. Non c'est après

- [enfant 6] Le temps qui passe, c'est quand on fait des choses, et il va vite et mais aussi en fait, il peut passer normalement

- [enfant 1] Je suis d'accord avec Sibine. Le temps, ça peut être du futur, du présent et le passé. Le temps ça peut être le futur, le présent et le passé.

Le futur, le présent et le passé...

- [enfant 3] Le passé, c'est pas un temps

Mais le passé, il est passé ou pas ?

- [tous] Ouiiii

C'était du temps avant ou pas ?

⁶⁶¹ M. de MONTAIGNE, *Essais*, I, 26, « De l'institution des enfants », *op.cit.*, pp. 232-233.

⁶⁶² Saint AUGUSTIN, *Confessions* (401), livres Dixième et Onzième, trad. fr. J.Trabucco, Paris, GF, 1964, pp. 202- 282.

- [tous] Ouiii

Le passé c'était du temps avant ? Et ce n'est plus du temps maintenant ?

- [enfant 4 : Warren] Oui, parce que c'était avant. Et ça se passe plus maintenant

- [enfant 7] Par exemple, il y a deux minutes, c'était le temps, mais c'était quand même du temps

Et Warren, il disait : ça n'existe plus, donc ce n'est plus du présent ?

- [enfant 8] Là il y a deux minutes, c'était du présent

- [enfant 2] Ce qui s'est passé il y a deux minutes, c'est encore du présent

- [enfant 6] C'est pas du passé, c'est de l'imparfait

En conjugaison, oui. Mais est-ce que c'est encore présent ?

- [enfant 9] Ça dépend, il peut y avoir un univers parallèle

Alors on va quand même réfléchir à nous, notre monde à nous parce que si on commence à réfléchir aux univers ailleurs, on va pas s'en sortir. Alors on retient, il y a le futur, le présent, le passé.

- [enfant 10] Le temps ça dure une seconde, une minute, une heure, un siècle

- [enfant 11] Je suis d'accord le Temps c'est du passé, présent, futur.

- Ça dépend du temps, on peut parler du temps du passé

Donc finalement ça dure combien de temps le temps ?

- [enfant 12] Autant que tu veux

- [enfant 13] Longtemps

- [enfant 14 : Yasmine] Mille et une siècle !

Donc ça dure mille et un siècle pas plus ? Pas moins ?

- [enfant 15] à l'infini !

C'est infini le Temps ?

- [enfant 10] Je suis d'accord. Mais on a pas répondu à la question : c'est quoi le temps ?

Bah, là déjà on dit que c'est infini

- [enfant 16] Moi je suis d'accord avec Jasmine. Après il y aura plus de temps. Le jour où ça va arriver qu'on sera dans mille et un siècle, il y aura plus de temps. Pour moi ça va durer à l'infini le temps

Donc pour toi c'est infini, c'est plus long que mille et un siècle.

- [enfant 17] Moi aussi pour moi ça va durer à l'infini

- [enfant 3] Mais on sait pas, on peut pas savoir

On peut connaître le futur ?

- [enfant 8] Non, il faut d'abord le vivre

Oui, il faut d'abord que ce soit présent.

- [enfant 10] On peut un peut connaître le futur. Je peux décider que je vais lever la main et je

- [enfant 18] Par exemple, la cantine, ce midi ça va être dans le futur, je serai dans la cour.

Et on peut être sûr qu'il va arriver le futur ?

- [enfant 6] Non, on peut mourir

- [enfant 2] Et dans ce cas-là, le temps s'arrête ?

- [enfant 6] Pour nous oui, mais pas pour les autres.

- On peut un peu imaginer le futur.

Est-ce qu'on peut être sûr que le futur arrive ? Est-ce qu'on peut être sûr que la prochaine minute elle va arriver ?

- [enfant 18] On n'est pas sûr que la cantine ça arrivera

- [enfant 12] Mais le Temps, peu importe

- [enfant 7] On sait jamais, on peut mourir dans deux minutes

- [enfant 11] Le Temps, il va toujours exister parce que c'est la chose qui.... Comment je pourrais le dire.... C'est la chose qui n'est pas matérielle.

Il est visible ou il est invisible le Temps ?

- [enfant 10] Oui, parce qu'on sait que après ce sera le futur.

Parce qu'on sait qu'il y aura le futur ? Est-ce que vous pouvez l'aider ?

- [enfant 12] On peut le voir sur les horloges

Ah, tout à l'heure on a parlé des horloges. on voit le temps sur les horloges. D'ailleurs, pourquoi une montre ça s'appelle une montre ?

- [enfant 3] Ça sert à voir l'heure

Et ça sert à voir le temps. Nous on a l'impression que le temps ne va pas toujours à la même vitesse mais on a... quelque chose qui nous montre le temps qui passe.

- [enfant 9] Une montre, montrer.

Nous on a l'impression que le temps ne va pas toujours à la même vitesse mais on a les montres.

- [enfant 15] Une minute, une heure, un siècle

Ah, on n'a pas encore des montres qui nous montrent les siècles. Ça ferait une énorme montre, ce serait pas très pratique.

- [enfant 17] Mais il y en a qui ne sont pas à l'heure !

- [enfant 16] Dans un sens le temps, il est visible, et dans un sens, il est invisible. Par exemple, dans le futur, je peux pas savoir ce qui va m'arriver, je peux mourir. Mais dans une montre je peux voir l'heure, l'image de ce qui va m'arriver.

On peut voir le temps qui passe. On peut pas voir ce qui va se passer. C'est quoi un moment ?

- [enfant 1] Là il y a un moment où je suis en train de jouer et là il y en a un autre, où j'ai décidé d'arrêter et entre ça, c'est le moment qui s'est passé entre les deux choses que je viens de faire.

Mais ça dure combien de temps un moment ?

- [enfant 17] Tout ce qu'on veut

- [enfant 4] Trois minutes

- [enfant 5] Une seconde.

- [enfant 7] Cinq ans

Alors, tout à l'heure on a parlé des moments : vous avez dit qu'un moment, c'était le temps qui passait entre deux actions. Mais ça dure combien de temps un moment ? Le présent ça dure combien de temps ?

- [enfant 10] C'est nous qui décidons

- [enfant 8] Une minute

- [enfant 2] Ça peut être une seconde

- [enfant 17] C'est tout le temps

Le présent c'est tout le temps

- [enfant 17] Bah là c'est le présent, là c'est le présent.

C'est tout le temps ?

- [enfant 13] Une seconde

- [enfant 1] Le présent, c'est en ce moment !

Oui, mais le problème, c'est que ça devient tout de suite du passé. Au moment où on est en train de dire « en ce moment », chaque mot ça devient du passé. Mais alors il est où le présent ?

- [enfant 16] C'est quand on dit quelque chose. Mais là ce que je viens de dire c'est du passé, mais quand là je suis en train de parler, c'est du présent

Mais quand t'es en train de parler, ça devient du passé alors comment on l'attrape le présent ? Il est où là-dedans ?

- [enfant 15] La lettre c'est du présent.

Une lettre ? Donc juste le « l »

- [enfant 15] Oui, juste le « l »

- [enfant 10] En fait, le présent c'est quand on fait quelque chose.

Si on fait rien, on n'est pas dans le présent ?

- [enfant 5] Si c'est le présent. Mais quand on arrête de faire ce qu'on fait, ça devient du passé.

Le présent, c'est une action ?

- [enfant 5] Oui

Le présent, ça prend combien de temps pour que ça devienne du passé ?

- [enfant 15] une seconde

- [enfant 14] une mini-seconde

- [enfant 8] Une nano-seconde

- [enfant 2] Comme on veut
- [enfant 5] Ça commence à devenir du passé directement.
- tout de suite, ça devient tout de suite du passé.
- Le futur il arrive tout de suite et tout de suite le présent il devient du passé. Là, si on fait 1,2,3 Stop, on s'arrête, et le futur il arrive.*
- [enfant 9] Qu'est-ce qu'on dit là c'est du passé.
- [enfant 5] C'est du passé
- [enfant 5] Passé ! (dit un élève en pointant un autre du doigt)
- On peut dire « présent » et hop c'est du passé !*
- [tous] Passé !
- [enfant 1] Passé !
- Alors, ça dure combien de temps le présent ?*
- [enfant 12] Une seconde
- [enfant 14] Dix secondes
- Pour toi, c'est plus long le présent. Le présent ce serait dire une phrase*
- [enfant 9] Ça dure zéro seconde
- Mais si ça dure zéro seconde, est-ce que ça existe ? Est-ce que ça se produit ?*
- [enfant 5] Une mini-seconde
- [enfant 12] Quatre seconde
- [enfant 10] Moi je dis que ça dure un tiers de tiers de seconde
- Et on peut le sentir ça un tiers*
- [enfant 11] Non ça passe tellement vite qu'on peut pas le sentir
- [enfant 16] On le sent même pas.
- [enfant 17] C'est plus que zéro seconde mais c'est moins qu'une seconde
- C'est plus que zero seconde - parce que sinon ça n'existerait pas - mais c'est moins qu'une seconde ?*
- [enfant 4] En fait ça peut être un quart de seconde, ou un tiers
- [enfant 16] Mais on sait pas quand ce sera du passé, du présent ou du futur. Là quand je parle ça devient du passé. Mais quand je parlerai plus tard c'est du futur.
- [enfant 4] Oui mais ça deviendra du passé
- [enfant 7] Moi je sais ce que je vais dire dans le futur.
- Bravo pour votre réflexion : vous savez qu'un grand philosophe qui vivait en phrase il y a mille-six cent ans serait d'accord avec vous. Il disait que le temps passait immédiatement au passé, que sa façon d'exister, c'était d'arrêter d'exister. A peine le présent apparaît, qu'il disparaît. Dès qu'il existe, il tend à ne plus exister. Il a écrit cela dans un livre qui s'appelle les Confessions. Alors qu'en pensez-vous ? Alors, vous avez dit que chaque instant devient tout de suite du passé, donc le présent, si à peine il apparaît, il disparaît, est-ce qu'il existe ??*
- [tous] Ouiiiiiii
- Si le présent, à peine il arrive, qu'il devient du passé. Est-ce que tout le monde comprend la question ? Les instants ils arrivent, mais à peine ils arrivent, c'est du passé...*
- [enfant 16] Oui, ça existe
- Est-ce que tu peux nous expliquer pourquoi tu penses comment ? Quelqu'un peut l'aider ?*
- [enfant 17] Parce qu'il est quand même un peu venu
- Il est quand même un peu venu le présent. Mais il a disparu ?*
- Oui, il est quand même un peu venu
- [enfant 4] En fait, le présent il s'en va pas tout de suite, il existe. Ça existe parce que sinon comment on pourrait faire
- [enfant 1] Bah on a déjà vécu le présent
- Ah, si on l'a vécu, c'est bien qu'il a existé. Le problème, c'est qu'il arrête d'exister : Saint Augustin disait : « Quant au présent, s'il était toujours présent, s'il n'allait rejoindre le passé, il ne serait pas du temps, il serait l'éternité. Donc si le présent, pour être du temps, doit rejoindre le passé, comment pouvons-nous déclarer qu'il est aussi, lui qui ne peut être qu'en cessant d'être ? Si bien que ce qui nous*

autorise à affirmer que le temps est, c'est qu'il tend à n'être plus. »⁶⁶³ Qu'en pensez-vous ? Est-ce que le temps existe ?

- [enfant 8] Ça existe parce que quand je dis quelque chose c'est du présent

- [enfant 4] Pour moi quand c'est présent, t'as à peine le temps de dire un seul mot que ça devient du passé. Il existe pour des tiers de seconde

- [enfant 9] Le présent il existe et en même temps il existe pas parce que c'est un temps alterné. *Alterné ?*

- [enfant 9] Oui, parce que quand je dis alterné, parce qu'il arrive, il arrive et en quelques secondes ça devient du passé donc c'est un alterné entre deux temps. Ça deviendra du passé, ça passera de présent à futur. Les trois temps ils sont à peu près pareils sauf qu'il y a un déroulement du temps.

Il y a un déroulement du temps. Et le présent il existe et en existant il devient le passé.

- [enfant 15] Donc ça veut dire que le futur, le présent, le passé, alors ça veut dire qu'ils sont à l'inverse. Parce que le futur ça devient directement passé.

Mais entre deux est-ce qu'il y a eu un moment présent qu'on a vécu ensemble ? Au tout début de l'atelier on s'est demandé ce que c'était le temps qui passé. Eh bah justement, si le présent il devient tout de suite le passé, c'est que le temps PASSE, il devient du passé. Le temps qui passe, c'est le présent qui passe au passé, qui devient le passé. Comme vous l'avez tous très bien dit. Vous voyez ? Et l'avenir alors ? Warren il a dit « le futur il arrive il arrive il arrive », l'autre mot pour dire futur c'est quoi ? (...)

- [tous] L'avenir, l'avenir.

Eh bah c'est génial ! Vous avez dit le futur il arrive, il arrive. Bah oui, le futur c'est l'avenir, c'est à-venir. Ça va venir, c'est sûr. Là le futur il arrive, l'avenir, il vient. Il est en train de venir l'avenir ?

- [tous] Oui. Oui...

Donc il y a l'avenir qui est en train de venir, il y a le présent qui est en train de passé. Donc on a l'avenir qui devient le présent, le présent qui devient le passé. Est-ce que c'est ça alors le temps qui passe ? Tournez vos yeux vers le temps...

- [tous] Ouii

Qu'en pensez-vous ?

- [enfant 8] ça veut dire que le passé, dans tout ça, le futur il va devenir le passé.

Oui, le futur va devenir le passé, mais il va passer par le présent.

- [enfant 4] Moins qu'un instant. »⁶⁶⁴

Nous voyons que cette discussion d'enfants paraît reproduire, presque mot pour mot, les propos de Saint Augustin : pour tenter de mesurer le temps, les enfants comparent la durée du temps à celle des mots, des syllabes, de la lettre, et ont ainsi recours à la même analogie que Saint Augustin lorsqu'il écrit : « Le temps lui-même, à l'aide de quoi puis-je le mesurer ? Avec un temps plus court mesurons-nous un temps plus long, comme avec la coudée on mesure une solive ? Ainsi on voit bien que nous mesurons la durée d'une syllabe longue d'après la durée d'une syllabe brève, disant l'une double de l'autre. (...) mais même ainsi, nous n'obtenons pas une mesure exacte du temps : il peut se faire qu'un vers plus court, s'il est prononcé plus lentement, se fasse entendre plus longtemps qu'un vers plus long, récité plus vite. De même un poème, un pied, un syllabe. D'où il résulte pour moi que le temps n'est rien d'autre qu'une distension. »⁶⁶⁵. De même, les jeunes penseurs en arrivent à se demander quelle est la durée du moment présent, et fractionnent de plus en plus la mesure de l'instant, de la minute au millième de seconde, pour arriver finalement à voir qu'à peine le présent existe qu'il devient le passé. Leur réflexion fait écho aux écrits de Saint Augustin, si bien que cette grande proximité semble justifier la présence de de sa pensée dans la discussion, afin d'éclairer encore davantage la réflexion.

⁶⁶³ Saint AUGUSTIN, *Confessions*, Livre Onzième, chapitre XIV, *op.cit.*, p. 264

⁶⁶⁴ Cf. Annexe 1, Retranscription des Ateliers de Philosophie, Ecole Fraternité, CM1 (S.Senji) 21 décembre 2012, p. 760-762

⁶⁶⁵ Saint AUGUSTIN, *Confessions*, Livre Onzième, chapitre XXVI, *op.cit.*, p. 275

Se loge ici un argument de taille vis-à-vis du postulat universaliste de la philosophie pour enfants, dans la mesure où l'histoire de la philosophie se trouve liée à l'expérience infantine au point de pouvoir lui prodiguer des leçons qui peuvent la mettre en lumière et en mots. Par suite, les théories de l'histoire de la pensée qui entretiennent cette relation avec le monde infantin nous paraissent avoir leur place dans leur éducation philosophique : la pluralité des jugements émis par les philosophes sur la vie peut jouer un rôle dans l'instruction des enfants (sans glisser vers le rétablissement du modèle classique d'enseignement magistral). Pour cette raison, nous ne défendons pas l'idée que la philosophie pour enfants doit se construire dans un dépouillement culturel total, dans la mesure où certains segments de la culture philosophique nourrissent un lien avec l'univers philosophique infantin. En outre, il est évident que la culture philosophique constitue la base continue de la facilitation d'un dialogue philosophique : ce n'est que nourri des systèmes historiques que le facilitateur sera capable de cibler les directions, les concepts, les présupposés auxquels renvoient les paroles des apprentis. Bien qu'il soit essentiel de donner la primauté à la construction de la pensée infantine et au dialogue collectif, la culture philosophique demeure donc fondamentale, si tant est que toute pratique intellectuelle cultive l'esprit. D'ailleurs, les romans de Lipman, par exemple, contiennent de nombreuses théories de l'histoire de la philosophie, mais sans dire leur nom : elles structurent le texte et, par suite, la réflexion des enfants. Il nous semble que l'on peut délimiter un territoire culturel qui se trouve à l'entrecroisement de l'histoire philosophique, de l'univers philosophique de l'enfant et de ce qui est à la portée de son développement cognitif. Ainsi, il s'agit de désacraliser l'histoire de la philosophie, d'accepter de la simplifier et de l'instrumentaliser pour éclairer l'expérience infantine. L'objectif, pour Lipman, est précisément de dénouer cet attachement sacré aux textes et aux systèmes pour oser les manipuler. S'élevant contre cette idée, certains diraient, par exemple, qu'évoquer la conception augustinienne du temps, sans aborder ses visions adjacentes consiste à trahir l'intégrité de sa philosophie. Mais si l'on accepte l'idée que les systèmes philosophiques peuvent être provisoirement simplifiés, ils peuvent entrer dans une formation philosophique où l'enfant bénéficierait de cet éclairage pour mener une réflexion approfondie de sa réalité. De ce point de vue, la philosophie pour enfants s'inscrit, d'une certaine manière, dans un schéma classique, si l'on estime que l'histoire de la philosophie a pour vocation d'être infiniment retravaillée, repensée et réévaluée. Cela étant dit, la place des « leçons » de l'histoire philosophique ne doit pas équivaloir à l'imposition de principes figés : elles sont, au contraire, abordées dans un dialogue réflexif et critique avec les enfants. On peut d'ailleurs imaginer que du point de vue de la philosophie pour enfants, ce sont parfois les enfants eux-mêmes qui vont transmettre à leurs camarades leurs idées-forces et théories et qu'effectivement, dans cette mesure, certaines leçons de vie sont émises et échangées. Au contraire, pour Montaigne, la *praxis* philosophique incorpore les discours théoriques, dont l'utilité peut être avérée dans les dimensions les plus triviales de l'existence (comme l'atteste l'exemple de la vérole !). Cela entre, pour Montaigne, dans sa définition même : parmi les arts libéraux, la philosophie est celle qui nous rend libre, qui nous instruit à vivre, celle qui propose des règles à l'action humaine : elle est donc, par essence, une pratique éducative, peu importe l'âge à laquelle on la pratique. Si la philosophie se définit comme domaine d'instruction de l'existence, pourquoi ne pas la proposer aux jeunes personnes qui la découvrent ? Pour Montaigne, la philosophie a pour nature intrinsèque d'être éducative, et

donc efficiente : si elle est de part en part éducative, il est absurde de l'exclure du champ éducatif des enfants. La portée éducative de la philosophie dépasse donc le domaine de l'instruction, des savoirs et de l'école, et réalise, *in fine*, sa vocation si elle impacte, tout simplement, la vie.

4.5.4. Education philosophique et amélioration de l'expérience future.

De façon générale, l'amélioration de l'expérience future de l'enfant est devenue l'horizon, le point d'arrivée de la pratique philosophique lipmanienne : ainsi, en effet, la philosophie – en soi et pour soi – n'est pas en tant que telle la finalité du projet de philosophie pour enfants de Lipman. Mais qu'entend-on par l'amélioration de l'expérience ? Les expériences quotidiennes, citoyennes, scolaires, professionnelles devraient être, selon Lipman, enrichies grâce à un regard plus critique, grâce à la capacité à prendre une distance réflexive avec les événements, grâce à l'aisance dans le dialogue avec autrui, grâce à l'habitude de questionner les faits et les idées, grâce à la capacité à voir les infinies possibilités et hypothèses, grâce à la rigueur intellectuelle de la logique. Notre dernière partie sera consacrée à la portée citoyenne de la philosophie pour enfants, mais nous pouvons établir, pour l'heure, que c'est le rapport futur des individus à leur environnement qui est en jeu. Qu'il s'agisse d'une meilleure compréhension des enjeux moraux, politiques, métaphysiques, scientifiques, les outils intellectuels permettront de mieux comprendre les données de la réalité à venir. L'éducation philosophique œuvre pour l'avenir de l'enfant et de ce point de vue, les reproches utilitaristes semblent absurdes : comment reprocher à un projet éducatif de vouloir améliorer la vie future des enfants ?

C'est sur ce point que peu de protestations ont été exprimées : la plupart des philosophes pour enfants défendent les fonctions et utilités de cette pratique. L'éducation philosophique semble donc toute entière centrée sur la préparation des expériences qui nécessiteront une recherche rationnelle de sens. Ainsi, la communauté de recherche philosophique devient une antichambre de l'expérience future (philosophique ou non). La communauté de recherche philosophique est-elle réduite alors au statut de lieu d'entraînement pour l'exercice des facultés intellectuelles nécessaires à la vie pratique ? « L'activité philosophique est pour Lipman l'expression d'une pensée d'excellence « *higher order* », visant à faire émerger des questions et à élaborer des réponses sur les questions de vérité, de sens et de valeur. (...) Il s'agissait de fournir dès le plus jeune âge aux jeunes élèves, qu'ils soient enfants ou adolescents, un contexte propice pour la recherche rationnelle, la problématisation de la réflexion sur le monde, la résolution de problèmes tout en n'oubliant pas pour autant les dimensions morales, émotives, sociales et politiques de ces activités. (...) Pour Lipman, le contexte qui permet l'actualisation de la pensée complexe est la « communauté de recherche ». (...) La matrice pragmatiste de ce projet est donc clairement reconnaissable et évidente, non seulement par la référence à l'expérience en tant que lieu d'origine et laboratoire des concepts et de leur procédure d'élaboration, mais également par le souci de ramener le sens de l'activité rationnelle – et plus particulièrement de l'activité philosophique – à un plan intersubjectif et interactionnel de jugements partagés. Le « facteur expérience » propre à la philosophie de Dewey qui imprègne sa conception d'activité philosophique n'est pas cantonnée à un empirisme perceptif et physique, mais s'étend également à ses dimensions sociales et communicatives/communicationnelles. L'expérience y prend la forme d'une signification partagée et de jugements ayant une valeur

intersubjective. »⁶⁶⁶. La philosophie se fonde dans l'expérience et ses compétences se réalisent dans l'expérience vécue. Les objectifs de l'éducation philosophique débordent donc grandement le cadre de la philosophie : les compétences intellectuelles sont applicables à de nombreuses situations, de nature philosophique ou non. Les facultés de jugement, de compréhension et de problématisation, bien qu'exercées par la philosophie, ne visent pas le monde de la philosophie, mais le monde réel, afin d'accroître la capacité à trouver des alternatives nouvelles face à une situation ou à une question, et exercer les enfants à chercher les différentes possibilités et à les considérer. « Ce qui est important, c'est d'exercer l'enfant à examiner les situations pour trouver des solutions alternatives qui pourraient sinon être ignorées »⁶⁶⁷. En somme, le programme de philosophie pour enfants de Lipman est construit pour être utile aux personnes qui le suivent : « Pour Matthew Lipman, l'essence de toute activité éducative réellement éducative relève du pragmatisme en ce que, pour lui, la compréhension intelligente n'entre en activité que mue par un désir de créer des liens nouveaux, d'influencer l'environnement, d'améliorer l'expérience future, bref d'agir sur l'extérieur en vue d'un quotidien plus adapté. »⁶⁶⁸. Le but de la compréhension du monde, c'est l'action : « Lipman considère qu'il ne faut jamais perdre de vue que la Philosophie pour enfants doit leur permettre de mieux comprendre le sens de ce qu'ils ont vécu afin d'orienter plus adéquatement leurs actions futures. »⁶⁶⁹.

Nous étudierons en dernière partie la visée citoyenne de l'utilitarisme lipmanien, ainsi que la portée civique de la philosophie pour enfants mais souhaitons établir, pour l'heure, l'idée que l'utilitarisme ne signifiait pas seulement performance et efficacité. En cela, la philosophie pragmatiste ne véhicule pas une définition restreinte et simpliste de l'action, mais la nécessité d'une approche subtile de la vie active : « La philosophie n'est pas un cours de développement personnel pour la prise de décision. En réalité, il se pourrait même que cela rende plus difficile la prise de décision en élargissant le panel des alternatives parmi lesquelles choisir, au lieu de laisser la décision se faire entre deux possibilités d'action »⁶⁷⁰. Il s'agit peut-être davantage de sensibiliser les enfants à la complexité de l'existence et de l'action, afin d'accroître leur autonomie intellectuelle, définie comme la maîtrise du sens de ses idées. Cette visée sociale apporte une nuance à la teinte utilitariste de la pédagogie lipmanienne : il ne s'agit pas tant d'être efficace ou performant, mais davantage de parvenir à prendre part et place dans la société, d'une façon harmonieuse. « Pour Lipman, une activité est éducative non pas dans la mesure où elle développe des savoirs et produit des individus mécaniquement efficaces (des techniciens), mais dans la mesure où elle produit des êtres humains, c'est-à-dire des individus de plus en plus intégrés à leur réalité et de plus en plus

⁶⁶⁶ M.SANTI, « Pour une philosophie inclusive ? », in M.-P. GROSJEAN (dir.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*, Vrin, 2014, pp. 122-123

⁶⁶⁷ M.LIPMAN, *Philosophy in the classroom*, p.69 : « What is important is to give the child practice in examining situations for *alternative* solutions that might otherwise be overlooked. »

⁶⁶⁸ M.-F. DANIEL, *La Philosophie et les enfants, les modèles de Lipman et Dewey en discussion*, op.cit., p.51.

⁶⁶⁹ P.LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, op.cit., p.65

⁶⁷⁰ M.LIPMAN, *Philosophy in the classroom*, p.76 : "Philosophy is not a self-help course in decision-making. In fact, it might even make decision harder to make by *widening* the range of alternatives from which to choose, rather than letting it stand as a decision between two courses of action." (ci-dessus : ma traduction)

motivés à restructurer positivement leur expérience individuelle et sociale »⁶⁷¹. La volonté pragmatiste de Lipman vise le développement global de l'individu, l'apprentissage d'une certaine manière d'être et la formation citoyens raisonnables, mesurés, judicieux et clairvoyants. De son point de vue, le développement cognitif de l'enfant peut se faire en direction d'une plus grande raisonnable, dont nous avons vu qu'elle une compétence à la croisée des domaines intellectuels et éthiques : « Si la pratique de la philosophie – la *praxis* philosophique pour ainsi dire – est l'incarnation de la raisonnable, chaque étape de l'enfance devrait avoir accès à cette expérience, à la fois pour le plaisir immédiat et pour la préparation qu'il fournit en vue des expériences futures personnelles et sociales. »⁶⁷². Pourquoi priver les enfants de l'usage de la raison tempérée par l'expérience du dialogue intersubjectif ? Pour Lipman, tout individu peut bénéficier de la formation philosophique, de l'apport de la sphère abstraite pour le développement de son intégrité, tout simplement :

« L'intégrité de soi-même est fondée sur l'intégrité de la *praxis* – le fait que nos pensées soient cohérentes par rapport à nos actions et que nos actions individuelles soient conformes ou compatibles avec le caractère global de notre conduite. Si une telle *praxis* n'a pas été établie jour après jour, petit à petit, leçon par leçon, moment par moment, dans une texture stricte et serrée, l'individu manque d'une base morale solide. »⁶⁷³

L'amélioration de l'expérience future a donc une portée éthique, étant donné que le modèle de développement de l'individu du pragmatisme étant lié à relation entre la pensée et l'action. L'éducation philosophique pourrait trouver sa place dans cet interstice, par l'affinement de relation entre la faculté de penser et la faculté d'agir significativement, au sein de la vie collective.

4.5.5. Utilitarisme et adaptabilité de la vérité

Le dernier élément polémique dans cette conception utilitaire de la philosophie est le statut de la vérité. En effet, l'ambition éducative de Lipman déborde les frontières de l'atelier philosophique : il cherche à améliorer le rapport à la connaissance de façon générale. « La pratique philosophique ne prend pas toute la place ; elle fournit un cadre favorisant l'ensemble des apprentissages. En développant des habiletés de pensée, elle fournit à l'enfant les outils pour acquérir des connaissances significatives, c'est-à-dire reliées à ses propres expériences et à celles de ses pairs. ». Mais si les connaissances se situent dans un cadre théorique utilitariste, cela pose question. En effet, quelle est alors la valeur de la vérité ? Toute vérité doit-elle avoir une utilité ? La recherche de vérité, en philosophie, doit-elle être tributaire de son efficacité ?

⁶⁷¹ M.-F. DANIEL, *La philosophie et les enfants*, *op.cit.*, p. 52.

⁶⁷² M.LIPMAN, *Philosophy goes to school*, *op.cit.*, p.43 : "If the doing of philosophy – philosophical *praxis* as it were – is the embodiment of reasonableness, every phase of childhood should have access to that experience, both for its immediate enjoyment and for the preparation it provides for personal and social experiences in the future." (ci-dessus : ma traduction)

⁶⁷³ M.LIPMAN, *Philosophy in the classroom*, *op.cit.*, p.181 : "The integrity of one's self is based upon an integrity of *praxis* - one's thoughts consistent with one's actions, and one's individual acts in line with or compatible with the whole character of one's conduct. Unless such *praxis* has been established day by day, bit by bit, lesson, moment by moment, into a tough, closely knit texture, the individual lacks a strong moral base." (ci-dessus : ma traduction)

À cette question, Marie-France Daniel⁶⁷⁴ répond que la vérité, dans le cadre pragmatiste, se définit selon sa viabilité. Pour elle, la méthode lipmanienne de philosophie pour enfants met ainsi l'accent sur le caractère viable de la connaissance, au point qu'aucune vérité n'est jamais finale. Il s'agit alors de rechercher des explications et interprétations utiles dans le contexte des individus, si bien que l'adaptabilité de la vérité est le pendant du critère de l'utilité. Mais ce n'est qu'ainsi, selon Lipman, que les enfants pourront accroître leur pouvoir d'action dans l'existence.

Une deuxième interprétation, proposée par Pierre Laurendeau, consiste à dire que si les connaissances sont tributaires de leur efficience, si les réponses aux questions philosophiques ne sont déterminées que par l'action, elle n'est plus qu'une croyance. « En ce sens, les réponses sont des croyances. Tant que nos croyances nous aident à affronter les problèmes de la vie quotidienne, nous n'avons aucune raison d'y renoncer. »⁶⁷⁵. Autrement dit, ce qui s'apprend à l'école doit « servir » dans la vie de tous les jours, et être utile à l'amélioration de l'expérience quotidienne (personnelle et sociale) de l'enfant. »⁶⁷⁶. Dans cette lecture, le lien est direct entre la nécessité de l'action et la platonisation de la vérité : la valeur d'efficacité prend le dessus sur la valeur de vérité. Cette dernière se trouve donc relégué à la position de croyance, issue et tendue vers la réalité concrète.

Dans les deux cas, la vérité se trouve liée à une utilité personnelle ou contextuelle. Cette vision va à contre-courant du postulat universaliste de la philosophie pour enfants, selon lequel les enfants seraient capables d'accéder à certaines vérités de l'existence par la recherche philosophique bien menée. De fait, l'universalisme des pensées philosophiques n'est pas compatible avec l'idée que les vérités soient soumises aux critères d'utilité, d'efficacité et d'adaptabilité au contexte. Le pragmatisme dans son ensemble accorde une place importante à la nécessité d'adapter la pensée à l'environnement : « L'idéologie pédagogique dans laquelle Lipman s'inscrit favorise la construction et l'évolution du savoir et non sa transmission. Elle suppose également que la connaissance est un processus ouvert, toujours en voie d'amélioration. Quant aux constructivistes, ils soutiennent que la fonction du savoir est adaptative. Autrement dit, ils voient l'apprentissage comme un mouvement d'adaptation aux perturbations qui adviennent lorsque l'individu entre en contact avec l'environnement. »⁶⁷⁷. Que penser alors d'une éducation philosophique érigée avec la volonté d'application du savoir à l'environnement ? Si la connaissance philosophique se construit en fonction de la réalité, n'est-elle pas condamnée à rester en mouvement ? Si les savoirs visent à être adaptables en fonction de la réalité, ils ne peuvent se figer. L'adaptabilité de la connaissance repose sur sa mobilité et sa flexibilité, telles qu'elles sont assurées par la communauté de recherche. C'est pour cette raison aussi que la recherche doit être prise en charge par des individus, afin qu'ils puissent veiller à l'application des idées à l'environnement qui les entoure actuellement. Adaptabilité, flexibilité, utilité : l'ensemble de ces principes lipmaniens font débat. Pour comprendre plus spécifiquement la vision du savoir véhiculée par la Philosophie pour Enfants, il est nécessaire d'analyser ses fondements épistémologiques.

⁶⁷⁴ Cf. M.-F.DANIEL, « Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman » in C.LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, pp. 30-31

⁶⁷⁵ M.LIPMAN, A.-M.SHARP, F.S.OSCANYAN, *Philosophy in the classroom*, p.97

⁶⁷⁶ P.LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, p. 38

⁶⁷⁷ M.-F. DANIEL, *La philosophie et les enfants, op.cit.*, p.44

4.6. Le modèle de la communauté de recherche : Philosophie pour Enfants et épistémologie constructiviste.

Le choix d'instituer des dialogues philosophiques, dans la méthode lipmanienne et à sa suite, s'explique en grande partie par l'adoption d'une vision constructiviste des savoirs, qui se cristallise autour de l'idée que les apprentis philosophes se consacreront à une travail de réflexion collective afin de traiter le sujet philosophique. Plus précisément, Lipman et son équipe ont voulu appliquer la méthode de recherche scientifique élaborée par Charles Sanders Peirce (lié à John Dewey dans le courant pragmatiste). La communauté de recherche constitue, pour Peirce, la condition *sine qua non* pour la constitution d'une vérité scientifique : par conséquent, il fonde la découverte du savoir sur le travail intellectuel collectif. De même, Lipman⁶⁷⁸ estime que ce modèle épistémologique constitue la méthode pédagogie la plus adéquate, et souhaite que la philosophie soit enseignée dans le cadre d'une communauté de recherche philosophique. Mais en quoi consiste donc cette communauté de recherche ? En quoi la communauté de recherche représente-t-elle un cadre social propice à la construction collective d'une réflexion philosophique ? La pensée enfantine se trouve dans un balancier entre les tendances égocentrées et les tendances sociales : dans quelle mesure la méthode constructiviste est-elle une incitation à l'ouverture intellectuel et sociale ? Quels outils peirciens ont été réappropriés par Lipman pour faire de la philosophie une pratique collective de l'ouverture d'esprit ?

4.6.1. En quête de vérité(s) intersubjectives : la méthode de recherche collective chez Pierce.

Pour résumer, les grands principes du modèle épistémologique de Peirce ont pu séduire Lipman au moment de la création de son programme de Philosophie pour Enfants, car nous pensons qu'il y a vu une filiation avec la posture philosophique : en effet, il a perçu la communauté de recherche comme un lieu engagé dans la recherche de sens, donnant la priorité au doute, accordant la primauté à la raison, et centrant sa méthode sur le dialogue entre pairs. Mais quelles sont, en détail, les règles de fonctionnement de la recherche chez Pierce ? Quelle procédure rationnelle transmettre aux enfants afin qu'ils deviennent porteurs de la quête de sens dans la communauté de recherche philosophique ?

La méthode constructiviste et pragmatiste de Peirce correspond à une élaboration collective de vérités intersubjectives grâce à un processus rythmé par diverses étapes appliquées au sein de la communauté de recherche pour accéder à des vérités tout aussi fondées qu'en science. Des désaccords ont surgi quant au nombre d'étapes distinctes : selon Dewey, elles étaient au nombre de cinq (problème, définition du problème, solution possible, raisonnement, expérimentation⁶⁷⁹), selon certains praticiens de philosophie pour enfants, il

⁶⁷⁸ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.33 : « [La communauté de recherche], inventée probablement par Charles Sanders Peirce, ne fut d'abord réservée qu'au monde scientifique où tous les membres étaient censés former une communauté dans la mesure où ils utilisaient des méthodes similaires pour atteindre des buts identiques⁶⁷⁸. Mais depuis lors, elle a été de plus en plus élargie, pour être finalement appliquée à toute recherche, qu'elle soit ou non du domaine de la science. On peut donc parler désormais de transformer la classe en une communauté de recherche. »

⁶⁷⁹ J.DEWEY, *Comment nous pensons, op.cit.*, p. 99 : « 1° On se trouve en présence d'une difficulté à résoudre ; 2° On la localise, on la définit ; 3° Une solution possible s'offre ; 4° grâce au raisonnement, on établit

est possible d'en compter cinq mais de types différents (pour Anne Lalanne⁶⁸⁰ : perplexité naturelle de l'enfant, apparition et formulation du problème, tentative d'hypothèses, établissement de leurs conséquences, vérification des hypothèses par l'expérience quotidienne) ou d'un compter huit (selon Matthieu Gagnon⁶⁸¹ : frustration, doute, formulation du problème, formulation d'une hypothèse, vérification de l'hypothèse, découverte d'autres cas observables, formulation d'une nouvelle hypothèse, application de la nouvelle hypothèse à une situation réelle).

De notre point de vue, le chiffrage compte peu, car l'essentiel réside dans les traits communs à ces diverses propositions, que nous avons identifiés comme les cinq étapes essentielles à la méthode peircienne et lipmanienne, qui ne sont pas d'ailleurs successives mais peuvent être utilisées de façon aléatoire et démultipliée. Premièrement, se trouve le doute, la perplexité, le questionnement saisissant la perplexité et l'étonnement de l'enfant (par les récoltes de questions). Deuxièmement, se joue, tout au long de la discussion, la (re)formulation constante de la problématique (dans ce passage du doute à la formulation d'un problème, nous retrouvons la transformation nécessaire de la question enfantine à la problématique philosophique). Troisièmement, les enfants se livreront à la formulation d'hypothèses (récolte des idées des enfants pour répondre au problème). Quatrièmement, il se devront se consacrer à l'analyse de cette hypothèse (recherche des présupposés, des conséquences, et des arguments avec les enfants). Cinquièmement, il est nécessaire, sans cesse, de procéder à une vérification des hypothèses (exemples, contre-exemples). C'est par les rebonds successifs allant de questions en hypothèses, d'hypothèses en exemples, d'exemples en arguments, d'exemples en questions, de questions en contre-hypothèses que se construit la vérité intersubjective et, avant tout, le dialogue philosophique.

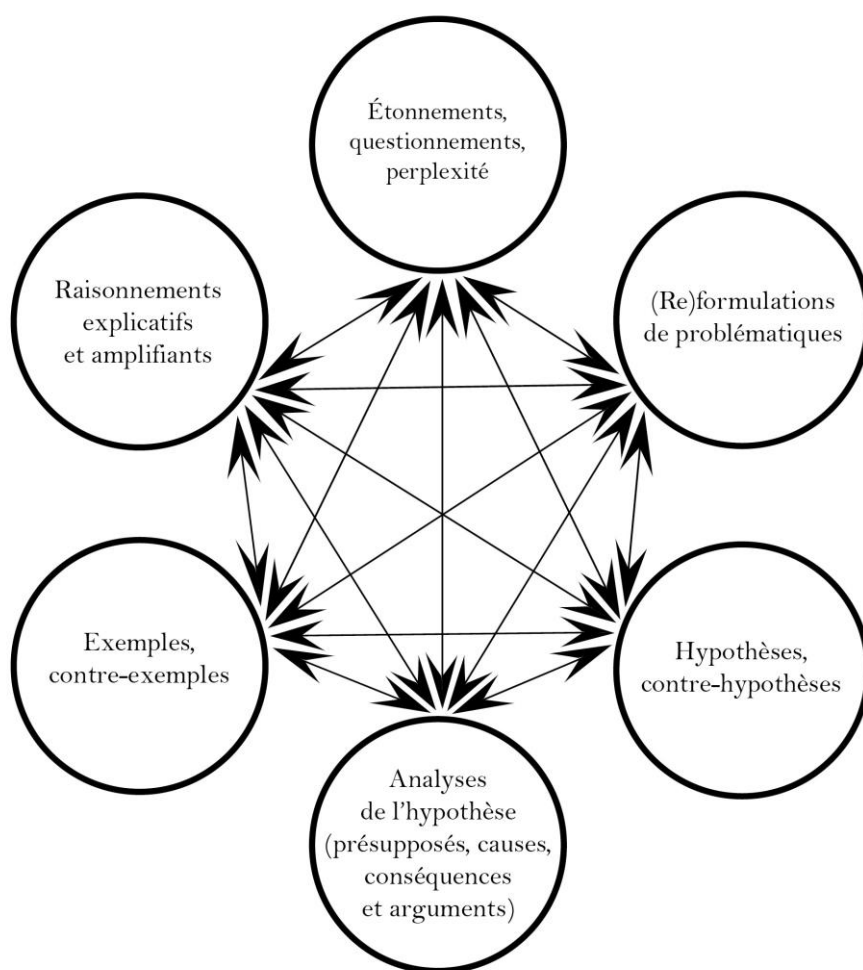
Dans ce processus, nous pouvons faire trois remarques importantes. Premièrement, il convient de noter le mouvement de va-et-vient entre l'esprit et l'expérience : chaque hypothèse ou argument théorique doit être vérifiée par un exemple, un contre-exemple, par l'observation ou l'expérimentation, garantissant ainsi le principe de continuité de l'expérience. Deuxièmement, ces diverses étapes assurent le dynamisme de la pensée grâce à la participation collective des divers sujets-chercheurs qui se chargent successivement de la formulation d'une étape ou d'une autre. La répartition distributive des tâches forge la nature intersubjective de l'idée produite : un enfant peut proposer un problème, un autre livre alors une hypothèse alors que d'autres fournissent des arguments et des exemples. C'est pourquoi cette méthode épistémologique est accessible au niveau pédagogique, bien qu'elle puisse sembler très stricte pour des apprentis-philosophes. Par suite, la pratique de la philosophie devient, de part en part, sociale : sociale dans sa méthode (l'enquête au sein d'une communauté de recherche) et sociale dans son résultat (une vérité sur la société). « Cette méthode de l'enquête scientifique serait le moyen le plus adéquat pour apporter une solution à un problème posé par la vie en société. (...) Penser, chez les pragmatiques signifiant d'abord penser de façon relationnelle et intersubjective, l'enquête philosophique ne peut

les bases de la suggestion ; 5° en continuant à observer et à expérimenter on est amené à adopter ou à rejeter cette suggestion, c'est-à-dire conclure pour ou contre. »

⁶⁸⁰ A.LALANNE, *op.cit.*, p. 111

⁶⁸¹ M.GAGNON, M.SASSEVILLE, *Penser ensemble à l'école, op.cit.*, pp. 78-79

s'effectuer que dans un cadre déterminé : celui d'une communauté de recherche »⁶⁸². Cette procédure possède donc une rigueur scientifique qui garantit, selon Lipman, la réalisation correcte d'une enquête philosophique collective avec les enfants. Troisièmement, le méthode peircienne constructiviste se trouve complétée par deux autres instruments intellectuels qui ajoutent au dynamisme de l'enquête philosophique : l'autocorrection et le raisonnement (les raisonnements explicatifs d'une part - déduction, induction, et les raisonnements amplifiants d'autre part : métaphores, analogies). Nous analyserons ci-après ces deux dernières déterminations mais pouvons d'ores et déjà établir le schéma suivant, qui trace le dynamisme collectif et le travail intersubjectif au sein de l'enquête philosophique peircienne.



Voici un exemple d'un échange constructiviste, dans lequel nous avons indiqué les apports de chaque apprenti-philosophe :

« [Facilitatrice] Alors, de quoi voulez-vous parler aujourd'hui ?

- [Étonnement, perplexité] De la fierté et de la honte : qu'est-ce que c'est la honte ? Pourquoi on a honte ? (...)

D'accord. Alors, qu'est-ce que la honte ? Pourquoi a-t-on honte ?

- [Hypothèse] Moi je pense que la honte, c'est quand on a peur de raconter quelque chose.

⁶⁸² A.LALANNE, *La philosophie à l'école. Une philosophie de l'école, op.cit.*, p. 111

-[**Contre-hypothèse**] En fait on a peur : je suis d'accord que c'est quand on a peur mais c'est pas forcément dire quelque chose : on peut avoir honte de faire quelque chose, de montrer quelque chose.

[Formulation de la problématique] Donc la honte c'est une sorte de peur ? Mais de quoi a-t-on peur ?

- [**Exemple**] Oui, c'est quand on fait quelque chose de honteux, quand c'est un truc, par exemple on arrive chez quelqu'un, chez notre amoureux, et on a honte, on commence à se dire « et si je dis ça... », « si je fais ça »

- [**Exemple**] Aussi la honte, c'est une personne qui aime une autre personne et qui va lui dire en face ses sentiments.

- [**Raisonnement explicatif/Analyse de l'hypothèse : recherche des causes**] En fait, c'est quand on a plein de ressentiment, et après tout le monde rigole sur nous.

- [**Analyse de l'hypothèse : recherche des causes**] La honte elle vient de la peur : on a peur du jugement, on a peur du regard.

- C'est avoir peur en fait

- [**Hypothèse**] La honte, pour moi c'est un sentiment qu'on est mal en soi. Par exemple, dans la cour, je dis que je suis ami avec quelqu'un que personne n'aime, et bah j'ai la honte d'avoir dit ça.

- [**Exemple**] Bah moi j'ai la honte de dire un truc à ma maman. J'ai la trouille.

La trouille c'est comme la peur.

- [**Exemple**] C'est par exemple quand il y a des gens et ils font un bisou à leur mère et les autres ils se moquent.

- [**Exemple**] La honte c'est quand on va réciter une poésie : tout le monde nous entend, nous regarde, on a le stress et on n'arrive plus à la dire et on croit dans notre tête que tout le monde va se moquer de nous.

- [**Exemple**] Aussi la honte, c'est ... par exemple on est amoureux et on veut pas lui dire qu'on l'aime et que le lendemain c'est le bal.

Là vous donnez des exemples. Ils sont bien vos exemples, mais quand on donne une définition, il faut trouver le point commun de tous ces exemples. [Reformulation d'une problématique] Dans ces exemples, il y a toujours « les autres » pourquoi la place des autres est si importante par rapport à l'apparition du sentiment de honte ?

- [**Hypothèse**] Il y a les autres qui nous regardent.

- [**Analyse de l'hypothèse : conséquence**] Donc c'est parce qu'on s'imagine ce que les autres ils pensent et on a peur.

- [**Hypothèse**] En fait la honte c'est quand on a peur que les autres se moquent de nous.

C'est très intéressant

- [**Raisonnement explicatif**] Mais la honte, c'est quand les gens ils te font du mal. Moi j'ai honte quand personne veut que je joue avec eux : ils m'ont mis la honte.

- [**Exemple**] Moi ce matin j'ai eu la honte parce que j'ai cru que j'allais avoir peur pour ma poésie en face des autres.

- [**Raisonnement explicatif**] Parce qu'on a peur !

- [**Raisonnement explicatif**] Parce qu'après il y a des gens qui vont dire des choses aux autres.

- [**Hypothèse**] Moi pour la question « comment ça se manifeste ? », je dis : on rougit, on bégaie, on tremble, et ça fait peur.

- [**Raisonnement explicatif/Analyse de l'hypothèse : cause**] Moi je pense que les gens qui se moquent de nous, ils sont jaloux.

- [**Exemple**] La honte, c'est par exemple on rote devant tout le monde.

- Donc la honte, ça commence avec des trucs qu'on fait pas souvent, qu'on fait pas normalement, quand on le fait, c'est éloigné des gens, et qu'on peut réussir à le maîtriser et quand on commence à être devant les personnes, si on le fait devant tout le monde, on peut plus se maîtriser et c'est la honte. [**Raisonnement amplifiant : analogie**] C'est comme si on a un ballon dans la main qu'on explose et qui se dégonfle, on n'arrive plus à le maîtriser, on essaie de l'attraper mais il vole et tout ça, on sait plus quoi faire, le cerveau il s'embrouille.

[Reformulation d'une problématique] C'est intéressant ce que tu dis, ce que vous dites tous. Vous dites que la honte, c'est quelque chose qu'on ressent quand il y a les autres qui nous regardent. Quand on est tout seul et qu'on fait quelque chose qui pourrait être honteux, est-ce qu'on a honte ?

- (tous) Non

Donc la honte ça vient du regard des autres. C'est la peur du regard des autres. La honte, c'est le moment où ça devient visible. C'est pour ça que vous parlez de la scène. Quand on fait un truc honteux mais c'est invisible, ce n'est pas la même chose. Vous avez parlé de « quand on est en face ». D'après ce que vous dites, c'est un sentiment de peur par rapport au regard des autres.

- **[Hypothèse]** La honte, pour moi, ça vient de tout ce qu'on a dit là. Quand on a la honte, on peut avoir plein de peurs différentes dans notre tête, on se sent pas normal.

Dans vos exemples, vous parlez de choses qu'on ne voudrait pas faire : les bêtises.

- **[Contre-exemple]** Bah oui, on n'a pas honte de faire ses devoirs par exemples ! parce qu'il faut les faire !

- **[Hypothèse]** La honte, c'est la peur de se tromper.

- **[Argument]** Il a raison, c'est la peur de se tromper parce qu'il y a des choses qu'on aurait préféré faire cacher, mais tout le monde m'a vu.

- **[Analyse de l'hypothèse]** En fait, la honte, c'est quelque chose qu'on VEUT pas dire, pas faire, dans sa tête, on a quelque chose mais on ne VEUT pas le montrer.

- **[Contre-Hypothèse]** Tout le monde n'a pas honte : il y a des gens qui n'ont jamais honte parce qu'ils assument.

- **[Argument]** Surtout les adultes, ils ont pas la honte. Les enfants ils ont plus souvent la honte.

C'est intéressant : si on assume ce qu'on fait, est-ce qu'on a honte ?

- **[Hypothèse]** Non. La honte, en fait, c'est un sentiment qu'on peut pas dire, qui est personnel entre nous, mais on a honte par rapport au regard des autres. Ça se ressent tout seul.

La honte, c'est un moment de solitude ?

- **[Hypothèse]** Il faut assumer quand on est tout seul face aux autres.

- **[Hypothèse]** Mais aussi quand on a peur et on est paralysé, on est en train de rougir. En fait, c'est comme si notre corps il pouvait plus bouger, il est en réaction.

Donc ça se voit dans le corps la honte : et justement, c'est ça le problème, le corps c'est visible. On aimerait bien, à ce moment-là, ne pas être visible.

- **[Hypothèse]** Moi je voudrais bien parler de « qu'est-ce qui se passe dans notre corps ? » : on a envie de bouger mais on n'y arrive pas parce qu'on a tellement honte. Par exemple, j'aimerais bien avouer des choses mais j'y arrive pas, parce que c'est trop dur, je veux pas avoir honte.

- **[Analyse de l'hypothèse : causes]** En fait, j'aimerais répondre à « pourquoi la honte existe ? » : ça existe parce que ça fait partie de la vie, si on n'avait pas la honte, on ferait n'importe quoi. On vit en groupe, si on vivait tout seul, on n'aurait pas honte.

- **[Étonnement, perplexité]** Moi je voudrais répondre : la honte, ça peut se produire partout, pour n'importe qui. Mais on sait jamais vraiment comment ça a été fait. On sait pas pourquoi on a honte, dans la nature tout est possible. »⁶⁸³

4.6.2. Raison et autocorrection : le règne des instruments amplifiants

L'autocorrection, qui se trouve, comme nous l'avons établi, au centre de la pensée critico-logique, est un lègue de la conception peircienne de la recherche : « Pour C.S Pierce, ce qui caractérise le plus la recherche, c'est qu'elle vise à découvrir ses propres faiblesses et à corriger ses propres erreurs. La recherche consiste dès lors à s'autocorriger. »⁶⁸⁴. À l'orée de la réflexion, se trouve déjà un état de doute au travers de l'étonnement, du problème éprouvé par l'enfant qui enclenche un inconfort intellectuel : de manière classique depuis Descartes, le

⁶⁸³ Cf. Annexe 6 : Retranscription des ateliers de discussion philosophique des temps méridiens et périscolaires, écoles G.Péri/P.Vaillant-Couturier, 8 décembre 2011, p. 981-982.

⁶⁸⁴ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.211

doute constitue un tremplin essentiel pour la quête de vérité philosophique. Ainsi, Peirce énonce comme première règle à sa méthode pragmatique : « MAXIME 1. *Là où il n'y a pas de doute réel, il ne peut y avoir de réelle recherche* »⁶⁸⁵. Mais ensuite, il s'agit donc de passer chaque idée au crible du doute réflexif, à chaque étape du processus de production de la connaissance. « Les constructivistes croient que toute démarche d'enseignement doit entraîner chez l'apprenant des situations conflictuelles en ce sens qu'une connaissance nouvelle doit provoquer déséquilibre cognitif chez l'élève et le forcer à reconsidérer son savoir et à ébranler ses acquis »⁶⁸⁶.

« La pédagogie inclura la communauté de recherche dont l'épistémologie sera celle d'un équilibre réflexif comportant le sens de faillibilité. C'est-à-dire qu'on ne cherchera pas à y trouver un fondement de connaissance absolu, définitif. Pour maintenir cet équilibre, on procédera au contraire, de façon constante, à une refonte, amélioration, révision de tous ses aspects lacunaires. Aucune notion de vérité absolue à la base. L'autocorrection doit toujours faire partie du processus de recherche. Dès que celui-ci est empreint de vigilance, il se soucie de protéger l'équilibre et de le maintenir. Et tant qu'il comporte une dimension créative, il cherche à trouver des solutions et moyens nouveaux pour maintenir cet équilibre. »⁶⁸⁷

C'est la première raison d'une enquête collective, dans laquelle la construction de la vérité s'effectue sous le regard aiguisé des pairs. Face à l'incertitude, face au doute interpelant tous les enfants, l'objectif est que les apprentis philosophes s'associent afin de résoudre l'état de confusion mentale : c'est le fondement de la communauté de recherche, comme l'explique Peirce lui-même : « Nous ne pouvons raisonnablement espérer atteindre individuellement la philosophie ultime que nous poursuivons, nous pouvons seulement la rechercher, au travers de la *communauté* de philosophes »⁶⁸⁸. Ce cheminement intellectuel, tissé par le doute, représente pour Peirce un terrain fécond pour initier et entretenir une forme de pensée réfléchie et créative, sans cesse mise à l'épreuve par la confrontation à l'expérience. Nous tenons ici un premier élément essentiel pour comprendre la pratique de la philosophie telle qu'elle est conçue par Lipman : les enfants se réuniront pour créer un groupe de réflexion dans lequel les idées philosophiques seront analysées, non seulement par l'enseignant, mais surtout validées par la communauté des enfants⁶⁸⁹. Cette collaboration autocorrective permettra de garder la pensée en mouvement. En outre, le doute, étant à l'origine du débat, joue un rôle fédérateur et stimulant parmi les enfants : « Pour Peirce et Dewey, la confusion est l'état mental le plus puissant pour stimuler chez la personne le processus de réflexion. L'état de confusion initial doit être provoqué pour motiver la personne à entrer dans un processus de recherche, seul ou avec ses pairs, lequel remplacera

⁶⁸⁵ C.S.PEIRCE, *Pragmatisme et pragmatisme, Œuvres I*, éd. Claudine TIERCELIN et Pierre THIBAUD, Paris, Cerf, 2002, p. 129

⁶⁸⁶ M.-F.DANIEL, *La philosophie et les enfants, les modèles de Lipman et Dewey, op.cit.*, p.44

⁶⁸⁷ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.192

⁶⁸⁸ C.S.PEIRCE, *The philosophical writings of Peirce*, New York, Dover, 1955, p. 229 : « We individually cannot reasonably hope to attain the ultimate philosophy which we pursue, we can only seek it ; for the *community* of philosophers. Hence, if disciplined and candid minds carefully examine a theory and refuse to accept it, this ought to create doubts in the mind of the author of the theory himself. » (ma traduction)

⁶⁸⁹ Nous analyserons en détail les modalités de la communauté de recherche philosophique dans le chapitre 4

l'inconfort par une certitude provisoire »⁶⁹⁰. Le doute ne débouche pas sur l'immobilisme mais sur la recherche d'alternatives, d'hypothèses et de contre-hypothèses. Deux dimensions de la pensée réflexive fonctionnent en miroir pour Lipman : d'une part, le processus de doute et d'autocorrection, et d'autre part le processus d'exploration des alternatives. En réalité, ces deux caractéristiques décrivent le cheminement de la réflexion : la pensée philosophique a pour point de départ un état de doute et pour point d'arrivée la découverte de modalités alternatives de pensée et d'action. Parce que la philosophie se définit pour Peirce comme une recherche nourrie par la remise en question, chacun est légitime pour exercer son esprit critique sur les théories philosophiques. La méthode pragmatiste, fondée sur le doute, a donc une portée pédagogique, qu'a perçue Lipman : elle initie le travail de collaboration intellectuelle et philosophique, et donne à chaque individu, au sein de la communauté, le pouvoir d'examiner les idées de tous, philosophes et non-philosophes.

Un autre principe méthodologique a forgé la vision épistémologique de la philosophie pour enfants : à ce titre, il convient de revenir sur notre analyse de la pensée critico-logique, pour y ajouter un élément hérité de la méthode de recherche de Peirce. Ce dernier concevait le raisonnement comme un déploiement de la pensée à partir de prémisses, qui peut se réaliser selon deux modalités : le raisonnement explicatif (ou implicatif) et le raisonnement amplifiant⁶⁹¹. Le premier, associé à la pensée critico-logique, désigne les procédures argumentatives telles que la déduction, la justification et l'induction ; le second, associé à la pensée créative, désigne les procédures imaginatives telles que la métaphore et l'analogie. Dans les deux cas, la recherche s'ouvre et s'étend dans un développement rationnel effectué collaborativement en vue de la production d'idées : pour Lipman, ces outils permettent le déploiement de la pensée : avec le raisonnement explicatif, il s'agit d'un déploiement par lequel déplier les implications des prémisses (conclusions, causes, présupposés) alors qu'avec le raisonnement amplifiant, il s'agit d'un « élargissements »⁶⁹². Toujours est-il que la raison « nous conduit au-delà de l'expérience réelle »⁶⁹³, « au delà du donné »⁶⁹⁴. Pour Peirce, la communauté de recherche est encadrée par ce système de raisonnements : de manière comparable, les enfants seront guidés dans leur réflexion par l'utilisation de ces procédures rationnelles. En terme de méthode, il s'agit ici simplement d'encourager une certaine prise de liberté dans les moyens de raisonnement grâce à l'utilisation d'inductions, de métaphores et d'analogies. C'est une façon créative d'explorer une vision hypothétique, comme l'évoque Lipman dans ce passage : « Il convient de faire la distinction entre pensée implicative et pensée amplifiante. La première, exemplifiée par la déduction, étend la pensée sans la développer. La seconde, exemplifiée par l'induction, ainsi que par l'utilisation de l'analogie et de la métaphore, représente de percées cognitives. Elle va au-delà de l'acquis et, ce faisant,

⁶⁹⁰ M.-F. DANIEL, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, *op.cit.*, pp. 71-72

⁶⁹¹ C.S. PEIRCE, « The probability of induction », in *Philosophical Writings of Pierce*, ed. Justus Buchler, New York, Dover publications, 1955, p.180

⁶⁹² M.LIPMAN, *Philosophy goes to school*, *op.cit.*, p.180 : "Pierce distinguished between two general kinds of reasoning : explicative and ampliative. An example of explicative reasoning would be deduction, for the conclusion of a deductive argument is at least implicitly present in the premises and merely needs to be explicated. Ampliative reasoning, on the other hand, goes beyond what is given. (...) Metaphors and analogies represent enlargements rather than equivalences. (...) Ampliative reasoning can be said to carry us beyond actual experience to a domain of possible, related experience. »

⁶⁹³ *Ibid.*

⁶⁹⁴ *Ibid.*

force la pensée à dépasser cet acquis. (...) Elle n'épanouit pas que la pensée elle-même mais également le champ de la réflexion. Généraliser, c'est élargir ou amplifier, c'est-à-dire dépasser l'information donnée en inférant d'un certain nombre d'exemples (...). Les généralisations présument donc une *uniformité*. Les hypothèses aussi sont représentatives d'une pensée amplifiante. (...) Si elles aussi dépassent la stricte information, c'est, dans des situations plus ou moins compliquées, pour pouvoir trouver des explications ou faire des prévisions »⁶⁹⁵. Alors que le raisonnement amplifiant déplace la réflexion sur des terrains interprétatifs nouveaux, les raisonnements explicatifs œuvrent aussi pour le développement de la réflexion, mais dans le sens du dévoilement des causes, présupposés, sources et fondements des idées. Toujours est-il que l'association des deux procédures assure, pour Peirce, le mouvement de la recherche. La réflexion, grâce aux raisonnements, effectue donc un travail d'ouverture par rapport au réel, et ce processus rationnel n'est donc pas circonscrit aux données de l'expérience. Bien que la pensée soit, pour Lipman, fondée sur l'expérience, ces processus amplificateurs montrent qu'elle peut aussi la dépasser. La communauté de recherche est un lieu gouverné par une procédure visant l'amplification constante de la pensée : questions, problématiques, analyse de la problématique, exemples, doute autocorrectif et raisonnements : l'ensemble de ces outils visent à élargir sans cesse le périmètre de la réflexion philosophique.

4.6.3. La captation d'idées signifiantes par l'enfant acteur-chercheur

La communauté de recherche peircienne se définit, de plus, par la collaboration active des chercheurs rassemblés dans un objectif commun : ce modèle est donc adéquat pour l'instauration d'un dialogue philosophique dans lequel les enfants deviennent acteurs de la recherche. « C'est le déplacement de spectateur à participant qui permet à l'enfant de jouer un rôle plus actif dans le processus de recherche en tant que tel. »⁶⁹⁶. Pour Peirce, c'est seulement si les connaissances sont activement captées qu'elles acquerront un sens : « Les significations doivent être conquises ; elles sont des *capta*, pas des *data*. Nous devons apprendre à établir les conditions et les occasions qui permettront aux enfants, avec leur curiosité naturelle et leur soif de sens, de saisir les indices pertinents et trouver un sens aux choses par eux-mêmes. (...) Il faut leur apprendre à penser et, en particulier, à penser par eux-mêmes »⁶⁹⁷. Cette appropriation individuelle du sens par la démarche active du chercheur permet une véritable acquisition du savoir, que Peirce et Lipman opposent à la réception de l'information. « L'information peut être transmise, les doctrines peuvent être imposées, les sentiments peuvent être partagés – mais les significations doivent être découvertes. On ne peut pas donner une signification à quelqu'un. (...) C'est la même chose avec les enfants. (...) Ils doivent rechercher [les significations] par eux-mêmes, par leur

⁶⁹⁵ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, pp. 238-239

⁶⁹⁶ M.LIPMAN, *Philosophy in the classroom, op.cit.*, p. 96 : « It is the movement from spectator to participant that enables the child to take a more active role in the process of inquiry itself. »

⁶⁹⁷ *Ibid.*, p. 13 : "Meanings must be acquired ; they are *capta*, not *data*. We have to learn how to establish the conditions and opportunities that will enable children, with their natural curiosity and appetite for meaning, to seize upon the appropriate clues and make sense of things for themselves. (...) They must be taught to think and, in particular, to think for themselves. Thinking is the skill par excellence that enables us to acquire meanings."

propre implication dans le dialogue et dans l'enquête »⁶⁹⁸. Les enfants pourront adopter le rôle de découvreur, à l'instar des scientifiques : dans cette perspective, la philosophie constitue, selon Lipman, une discipline adaptée pour expérimenter la méthode de recherche. Grâce à une question philosophique formulée par l'enfant en rapport avec son vécu, les enfants parviendront – *parce que* le contenu de la recherche est leur propre vécu – à exprimer leurs idées, à argumenter à partir de leurs expériences et à formuler des hypothèses. Contrairement aux autres disciplines où il est plus évident que l'enseignant détient un savoir à transmettre, la philosophie ouvre un espace où l'enseignant ne sera pas le seul à posséder des connaissances. Dans la philosophie pragmatiste, de même que dans le modèle de la recherche de Peirce et Lipman, c'est la compréhension individuelle des choses qui leur donne une valeur : or, pour que cette compréhension soit réelle, elle doit émaner d'une quête tout aussi individuelle. De manière générale, le sujet connaissant est central dans le constructivisme, et Lipman décrit ainsi son souhait de voir les élèves devenir des chercheurs constructivistes : « l'enfant est responsable de son apprentissage ; il est sujet actif et non un simple observateur. En termes constructivistes, nous dirions que l'enfant est sujet-en-quête-de-connaissance, laquelle connaissance n'est pas l'expression ou la description d'une réalité objective mais une représentation construite par le sujet connaissant. »⁶⁹⁹. De même, le pragmatisme de Peirce place l'individu au centre de la relation au savoir dans la communauté de recherche : c'est dans cette dimension personnelle de la quête du savoir que Lipman a perçu une filiation avec la démarche philosophique dans laquelle le penseur, en réfléchissant sur son expérience vécue, est absolument inclus.

En somme, il semble que c'est la figure du chercheur, créatif et raisonneur, perplexe et critique, qui a frappé l'esprit de Lipman : il imagine des élèves-chercheurs qui, en partant à la recherche des savoirs, en découvrirait le sens en même temps que l'existence. La communauté de recherche est une structure intellectuelle ouverte, sur laquelle Lipman projette l'espoir d'un dialogue philosophique semblable à une aventure intellectuelle : « La philosophie contient de nombreuses questions intrigantes à partir desquelles les enfants pourraient aiguïser leurs capacités intellectuelles naissantes – des questions telles que l'amitié, la justice, la vérité et l'identité. Le fait que ces problématiques tendent à être toujours controversées les rend encore plus attractives pour les enfants, en comparaison des problèmes dont les solutions laissent peu d'espace à l'aventure intellectuelle »⁷⁰⁰. L'espoir de Lipman est que, grâce à une méthode engageant les enfants dans une quête à partir de questions intéressantes et attractives, ces derniers vivront la pratique philosophique comme dans un parcours de découverte : « elle devrait être pleine d'opportunités, de surprises, d'attente de possibilités excitantes, de mystères alléchants sur lesquels s'émerveiller, ainsi

⁶⁹⁸ *Ibid.*, p. 7: "Information may be transmitted, doctrines may be indoctrinated, feelings may be shared – but meanings must be discovered. One cannot « give » another person meanings. (...) So is it with children. (...) They must seek them out for themselves, by their own involvement in dialogue and inquiry." (ci-dessus : ma traduction)

⁶⁹⁹ M.-F. DANIEL, *La philosophie et les enfants, les modèles de Lipman et Dewey*, p.44

⁷⁰⁰ M.LIPMAN, *Philosophy goes to school, op.cit.*, p.111 : "The literature of philosophy contains countless intriguing issues upon which children are eager to sharpen their growing intellectual skills – issues such as friendship, fairness, truth, and what it is to be a person. That such issues tend to be persistently controversial seems to make them even more attractive to children than matters more easily resolved whose solution represents little in the way of intellectual adventure." (ci-dessus : ma traduction)

que de fascinantes clarifications et illuminations. »⁷⁰¹. L'équipe de Lipman a pour ambition de faire de la philosophie pour enfants un paradigme pédagogique : un enseignement construit comme un chemin arpenté collectivement, alternant des moments d'étonnement, des moments de quête et de mystère, des moments de plaisir dans la compréhension, des moments d'émerveillement et des moments de découvertes.

4.6.4. La pluralité, dénominateur partagé de la communauté dans la recherche philosophique

Pour Matthew Lipman, la philosophie pour enfants ne peut être pratiquée en dehors d'une communauté de recherche philosophique, non seulement à cause de la méthode héritée de Pierce, mais en plus en raison du fonctionnement même d'une communauté. Quel est le sens de cette communauté ? Quels sont les éléments communs aux participants de la recherche philosophique ? En quoi la méthode peircienne repose-t-elle sur une *communauté* de chercheurs ? Qu'est-ce qui fait du groupe d'enfants une communauté de philosophes ?

Tout d'abord, au sein de la procédure d'enquête que nous venons de décrire, les enfants devraient donc ressentir une cohésion dans l'enquête réalisée en commun, de manière collaborative. En effet, au grès des idées, des doutes, des hypothèses proposées, des preuves, des vérifications, et exemples formulés, chacun appose sa pierre à l'édifice. Certains livrent, en guise d'hypothèse, leur vision du monde, d'autres offrent, en matière d'exemples, des expériences vécues. Certaines apporteront les éléments critiques, les contre-exemples et les contre-arguments. Dans cette perspective, il est essentiel qu'il s'agisse d'un regroupement de pairs, c'est-à-dire d'individus soumis aux mêmes exigences et porteurs des mêmes compétences. Toujours est-il que « la communauté de recherche vise à construire un système de pensée. Cela commence par un échafaudage provisoire, constitué des croyances déjà admises, des buts du projet et des valeurs à défendre. La procédure est acceptée et vice-versa. Des considérations qualitatives évaluent les précédents jugements. On vise à atteindre un système de pensée en équilibre réflexif. »⁷⁰². Les jeunes philosophes proposent les fruits de leur pensée pour l'avancée de l'argumentation. Ainsi, la première chose commune aux participants est l'adhésion à la procédure rationnelle : la recherche ne peut avoir lieu si un enfant refuse le contrat de la communauté. « Une telle communauté s'engage à suivre les procédures de la recherche, les techniques de recherche responsables qui présupposent une *ouverture* à la preuve et à la raison. Il est présupposé que ces procédures de la communauté, une fois intériorisées, deviennent les habitudes réflexives de l'individu. »⁷⁰³. Nous découvrons ici un paradoxe : les enfants doivent s'engager et accepter l'ouverture à la recherche avant même de l'avoir apprise : l'ouverture d'esprit est alors à la fois la condition

⁷⁰¹ M.LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p. 9 : « The textbook should be an adventure filled with discoveries ; indeed, it should be a paradigm of discovery in practice. But why cannot the child's entire school experience be an adventure ? It should be shockfull of opportunities for surprise, with the tension of exciting possibilities, with the tantalizing mysteries to be wondered at as well as with fascinating clarifications and illuminations. » (ci-dessus : ma traduction)

⁷⁰² M. LIPMAN, *À l'école de la pensée*, *op.cit.*, p.106

⁷⁰³ M. LIPMAN, F.S. OSCANYAN, A.-M. SHARP, *op.cit.*, p.45 : « When children are encouraged to think philosophically, the classroom is converted into a community of inquiry. Such a community is committed to the procedures of inquiry, to responsible search techniques that presuppose an openness to evidence and to reason. It is assumed that these procedures of the community, when internalized, become the reflective habits of the individual. »

et l'horizon de la recherche. Nous pouvons en déduire qu'il faut un premier pas d'acceptation de l'ouverture à la raison dans sa forme rudimentaire et qu'ensuite cette capacité se développera de façon exponentielle avec la pratique. Ce n'est qu'après l'acceptation de la procédure d'enquête philosophique qu'ils sont réellement engagés dans la philosophie, pour Lipman. Mais il n'y a pas que la distribution des tâches dans l'enquête qui est partagée : les enfants mettent en commun leurs expériences, leurs idées et leurs questions.

Une communauté doit être fondée, comme son nom l'indique, sur un élément *commun* à tous les membres de ce groupe : dans sa définition traditionnelle, on estime qu'une communauté est constituée d'individus unifiés autour de valeurs et de traditions communes. La communauté au sens pragmatiste est, au contraire, une réunion d'individus rassemblés autour d'une expérimentation à vivre en commun, dans le partage des croyances, idées et opinions pluralistes. Ces deux conceptions opposées présentent un enjeu plus profond. Si les membres d'une communauté ont les mêmes valeurs et traditions, cela suppose une identité commune, voire une ressemblance entre les membres : ce modèle de communauté nécessite une certaine uniformité entre les personnes. L'unité est alors construite à partir de la ressemblance. À l'inverse, la communauté de recherche laisse place à la possibilité de différences entre ses membres : leur union ne se fonde pas sur l'identité, mais sur le partage d'expérience. Ce modèle de communauté autorise donc la pluralité des individus, et appelle même la diversité pour exister. La recherche philosophique repose sur les divergences d'idées et les désaccords quant aux visions de la condition humaine. Bien entendu, la coopération des pluralités est rendue possible grâce au respect mutuel : « En Philosophie Pour Enfants, la communauté de recherche représente une aspiration explicite à maintenir le respect entre les autres personnes tout en n'étant pas d'accord, ou d'accord, avec elles. L'objectif global pour les individus participants est d'atteindre une meilleure compréhension, de formuler de meilleurs jugements et d'être responsable vis-à-vis de ses pairs »⁷⁰⁴. Cette analyse de Nick Chandley montre que ce qui est doit donc commun aux philosophes appartenant à la communauté de recherche philosophique, c'est la volonté de mener un dialogue collectif et la volonté d'échanger les conceptions différentes de chacun sur l'existence.

Le créateur de la Philosophie s'oppose à la définition traditionnelle et définit la communauté par une pratique fédératrice et une expérience commune pour la pluralité des individus : « Les communautés se caractérisent par des relations de face-à-face, par la connaissance personnelle de chaque membre de la communauté par tous les autres membres, et par l'acceptation commune des traditions et des valeurs du groupe. (...) Mais une communauté d'expérience partagée se conçoit différemment. Au lieu de voir la communauté comme une structure institutionnelle qui diffuse des valeurs et des significations aux individus, on peut inverser la situation et dire, dès lors qu'une expérience est partagée d'une façon qui permettent aux participants de découvrir le sens de leur participation, il y a

⁷⁰⁴ N. CHANDLEY, *Philosophy for children through the secondary curriculum*, Londres, Continuum, 2012, p. 5 : « In P4C, the community of enquiry represents an explicit aspiration towards maintaining respect for other people while also agreeing, disagreeing, questioning and bringing others into the dialogue. The overall aim is for individual participants to achieve better understanding, make better judgements and to be accountable to a community of peers. » (ci-dessus : ma traduction)

communauté. »⁷⁰⁵. C'est donc la pratique philosophique elle-même qui fédère la communauté, car un moment de discussion sur une grande question de l'existence n'est pas anodin, bien au contraire. Tout au long de l'échange, le groupe parcourt un chemin et éprouve, à la fin, le sentiment d'avoir vécu quelque chose. Ce n'est donc pas qu'une question d'acceptation de la procédure de recherche ou du dispositif, il s'agit aussi d'une activité avec une teneur particulière, qui relie les individus d'une façon toute singulière. « Le ciment des membres d'une communauté c'est la pratique, celle-ci n'étant pas nécessairement autocritique. (...) Ce qui doit être clair à propos d'une communauté de recherche, c'est d'abord qu'elle n'est pas dénuée de sens : elle constitue un moyen visant à élaborer un *produit* (une décision, un jugement, même partiels et limités) »⁷⁰⁶. En parallèle de l'idée que le groupe vit un moment de partage singulier, Lipman n'oublie de mentionner l'importance de la productivité du groupe, mais il s'agit là de sa conception particulière. La plupart des praticiens de philosophie pour enfants ont davantage retenu l'importance du vécu commun dans le modèle de la communauté de recherche philosophique de Lipman, et non l'exigence de productivité et d'utilité concrète.

Dans notre pratique, nous avons choisi de retenir l'idée de construction collective du sens philosophique, en un sens très modeste : ainsi, même avec les plus jeunes, la constitution collective des réponses individuelles permet de former un processus de conceptualisation. L'assemblage des idées simples construit alors les prémisses d'une réflexion. Afin de rendre ce principe clair aux enfants, nous utilisons un support pédagogique symbolisant la collaboration : une maison constituée de briques en ardoise, sur lesquelles j'inscrivais les réponses de chacun. À la fin, la maison représente la réponse collective. En voici un exemple, qui montre d'abord le moment de discussion, pendant lequel chacun a apporté une pierre à l'édifice, puis un dessin de la maison que nous avons créée.

« [Facilitatrice] *Alors dites-moi, à quoi ça sert les mots ? 1, 2, 3, Pensez !*

- [enfant 1] à communiquer
- [enfant 2] à parler
- [enfant 3] à être écouté
- [enfant 4] à faire des phrases
- [enfant 5] pour rigoler
- [enfant 6] pour plus parler
- [enfant 7] à faire passer des sentiments
- [enfant 8] à apprendre des mots
- [enfant 9] à faire passer l'amour
- [enfant 10] à dire des mots d'amour
- [enfant 11] à parler gentiment ou méchamment
- [enfant 12] à expliquer
- [enfant 13] pour écrire

⁷⁰⁵ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school, op.cit.*, p.120 : Communities are characterized by face-to-face relationships, by the personal knowledge of each member of the community of all the other members, and by the common acceptance of the traditions and values of the group. (...) But a community of shared experience is differently conceived. Instead of thinking of the community as an institutional structure that distributes values and meanings to individuals, one can reverse the matter and say that, wherever experience is shared in a fashion that enables the participants to discover the meaning of their participation, there is community

⁷⁰⁶ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.90

- [enfant 14] à faire la paix... régler des histoires...
- [enfant 15] Les mots, ça sert à parler, ça sert à faire la vie.
- [enfant 16] Les mots, ça sert à dire ce qu'on voulait dire depuis longtemps.
- [enfant 17] Les mots ça sert à dire des choses importantes, à parler de notre vie.
- [enfant 18] pour faire une histoire
- [enfant 19] faire toutes sortes de choses, comme des phrases »⁷⁰⁷

À COMMUNIQUER	À PARLER	À ÊTRE ÉCOUTÉ	À ÉCRIRE
À RIGOLER	À PLUS PARLER	À FAIRE LA PAIX	À EXPLIQUER
À FAIRE PASSER L'AMOUR	À DIRE DES MOTS D'AMOUR	À APPRENDRE DES MOTS	À FAIRE DES PHRASES
À FAIRE PASSER DES SENTIMENTS	À PARLER, À FAIRE LA VIE.	À PARLER GENTIMENT OU MÉCHAMMENT	À FAIRE UNE HISTOIRE
À DIRE DES CHOSES IMPORTANTES, À PARLER DE NOTRE VIE.	FAIRE TOUTES SORTES DE CHOSES, COMME DES PHRASES	À FAIRE CE QU'ON VOULAIT DIRE DEPUIS LONGTEMPS	Question : "à quoi ça sert les mots?"

La conception lipmanienne de la communauté de recherche répond aux trois tendances de la pensée enfantine qui ont été identifiées comme devant être travaillées et maîtrisées au sein de la réflexion philosophique : la tendance concrète, irrationnelle et égocentrique. En ce qui concerne le caractère concret de la pensée enfantine, la méthode d'enquête repose sur l'utilisation d'exemples, d'expériences vécues et de contre-exemple en vue de construire une pensée abstraite. Pour ce qui est de la dimension irrationnelle, la communauté de recherche assure une rigueur rationnelle grâce à l'autocorrection, à la procédure de vérification des hypothèses, et à l'utilisation des critères de la pensée logico-critique. Enfin, l'instauration d'une communauté correspond à la création d'une microsociété vouée à la pensée philosophique. « Ce premier mouvement de la pensée auquel est convié l'enfant, qui consiste à reconnaître la valeur de sa pensée personnelle, ne se donne pas comme objectif de favoriser l'expansion d'une attitude égocentrique ; il stimule plutôt l'enfant à exprimer sa vision des choses. Le second mouvement convie l'enfant à écouter l'autre ; cette mise en commun éveille chez celui-ci une attitude altruiste. Les deux mouvements doivent se vivre conjointement »⁷⁰⁸. Toutefois, bien que ce dispositif encourage la prise de distance de l'égocentrisme, il favorise aussi le développement individuel de l'enfant. Lipman en est convaincu en raison du postulat socioconstructiviste auxquels

⁷⁰⁷ Cf. Annexe 1, Retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CE2 B (N.Bouyahia), 24 mai 2013, pp. 746-747

⁷⁰⁸ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, op.cit., p. 36

adhèrent les philosophes pour enfants : notamment, tout se joue autour du lien entre le dialogue en groupe et la pensée individuelle. « Par la discussion philosophique avec des pairs, dans une classe où règne le respect collectif, l'enfant, croit [Lipman], construit sa représentation personnelle du monde, nécessaire à son équilibre de vie. »⁷⁰⁹. On peut penser que c'est l'une des raisons fondamentales de la volonté lipmanienne de créer une *communauté* de recherche philosophique : au-delà des objectifs philosophiques, l'atelier philosophique est un laboratoire pour expérimenter les liens entre l'individu et la communauté. Pour cela, la philosophie constitue une opportunité extra-ordinaire car chaque enfant est légitime pour participer et offrir sa contribution : l'objet d'étude étant la vie, l'existence humaine partagée par tous, c'est une discipline où la collaboration est on-ne-peut-plus possible. Les enfants peuvent réellement être pairs : contrairement aux autres domaines de connaissance, où certains posséderont le savoir et d'autres pas, la philosophie ouvre un espace alternatif. Qu'il s'agisse de la répartition des tâches dans l'enquête ou de la mise en commun des idées, des expériences et des visions du monde, le groupe mène une réflexion en commun : « La pratique philosophique s'établit dans un climat de mise en commun des ressources et des connaissances. (...) Il faut voir plutôt la pratique philosophique comme une activité favorisant un certain recul par rapport à ses expériences personnelles, pour en comprendre la portée collective et sociale »⁷¹⁰. La communauté de recherche est donc un microcosme philosophique dans lequel les enfants traversent ensemble un cheminement philosophique porté vers la recherche d'une vérité trouvée grâce à une collaboration intellectuelle respectueuse et égalitaire.

4. 7. Le problème du relativisme dans la Philosophie Pour Enfants.

Mais la conception lipmanienne de la recherche constitue un point de débat depuis sa création : la primauté de la construction sociale semble déboucher sur un relativisme qui peut être déstabilisant pour le développement des enfants ainsi que pour la validité de la réflexion philosophique. C'est la troisième critique portée contre le programme de Lipman et la philosophie pour enfants en général. En effet, si le processus d'acquisition d'une vérité philosophique dépend du travail intersubjectif des enfants, comment être sûr qu'ils parviennent à trouver un sens véritable ? De plus, si la vérité, dans la vision pragmatiste, n'est qu'une construction sociale, quelle peut être sa fonction éducative ? « Peirce définit la vérité comme ce sur quoi s'accorde l'entière communauté de chercheurs à la fin du processus de recherche »⁷¹¹. Ce soupçon de relativisme est fondé sur certaines déclarations de Lipman, qui semblent définir la philosophie comme intrinsèquement relativiste : « Les problèmes humains particulièrement ne peuvent être appréhendés ni mis en formules avec la précision

⁷⁰⁹ *Ibid.*, p. 27

⁷¹⁰ *Ibid.*, p. 26

⁷¹¹ A.BEN-AVI, « Helping Students Move beyond skepticism and relativism » in *Philosophy and education* (ed. Jana MOHR LONE et Roberta ISRAELOFF), 2012, p. 175 : “Peirce defined truth as what would be agreed upon as true by the whole community of inquirers at the (...) end of the inquiry process.” (ci-dessus : ma traduction)

qui caractérise la science. Ils nécessitent des approximations et il faut les aborder avec relativisme, accepter l'idée que la réalité qu'ils reflètent ne soit pas nécessairement conforme à l'idée qu'on s'en est fait. On doit se satisfaire de résultats plausibles, sans prétendre atteindre à une vérité absolue. »⁷¹². Mais la philosophie est-elle nécessairement relativiste ? La distance réflexive caractéristique du *philosopher* est-elle réellement relativiste ? Si la philosophie n'est plus enseignée par un professeur chargé de transmettre un savoir et que la découverte de la vérité est la responsabilité des enfants, comment garantir la qualité de l'enseignement philosophique ? Les enfants vont-ils penser que toutes les idées se valent ?

Pour explorer cette problématique du relativisme, il est utile de se référer à l'analyse de Marie-France Daniel ⁷¹³, spécialiste canadienne de la « méthode Lipman », qui a dessiné les contours des trois postulats constructivistes et socioconstructivistes qui peuvent prêter à débat dans la pédagogie de Lipman : le premier désigne le savoir comme une réalité non pas objective, mais intersubjective ; le deuxième met l'accent sur l'idée que la validité d'une idée dépend de sa viabilité et qu'elle demeure ainsi toujours ouverte ; le troisième établit, par conséquent, que la vérité est d'essence sociale dans la mesure où elle surgit dans l'interaction intersubjective. À la suite de ces postulats, nous pouvons donc faire une critique du rapport à la vérité : « La vérité d'une idée réside dans le consensus de la majorité. On peut questionner ce primat du groupe sur l'individu : pourquoi l'enfant devrait-il s'exercer à penser conformément à une éthique de groupe ? Pourquoi l'individu devrait-il s'effacer progressivement au profit de la communauté de recherche ? En quoi la vérité intersubjective serait-elle plus proche de la vérité que la vérité individuelle ? A quoi bon, alors, faire l'effort de penser si la vérité n'est que l'opinion du moment la mieux partagée ? L'acte de réflexion philosophique peut-il se calquer sur le fonctionnement démocratique sans perdre son essence même ? »⁷¹⁴. En un mot, le fondement constructiviste et démocratique de la philosophie met-il en péril la relation de l'enfant à la vérité ?

4.7.1. Les dangers de l'intersubjectivité sociale dans la quête de vérité

Dans cette description, il est clair que le statut de la vérité constitue le premier point de contestation. En effet, la vérité, dans la conception constructiviste, est le produit d'un travail social. Ainsi, l'enfant, dans la communauté de recherche, s'aperçoit « que sa vérité individuelle n'est qu'une composante de la vérité intersubjective et que même cette dernière n'est jamais acquise »⁷¹⁵. Le versant positif de cette idée est la mise en valeur de la collaboration et de l'entraide. Le versant négatif est l'absence de fermeté de cette vérité intersubjective : elle n'est que le produit du moment et du groupe. On pourrait penser qu'à un autre moment, au sein d'un autre groupe, les enfants auraient conclu à une autre vérité : dans ce cas, la vérité n'est-elle que le fruit du hasard ? Pour Jean-Charles Pettier, la conception de la vérité dans le programme de Lipman risque même d'être confondue avec l'idée de consensus : « La référence pragmatiste concerne d'abord le statut de la vérité. (...) La recherche d'une vérité unique est vaine et illusoire. Ce que l'on appelle « la » vérité est plutôt de l'ordre d'une élaboration sociale commune. Elle résulte de la confrontation des

⁷¹² M. LIPMAN, *À l'école de la pensée*, *op.cit.*, p.34

⁷¹³ M.-F. DANIEL, « Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman » in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, *op.cit.*, pp. 30-31

⁷¹⁴ A. LALANNE, *La philosophie à l'école. Une philosophie de l'école*, *op.cit.*, pp. 113-114

⁷¹⁵ M.-F. DANIEL, *La philosophie et les enfants*, *op.cit.*, p. 90.

raisons individuelles, qui élaboreront des critères progressivement objectivés. La vérité individuelle est plus éloignée de « la » vérité que la vérité intersubjective. C'est une conséquence de l'affirmation précédente. Sera constituée comme vérité par l'ensemble du groupe ce qui résulte de l'inter-relation des membres du groupe. »⁷¹⁶. Dans la méthode pragmatiste de Pierce, le processus visait à valider une hypothèse grâce à des arguments et à des exemples : une fois l'hypothèse ainsi confirmée, sommes-nous certains de la vérité de l'hypothèse ? Si les enfants se mettent d'accord à propos d'une proposition, en s'appuyant rigoureusement sur le déroulement de la méthode, est-ce que le produit de cet accord commun ne relève pas davantage du consensus ? « Ne risque-t-on pas, si l'on considère que la vérité se construit par l'intersubjectivité, d'en venir à croire qu'elle est synonyme du consensus ? »⁷¹⁷. Si la construction de la vérité nécessite l'assentiment des participants, un jeu social s'instaure : une vérité n'emportant pas l'adhésion de la majorité pourra-t-elle trouver sa place ? La microsociété philosophique risque de se fédérer autour d'idées qui sont socialement acceptables, voire qui ne sont que la reproduction des idées normées et conventionnelles. Dans ce cas, la recherche philosophique des enfants établira des vérités relatives à la société dans laquelle ils vivent.

La défense de certains philosophes pour enfants se concentre sur l'idée que l'intersubjectivité ne produit pas un nivèlement de la pensée par le bas, mais un abouissement de la réflexion vers plus de complexité et de nuance : « En philosophie, il n'existe pas de réponses définitives. Certains penseurs en ont conclu que l'être humain nageait en plein relativisme. (...) Lipman, à ce sujet, procède à une mise en garde importante : le fait de mettre en commun des visions subjectives d'une même réalité ne consiste pas à additionner bêtement des points de vue différents. L'intersubjectivité peut conduire au raffinement d'une pensée commune, si cette rencontre entre humains se produit dans un climat de coopération. »⁷¹⁸. A cela, on pourrait répondre que la recherche ne vise pas l'élaboration d'une seule vérité : au contraire, la pluralité de vérité est tout à fait visée. Nous tombons alors dans une autre forme de relativisme : la multiplication des vérités possibles n'équivaut-elle pas à une absence de vérité ? Mais la coexistence des vérités, en philosophie, n'est pas de l'ordre de l'accumulation, car elle permet un enrichissement global de la réflexion. Face à une problématique philosophique, les diverses vérités cohabitent et constituent la réponse globale et multivocale, qui peut être perçue comme une mosaïque de significations. Pierre Laurendeau montre donc que les vérités intersubjectives ne peuvent être assimilées à des consensus car l'apprentissage du pluralisme philosophique révèle la complexité philosophique : « Dans une communauté de recherche, c'est en discutant de ces questionnements philosophiques qui les interpellent que les enfants prennent conscience de l'ambiguïté de tout message humain. Progressivement, il devient évident pour eux que la coopération est nécessaire à l'éclaircissement de ces questionnements. Ils font l'expérience, par la mise en commun de leurs points de vue différents, de la complexité des questions philosophiques. Mais les apprentissages visent davantage que le consensus, l'acceptation de la différence »⁷¹⁹. Mais notre inquiétude se porte sur le fait que le cadre social du dialogue

⁷¹⁶ J.-C. PETTIER, *Apprendre à philosopher*, Lyon, Chronique Sociale, 2004, p.66

⁷¹⁷ *Ibid.*, p. 79

⁷¹⁸ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, *op.cit.*, p. 125

⁷¹⁹ *Ibid.*, p. 106

peut inciter à la coopération, mais peut tout aussi bien engager une prise de pouvoir de quelques petits philosophes. Pour certains philosophes pour enfants, tels Oscar Brénifier, cela justifie d'abandonner la méthode constructiviste de Lipman pour établir le dirigisme du facilitateur, dont la responsabilité est, entre autres, de ne pas laisser s'instaurer une relation de force : « la communauté peut gêner le travail philosophique [par] la pression qu'un groupe exerce sur l'individu afin d'accepter la pensée majoritaire. Cela ne s'effectue pas nécessairement de façon grossière, mais simplement en négligeant ou en dédaignant trop rapidement une idée nouvelle, une hypothèse provocante ou révolutionnaire. (...) La tendance que nous avons identifiée précédemment chez l'individu, d'en rester à son opinion et d'éviter à son esprit de s'aventurer dans quelque autre matrice de pensée, est encore renforcée lorsque cette opinion reçoit une approbation générale »⁷²⁰. Par ailleurs, Arik Ben-Avi a analysé les trois problématiques inhérentes au fait de parvenir à un accord de groupe pour établir la vérité d'une idée. Le premier risque est la coercition intellectuelle, par laquelle un enfant persuaderait ses camarades philosophes de façon forcée (si un enfant a une certaine autorité sur les autres, par exemple). Ainsi « dans une communauté de recherche, le but consistant à atteindre un accord parmi les participants doit être poursuivi avec pour contrainte de veiller à ce que les changements de convictions soient accomplis *par des raisonnements non-coercitifs*. »⁷²¹. Deuxièmement, l'obtention d'un accord majoritaire risque d'enclencher un rejet des voix minoritaires : « Quand un accord a été trouvé, les participants deviendront peut-être complaisants (...) et des voix dissidentes pourraient être congédiées comme voix « marginales » ou « radicales »⁷²². Enfin, le troisième risque réside dans le fait de confondre le relativisme général et la contextualisation des situations éthiques : « Malgré les erreurs du relativisme absolu, il y a de nombreuses questions éthiques et évaluatives pour lesquelles les actions ou valeurs peuvent être bonnes relativement à une personne et à ses circonstances mais mauvaises pour une autre. »⁷²³. De manière générale, éthique ou non, la contextualisation peut être mal comprise : elle ne relève pas du relativisme, mais du perspectivisme. Comme le montre Jean-Marc Ferry, la mise en perspective nous permet de comprendre « l'importance du point de vue pour la connaissance de la chose. (...) Le perspectivisme de la connaissance ne doit pas être confondu avec le relativisme de la vérité. Le perspectivisme n'implique pas que la vérité soit quelque chose de subjectif, de relatif à chaque point de vue, mais plutôt qu'un même énoncé, qu'un même contenu propositionnel puisse revêtir des statuts différents de signification, des valeurs inégales en fonction du registre modal sur lequel il est pensé. »⁷²⁴. Certains exemples philosophiques nécessitent

⁷²⁰ O.BRÉNIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire, op.cit.*, p. 240

⁷²¹ A.BEN-AVI, « Helping Students Move beyond skepticism and relativism » in J. MOHR LONE, R. ISRAELOFF (dir.), *Philosophy and education, op.cit.*, p. 177 : "In a community of inquiry, the aim of reaching agreement amongst participants must be pursued under the constraint of making sure belief-changes are achieved *via non-coercitive reasoning*." (ci-dessus : ma traduction)

⁷²² *Ibid.*, p. 177 : "When agreement is then found, participants might become complacent about this agreement (...) dissenting voices could just be dismissed as « fringe » or « radical » voices." (ci-dessus : ma traduction)

⁷²³ *Ibid.*, p. 178 : Despite the errors of full-blown relativism, there are many ethical and evaluative questions regarding which what is right for one person to do or value in her particular circumstances would not be right for another person to do or value in his." (ci-dessus : ma traduction)

⁷²⁴ J.-M. FERRY, « La réflexion en éducation et formation », in *Diotime-L'Agorà*, n°23, 2004.

d'être contextualisés pour être analysés, mais cela ne signifie pas que toute vérité philosophique soit relative au contexte.

Toujours est-il que dans son analyse, Arik Ben-Avi apporte un éclairage utile pour veiller à ce que les relations intersubjectives ne soient pas gouvernées par un rapport de force. Cela étant, les risques identifiés sont rattachés aux dérives de la recherche d'un accord commun : or il nous semble qu'en aucun cas, l'objectif du dialogue philosophique soit le ralliement du groupe à une idée. Au contraire, il s'agit davantage d'assembler les idées et de les soumettre toutes également à la réflexion. Cela dit, ces mises en garde sont justes en ce qui concerne le risque de confusion entre l'exercice et le relativisme sceptique. Ainsi, pour Arik Ben-Avi, la solution réside tout de même dans la construction commune du savoir, guidée par une discussion intersubjective non-coercitive et non-complaisante. Face au danger lié à la proximité de l'esprit critique et du relativisme sceptique, la solution est la philosophie. « En les introduisant à la pratique de la recherche philosophique, j'offre à mes élèves des expériences concrètes d'une approche non-relativiste, non-sceptique de la pensée et du discours réflexifs, pour qu'ils puissent voir qu'on peut être critique et auto-réflexif sans adopter une position sceptique ou relativiste. »⁷²⁵/ Ainsi, la discussion mènera le groupe de doutes en doutes, mais le progrès sera présent grâce à la richesse du raisonnement et des idées proposées. L'objectif est d'attester la justesse et la sagesse des pensées et arguments. Certes la légitimité des convictions et des pensées de chacun sera examinée, mais non pour les délégitimer, selon Arik Ben-Avi. Il s'agit au contraire de les valoriser et de les renforcer. La philosophie, loin de prôner la relativité des idées, est profondément attachée à la valeur des pensées : c'est cela qu'elle cherche à transmettre aux enfants.

Par ailleurs, la tendance à l'accord des esprits peut être vu, par Lipman notamment, comme le produit non d'un rapport de force, mais des procédures de la recherche en commun. Il est naturel, selon lui, que le groupe se fédère autour d'une enquête ciblée successivement sur une question, une hypothèse, un exemple et ainsi de suite. D'autant plus que si les enfants sont dans une disposition d'esprit ouverte, tel qu'il est souhaité, il est positif de constater leur faculté d'explorer intellectuellement une idée. Il ne faut donc pas rechercher le pluralisme si les enfants se rassemblent autour d'une vérité. Ce serait d'ailleurs la preuve de la capacité à ne pas donner la même valeur à toutes les idées, c'est-à-dire la preuve d'une absence de relativisme. « Le fait que les enfants soient encouragés à penser par eux-mêmes et que les enseignants soient ouverts à la variété des points de vue peut paraître à certains éducateurs comme une façon de contribuer malicieusement à un relativisme réflexif encore plus délétère et subversif qu'un relativisme ignorant. Sous la bannière du pluralisme, pourrait-on soutenir, la convergence des points de vue est écartée, l'accord et l'assentiment sont exclus, et la diversité intellectuelle devient l'ordre du jour. Mais cela ne prend pas en compte le présupposé de la pratique de la philosophie selon lequel le dissentiment est un droit, non une obligation. Certainement le droit de ne pas être d'accord n'est pas plus grand que le droit d'être d'accord, mais le droit à poursuivre l'unanimité doit être respecté tout autant que le droit à la diversité intellectuelle. De plus, la volonté de

⁷²⁵ A. BEN-AVI, « Helping Students Move beyond skepticism and relativism » in *Philosophy and education* (ed. Jana MOHR LONE et Roberta ISRAELOFF), 2012, pp. 168-169 : « By introducing them to the knowledge-seeking practice of philosophical inquiry, I am giving my students concrete experiences of engaging in a non-sceptical, non-relativistic approach to reflective thought and discourse, so they can see how one can be critically and self-reflectively engaged in the pursuit of knowledge without adopting a sceptical or relativist stance. » (ci-dessus : ma traduction)

l'enseignant d'encourager la diversité intellectuelle est contrebalancée par l'accent constant mis sur la pratique commune des procédures de recherche. »⁷²⁶. Tout en promouvant le pluralisme, l'enquête philosophique ne doit pas empêcher la cristallisation des enfants sur une idée. Le dialogue est gouverné par le principe de pluralité, qui doit rester un droit et ne pas se transformer en devoir. Si l'on recherche la diversité des idées à tout prix, c'est à ce moment-là que l'on tombe dans le relativisme : s'il s'agit de chercher une idée qui n'a pas d'autre valeur que d'être différente des autres, on la dévalorise. De plus, l'accord du groupe sur une idée n'est pas un obstacle à la pluralité, qui advient alors par d'autres canaux : tout d'abord, par la résonance singulière de l'idée pour chacun, puis dans la façon dont les enfants pourront individuellement la formuler, l'interpréter, l'illustrer ou la démontrer. Si certaines idées emportent l'adhésion de la micro-société philosophique, c'est bien que cette dernière ressent la valeur supérieure de certaines vérités. La pluralité demeure inéluctablement, car la libre hiérarchisation des idées ne reflète pas une hiérarchie des individus, mais un rapport de force qui doit rester intellectuel et non intersubjectif.

4.7.2. Relativisme des vérités, des connaissances, des opinions, et des croyances

En outre, ce ne sont pas les vérités qui sont relativisées dans l'exercice philosophique : les vérités intersubjectives ne se définissent pas par leur relativisme, mais par leur ouverture, c'est-à-dire que chacun peut choisir d'y adhérer ou non, en fonction de son univers philosophique. Ce qui est relativisé, dans la pratique philosophique intersubjective, ce sont les opinions, les croyances et les préjugés. C'est mal comprendre la philosophie pour enfants que de la percevoir comme une entreprise de relativisation des vérités : au contraire, elle vise à renforcer les vérités au moyen d'une méthode d'argumentation et de réflexion. Pour Marie-France Daniel, l'objectif de l'éducation philosophique est précisément de remettre en cause le relativisme contemporain, selon lequel toute opinion vaut. La rigueur philosophique et les outils de la pensée dialogique critique permettent de ne pas mettre toutes les idées sur le même plan. C'était d'ailleurs aussi l'objectif de Lipman, qui souhaitait enseigner la distinction entre les pensées irréfléchies (croyances, préjugés, opinions reçues) et les pensées réfléchies (croyances examinées, jugements, opinions étayées). Son projet consistait à apprendre à utiliser les moyens logiques et critiques pour imposer une exigence intellectuelle grâce à la réflexion dialogique et critique : la philosophie pour enfants constructiviste est « une expérience intersubjective qui constitue une étape fondamentale pour (...) transgresser le confort du relativisme dans lequel les sociétés semblent se

⁷²⁶ M. LIPMAN, A.-M. SHARP, F.S. OSCANYAN, *Philosophy in the classroom, op.cit.*, p.46 : "That children should be encouraged to think for themselves and that the teachers should be open to the variety of viewpoints may strike some educators as mischievously abetting a reflective relativism even more deleterious and subversive than a mindless relativism. Under the banner of pluralism, it may be contended, the convergence of views is precluded, agreement and assent are ruled out, and intellectual diversity becomes the order of the day. But this ignores the presupposition of the practice of philosophy that dissent is a right, not an obligation. Certainly the right to disagree is no greater than the right to agree, and the right to pursue unanimity is to be respected no less than the right to pursue intellectual diversity. Moreover, the teacher's readiness to encourage intellectual diversity is balanced by a consistent emphasis upon the common practice of the procedures of inquiry. Teachers have a responsibility to see to it that their pupils have the means, in the course of philosophical discussion, to defend themselves. Thus one justification for teaching logic, other than to compel children to think rigorously themselves, is that it enables them to compel their opponents to think rigorously as well." (ci-dessus : ma traduction)

complaire. Dans cette optique, la philosophie met l'accent sur la remise en question des acquis et des préjugés ; elle exige des efforts éducatifs alternatifs ; elle fait la promotion de l'élève en tant que sujet-en-quête-de-connaissances, donc de l'élève en tant que personne autonome et responsable de ses apprentissages, de l'élève apte à penser de façon critique dialogique. »⁷²⁷. Effectivement, au cours du dialogue, toutes les hypothèses seront remises en question, mais sans intention de dévalorisation. Il ne s'agit pas de détruire les certitudes des enfants, mais simplement de prendre conscience de la nécessité d'en solidifier les fondements grâce à l'examen réflexif. Elles auront ensuite, possiblement, une plus grande valeur. Ce processus de distanciation, distinct du relativisme, est le propre de la conscience philosophique. « Familiariser les élèves avec la nécessaire distance à opérer face aux certitudes apparentes s'articule avec le refus du relativisme. Ce que l'on prend pour une certitude n'est bien souvent qu'une opinion. On peut certes avoir une opinion sur un sujet donné (...); mais le travail philosophique consiste précisément à analyser cette opinion et à constater dans quelle mesure elle est la résultante d'une analyse réfléchie et fondée ou bien dans quelle mesure elle n'est que la répétition de lieux communs glanés ici et là. »⁷²⁸. La philosophie pour enfants, portée par un postulat universaliste, considère que la réflexion permettra de distinguer les simples opinions relatives des idées universelles. Les opinions sont tributaires de conditions accidentelles (époque, lieu, etc) alors que les vérités philosophiques ont pour prétention d'être essentielles. Il s'agit, pour Michel Tozzi, d'« adopter la posture philosophique : prendre conscience de la relativité des opinions, des exigences du vrai, douter et rechercher ce qui peut universellement caractériser l'humain »⁷²⁹. Par suite, la distance critique ne peut engendrer un relativisme des vérités car elle produira un clivage entre les opinions (entachées, elles, de relativisme) et les vérités (tendues vers l'universalisme).

Il est vrai que toutes les idées ont le statut d'hypothèses dans la méthode lipmanienne et chez la plupart des praticiens de philosophie pour enfants. Il est certain, en outre, que ce principe d'ouverture régit le dialogue ouvert car chacun propose son idée, l'offre au groupe pour contribuer à l'avancement de la réflexion. Ainsi, c'est l'un des principes centraux dans l'ouverture d'esprit : les enfants devront apprendre à présenter leurs certitudes sous forme d'hypothèses, au moins de manière provisoire. Mais ce statut d'hypothèse est justement le moyen pour sortir du domaine de l'opinion et des croyances, c'est pourquoi il est nécessaire, pour Oscar Brénifier par exemple, de parler incessamment d'hypothèses avec les enfants : « L'importance de l'hypothèse est de placer d'emblée la discussion philosophique comme n'étant pas une confrontation d'opinions, de convictions ou de certitudes, mais favorisant principalement la production et l'analyse d'idées. »⁷³⁰. En ce sens, il s'agit de distinguer les hypothèses (dans ce cas, vérités, opinions et croyances sont toutes mises au même niveau) et les thèses issues du processus de la pensée. Pendant un temps donc, opinions, vérités et croyances sont toutes mises au même niveau – la suspension hypothétique – mais l'objectif, *in fine*, est d'opérer une discrimination entre les vérités certaines, conscientes et argumentées, et les opinions reçues, incertaines et infondées. Ce processus s'opère par un

⁷²⁷ M.-F. DANIEL, « Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman » in C.LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion, op.cit.*, p. 45

⁷²⁸ P. THARRAULT, *Pratiquer le débat-philosophie à l'école, op.cit.*, p. 63

⁷²⁹ M. TOZZI, *Débattre à partir des mythes. A l'école et ailleurs, op.cit.*, p. 24

⁷³⁰ O. BRÉNIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire, op.cit.*, p. 125

examen qui peut ressembler à une relativisation des idées, mais il s'agit en réalité d'une entreprise intellectuelle construite autour d'un rejet du relativisme et de la confusion entre opinion et conviction. L'éducation philosophique enseigne la remise en question des idées, croyances et opinions, mais sa méthode fondée sur le doute ne doit pas être confondue avec un relativisme car elle est toute entière portée vers le refus de l'indistinction entre ces objets de l'esprit humain et enfantin. À l'opposé du relativisme, elle vise donc l'apprentissage des habitudes de hiérarchisation des conceptions individuelles chez l'enfant. « L'art du philosopher ne se limite pas au fait de produire des idées, mais exige celui de disséquer, vérifier, de mettre en valeur et de hiérarchiser les idées. Les idées, chacun peut en produire, sur n'importe quoi, mais l'art de produire de belles idées et d'apprendre à les reconnaître est une autre affaire »⁷³¹. Nous touchons peut-être ici le cœur même de l'éducation philosophique : élever les esprits vers la capacité à décrypter le degré de force et de profondeur des idées contant le sens de l'existence.

4.7.3. Relativisme, ouverture d'esprit et esprit critique de la philosophie

Si le danger relativiste se loge dans l'attribution d'une même valeur à toutes les idées, la réflexion philosophique devrait pouvoir l'endiguer. En effet, celle-ci ne peut accepter les idées qui ne seraient pas rigoureusement démontrées, étayées, exemplarisées et conceptualisées. Le travail intersubjectif dans le dialogue philosophique se consacre précisément à cette tâche, dans la méthode pragmatiste et dans la plupart des autres. Dans le véritable dialogue intersubjectif, les hypothèses ne seront pas simplement accumulées, elles seront toutes examinées dans une réflexion continue. Certaines prendront ainsi une force distincte alors que d'autres seront abandonnées. Ce processus a lieu à l'échelle du groupe, mais aussi à l'échelle de l'individu car chaque enfant, intérieurement, établit des choix parmi les hypothèses. Par suite, la pluralité des idées débouche sur un enrichissement mutuel des idées, et non sur un appauvrissement relativiste. Nous devons donc, à la suite de Marie-France Daniel, opérer une distinction entre relativisme et intersubjectivité : l'intersubjectivité est un processus critique d'examen réciproque alors que le relativisme est une acceptation aveugle nivelant toutes les idées vers le bas. En outre, le relativisme ne permet pas l'ouverture d'esprit aux idées d'autrui car elle ne les examine guère, ni ne les comprend : « [ce n'est pas dans] le relativisme que les élèves font montre de réflexion, de tolérance envers les points de vue divergents entre pairs, d'une volonté de comprendre, mais à l'intérieur duquel les points de vue sont juxtaposés, au lieu d'être évalués, critiqués, ou hiérarchisés. Ainsi, les élèves se retrouvent, en fin d'échange, avec une collection de points de vue ou de critères, sans pouvoir choisir le plus adéquat ou le plus significatif, tous leur semblant également pertinents. De façon plus complexe, lorsque les élèves sont dans une perspective reliée à l'intersubjectivité, ils sont capables de conceptualiser leurs points de vue et de les justifier spontanément (sans apport de l'adulte) ; ils proposent constamment des revirements de sens, c'est-à-dire qu'ils transforment les points de vue émis grâce aux évaluations critiques qu'ils en font. Cette évaluation du sens les conduit à l'enrichissement et à la transformation des idées »⁷³². L'intersubjectivité intervient sur les idées d'autrui au lieu de les accepter aveuglément et relève, donc, par là-même, davantage d'une démarche critique

⁷³¹ *Ibid.*, p. 227

⁷³² M.-F.DANIEL, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, *op.cit.*, pp. 140-141

que d'une posture de déconstruction. Le véritable objectif du programme de Philosophie pour enfants est de concilier une exigence formelle de méthode pédagogique (le dialogue pluraliste) et une exigence intellectuelle de rigueur philosophique (par la recherche critique autocorrective). Il ne faut donc pas confondre le cadre de la réflexion – le dialogue intersubjectif ouvert et respectueux – et le contenu de cette réflexion – la pensée philosophique rigoureuse et critique. Ainsi, nous pouvons dire, avec Pierre Lebuis, que « cette pédagogie, loin d'être laxiste et d'encourager au relativisme, exige des habiletés et des attitudes particulières qui permettent de conjuguer une ouverture aux idées et une rigueur dans leur investigation »⁷³³. L'enjeu consiste à savoir comment concilier la mise en place d'un dialogue respectueux avec l'acquisition de vérités exigeantes. Le risque de cette pratique serait de privilégier l'objectif éthique d'apprentissage de la tolérance sur la recherche de vérités philosophiques. Pour pallier à cette faille de la méthode lipmanienne, Marie-France Daniel met en avant l'utilisation constante de la pensée critique : « Les critères lipmaniens relatifs au dialogue philosophique sont centrés essentiellement sur le pluralisme, le respect et la tolérance. Or, ces critères ne sont pas explicitement reliés aux composantes d'une pensée critique. De sorte que si les enseignant-e-s les respectent à la lettre, leurs élèves risquent de stagner dans le relativisme (...). Ce relativisme est négatif en ce qu'il constitue un obstacle à l'émancipation intellectuelle des élèves. En effet, il ne les stimule pas à problématiser la réalité ni à produire des connaissances « génératives » ; il leur donne l'illusion qu'ils peuvent penser de façon complexe tout en demeurant dans le confort de la certitude intellectuelle. Parallèlement, il donne l'illusion aux enseignant-e-s que leurs élèves ont atteint la limite de leurs compétences dialogiques et argumentatives puisque ceux-ci fournissent une quantité d'idées réfléchies. Les critères de pluralisme, du respect et de la tolérance dans les échanges entre pairs doivent donc être inscrits dans une activité cognitive valorisant l'évaluation, la critique, le doute, le questionnement »⁷³⁴. Le dialogue philosophique se trouve donc déterminé par deux exigences : d'une part, en ce qui concerne le comportement, les enfants se doivent d'être respectueux les uns envers les autres et d'autre part, en ce qui concerne l'exercice intellectuel, ils doivent montrer leurs désaccords grâce à l'utilisation constante des outils de la critique. Il s'agit donc de s'opposer intellectuellement dans un climat d'attention mutuelle et respectueuse, incarnant ainsi l'association de la pensée critique et de la pensée bienveillante.

En théorie, les outils intellectuels, logiques, critiques, devraient constituer un rempart suffisant aux dérives relativistes. Le dialogue avec les enfants repose sur l'ouverture d'esprit, sur le respect mutuel et l'écoute, mais un dialogue philosophique est un système gouverné par certaines règles. Il s'agit d'une confrontation entre les principes de l'ouverture d'esprit, de la pensée bienveillante, des habiletés de pensées à visée éthique, et les principes de la raison philosophique. À ce propos, David Kennedy prend ainsi la défense de la méthode lipmanienne : « En tant que structure discursive dynamique, la communauté de recherche philosophique pourrait être décrite comme un système d'argumentation et de communication non-linéaire et auto-organisé (...) qui se présente comme linéaire, puisque quelles que soient ses propriétés émergentes et ouvertes, des propositions sont offertes, des revendications sont

⁷³³ P.LEBUIIS, « Nouvelles pratiques philosophiques et formation du personnel enseignant » in Michel TOZZI (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion, op.cit.*, p. 84

⁷³⁴ M.-F.DANIEL, « Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman » in C.LELEUX, *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion, op.cit.*, p. 41

argumentées grâce aux implications logiques standards, et la conversation est guidée, à un niveau, par les lois classiques de la pensée. (...) Le but discursif prétendu de la communauté de recherche philosophique est dédié à la création de propositions ou de structures de propositions qui recherchent les concepts universels (...) [et] qui permettent au concept d'être appliqué, ou vécu, dans le monde des objets, des personnes, et de l'expérience »⁷³⁵. Dans ce passage, le chercheur présente les divers remparts au flou relativiste : les règles de la logique, de la pensée et de l'expérience. La recherche conceptuelle est canalisée non seulement par les lois de la pensée, mais aussi par celles de l'expérience, puisque le concept universel est le reflet d'une abstraction empirique. La philosophie pour enfants est construite autour de ce lien entre le concept universel et l'univers empirique : cette relation du vécu à l'esprit est ce qui rend les enfants capables de philosopher, mais aussi ce qui leur garantit une certaine rigueur non-relativiste. La discussion est gouvernée par la logique, elle-même gouvernée par l'expérience, et se trouve donc sous la coupe d'une double garantie.

La dernière garantie relève de l'essence même de la philosophie : il semble en effet que cette discipline soit tendue vers l'acquisition de vérités plurielles. L'histoire de la philosophie ne suit pas la trajectoire de remplacements successifs, par lesquels un système de pensée se substituerait à un autre. Il existe une cohabitation historique des visions du monde, et c'est à cette image-là que se rattache le dialogue philosophique avec les enfants. Car il est contradictoire de voir la philosophie comme une recherche d'idées relatives. Les pensées philosophiques visent toujours l'énonciation de *quelque chose de vrai*, un *je-ne-sais-quoi véritable*. L'ambition de vérité est en tout cas au fondement de la réflexion, elle « est, selon Nicolas Go, une condition strictement irréductible de la philosophie. Toute exigence de vérité n'est pas nécessairement philosophique, mais toute philosophie est nécessairement recherche de la vérité. On ne peut penser en philosophie que sous l'idée d'une vérité au moins possible (...) Il paraît intenable aujourd'hui de prétendre à la connaissance d'une Vérité unique dans cette discipline. Le temps des systèmes paraît définitivement révolu et la diversité des perspectives philosophiques coexiste sans peine, comme autant de méditations portées sur le réel. Il n'empêche qu'elles visent toutes la vérité, sans quoi la philosophie ne serait que sophistique ou, au mieux, une fable séduisante »⁷³⁶. La philosophie aurait donc cette capacité à conjuguer l'énonciation de vérités non-excluant et la possibilité d'autres discours : la raison principale en est que le travail d'examen critique inhérent à la philosophie cible irrémédiablement les faiblesses de l'idée. C'est une recherche intellectuelle qui paraît donc concilier ouverture d'esprit et esprit critique.

⁷³⁵ N.KENNEDY, D.KENNEDY, « Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure, and its Role in School Curriculum Design », in N.VANSIEGELHEM, D. KENNEDY, *Philosophy for children in transition*, op.cit., pp. 100-101 : «As a dynamic discursive structure, Community of Philosophical Inquiry could be described as a non-linear, self-organising communication and argumentation system (...) that presents itself as linear, since whatever its emergent and open-ended properties, propositions are offered, claims are argued through standard logical entailment, and the conversation is guided on one level by the classical laws of thought. (...) CPI's ostensible discursive aim is dedicated to making propositions or structures of propositions that seek to universalise concepts (...) – that is, to reach a reasoned agreement or disagreement about the necessary and sufficient elements of each concept, and about the criteria through which the concept gets applied, or lived, in the world of objects, persons, and experience.» (ci-dessus : ma traduction)

⁷³⁶ N.GO, *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire*, op.cit., p. 56

4.7.4. Pluralisme démocratique et relativisme moral dans la Philosophie pour enfants

La philosophie pour enfants a été pensée par Lipman conformément à une volonté d'apprentissage du dialogue pluraliste dans un cadre préparatoire à la vie citoyenne. Pour le fondateur et ses successeurs, le dialogue philosophique est l'occasion d'expérimenter la diversité des individus et l'acceptation des idées d'autrui dans un cadre démocratique. Mais cet idéal pluraliste, réalisé grâce à la méthode du dialogue philosophique constructiviste, est la cause d'une crainte chez certains éducateurs. En effet, le pluralisme provoque la peur de transmettre aux enfants une incertitude endémique qui trouve son écho dans la société contemporaine : « La démocratie pluraliste moderne, en normalisant l'interrogation indéfinie sur elle-même, sur son sens et sa valeur, a libéré les puissances corrosives du doute. Certes les modernes ont inventé des stratagèmes pour maîtriser le doute. Mais celui-ci a suffisamment montré qu'il pouvait se libérer de sa muselière du « doute méthodique ». Et le doute sans limites, porté dans tous les domaines, c'est ce qui prive l'individu raisonneur de toutes les raisons de vivre, et fait surgir le nihilisme »⁷³⁷. Mais la volonté d'ouverture pluraliste débouche-t-elle nécessairement sur un relativisme nihiliste ?

Certains jugent que la pratique du dialogue ouvert et pluraliste débouche sur une déperdition morale des idées, en raison d'une confusion entre valeur morale et valeur intellectuelle. « Le souci démocratique peut alors se faire au détriment de la tenue cognitive du débat : car on peut échanger démocratiquement des préjugés, ce qui ne fait guère avancer la pensée. Si en démocratie on peut avoir raison parce qu'on est les plus nombreux, en philosophie, on peut avoir raison seul contre tous, parce qu'on a davantage réfléchi. La démocratie de l'expression des opinions, sans l'exigence d'un rapport à la vérité des propos tenus, ce peut être la dérive démagogique, où tout se vaut puisqu'il suffit que cela soit dit... »⁷³⁸. Que faut-il privilégier : la forme démocratique ou la qualité intellectuelle du débat ? Le facilitateur doit-il intervenir lorsque les enfants en arrivent à des conclusions contraires aux valeurs éducatives que l'adulte est censé transmettre ? La question est d'autant plus importante au sein des discussions en philosophie morale et politique. En effet, dans ces domaines, faut-il confier aux enfants la responsabilité de construire leurs thèses et hypothèses ? Si, par exemple, les enfants parviennent à démontrer rationnellement et collectivement la validité d'une hypothèse raciste ou homophobe, faut-il intervenir ? Face aux idées intolérables, Lipman estime que le rempart au relativisme moral consiste à analyser le contexte de façon critique, jusqu'à arriver à une certitude fondée et contextualisée. Mais parfois, même la mobilisation des outils critiques semble limitée, voire impuissante si les enfants parviennent à trouver un raisonnement qui leur semble adéquat. Chacun sait qu'une vérité démontrée rationnellement n'est pas toujours acceptable, et que l'argumentation rationnelle peut soutenir une idée et son contraire : c'est pourquoi Lipman soumet les dialogues auprès des enfants à la norme de la raisonnabilité, qui exige le respect de tous, la tolérance et l'ouverture d'esprit. L'éducateur reste garant des valeurs humanistes : par conséquent, il se doit de réorienter la discussion. Les réflexions philosophiques morales et politiques constituent donc un cas limite pour la tenue pluraliste du débat. Lipman souhaitait préparer les enfants à la vie démocratique et affronte une question majeure du

⁷³⁷ P.-A. TAGUIEFF, *La foire aux illuminés*, Paris, éd. Des Mille et une nuits, 2005

⁷³⁸ M. TOZZI, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, op.cit., p. 24

débat pluraliste : faut-il tolérer toutes les idées ? Nous estimons que Lipman exigerait la reprise du débat par le facilitateur, car son objectif était précisément de transmettre les valeurs citoyennes et de développer l'esprit critique des enfants en vue de hiérarchiser les idées morales et politiques. Il présente ainsi cette exception à la règle du dialogue philosophique : « Qu'en est-il de l'éducation citoyenne – est-ce que ce n'est pas quelque chose de différent ? N'y a-t-il pas un ensemble spécifique de faits et de convictions qui doivent être transmis à tous les enfants et dont ils doivent être persuadés d'adopter, avec ou sans discussion ? »⁷³⁹. Si la philosophie pour enfants représente un projet de sensibilisation aux valeurs humanistes de tolérance et d'ouverture, il semble difficile d'accepter des propos marqués par l'intolérance et le rejet d'autrui. Ainsi, il y a une hiérarchie entre les vérités morales et s'il est un domaine dénué de relativisme, pour Lipman, c'est celui des valeurs morales. « En aucune façon, nous préconisons que les valeurs morales sont subjectives ou relatives au sens où toutes les réponses sont acceptables. Nous déplorons la doctrine actuellement valorisée, selon laquelle, en matière de valeur, « tout est relatif : ce qui est bon pour toi peut être mauvais pour moi et c'est bien comme cela ! » »⁷⁴⁰. Nous retrouvons ici une autre forme d'universalisme, qui a trait aux principes démocratiques et citoyens promus par la philosophie pour enfants.

Cet universalisme est lié au cadre de l'éducation démocratique et républicaine, dans laquelle s'inscrit la plupart des pratiques philosophiques avec les enfants. Il ne faut donc pas confondre le processus d'analyse et de mise en contexte d'une idée avec son ébranlement. Pour Patrick Tharrault, il est de la responsabilité éthique du facilitateur de veiller à ne pas porter atteinte à certains principes fondamentaux de la société démocratique. « Les notions clés contenues dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, ou dans la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 sont des éléments non-négociables, même s'ils sont toujours perfectibles, pour le progrès de l'humanité. (...) Là aussi, nous abordons le domaine de la complexité. Et une vision purement relativiste du monde ne tient pas plus la route qu'une vision simpliste et unilatérale. (...) Ces valeurs essentielles ne sont pas négociables. »⁷⁴¹. Il nous faut donc opérer une distinction entre contextualisation et relativisme : la discussion philosophique va rechercher la complexité, la conceptualisation, le débat, mais certains concepts philosophiques sont aussi des valeurs (égalité, respect, liberté, etc.) et leur manipulation doit donc être précautionneuse car ces principes fondateurs du monde de l'éducation sont des éléments axiomatiques qui ne peuvent être relativisés. La discussion philosophique ne peut donner lieu à des propos contraires aux « valeurs humanistes »⁷⁴². Nous pensons qu'une limite est donc posée contre toute idée d'exclusion, de haine ou de violence (propos racistes, homophobes, méprisants, préjugés insultants). Le projet de philosopher avec les enfants repose sur le postulat d'une égalité des esprits, ainsi

⁷³⁹ M.LIPMAN, *Philosophy goes to school, op.cit.*, p.113 : “What about citizenship education – isn't that something quite different ? Isn't there a specific body of facts and beliefs that must be conveyed to all children and that they must, with or without discussion, be persuaded to adopt ?” (ci-dessus : ma traduction)

⁷⁴⁰ M.LIPMAN, A.-M.SHARP, F.S.OSCANYAN, *op.cit.*, p.163 : “We deplore the fashionable doctrine that, in matters of value, “everything is relative ; what may be right for you may be wrong for me, and that's the end of it !”” (ci-dessus : ma traduction)

⁷⁴¹ P.THARRAULT, *Pratiquer le débat-philosophie à l'école, op.cit.*, pp. 59-60

⁷⁴² *Ibid.*, p. 61

que sur la présomption d'intelligence philosophique : ainsi, il serait contradictoire, pour le facilitateur-philosophe, d'autoriser la défense d'idées allant contre ces principes fondateurs.

4.7.5. Le relativisme et le développement cognitif de l'enfant

La philosophie est-elle ontologiquement relativiste ? Si tel est le cas, est-il bénéfique de faire découvrir cet univers à des enfants qui tentent d'établir des repères dans leur vision du monde ? Ainsi, la démarche philosophique semble prématurée à certains, de peur que la pluralité des idées soit vécue comme une absence de certitudes et constitue un risque pour l'équilibre psychologique de l'enfant. « La visée d'ouverture, de non-dogmatisme et donc de falsifiabilité est une nécessité peu contestable. Lorsque celle-ci fait défaut, la pensée se trouve tôt ou tard enfermée dans ses propres limites et se fige. Pour cette raison, il peut sembler salubre d'accorder une plus grande valeur au discours qui critique qu'à celui qui vise seulement l'immobilisation de la pensée. Mais est-ce vraiment salubre ? Une des idées-forces de Piaget⁷⁴³ n'était-elle pas que l'enfant construit le « réel » en agissant sur son environnement et en dégagant ce qu'il appelait des *invariants*, ces aspects de l'environnement qui, d'une situation à l'autre, restent stables, transférables, constituant donc une connaissance qui permet tant un *contrôle* qu'une *adaptation* au réel ? (...) Ainsi, que ce soit au plan individuel ou collectif, la visée de stabilisation obéit à une nécessité tout aussi impérieuse que celle qui fonde le discours critique »⁷⁴⁴. L'ouverture d'esprit pratiquée au sein de la philosophie peut-elle nuire au développement d'un univers intérieur structuré ? Les mouvements constants de la pensée philosophique peuvent effectivement déstabiliser l'enfant, mais seulement jusqu'au moment où il aura saisi le sens et la fonction des outils de la pensée. Le développement de la pensée critico-logique, créative et bienveillante, ainsi que celui des habiletés de pensées, devrait au contraire donner une plus grande fermeté à la *psyché* enfantine. Comme on l'a dit, il s'agit de questionner les évidences, les visions ordinaires et les pensées habituelles. Mais il s'agit avant tout de se détacher des préjugés, des opinions reçues et des croyances inconsidérées. Le cheminement philosophique va de l'incertitude provisoire à l'acquisition de certitudes conscientes. À ce propos, nous pouvons reprendre les mots de Bertrand Russell, qui décrit ce mouvement de la pensée philosophique :

« La valeur de la philosophie doit en réalité surtout résider dans son caractère incertain même. Celui qui n'a aucune teinture de philosophie traverse l'existence, prisonnier des préjugés dérivés du sens commun, des croyances habituelles à son temps ou à son pays et de convictions qui ont grandi en lui sans la coopération ni le consentement de la raison. Pour un tel individu, le monde tend à devenir défini, fini, évident. (...) Dès que nous commençons à penser conformément à la philosophie, au contraire, nous voyons (...) que même les choses les plus ordinaires de la vie quotidienne posent des problèmes auxquels on ne trouve que des réponses très incomplètes. La philosophie, bien qu'elle ne soit pas en mesure de nous donner avec certitude la réponse aux doutes qui nous assiègent, peut tout de même suggérer des possibilités qui élargissent le champ de notre pensée et délivre celle-ci de la tyrannie de l'habitude. (...) Tout en ébranlant notre certitude la nature de ce qui nous entoure, elle accroît énormément notre connaissance d'une réalité possible et différente ; elle fait disparaître le

⁷⁴³ J.PIAGET, *La construction du réel chez l'enfant* (1937), Paris, Éditions Delachaux et Niestlé, 6^{ème} éd., 1998.

⁷⁴⁴ D.FAVRE, G.PITHON, C.REYNAUD, L.-L. SALVADOR, « Pensée non-dogmatique et développement de savoir-faire démocratiques » in M.TOZZI, R.ETIENNE (dir.), *La discussion en éducation et en formation*, pp. 41-42

dogmatisme quelque peu arrogant de ceux qui n'ont jamais parcouru la région du doute libérateur, et elle garde intact notre sentiment d'émerveillement en nous faisant voir les choses familières sous un aspect nouveau. »⁷⁴⁵

En théorie, le dialogue philosophique, rythmé par le doute, ne devrait pas donner l'impression aux apprentis-philosophes que toutes les idées sont relatives. Il est certain que la philosophie accorde une grande place au doute et à la remise en cause des idées et qu'elle peut, dans un premier temps, donner l'impression aux enfants que l'on remet tout en question. En revanche, le pluralisme et le doute autocorrectif ne sont pas orientés vers la déstabilisation de toutes les idées, mais vers la faculté de choisir ses idées en toute clairvoyance. Le témoignage des enfants nous livre davantage l'idée d'une découverte des possibilités infinies, conformément à la description de Russell. Cette ouverture des possibles incite donc l'enfant à faire usage de sa faculté de choix en vue de constituer *son* univers de pensée. La diversité des idées n'est pas incompatible avec le choix individuel, au contraire. Il faut donc trouver un équilibre entre l'ébranlement des certitudes et l'acquisition de repères. « Une construction doit s'effectuer autour d'un délicat équilibre entre une pratique du doute comme mécanisme de pensée et de recherche essentielle à la formation de l'esprit critique et le maintien d'affirmations claires et indispensables de valeurs éthiques et de connaissance scientifiques. Il faut également éviter, sur cette problématique, la déstabilisation psychologique de l'enfant. La démarche réflexive, donc fondée sur le doute, ne doit pas opérer de ruptures trop fortes. (...) La déstabilisation permanente ou régulière est aussi une forme de violence et peut s'avérer totalement contre-productive. L'approche complexifiée de problèmes est à utiliser avec doigté pour des élèves d'école primaire, dont la structure psycho-cognitive est encore fondée sur des relations binaires (bien/mal, bon/méchant). Il s'agit de mettre en route les enfants sur les chemins de la réflexion, en respectant leur propre rythme. »⁷⁴⁶.

Il est donc essentiel de ne pas rejeter les particularités de la pensée enfantine, en ce qui concerne l'attachement aux contraires, les maladroresses intellectuelles, les tendances égocentrée, irrationnelle ou concrète. Il ne s'agit pas de convertir la pensée enfantine par un tremblement des fondements, mais de partir de cette pensée pour la développer progressivement, grâce à la découverte de la pluralité. En outre, l'une des richesses de la construction intersubjective du dialogue réside précisément dans l'adaptabilité de cette méthode à l'esprit enfantin : étant donné que ce sont les enfants qui construisent les vérités intersubjectives, il est certain qu'elles seront conformes à leur niveau de développement cognitif. La remise en question sera, à l'image de la méthode, de façon graduelle ne sera donc pas comparable à une *tabula rasa* anxiogène. Selon l'analyse de Jean-Charles Pettier, « le travail en communauté de recherche conduit à mettre les élèves en activité selon des modalités adaptées à leur niveau puisqu'elles sont les leurs. (...) Chaque communauté s'en emparera et le traitera selon ses points de repère, avec son niveau d'exigence. Ne serait-ce que parce que la référence à la logique abstraite va en s'amplifiant, l'âge venant. On passe par là de l'idée de philosophie « pour » enfants à celle de philosophie « des » enfants, par les

⁷⁴⁵ B.RUSSELL, *Problèmes philosophiques* (1912), Trad. Guillemin, coll. « Petite bibliothèque », Payot, 1968, pp. 182-183

⁷⁴⁶ P.THARRAULT, *Pratiquer le débat-philo à l'école, op.cit.*, p. 67

enfants... Le rejet d'une vérité unique permettra à chaque élève progressivement de construire grâce aux échanges sa compréhension du monde. »⁷⁴⁷. Ainsi, le développement parallèle de l'esprit critique et de l'ouverture d'esprit ne vise pas à laisser les enfants dans un état de vulnérabilité intellectuelle, si bien qu'elle rappelle sans cesse la possibilité pour chacun de s'attacher à certaines idées, opinions, croyances et convictions⁷⁴⁸. Le processus de découverte de la multiplicité des idées philosophiques est conçu comme un parcours qui permet aux jeunes penseurs, tout au long, de réaffirmer leurs idées propres. Le relativisme apparent lié au moment de doute n'est qu'un tremplin pour refonder ses pensées de façon consciente et éclairée, enrichie et nourrie par le point de vue d'autrui.

⁷⁴⁷ J.-C. PETTIER, *Apprendre à philosopher, op.cit.*, p. 74

⁷⁴⁸ À ce propos, nous pouvons citer ce passage écrit par Matthew LIPMAN, *Philosophy goes to school, op.cit.*, p.68 : "Children do enjoy talking about values. They love to deliver themselves of their opinions and to recount their personal experiences. In most instances, there is nothing wrong with this, provided it is seen as the *starting point* of value inquiry rather than as the terminus of it and provided that the objective is the perfection of skills for reasoning about values rather than the mere unburdening of memories and feelings. (...) There are, of course, anecdotes about their liberating effect, but there are anecdotes too about how they left children feeling striped and vulnerable, while others felt justified in adopting the maxim that everything is relative."

Chapitre 5

Dialogue, discussion, débat : les échanges philosophiques, pratiques de l'ouverture dialectique

La pratique de la philosophie pour enfants a pris de multiples formes ces dernières années, mais au-delà des désaccords méthodologiques, elle s'est tout de suite établie comme pratique orale collective, fondée sur l'échange intersubjectif. Pourquoi les praticiens estiment-ils que l'échange oral constitue le médium pertinent pour philosopher avec les enfants ? Malgré un socle commun structuré autour de l'idée que l'apprentissage de la pensée philosophique s'accomplit par l'échange entre enfants, les modalités de cet échange n'ont pas été théorisées de manière uniforme, bien au contraire. En effet, à la suite de la méthode préconisée par Lipman, de nombreux débats méthodologiques ont surgi eu égard à la meilleure méthode pour instaurer un échange philosophique avec les enfants. Certaines prônent le dialogue, d'autres la discussion (à visée philosophique, DVP⁷⁴⁹), le débat (courant maïeutique) ou le simple cercle de parole⁷⁵⁰ (méthode ARCH). Mais quelles différences y a-t-il entre ces différentes situations de communication ? Que transmet-on de la philosophie grâce à la discussion, au dialogue ou débat ? En quoi la pratique du dialogue permet-il d'expérimenter quelque chose de l'essence même de la philosophie ? Pourquoi certains estiment que c'est la discussion ou le débat qui sont les moyens méthodologiques les plus performants pour faire l'expérience du philosopher ? Quelle pratique pour assurer le mouvement dialectique de la pensée ? Quelle est la nature du lien entre les différentes interventions des enfants : juxtaposition, coordination, complémentarité ? La philosophie doit être pratiquée dans un débat, une discussion ou un dialogue ?

Le choix pédagogique de l'échange oral s'explique avant tout par son lien avec l'essence même de la philosophie : en effet, cette forme d'apprentissage permet de transmettre l'idée que la philosophie est de nature dialectique. Qu'il s'agisse d'un dialogue, d'une discussion ou d'un débat, le groupe construira une réflexion au fil des interventions de chacun. Le principe fondamental à transmettre aux apprentis philosophes consiste dans le fait qu'aucune idée ne se suffit à elle-même. Au contraire, dans l'échange, chaque idée devra être prise comme point de départ d'un mouvement, et cette dynamique manifeste la dimension dialectique du *philosopher*. Au-delà des divergences particulières, toutes les méthodes de pratique philosophique avec les enfants convergent sur un point : l'échange oral en groupe permet le développement d'une réflexion philosophique. Nous souhaitons donc

⁷⁴⁹ La méthode de Discussion à Visée Philosophique s'est développée en France autour des travaux de Michel Tozzi.

⁷⁵⁰ Par « simple cercle de parole », nous faisons référence à la méthode AGSAS, dans laquelle les enfants sont assis en groupe et expriment chacun leur tour leurs idées, sans intervention de l'adulte animateur.

commencer par l'étude de ce choix commun, tout en analysant les différences méthodologiques. Pourquoi la philosophie pour enfants est-elle une pratique orale en groupe ?

5.1. La méthode du dialogue philosophique dans la méthode lipmanienne de Philosophie pour Enfants.

5.1.1. La facilitation du dialogue philosophique chez Lipman

Le dialogue philosophique consiste, pour Lipman, à exercer les habiletés de pensée grâce à l'échange entre pairs dirigé par un facilitateur, autour d'un sujet philosophique issu des romans conçus à cet effet. Le philosophe américain est convaincu que cette pratique du dialogue en communauté de recherche permet d'expérimenter l'essence du *philosopher*, comme l'a analysé Marie-France Daniel : « Lipman affirme, d'une part, que le dialogue est une expérience et, d'autre part, que cette activité expérimentielle est la plus concrète et la plus efficace pour motiver l'esprit à s'engager dans une recherche philosophique »⁷⁵¹. Conformément à sa volonté de transformer l'activité philosophique en expérience éducative, Lipman donne de nombreuses indications pour que le facilitateur puisse diriger la discussion en fonction des objectifs philosophiques. Car Lipman n'a pas pour ambition une simple initiation à la philosophie, ou une discussion à visée philosophique : il cherche à garantir la philosophicité du dialogue grâce à certains éléments indispensables : le facilitateur, le roman philosophique, l'inventaire des habiletés de pensée, l'instauration d'une communauté de recherche. Le courant lipmanien visait la mise en place d'un dialogue philosophique grâce au support des romans qui devaient impulser l'échange à partir d'idées philosophiques prédéfinies par le texte. Dans cette perspective, de nombreuses indications ont été données pour créer une communauté de recherche, pour créer le lien avec les idées, bien qu'il n'ait pas donné beaucoup d'indications concrètes pour mener ce dialogue, mises à part les questions de relance proposées. Pour Lipman la philosophicité du dialogue peut être garantie par trois piliers méthodologiques : premièrement, les problématiques philosophiques des romans, deuxièmement, les compétences du facilitateur pour questionner et animer le dialogue en toute rigueur logique ; et troisièmement l'instauration d'une communauté de recherche (dont nous avons vu précédemment les caractéristiques : la recherche autocorrective de la vérité intersubjective). « Chacun des participants tient réellement compte du ou des autres, tels qu'ils sont vraiment au moment même et tente d'établir une relation vivante et réciproque avec eux. (...) Ce qui caractérise la communauté de recherche, c'est le dialogue, tenu en laisse par la logique (...) Dans une classe transformée en communauté de recherche, suivre la discussion là où elle mène revient à agir en toute logique, ce qui justifie le fait que Dewey ait assimilé logique et méthodologie de recherche⁷⁵². »⁷⁵³. Le dialogue et la communauté sont des conditions *sine qua non* pour la pratique de la philosophie, mais pourquoi Lipman estime-t-il que le dialogue permet d'accéder à l'essence du *philosopher* ? Quels sont les outils

⁷⁵¹ M.-F. DANIEL, *La philosophie et les enfants*, *op.cit.*, p. 173

⁷⁵² J. DEWEY, *Logic*, *op.cit.*, p.5

⁷⁵³ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée*, *op.cit.*, p.97

pédagogiques concrets offerts par Lipman pour la mise en place d'un dialogue dans une communauté de recherche philosophique ? La méthode lipmanienne estime que « l'une des meilleures façons d'inciter les gens à penser est de les faire dialoguer »⁷⁵⁴ mais quels sont les outils pour faire progresser la pensée ?

5.1.2. les questions du facilitateur lipmanien tendues vers un dialogue habile et mouvementé.

La première ligne directrice donnée par Lipman – conformément à sa définition de la philosophie – est l'inventaire des questions visant à exercer les habiletés de pensée dans la gestion du dialogue : recherche, construction des idées, questionnement, raisonnement, ouverture d'esprit, pluralisme, organisation et classification. Le facilitateur, qui devra donc avoir la connaissance et la maîtrise des dites habiletés – se donnera pour mission de faire expérimenter l'une des caractéristiques de la philosophie grâce à chacune des questions. « L'animateur progressera dans cette tâche complexe et subtile dans la mesure où il aura acquis, d'une part, une bonne connaissance des mouvements et des articulations de la pensée (...) et il sera, d'autre part, de plus en plus en mesure de connaître, au passage, ceux qui appellent un perfectionnement. »⁷⁵⁵. Le facilitateur rythmera le dialogue de questions incitant les enfants à reformuler, à traduire, à rechercher, à organiser l'information, à justifier, à argumenter, à faire des clarifications, des déductions, des distinctions et des inductions, le tout à partir d'une question issue du texte. Lipman propose un inventaire des relances⁷⁵⁶ que le facilitateur peut poser afin de faire avancer la réflexion philosophique.

En vue d'inciter les apprentis philosophes à l'acte reformulation, le facilitateur pourra les questionner ainsi : « Comment pourrait-on reformuler ce que tu viens de dire ? », « Tu sembles dire que ... ? », « Est-ce que tu es en train de dire que... ? », « J'ai l'impression que ... : es-tu d'accord ? », « Dis-moi si je me trompes ... », « Je me demande si ce que tu dis pourrait être formulé ainsi : ... », « De ton point de vue... ». Afin d'inciter les enfants à expliciter leurs idées, le facilitateur peut demander : « Peux-tu clarifier cette idée ? », « Peux-tu résumer ton idée ? », « Quel est le plus important dans ce que tu dis ? », « Penses-tu donc que l'idée suivante est importante ... ? ». Le risque, lors de la reformulation d'une idée, réside toujours dans le fait de livrer une interprétation. En effet, si la reformulation consiste à clarifier et à expliciter, or ce processus implique un développement qui laisse ouverte la voie de l'interprétation. C'est pourquoi il est préférable que ce soit le même enfant qui reformule sa propre idée, afin qu'elle soit conforme à sa pensée. En revanche, le facilitateur devra solliciter les interprétations des divers participants car ce sont souvent les divergences herméneutiques qui expliquent les désaccords. La recherche d'interprétation doit être faite par l'utilisation des inférences telles que les déductions logiques et les déductions des présupposés. Pour cela, le facilitateur peut poser les questions suivantes : « Quelle est la conséquence de ce que tu dis ? », « Si ce que tu dis est vrai, est-ce que cela veut dire que... ? », « Si ce que tu dis est vrai, comment expliquer que... ? », « D'après ce que tu dis, je comprends que... », « Dis-moi si je me trompe mais si tu dis cela, cela veut dire que... ». L'interprétation, qu'elle soit faite par les enfants ou le facilitateur, consiste dans le

⁷⁵⁴ M. LIPMAN, A.-M. SHARP, F.S. OSCANYAN, *op.cit.*, p. XV

⁷⁵⁵ M. SASSEVILLE, *La pratique de la philosophie avec les enfants*, *op.cit.*, p. 86

⁷⁵⁶ M. LIPMAN, A.-M. SHARP, F.S., OSCANYAN, *op.cit.*, p.112 à124

déploiement du sens d'une idée, ou même dans un grand déballage pour Lipman : « Quand vous déballez l'idée, vous engagez l'interprétation. »⁷⁵⁷. Le facilitateur offre donc parfois ses interprétations, et c'est là que toutes ses compétences philosophiques sont nécessaires. Il devra pouvoir cibler les présupposés et conséquences philosophiques d'une réponse d'enfant et se nourrir pour cela des débats historiques de la philosophie : ainsi, il questionnera l'enfant, dans une visée de pensée critique, vis-à-vis des causes, postulats et implicites de ses pensées. Le facilitateur pourra donc impulser la recherche des présupposés avec les questions suivantes : « Pourquoi est-ce que tu dis cela ? », « Que veux-tu dire par cette expression ? », « Quant tu as fait cette remarque, qu'est-ce que tu sous-entendais ? », « ce que tu dis, est-ce que cela ne repose pas sur l'idée que... ? », « n'es-tu pas en train de supposer que... ? », « Ce que tu dis, est-ce que cela ne repose pas sur la croyance que... ». La volonté de dévoiler les postulats est l'une des caractéristiques de la réflexion philosophique : il est typique, de la part des philosophes, de chercher à révéler les présupposés, à divulguer les préjugés et à éclairer les postulats. La philosophie s'est toujours employée à attaquer les affirmations par leurs fondements. C'est donc un enjeu pédagogique de taille : le facilitateur doit rendre les enfants conscients des origines causales de leurs idées grâce à une posture réflexive et critique de prise à distance vis-à-vis de soi-même – posture essentielle à éprouver en vue de saisir l'essence du philosophe.

De manière tout aussi essentielle, le facilitateur doit viser un travail de définition des concepts, car le débat philosophique repose souvent sur un conflit qui peut être éclairci grâce à la recherche du sens définissant pour chacun le concept : « Très souvent, on peut retrouver la source d'une controverse parmi les enfants dans le fait qu'ils utilisent des termes identiques, mais de manières différentes. (...) Les mots les plus controversés sont ceux qui sont riches en significations alternatives. Un enseignant devra essayer de parvenir à trouver les définitions que les élèves emploient implicitement »⁷⁵⁸. Dans cette perspective de conceptualisation, il pourra poser les questions suivantes : « Comment est-ce que tu définis ce mot ? », « Que veux-tu dire par cette expression ? », « Quand tu utilises ce mot, que veut-il dire ? » ; « À quoi ce mot se réfère-t-il ? », « Si quelque chose est un(e)..., quelles sont ses caractéristiques ? ». La multitude de définition devra surgir de l'esprit des enfants, au cours du dialogue et grâce au guidage de l'adulte. En ce qui concerne la définition des concepts, l'enjeu est finalement axé sur l'émergence d'une multitude de définitions divergentes que sur l'obtention d'une définition finale. Face à ce jeu de définitions contrastantes, les enfants prendront conscience de l'essence du débat conceptuel.

Le propre du dialogue est de s'inscrire dans la durée : les discussions philosophiques ont une longueur variable, allant de la demi-heure à l'heure et demi. L'enjeu, pendant toute la durée de l'échange, est de préserver la cohérence entre les idées et d'explicitier l'articulation et la relation entre les diverses hypothèses, exemples, arguments et contre-arguments. À ce titre, l'intervention de l'adulte nous paraît essentielle si bien que les questions de facilitation proposées par Lipman sont toutes construites autour d'une mise en

⁷⁵⁷ *Ibid.*, p. 116 : « When you unpack meaning, we engage in interpretation. What you say presumably has meaning to you in your frame of reference – in your life experience. But interpretation of your remarks may differ markedly from your own interpretation of what you said. » (ci-dessus : ma traduction)

⁷⁵⁸ *Ibid.*, p. 118 : « A controversy among children can be traced back to the fact that they are using the identical term, but defining it in quite different ways. (...) The most controversial words are those that are very rich in alternative meanings. A teacher should try to get at the definitions that the pupils are implicitly employing. » (ci-dessus : ma traduction)

relation de deux ou plusieurs idées : « Est-il possible que toi et ton camarade vous vous contredisiez ? » (lien entre les idées de deux enfants), « Est-ce que tu es sûr que tu ne te contredis pas ? » (lien entre deux idées successives du même enfant), « Est-ce que ce que tu viens de dire est cohérent par rapport à ce que tu as dit avant ? », « Tout à l'heure, lorsque tu utilisais le mot ..., est-ce que tu lui donnais le même sens qu'en ce moment ? » (lien entre deux définitions), « Est-ce que vous n'êtes pas d'accord, ou est-ce que vous dites tous les deux la même chose, mais d'une manière différente ? » (lien entre deux formulations de la même idée). Ce travail de cohérence est complémentaire de l'entreprise de conceptualisation, dans la mesure où la mise en relation des idées concerne fréquemment la confrontation de deux visions portant sur un même concept.

Non seulement les idées doivent être connectées les unes aux autres, mais elles nécessitent toutes le support de l'argumentation : toute affirmation d'un enfant doit être étayée dans le dialogue philosophique. C'est pourquoi le facilitateur se doit d'œuvrer pour la recherche de justifications grâce à des questions telles que : « Pourquoi dis-tu cela ? » ; « Pourquoi penses-tu cela ? » ; « Peux-tu proposer un argument pour justifier ton idée ? » ; « Peux-tu défendre ton point de vue grâce à un argument ? ». Comme nous le savons, l'un des enjeux de la pratique philosophique est la levée des représentations et la prise de conscience des croyances et opinions dans l'esprit de l'enfant. Cela est d'autant plus important qu'en général, plusieurs arguments appuient une même idée, si bien que la construction de cet étayage occupe parfois une place significative dans l'échange philosophique. « Ce qui est appelé argument en philosophie est une présentation systématique d'idées, dans le sens où il consiste en une conclusion soutenue par une ou plusieurs raisons. Habituellement, les enfants mettront en avant leurs croyances et opinions sans s'inquiéter de les justifier. (...) Dans le temps, les élèves développeront l'habitude de proposer des opinions uniquement lorsqu'elles seront soutenues par des arguments. »⁷⁵⁹. Il ne s'agit pas de supprimer les opinions et croyances, mais de les transformer en idées réfléchies et conscientes : pour cela, l'argument est un puissant révélateur. Parfois, un enfant se rend compte, au moment où il doit justifier son idée, qu'il n'y parvient pas : ce phénomène peut avoir diverses causes, parmi lesquelles le fait d'avoir été adopté sans analyse une idée reçue, une pensée conventionnelle ou un préjugé occupe la première place. Cette conception rejoint la distinction héritée de Dewey entre croyance, opinion et pensée réfléchie.

La recherche des justifications aide au développement intellectuel de l'enfant, grâce à la prise de conscience des sources de ses idées. De même, la recherche d'alternatives doit être encouragée par les questions du facilitateur, afin d'ouvrir encore davantage la conscience de l'enfant, non seulement vis-à-vis de son idée, mais en plus vis-à-vis des autres idées possibles. Cette demande d'élargissement peut être formulée ainsi : « Est-ce que tu penses qu'il y a d'autres manières de répondre à cette question ? » ; « Est-ce que tout le monde a le même avis que toi, d'après toi ? » ; « Quelles autres réponses pourrait-on donner à cette question ? » ; « Est-ce que tu penses que tu pourrais changer d'avis ? » ; « Est-ce qu'il serait possible de penser aussi que...? ». Cette préoccupation vis-à-vis des alternatives œuvre pour

⁷⁵⁹ *Ibid.*, p.121 : « A theory is not usually a single concept, but a network of concepts. Similarly, what in philosophy is called an argument is a systematic presentation of ideas, in that it consists of a conclusion supported by one or more reasons. Usually, children will put forth their beliefs or opinions without troubling to support them. The teacher should seek to elicit from them the reasons they are prepared to give in support of such beliefs or opinions. (...) In time, many students will develop the habit of offering opinions only when these can be supported by reasons. » (ci-dessus : ma traduction)

faciliter la sortie de l'égoцентризм enfantin : « Il n'est pas inhabituel que les enfants insistent pour dire que leur point de vue est le seul possible. Ils n'ont pas envisagé d'autres alternatives car ils ne pensent pas qu'il y a d'autres alternatives à envisager. C'est pourquoi vous devez les libérer de l'étroitesse d'esprit. »⁷⁶⁰. Les questions recherchant les alternatives jouent donc un rôle fondamental dans le développement cognitif et personnel car il permet de s'éloigner de la tendance égoцентризм de la pensée enfantine.

En revanche, la recherche d'idées alternatives n'est pas équivalente à la recherche de divergence, par laquelle le facilitateur tente de créer un lien de désaccord entre deux interlocuteurs. Étant donné que le dialogue se définit par le pluralisme des individus, notamment dans la communauté de recherche de Lipman, il est essentiel d'attester les points de vue divergents et convergents, grâce aux questions telles que : « Pourquoi es-tu d'accord avec cette idée ? » ; « Pourquoi n'es-tu pas d'accord avec cette idée ? ». Sans créer de conflit, ces questions permettent d'acquérir une plus grande nuance dans l'exploration philosophique, grâce à la comparaison des idées entre elles. Car l'enjeu est toujours la mise en relation des idées. C'est pourquoi le facilitateur a pour tâche d'exposer aux enfants des synthèses régulières, ainsi que des regroupements d'idées. En lien avec la mise en valeur de la pensée alternative et créative, il doit veiller ainsi à rassembler les divers points de vue pour montrer le panel d'idées et de donner conscience aux enfants de l'étendue des possibilités.

L'ensemble de ces questions convoque les compétences intellectuelles des enfants dans leur recherche de réponse : elles engagent donc la mise en mouvement de la pensée philosophique. Le facilitateur doit solliciter les habiletés de pensée ainsi que les dimensions critiques, logiques, créatives et bienveillantes. Cette double exigence produit dans le dialogue une interconnexion des idées et des pensées, conformément à la conviction constructiviste selon laquelle la vérité surgit du travail intersubjectif. Contrairement à la philosophie traditionnelle, dans laquelle les auteurs élaborent un système de pensée de manière solipsiste, c'est l'échange dialogique qui construit un système de pensée en groupe dans la philosophie pour enfants. C'est pourquoi Nadia et David Kennedy, par exemple, définissent ainsi le dialogue philosophique : « C'est un tout systématique qui évolue dans un processus continu de reconstruction - un processus déclenché et mu au travers de séries d'interventions critiques ou de « mouvements ». »⁷⁶¹. Dans la gestion du dialogue, la facilitation aura toujours pour objectif de montrer qu'une idée n'est pas une unité fermée : il y a toujours un chemin qui la relie à une autre idée, que ce soit par une lien de cause à effet, de pré-supposé, d'exemple, de déduction etc... Chaque idée énoncée par les enfants sera perçue comme une opportunité pour poursuivre la réflexion. Les questions du facilitateur

⁷⁶⁰ *Ibid.*, p.123 : « It is not infrequent for children to insist that the way they view things is the only possible way for such things to be viewed. They have not considered any alternatives because they do not think there are any alternatives to consider. This is why you can liberate them from narrow-mindedness" (ci-dessus : ma traduction)

⁷⁶¹ N. KENNEDY, D. KENNEDY, « Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure, and its Role in School Curriculum Design », in N. VANSIEGELHEM and D. KENNEDY, *Philosophy for children in transition, op.cit.*, pp. 98-99 : "It is a systemic whole that is involved in a continual process of reconstruction ; a process that is triggered and moved forward through a series of critical interventions, or « moves », such as categorising, classifying and hypothesising, suggesting definitions, identifying and questioning assumptions, offering and evaluating examples, proposing counter-arguments, exploring and evaluating implications, summarising, restating, and so forth."

aurent donc pour fonction d'entretenir ce principe fondateur : le fil de la pensée philosophique est continu, à toutes les échelles : dans la communauté de recherche philosophique, tout au long de l'année, de la scolarité et dans l'Histoire de la philosophie.

5.1.3. Les romans philosophiques, au cœur d'un dispositif en miroir

Il peut sembler très ambitieux de mettre en place un dialogue philosophique d'orchestration des mouvements de la pensée. Il serait absurde de simplement demander aux enfants de commencer à dialoguer en utilisant les habiletés de recherche, de déduction, de traduction, etc. Comment donc le facilitateur peut-il être à la hauteur de cette ambition ? Il peut s'appuyer, selon Lipman, sur les romans philosophiques qui ont pour fonction, entre autres, de présenter un modèle de dialogue philosophique, une démonstration dans l'utilisation des outils de la pensée. « Il faut faire appel à leur pouvoir d'imaginer et avoir recours à la magie de la fiction. Au lieu de les assommer d'explications sur les mérites de la recherche, il est préférable de leur *montrer*, dans un récit de fiction, une communauté de recherche constituée d'élèves très ordinaires, qui vivent en réfléchissant à des sujets graves qui préoccupent la jeunesse. (...) Les élèves de la classe ont tendance à reproduire le processus intellectuel des jeunes des romans. »⁷⁶² Il s'agit donc d'un processus d'imitation, dans lequel les apprentis philosophes chercheront à reproduire les outils intellectuels exemplifiés dans le roman. « Le roman philosophique – parce que c'est un texte narratif et non expositif – permet de représenter la pratique de la délibération de groupe multivocale, dialogique, non-linéaire, contextuellement située. Il peut représenter le processus de recherche au travers des personnages, de l'intrigue et du dialogue »⁷⁶³. Les enfants fictionnels mettent en scène les habiletés de pensée caractéristiques de la posture philosophique afin d'inciter les enfants réels à les reproduire. Ainsi, la méthode lipmanienne repose donc sur un dispositif pédagogique en miroir, dans lequel le dialogue philosophique mis en place avec les enfants répond au dialogue philosophique présenté dans la fiction des romans. Les romans ont pour fonction, entre autres, de montrer que la philosophie se vit par et pour le dialogue. Le fonctionnement en miroir est favorisé par l'identification des enfants aux personnages, qui les l'obligent à « revivre les actes mentaux » de ceux-ci, donc à entrer dans un mode de pensée qui ne leur est pas d'emblée familier. Lipman reprend donc un principe traditionnel, selon lequel les enfants ont besoin de modèles auxquels s'identifier car il estime que les enfants, bien que leurs facultés philosophiques soient potentiellement présentes, ont besoin de les voir en acte pour parvenir à puiser dans ces ressources. En revanche, il tient à ce que les modèles soient des enfants et non des adultes, afin qu'ils aient la preuve que c'est à leur portée. Le rôle de l'adulte est précisément de mettre en place des techniques pour dévoiler ce potentiel, mais l'intention pédagogique ne suffit pas, comme l'explique Lipman : « Vous voulez certainement que vos élèves soient capables de penser, et de penser par eux-mêmes. Vous voulez qu'ils soient des individus rationnels et raisonnables. Vous espérez qu'ils trouveront leur vie pleine de sens et non vide. Mais quand il s'agit de les

⁷⁶² M.LIPMAN, *À l'école de la pensée*, *op.cit.*, p.161

⁷⁶³ N.KENNEDY, D.KENNEDY, *op.cit.*, p. 105 : "The philosophical novel, because it is a narrative as opposed to an expository text – makes it possible to represent the multivocal, dialogical and non-linear, contextually situated practice of group deliberation. It can portray the inquiry process through character, plot and dialogue. (...) The narrative can be so constructed that it assumes nothing, or at least seeks to identify and question its own assumptions. It can dramatize the emergence of questions, and the dialogue that those questions trigger." (ci-dessus : ma traduction)

encourager à raisonner, quand il s'agit de les encourager à chercher le sens de ce qu'il leur arrive et de ce qu'ils font, vous vous sentez peut-être démunis. Les enfants ont besoin de modèles auxquels s'identifier »⁷⁶⁴. Le pluriel est important : bien que Lipman fonde sa méthode sur l'imitation, il ne présente pas qu'un modèle rigide de pensée philosophique au travers des enfants. Au contraire, les enfants incarnent différentes manières de philosopher et de penser : les différents personnages modélisent chacun des styles de pensée pluriels. Cela permet de transmettre l'idée que chaque individu doit trouver sa manière personnelle de réfléchir. « L'enseignant doit être préparé à nourrir et cultiver une riche profusion de style de pensée, tout en insistant sur le fait que chaque pensée de l'enfant doit être claire, cohérente, compréhensible, sans pour autant compromettre le contenu de la pensée de l'enfant »⁷⁶⁵. Comme on peut le voir, une contrainte apparaît dans la profusion de la diversité : la rigueur logique, dont les enfants fictifs sont aussi les représentants. En effet, ils présentent tous, au-delà de leur pluralité, un trait commun car « chaque style de pensée représente un modèle de comportement *raisonnable* (je souligne). En effet, les nombreux personnages dans le livre présentent directement des actions rationnelles pour les lecteurs. Cela ne signifie pas que les enfants sont simplement encouragés à imiter les personnages dans le livre ; les personnages sont conçus pour montrer aux lecteurs comment l'utilisation active de la pensée réflexive peut faire une différence dans les paroles et les actes »⁷⁶⁶. Cette volonté de diversité de la pensée par l'exercice des capacités intellectuelles va de pair avec la diversité des choix individuels relatifs au mode de vie. Pour Marina Santi, cette ouverture à la diversité des modes de pensée et de vie relève d'un modèle de philosophie inclusive : « Dans la philosophie pour Enfants, cette ouverture à la recherche et au questionnement est visible tant dans les récits qui stimulent l'activité philosophique que dans tous les exercices du manuel. Ces derniers offrent de nombreuses possibilités d'exemplifier et d'exercer les capacités fondamentales pour stimuler dans chaque membre de la communauté de recherche l'aptitude à choisir un mode de vie par l'attribution d'une signification attribuée à ses propres actions. »⁷⁶⁷. L'imitation concerne les actes de la pensée, et non sur les contenus qui, eux, relèvent de choix individuels. Lipman est tout à fait conscient du fait que le processus d'imitation comporte le risque d'être vide de sens. Les enfants pourront donc imiter les habiletés de pensée, mais devront rechercher incessamment le sens et l'idée qu'ils souhaitent défendre grâce à ces habiletés. La reproduction d'une action ou d'une activité, pour avoir du sens, doit se fonder sur une compréhension personnelle de cette activité qui a donc une

⁷⁶⁴ M.LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.M.SHARP, *op.cit.*, p. 92 : “No doubt you want your students to be able to think, and to think for themselves. You want them to be rational and responsible individuals. You hope they will find their lives meaningful rather than empty. But when it comes to encouraging them to reason, when it comes to encouraging them to look for meaning in what happens to them and in what they do, you may well feel very helpless. Children need models with which to identify.” (ci-dessus : ma traduction)

⁷⁶⁵ *Ibid.*, p.89 : “The teacher must be prepared to nurture and cultivate a rich profusion of thinking styles, yet all the while insist that each child's thought be as clear, consistent, and comprehensive as possible so long as the *content* of the child's thought is not compromised.” (ci-dessus : ma traduction)

⁷⁶⁶ *Ibid.*, p.148 : “Each style of thinking represents a model of reasonable behaviour. In effect the many characters in the book directly model rational actions for the readers. This is not to say that children are encouraged simply to mimic the characters in the book ; rather, the characters are designed to show the readers how the active use of reflective thinking can make a difference in what one says and does.” (ci-dessus : ma traduction)

⁷⁶⁷ M.SANTI, « Pour une philosophie inclusive ? », in Marie-Pierre GROSJEAN (dir.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*, *op.cit.*, p. 129

double facette : la forme (les habiletés de pensée) et le contenu (le point de vue individuel). Pour clarifier le problème du sens dans le processus d'imitation, Lipman s'appuie sur le socioconstructivisme et notamment sur la notion d'internalisation développée par Mead : « Mead signale qu'il y a une différence entre le simple comportement d'imitation et l'internalisation du processus du groupe. Lorsque nous amenons les enfants dans une école où les enfants sont en train de jouer à un jeu, les nouveaux enfants peuvent imiter ce que font les autres sans vraiment comprendre le processus. Ils comprennent le processus seulement lorsqu'ils comprennent et intériorisent les règles du jeu, le rôle de chaque participant, et la signification globale du jeu pour le groupe »⁷⁶⁸. La véritable imitation ne consiste pas à mimer un comportement de l'extérieur : elle nécessite d'intérioriser le fonctionnement et le sens de l'action. Elle n'est donc pas simple répétition : la démonstration des habiletés de pensée dans les dialogues philosophiques fictifs vise la réappropriation des outils intellectuels en vue de la recherche individuelle de sens. Rappelons-nous, aussi, que Mead représente la psychologie socioconstructiviste, qui estime que la pensée individuelle de l'enfant se construit grâce à l'intériorisation du dialogue expérimenté socialement : il est donc logique que pour l'acquisition de la compétence dialogique elle-même, la méthode choisie soit aussi celle d'une mise en relation avec un milieu social, en l'occurrence, une classe fictive d'enfants philosophes.

En observant les enfants fictifs en train de philosopher, les élèves de Lipman, avec l'aide du facilitateur, devront à la fois comprendre et exercer les habiletés de pensées, à partir d'une question philosophique déterminée par le roman, dans le cadre d'une communauté de recherche caractérisée par la construction commune de la réflexion, les sentiments de respect et de bienveillance, et les processus d'autocorrection et d'évaluation critico-logique. C'est ainsi que la méthode lipmanienne vise à accomplir un dialogue philosophique.

5.2. Dialogue, Discussion, Débat : les courants méthodologiques pour philosopher avec les enfants

Malheureusement, nombreux sont les praticiens qui voient dans ce modèle lipmanien une méthode très ambitieuse, formelle, idéaliste. Peut-on viser l'établissement d'un dialogue philosophique avec des jeunes enfants ?

5.2.1. L'idéal du dialogue philosophique critique, à l'horizon de la pratique : analyse critique de Marie-France Daniel

Si le dialogue philosophique se définit par l'orchestration des habiletés de pensée, alors même que l'éducation philosophique consiste dans l'apprentissage de ces mêmes habiletés, comment parvenir à mener un dialogue philosophique ? Il semblerait que le

⁷⁶⁸ M.LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.M.SHARP, *op.cit.*, p. 24 : "Mead points out that there is a difference between merely imitative behaviour and internalizing the processes of the group. When you enrol children in a nursery school where the other children are playing a game, the new children may imitate what the others are doing without really understanding the process. They understand the process only when they understand and internalize the rules of the game, the role of each participant, and the meaning that the game has for the group as a whole." (ci-dessus : ma traduction)

dialogue philosophique ne puisse se réaliser qu'après l'acquisition des multiples compétences exercées dans la pratique philosophique. Ainsi, la mise en place d'un dialogue authentiquement philosophique serait plutôt un horizon, un objectif vers lequel tendre.

Nul n'est capable, immédiatement, de dialoguer philosophiquement. Nier ce fait, ce serait nier la complexité de la pensée philosophique. Lipman serait tombé dans un piège : au fur et à mesure de sa recherche, il a confondu l'objectif de l'apprentissage philosophique (la capacité à dialoguer philosophiquement) et le processus d'apprentissage (la mise en place d'une méthode pédagogique développant chez les enfants la capacité à dialoguer philosophiquement). C'est l'hypothèse de Marie-France Daniel, qui formalise ainsi cette problématique : « L'extrapolation lipmanienne du philosopher-aboutissement au philosopher-apprentissage ne risque-t-elle pas de dénaturer le concept même du philosopher (...) ? Dans l'optique de vérifier s'il existe une différence de degré ou de nature entre le philosopher « traditionnel » et celui prôné par Lipman, nous avons conduit une étude qui s'est penchée : premièrement sur l'analyse des échanges entre les élèves lorsqu'ils « philosophaient » à l'aide de l'approche Lipman, et deuxièmement, sur l'analyse des compétences cognitives mises en œuvre à ce moment. »⁷⁶⁹. Pour Marie-France Daniel, il faut accepter un modèle évolutif, dans lequel les enfants acquerront progressivement la capacité à philosopher au fur et à mesure d'une pratique visant le dialogue philosophique et se déroulant selon plusieurs étapes. Ce constat est issu d'une expérimentation au cours de laquelle elle a observé huit classes d'élèves âgés de dix à douze ans, dans trois contextes différents : l'une en Australie, l'autre au Mexique, et la dernière au Canada. À la fin de l'année scolaire, elle conclut que l'on peut dessiner cinq étapes successives⁷⁷⁰ : l'échange anecdotique (accumulation de courts récits personnels), l'échange monologique (superposition de réflexions individuelles), l'échange dialogique non-critique (construction collective d'une réflexion mais absence de pensée critique relativement à la recherche de présupposés, de justifications et de contre-exemples), l'échange dialogue quasi-critique (construction collective d'une réflexion accompagné des prémisses de la pensée critique) et l'échange dialogue critique. Cette dernière étape, l'échange dialogique critique, est le moment proprement philosophique, caractérisé par l'« interdépendance explicite sur les interventions, [le] processus de recherche installé, [la] recherche axée sur la construction du sens (versus de la vérité), l'incertitude ne crée pas de malaise chez les élèves, [l']évaluation régulière des énoncés et critères par les pairs, [l']ouverture d'esprit en regard de nouvelles alternatives, justifications spontanées et complètes, préoccupations morales spontanées, énoncés sous forme d'hypothèses à vérifier, à la fin de l'échange, l'idée initiale est modifiée. ».

Ce déroulement appelle plusieurs remarques notoires par rapport à nos objectifs de recherche. Tout d'abord, en ce qui concerne la conception de la philosophie, nous pouvons noter ici que Marie-France Daniel donne une définition toute particulière du dialogue philosophique : en effet, elle ne fait pas mention du degré d'abstraction, de conceptualisation ou de complexité, elle signale avant tout une certaine attitude des enfants. L'étape dialogique critique correspond à l'obtention d'un certain comportement philosophique, symbolisé par l'acceptation du doute, l'autocorrection constante, la prise en compte de l'idée selon laquelle

⁷⁶⁹ M.-F.DANIEL, « L'apprentissage du philosopher et le processus développemental d'une pensée critique dialogique » in M.TOZZI (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion, op.cit.*, p. 125

⁷⁷⁰ Voir tableau précis : *Ibid.*, pp. 126-127

chaque énoncé est une hypothèse. Cette posture philosophique des enfants permet la transformation constante des données de la réflexion, des idées et des positions théoriques et aurait donc pour essence l'acquisition progressive d'une profondeur dans la réflexion autour d'une question humaine. Mais surtout, cette posture philosophique dépend d'un état d'esprit, qui resterait ouvert tout au long de la discussion : ouvert vis-à-vis des nouvelles idées, vis-à-vis de ses propres idées (par l'autocritique, le statut d'hypothèse), vis-à-vis d'un sens enrichi. Ainsi, pour Marie-France Daniel, il semble que le dialogue philosophique repose sur l'ouverture d'esprit des participants. Il s'agit moins de la construction d'un système théorique en vue d'une vision véritable du monde, mais d'une façon d'envisager le sens construit en commun.

De plus, en ce qui concerne la prise en compte du développement cognitif de l'enfant, il est intéressant de noter que les deux premières étapes, anecdotique et monologique, manifestent les modalités égocentrées de la pensée enfantine : par conséquent, ce modèle évolutif décrit un processus d'ouverture d'esprit allant de l'égocentrisme à la sociabilité. Ce progrès est à l'image de la réalité cognitive de l'enfant, dont nous avons vu que les penchants asociaux doivent être adressés afin de solliciter les tendances sociales sommeillantes. L'enjeu consiste donc à canaliser les tendances monologiques et anecdotiques, caractéristiques d'une simple conversation, vers la recherche commune du sens, emblématique de la discussion philosophique : « Au contraire d'un récit d'anecdotes, une discussion philosophique n'est pas l'expression de la singularité d'une histoire personnelle. Une discussion philosophique n'est pas une conversation à bâtons rompus, dérivant au fil des intérêts momentanés, sans autre visée que le plaisir de raconter. Une discussion philosophique doit être motivée par un objectif commun vers lequel tendent tous les intérêts et toutes les interventions des élèves. Une discussion philosophique est une pyramide qui s'élabore à partir de la construction du sens, sens des mots utilisés, des concepts en jeu, de la question discutée, etc. Une discussion philosophique est un lieu qui permet et stimule l'utilisation par les jeunes de modes de pensée complexe, à savoir une pensée logique, créative, métacognitive et responsable. »⁷⁷¹. Si la philosophicité dépend de la mise en place d'un objectif commun, c'est qu'il s'agit pour chaque enfant de se décentrer et de se fédérer. Cette nécessité de décentration est liée au fondement constructiviste que nous retrouvons ici : le dialogue philosophique se définit avant comme pyramide, élaboration commune et interconnectée. C'est l'enjeu du passage à l'étape dialogique : « L'objectif de la troisième étape est de stimuler entre les élèves un échange qui est considéré comme « philosophique » dans la mesure où il s'élabore comme une « construction pyramidale »⁷⁷² échafaudée à l'aide de critiques. En effet, c'est seulement le dialogue critique qui crée un déséquilibre cognitif suffisant pour déclencher chez les élèves un processus réflexif susceptible de conduire à la modification des perspectives. »⁷⁷³ Déséquilibre, doute, autocorrection : l'épistémologie constructiviste est visible au travers de ces principes qui visent à préserver en permanence un mouvement critique *grâce à l'ouverture d'esprit mutuelle et collective*. L'exercice dialogique est indissociable de la pensée critique, et inversement : « L'appellation « pensée critique dialogique » a été choisie pour indiquer que les manifestations d'une pensée critique n'advenaient que dans un échange de type

⁷⁷¹ M.-F.DANIEL, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire, op.cit.*, p. 69

⁷⁷² J.BUCHLER, « What is discussion ? », in *Thinking*, 1954/1978, 1 (1), pp. 49-54

⁷⁷³ M.-F.DANIEL, « Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman » in C.LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion, op.cit.*, p. 36

dialogique »⁷⁷⁴. La méthode constructiviste serait donc un support pour créer éloignement des tendances égocentriques de l'enfant : si la recherche de la vérité nécessite l'entraide et l'enrichissement mutuel, l'enfant ne peut plus se satisfaire d'un point de vue individuel. Cela donne une dimension supplémentaire à sa vision de l'ouverture d'esprit : la philosophie sera un moment d'apprentissage social, au point que Marie-France Daniel a une véritable injonction éthique dans sa pratique. En effet, à la suite de Lipman, elle reprend les catégories de la pensée pluridimensionnelle – logico-critique, créative et bienveillante – mais porte un accent plus fort au *caring thinking*, qu'elle traduit par « pensée responsable ». D'après son acception du *caring thinking*, l'exigence ne vise pas seulement une attitude bienveillante vis-à-vis des autres participants, mais une attitude morale de prise en compte du bien commun, du bien-être de la société. « Quant à la pensée responsable, elle trouve son application dans le rapport entre le comportement et les règles morales ou principes éthiques dans une visée d'amélioration de l'expérience personnelle et sociale. Elle apparaît alors que les élèves s'investissent dans la réflexion de plus en plus complexe d'abord sur des comportements humains, puis sur des règles morales (catégorisation d'actes particuliers) et finalement sur des principes éthiques (réflexion sur les fondements des catégories). »⁷⁷⁵. Il semble alors que la posture philosophique soit identifiée à une posture éthique, et cet amalgame peut être alors contestable. Que penser, par exemple, d'une séance de philosophie sur un thème métaphysique « Peut-on prouver notre existence ? » : comment peut-elle être compatible avec une recherche sur les règles morales ? Bien entendu, tout dialogue est rendu possible par un cadre de respect mutuel, mais faut-il, pour autant, imposer une réflexion morale au sein de tout raisonnement philosophique ? Cela nous paraît excessif : toute problématique philosophique n'appelle pas une réflexion morale, et le dialogue philosophique ne peut donc se définir en fonction de cette injonction. En revanche, nous nous accordons avec cette étude pour établir que la progression de la faculté à dialoguer philosophiquement est tributaire de l'apprentissage de l'ouverture d'esprit, dans ses dimensions intellectuelles, sociales et éthiques.

En somme, l'analyse de Marie-France Daniel met en lumière l'essence pédagogique du projet de philosophie pour enfants : sans la mise en place d'un programme didactique soutenu et continu, les élèves ne pourraient *apprendre* à philosopher. La spécialiste canadienne réaffirme la nécessité du dispositif éducatif : l'échange philosophique, c'est-à-dire dialogique critique, est l'aboutissement d'un processus de long terme. Cela dit, l'apprentissage du *philosopher* possède une valeur philosophique propre, quand bien même les enfants ne réalisent pas encore un dialogue philosophique critique : tout au long du déploiement des étapes, l'exercice est philosophique, parce qu'il *tend* à la philosophie au sens ultime. L'apprentissage philosophique fonctionne de façon similaire à l'acquisition de toutes les autres compétences et le moment d'acquisition correspond déjà un exercice de la discipline qui donne accès à sa nature même. Si l'on prend l'exemple de l'apprentissage de l'écriture : un enfant qui apprend à écrire est déjà en train d'écrire, personne ne le niera, même s'il ne présente pas encore une maîtrise parfaite de cette compétence. On écrit avant de savoir écrire ; de manière analogue, on philosophe avant de savoir philosopher : par conséquent, le processus d'acquisition contient une philosophicité. La philosophicité tient

⁷⁷⁴ *Ibid.*, p. 36

⁷⁷⁵ *Ibid.*, pp. 37-39

avant tout à l'horizon que l'on cherche à atteindre et à la conscience claire de cette horizon : c'est donc l'intention pédagogique et l'interventionnisme didactique qui confèrent au processus d'apprentissage une philosophicité. De façon générale, cette idée renvoie à la conception de la philosophie comme pratique éducative progressive : « Le projet lipmanien, du fait qu'il définit le philosophe comme un processus d'apprentissage, et non comme un produit fini, présuppose que les élèves philosophent même s'ils n'ont pas encore accédé au philosopher tel qu'il a été opérationnalisé dans notre recherche (i.e. une pensée critique dialogique composée de quatre modes de pensée inscrits dans une épistémologie reliée à l'intersubjectivité)»⁷⁷⁶. Cette idée fait écho à la revendication globale de la philosophie pour enfants, selon laquelle l'éducation philosophique est porteuse d'une légitimité en deçà de la réalisation maîtrisée de la philosophie dans sa forme supérieure et experte.

5.2.2. Dialogue philosophique et Discussion à Visée Philosophique

Si le dialogue philosophique est l'aboutissement d'un apprentissage, comment qualifier la pratique dialogique durant laquelle s'effectue cet apprentissage ? Comment définir alors les dialogues mis en place pendant le temps d'acquisition ? Un dialogue à visée philosophique ? L'un des courants français, autour de Michel Tozzi, parle de Discussion à Visée Philosophique (DVP). La pratique réelle et effective de la philosophie devient alors un horizon qui pourrait être atteint, au terme d'une initiation, à un moment donné lors d'un atelier, ou après un certain nombre d'ateliers : dans ce schème pédagogique, la discussion atteindra *parfois* la philosophicité réelle, sans pour autant être à chaque instant un dialogue purement philosophique. En revanche, cet exercice a toute sa place car il est, de manière similaire à la conception de Marie-France Daniel, un passage obligé : la discussion à visée philosophique équivaut au chemin vers le dialogue proprement philosophique. Parce que l'obtention de cette rigueur intellectuelle ne peut que rarement être atteinte, il peut être sage de déterminer un horizon, une visée. Ainsi, l'objectif sera d'enseigner aux enfants à tendre vers l'horizon philosophique, en transmettant ses grands principes, sans annihiler la valeur des discussions où l'un des objectifs est manqué. Dans cette perspective, Michel Tozzi définit la visée philosophique d'une discussion philosophique à l'aide de quatre critères⁷⁷⁷ : la nature du sujet, le traitement du sujet, la posture des discutants et la dimension éthique des échanges (portée vers l'éthique communicationnelle habermassienne).

La première caractéristique est la nature de la thématique qui doit être, comme établi, un enjeu fondamental, universel et problématique pour la condition humaine. Le deuxième critère est de l'ordre du traitement de ce sujet, qui doit nécessairement être rationnel : à ce propos, la DVP ne reprend l'ensemble des compétences rationnelles recensées par la méthode lipmanienne mais identifie trois piliers identifiés par Michel Tozzi : argumentation,

⁷⁷⁶ M.-F. DANIEL, « L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique » in Michel TOZZI (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion, op.cit.*, p. 134

⁷⁷⁷ M. TOZZI, *Apprendre à philosopher par la discussion, op.cit.*, p. 20 : « Une discussion est un processus interactionnel, au sein d'un groupe, d'échanges verbaux rapprochés sur un sujet précis, placé sous la responsabilité intellectuelle d'une (ou plusieurs) personnes (...). Cette discussion peut avoir, selon notre conception, une *visée philosophique* par plusieurs dimensions, souvent étroitement entremêlées : la nature du sujet abordé, donc l'enjeu pour la condition humaine est déterminant (...), la façon existentielle, impliqué, *habité*, dont le sujet va investir ce questionnement *en tant qu'homme* (et pas seulement psychologique comme individu particulier, singulier, empirique), *le traitement rationnel* : conceptualisation, argumentation, problématisation, *l'éthique communicationnelle* des échanges. »

conceptualisation et problématisation. Pour le redire en un mot, l'exigence d'argumentation relève de la nécessité d'étayer et de justifier chaque énoncé, alors que la conceptualisation correspond au travail de définition des termes employés, et la problématisation est la complexification du questionnement. Le dernier critère, l'éthique communicationnelle, appelle une analyse précise, que nous mènerons dans le chapitre sur l'ouverture d'esprit à autrui. Pour l'heure, nous pouvons dire qu'il s'agit de mettre en place une qualité d'écoute, de respect, d'égalité et de pluralité parmi les enfants. A ce titre, Michel Tozzi opère un transfert de responsabilité du facilitateur vers les enfants et leur attribue des fonctions en vue d'un fonctionnement démocratique : président de séance, secrétaire, reformulateur, synthétiseur (ces deux dernières fonctions étant de l'ordre des habiletés de pensée sollicitées chez Lipman dans les questions du facilitateur). Le troisième critère relève de la posture des enfants, et nous paraît déterminant : la posture universaliste face à l'auditoire, qui se définit comme une certaine *manière d'être*, tendue vers l'universel : pour assurer la philosophicité du dialogue, les enfants doivent parler selon une modalité universaliste, c'est-à-dire qu'ils parlent au nom de leur appartenance à l'humanité.

5.2.3. Critique et cathartique : les frontières des échanges philosophique et psychothérapeutique.

En effet, la posture universaliste est le premier élément de distinction entre l'échange philosophique et l'échange psychothérapeutique. Cette distinction est une problématique fréquemment soulevée vis-à-vis de la philosophie pour enfants : sans la mobilisation des systèmes de pensée élaborés par les auteurs historiques, comment faire en sorte qu'une simple discussion sur l'existence ne devienne pas une conversation psychologisante ? Comment garantir la philosophicité des réflexions sur la condition humaine ? Ce risque est d'autant plus présent que la philosophie pour enfants, comme nous l'avons vu, accorde une très grande place au vécu, aux problèmes issus de l'expérience enfantine et, par conséquent, aux thématiques tels que le bonheur, l'amitié ou la colère. Par ailleurs, à force de donner une place conséquente au partage d'expérience, au respect mutuel et à l'ouverture à autrui, la discussion ne risque-t-elle pas de se transformer en cercle d'échange convivial ? Quels sont donc les critères susceptibles d'assurer la distinction entre un groupe de réflexion philosophique et un groupe de parole thérapeutique ?

Dans la méthode de Lipman, le premier rempart contre cette tendance est la mise en place d'une communauté de recherche, dans laquelle chacun doit être engagé en vue d'une quête critique, autocorrective, logiquement rigoureuse. La communauté de recherche, fondée sur le respect et l'ouverture d'esprit, permet, certes, le partage d'expériences, mais dans les limites des principes de la philosophie : règne du doute, de la raison, de la cohérence et de la pertinence. Les injonctions de la raison préservent le dialogue contre la dérive psychothérapeutique. La limite est parfois ténue, car dans les deux types d'échange, la réflexion tend à se fonder leur réflexion à partir de leur expérience vécue. Comment donc distinguer le partage d'expérience de type psychothérapeutique et de type philosophique ? Tout d'abord, le récit d'expérience philosophique vise à prouver un point de vue objectif et impartial et à atteindre une conclusion visant non la vie personnelle, mais l'idée argumentée : il n'y a rien de mal à ce qu'un enfant partage une inquiétude ou donne un compte-rendu autobiographique de certaines expériences, quand le facilitateur reconnaît que cela peut être adroitement dirigé vers une compréhension objective et impartiale du problème

philosophique par l'ensemble de la classe d'un problème philosophique qui a pu être révélé grâce au récit dudit compte-rendu personnel. Ce n'est donc pas tant la présence ou l'absence de l'expérience vécue qui détermine la philosophicité de l'échange, mais davantage la façon de s'y référer et de l'analyser. Certaines thématiques, telles que l'amour, le bonheur ou les sentiments, exigent une attention précautionneuse. L'entretien psychologique vise la mise en récit de l'histoire subjective et son expression cathartique par le sujet : bien que l'analyse psychothérapeutique peut s'éloigner de la particularité personnelle, sa résolution y revient nécessairement. Si l'échange psychothérapeutique est cathartique, cela signifie qu'il se définit par la recherche du bien-être. Or la troisième différence a trait à l'objectif visé par l'échange psychothérapeutique qui, comme son nom l'indique, est construit vers la recherche de la consolation et du soin. Bien que le dialogue philosophique puisse présenter un agrément relatif à la joie de la compréhension et au plaisir de l'exploration, il ne s'agit en aucun cas de guérison. Même dans les cas où cette meilleure compréhension de l'existence apaise ou sécurise l'enfant, la philosophie, telle que nous la pratiquons, n'a pas pour objectif de combattre des pathologies.

La quatrième distinction réside donc dans l'utilisation de l'expérience vécue, mais cette question de l'expérience peut encore être nuancée : en effet, nous pouvons distinguer l'expérience vécue de l'expérience intime. Le dialogue philosophique autorise le récit d'un moment à portée philosophique, mais craint le partage de la vie intime. C'est une frontière que les enfants doivent donc apprendre à jauger. Tout récit ne livre pas l'intimité, et la réflexion sur l'intimité appartient au domaine privé. Chacun peut, intérieurement, penser à la façon dont le dialogue philosophique résonne avec sa vie intime, mais l'expression de soi, en philosophique, est limitée par une certaine distance rationnelle. Parce que la frontière entre l'intime et le vécu est difficile à jauger par les enfants, les différents dispositifs mobiliseront des outils pédagogiques en vue de garantir une certaine pudeur philosophique. Ainsi, les romans de Lipman mettent en scène des enfants qui philosophent sur leur expérience vécue et c'est cette dernière qui sera le support de la discussion, et non celle des enfants présents. Il s'agit donc d'une référence indirecte au vécu, au second degré en quelque sorte : « Le roman, en tant que texte philosophique, offre un mode de communication *indirecte* qui, en un sens, protège la liberté de l'enfant. (...) Avec la distance que permet la technique fictionnelle, les enfants sont laissés libres d'interpréter et éventuellement de décider quelles positions philosophiques ont le plus de sens pour eux »⁷⁷⁸. Parce que la référence à la vie personnelle peut être inhibitrice, il vaut mieux donc la mettre de côté, afin de permettre une liberté d'expression philosophique. Cette volonté est liée, chez Lipman, à la relation étroite qu'il noue entre la sphère affective et l'exercice de la pensée rationnelle : « Quand les enfants se retrouvent à lire un roman à propos d'autres enfants, ils peuvent se sentir plus à l'aise pour discuter des aspects affectifs des expériences de vie des personnages romanesques, car de tels aspects affectifs sont intégrés à la recherche cognitive de manières de penser qui aideraient

⁷⁷⁸ M.LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p.174-175 : "The novel as a philosophy text affords an *indirect* mode of communication that, in a sense, safeguards the freedom of the child. Children are less inhibited when they feel that they, their family experience and their personal life experiences are not the focus of classroom attention. With the distance that the fictional technique permits, children are left free to interpret and eventually decide for themselves which philosophical views make the most sense to them." (ci-dessus : ma traduction)

ces personnages fictifs à comprendre le sens du monde »⁷⁷⁹. Ainsi, le détour par les personnages fictifs permet de parler de l'expérience vécue mais uniquement par ses aspects fédérateurs. On parle de la sphère affective, mais dans la mesure où elle est le signe d'un monde commun et partagé. L'échange prend donc la direction de l'approfondissement des aspects généraux et communs de l'expérience vécue, et non l'exploration des détails intimes et singuliers. En somme, il s'agit de ne parler de la sphère affective qu'en tant qu'elle vaut pour la réflexion universelle, dont la dimension fédératrice est déjà représentée par l'identité de préoccupation entre les enfants fictifs et les enfants réels. L'objectif de l'échange philosophique est de discuter de l'humanité, et non de l'intimité. C'est pourquoi il est possible, par ailleurs, de mener une discussion philosophique sans jamais parler de l'expérience personnelle, bien qu'elle soit un point de résonance des idées. L'expérience personnelle est donc le soubassement et la caisse de résonance de la réflexion philosophique, mais il n'est pas nécessaire de l'exprimer. C'est une simple possibilité.

En somme, nous avons identifié sept éléments notables auxquels veiller afin que l'échange philosophique ne soit pas assimilé à un échange psychothérapeutique : ne pas viser la consolation ou le soin, ne pas partager la sphère intime, ne pas s'éloigner de la question philosophique générale, ne pas oublier les critères de la pensée rationnelle et logique, ne pas quitter la posture universaliste, ne pas cesser le processus d'autocritique. L'échange philosophique n'éclaire dans l'expérience personnelle que les éléments qui valent et font sens pour l'expérience humaine commune.

5.2.4. Débats et discussions : la place du désaccord dans l'échange philosophique

Pour certains philosophes pour enfants, l'objectif est avant tout de créer le débat, et de pousser, à la manière de Socrate, les enfants à s'arracher à leurs idées pour atteindre une vérité plus grande. En France, ce courant est constitué autour de praticiens tels qu'Oscar Brénifier, François Galichet ou Patrick Tharrault. De leur point de vue, c'est la technique du débat qui permet un réel éveil à la philosophie. Mais quelle est la distinction entre un débat et une discussion philosophique ? En quoi consiste un débat philosophique pour les tenants de cette méthode ? Les désaccords philosophiques doivent-ils nécessairement mener à un affrontement par le débat ?

Les défenseurs du « débat-philo » conçoivent la réflexion philosophique sur le mode de l'arrachement, de l'affrontement et de l'accouchement. Ainsi, ils estiment que le cœur de la pratique philosophique se loge dans le renversement des idées, opinions et préjugés, au moyen d'un débat initié par le praticien-philosophe. Contrairement à la figure lipmanienne du facilitateur, le praticien ne doit pas *accompagner* les enfants dans leur recherche, mais les diriger dans leur découverte du monde de la philosophie : « Demandons-nous un instant sur quoi repose la difficulté majeure en pédagogie. Il paraît indéniable de dire que c'est précisément en cet arrachement : en cette capacité plus ou moins grande qu'a l'élève de plonger dans un monde qui n'est pas le sien. En cette capacité plus ou moins grande qu'a l'enseignant d'inviter l'élève à plonger dans un monde qui n'est pas le sien. (...) Mais nous

⁷⁷⁹ *Ibid.*, p.176 : "When children find themselves reading a novel about other children, they can feel more at ease in discussing the affective aspects of the novelistic character's life experiences, because such affective aspects are integrated with the cognitive searching of these fictional characters for ways of reasoning that will help them make sense of their world." (ci-dessus : ma traduction)

jouons là, sur le plan pédagogique, une sorte de quitte ou double : rudement mis à l'épreuve, l'apprenant peut mobiliser les forces nécessaires, profiter de l'expérience et s'en sortir avec succès, tout comme il peut être renvoyé durement à ses propres difficultés »⁷⁸⁰. La rudesse prônée ici est, en réalité, la conséquence du postulat de départ d'Oscar Brénifier, selon lequel le monde de la philosophie est étranger à l'enfant. Le débat consiste alors dans l'arrachement de l'enfant à sa nature non-philosophique. Ainsi la confrontation des opinions permet d'accéder aux idées proprement philosophiques, et le débat consiste à transformer les opinions en opinions fondées. Ces présupposés sont opposés à ceux des défenseurs de la discussion ou du dialogue : pour ces derniers, le monde philosophique n'est pas étranger à l'enfant et le facilitateur a donc pour tâche d'aider l'enfant dans l'exploration des idées qu'il peut trouver par lui-même. La posture pédagogique de l'adulte est donc distincte entre le facilitateur d'une discussion et le maïeuticien d'un débat.

Outre la place de l'adulte, les enfants n'entretiennent pas la même relation de travail entre les deux courants de pensée : dans la méthode Lipman, ainsi que dans la DVP, les autres enfants sont des pairs. Dans le cadre du « débat-philo », ils sont davantage des adversaires auxquels il faut se confronter : « Si philosopher revient à s'arracher à l'opinion, l'autre, l'interlocuteur, miroir et écho de nos paroles, est un excellent moyen de s'entraîner à cet arrachement »⁷⁸¹. L'avancement du débat se produit dans un rapport oppositionnel à autrui, et se distingue en cela du modèle constructiviste du dialogue lipmanien ou de la DVP tozzienne.

En somme, le débat se distingue de la discussion car il crée non seulement une divergence d'idées, mais une confrontation entre des individus qui sont animés par la volonté de convaincre les différents partis. Selon Lipman, « ceux qui discutent n'essaient pas d'amener les autres à adopter les points de vue dont ils sont convaincus alors que dans un débat, des protagonistes peuvent faire adopter par les autres des points de vue qu'ils ne partagent pas eux-mêmes »⁷⁸². La force de conviction prend le dessus et entraîne le locuteur à vouloir convertir ses interlocuteurs à sa position. Il semble presque inéluctable que le débat d'idées se mue en débat de personnes. De fait, dans la tradition de la *disputatio* médiévale, le genre du débat se définit selon un registre guerrier, si l'on en croit l'analyse d'Anne Lalanne : « [Le débat] tient son origine de la dispute théologique du Moyen-Âge, sorte de joute oratoire durant laquelle deux orateurs rivalisent, luttent pour obtenir un succès. (...) La caractéristique principale du débat (à travers son vocabulaire guerrier) est la capacité de convaincre, c'est-à-dire de vaincre l'autre, de gagner la bataille des arguments. Les deux interlocuteurs sont donc des adversaires. Pour s'assurer de la victoire, il devient nécessaire de maintenir le désaccord »⁷⁸³. La *disputatio*, qui était, avec la *lectio*, l'une des méthodes d'enseignement dans les facultés médiévales, correspondait à un exercice de style ayant pour but de mobiliser les outils de l'argumentation à partir d'une question scholastique. En revanche, il ne s'agissait pas de défendre son point de vue personnel, car les interlocuteurs, *opponens* et *respondens*, étaient contraints par leur position. Paradoxalement, la dispute, alors même qu'elle ressemble à un affrontement de personnes, ne représentait pas leurs idées

⁷⁸⁰ O.BRÉNIFIER, *Enseigner par le débat*, *op.cit.*, p.8

⁷⁸¹ O.BRÉNIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, *op.cit.*, pp. 153-155

⁷⁸² M.LIPMAN, *À l'école de la pensée*, *op.cit.*, p.100-101

⁷⁸³ A.LALANNE, *La philosophie à l'école. Une philosophie de l'école*, *op.cit.*, p. 70

authentiques : ce qui était exprimé, c'était la puissance de conviction et de persuasion. Toujours est-il que la dispute, et le débat à sa suite, sont tous deux mus par la détermination des interlocuteurs à dominer l'échange et à instaurer, par là-même, une hiérarchie entre les idées, et peut-être même entre les individus. C'est pourquoi le débat paraît, aux yeux de certains, comme empreint d'une certaine violence. Mais tout affrontement d'idées est-il nécessairement belliqueux ? Certains chercheurs estiment que le débat d'idée peut avoir lieu en toute bienveillance. Ainsi, Patrick Tharrault, par exemple, défend autant la forme du débat que la méthode coopérative. Il estime qu'à l'époque contemporaine, notre conception du débat est entachée par ses dérives : les manifestations actuelles du débat (dans la sphère politique ou médiatique notamment) véhiculent une fausse représentation de ce qu'est un débat authentique et digne. Il s'agirait d'un exercice dévalué en raison de son mauvais usage : il est perçu comme une bataille comportant un manque de respect, un abus des outils d'intimidation et une exagération des interlocuteurs. Mais en réalité, le « débat réflexif à visée philosophique »⁷⁸⁴ peut être un exercice dont les règles empêchent la confrontation irrespectueuse et permettent à la pratique philosophique d'être un acte collaboratif, individuel et collectif ⁷⁸⁵ : « Le débat réflexif à visée philosophique permet d'organiser l'échange des pensées par l'interrelation qui est mise en place. (...) L'émulation intellectuelle se réalise ainsi dans le groupe mais à condition de respecter certains préalables de fonctionnement (...) : le choix du moment du débat, la structure du débat, les mécanismes de détermination du sujet à débattre, les rôles dévolus à chacun et notamment à l'adulte. »⁷⁸⁶ C'est grâce à ces préalables qu'on peut réaliser un débat au sens authentique du terme, qui demeure une technique plus exigeante qu'un simple affrontement d'opinions. De même, François Galichet considère qu'il s'agit d'une pratique ritualisée, mesurée et régulée selon quatre principes : expression d'un désaccord, distribution de la parole, égalité du temps de parole, arbitrage par un tiers⁷⁸⁷. Pourtant, malgré ces règles, il est nécessaire que les enfants prennent position dans un clivage : « Il *doit* y avoir expression de désaccords, soit sur des idées, soit sur des faits (...). Un débat confronte des positions qui apparaissent de prime abord inconciliables, ou divergentes. (...) »⁷⁸⁸. Si les positions sont antagonistes, inconciliables (le mot est fort), comment faire pour que ce désaccord ne se transforme pas en discorde ?

En effet, il est indéniable qu'un débat tend à se jouer sur des terrains détachés de la sphère rationnelle, car le processus de démonstration et d'argumentation cherche à prouver la supériorité d'un point de vue sur un autre. C'est un risque inhérent à cette pratique, qui a été identifié par les défenseurs de cette forme d'échange : « Le débat est un exercice difficile. Interviennent en effet au cours de ce moment particulier d'échanges collectifs de puissants mécanismes émotionnels qui peuvent parasiter ou au contraire impulser le raisonnement logique, un effort intense d'écoute et de compréhension, et la nécessité d'une expression structurée afin d'être compris. Dans ce sens, il est donc essentiel de déterminer les objectifs

⁷⁸⁴ P. THARRAULT, *op.cit.*, p. 7

⁷⁸⁵ *Ibid.* : « La réflexion est un acte personnel (...) C'est également un acte collectif. L'échange avec autrui enrichit la réflexion personnelle, et il s'agit d'utiliser ce moment d'échange pour revenir ensuite vers soi et éventuellement modifier sa pensée première. »

⁷⁸⁶ *Ibid.*

⁷⁸⁷ Cf. F. GALICHET, *Pratiquer la philosophie à l'école, op.cit.*, p. 6.

⁷⁸⁸ *Ibid.*

visés par le débat : débat-on pour convaincre ? (...) Débat-on au contraire pour essayer de construire collectivement une réflexion qui permette d'approfondir une question complexe, sans forcément arriver à une solution ? »⁷⁸⁹. Il est difficile d'empêcher le glissement entre l'ambition de démontrer son idée et l'envie de mener une attaque contre autrui car la première inclut au moins en partie la seconde. Comment construire collectivement une réflexion si l'on estime, de part et d'autre, que son point de vue est le meilleur ? Comment ne pas créer de conflit au moment où l'on s'oppose à l'idée d'autrui ? Cette question est d'autant plus importante en ce qui concerne un cadre pédagogique dédié aux enfants : les enjeux comportementaux de gestion du groupe appellent un cadre qui tende au maximum vers la coopération et non vers l'affrontement. Car les enfants *apprennent* à réfléchir et à échanger ensemble : il faut donc pouvoir instaurer une situation d'apprentissage qui canalise les débordements. C'est d'ailleurs la raison, nous semble-t-il, pour laquelle – nous semble-t-il – la plupart des méthodes proposent un milieu constructiviste et discussionnel.

En effet, la participation à un débat provoque un *effet* singulier sur l'individu, qui peut être saisi par la colère, la vexation ou l'empressement. C'est pourquoi la particularité du débat est aussi visible dans l'attitude des participants : leur implication peut sembler émotionnelle. Il ne s'agit pas seulement, alors, d'être impliqué intellectuellement et affectivement, mais d'être immergé dans la volonté de prouver la valeur de sa position et de convaincre les autres participants d'y adhérer. Ainsi, le débat semble mettre en péril les règles rationnelles de l'espace philosophique. En effet, pour Anne Lalanne⁷⁹⁰, le débat entraîne nécessairement l'envie d'avoir raison au-delà des raisons et exclut donc toute coopération intellectuelle. En cela, il s'oppose radicalement à la discussion, dans laquelle les divers points de vue visent à être mutuellement renforcés, grâce et au-delà des divergences. « Discuter signifie, pour Anne Lalanne, examiner avec soin une question, échanger des idées, des arguments sur un thème donné. La discussion suppose une écoute du discours de l'autre, au sens d'une prise en compte de ce qu'il énonce comme possiblement acceptable. (...) Ainsi, les interlocuteurs sont amenés à se positionner comme des partenaires qui s'inscrivent dans une recherche commune, visant une meilleure compréhension du sujet de la discussion. L'échange d'arguments offre alors à chacun l'occasion de fonder rationnellement ses propos, d'exercer sa raison dans un acte réflexif qui exige une rigueur spécifique à la démarche philosophique elle-même (...). L'enjeu de la discussion ne réside plus dans le fait d'avoir raison, mais plutôt de chercher à rendre raison, de progresser vers la vérité »⁷⁹¹. Nous retrouvons ici le paradigme de la pensée bienveillante, chère à Lipman : si chacun se positionne rationnellement vis-à-vis d'autrui, il est possible de s'ouvrir aux idées d'autrui. Finalement, les exigences rationnelles de la discussion semblent modifier, par leurs implications éthiques, la relation à autrui.

Il semble qu'une discussion devient un débat lorsqu'une ou plusieurs personnes estiment que leur idée est supérieure à celle des autres et qu'elle doit donc prendre le dessus. Une hiérarchie se crée donc parmi les idées. Cette démarche d'évaluation est contraire aux objectifs pluralistes et éthiques des autres méthodes, dans lesquelles un certain *ethos* est exigé des enfants. Pour Ann-Margareth Sharp et Laurence Splitter, les plus proches

⁷⁸⁹ P.THARRAULT, *Pratiquer le débat-philo à l'école, op.cit.*, p. 25

⁷⁹⁰ A.LALANNE, *La philosophie à l'école. Une philosophie de l'école, op.cit.*, p. 70

⁷⁹¹ *Ibid.*

collaboratrices de Lipman, l'égle valeur attribuée aux participants et aux idées constitue l'un des quatre critères définissant le dialogue philosophique. « Le dialogue vise à être égalitaire »⁷⁹². Dès lors que la discussion est inégalitaire, elle cesse d'être philosophique : si le critère de philosophicité est l'égalité, alors il n'est pas possible de hiérarchiser les individus. Nous devons de remarquer, tout de même, la dérive relativiste que peut initier ce principe : il s'agit d'accorder une égale valeur aux individus et aux idées, mais sans oublier ensuite de les soumettre au crible de l'examen critico-logique. La hiérarchisation des idées est alors inévitable, mais les idées ne doivent pas être identifiées à un participant.



C'est en raison du principe d'égalité que nous avons choisi le modèle de la discussion philosophique. C'est pourquoi nous avons créé un tapis philosophique rond (ci-dessus), autour duquel s'assoient les enfants et au centre duquel se trouve le symbole de la philosophie : à ce propos, j'expliquais toujours aux enfants que nous étions tous assis à égale distance du ϕ , et que cela représentait le fait que tous les apprentis philosophes avaient la même valeur. Cette égalité emblématique de la discussion a été représentée ainsi par Robert Fisher⁷⁹³, afin de montrer la possibilité de l'échange égalitaire :

⁷⁹² L.SPLITTER and A.-M. SHARP, *Teaching for better thinking, op.cit.*, pp. 34-40 : Les trois autres critères identifiés par les deux enseignantes sont les suivants : 1. L'échange doit être centré sur un sujet qui doit être problématique et contestable dans la mesure où la communauté de recherche aura pour tâche d'échanger les divers points de vue et perspectives sur ces questions clivantes. 2. Un dialogue se caractérise par le fait l'auto-régulation et l'auto-correction. 3. Les sujets choisis doivent présenter un intérêt pour chacun des participants.

⁷⁹³ R.FISHER, *op.cit.*, p.134.

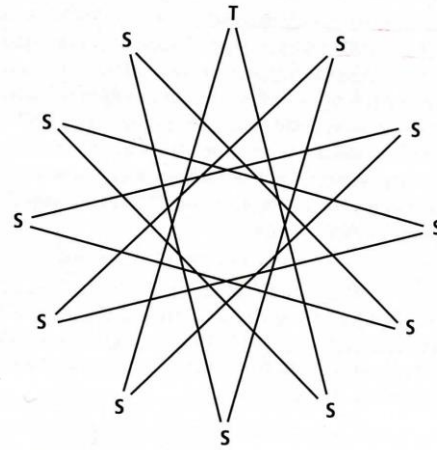


Figure 6.1 Socratic setting for discussion¹ (S = students, T = teacher)

Dans cette configuration, il s'agit, une fois posée l'égalité de valeur de chacun, de prendre une distance par rapport aux idées pour ne pas se mettre en jeu *en tant que personne* dans la réflexion. C'est bien entendu difficile dans la réflexion philosophique, où l'on se consacre à l'expression des idées à propos de problématiques existentielles sensibles pour tous. L'égalité de valeur dans le cadre de la discussion n'empêche pas la hiérarchie des idées mais le processus de hiérarchisation est collectif, ce qui crée un rempart contre l'instauration d'un affrontement entre deux équipes opposées. Alors que le débat se transforme souvent en opposition dichotomique, le modèle du dialogue ou de la discussion vise davantage une fécondité commune et une pluralité d'idées. Le groupe examine, ensemble, la validation et la force de chaque idée. À ce propos, Sarah Davey Chesters, tout comme Marie-France Daniel, évoque la notion de responsabilité réciproque dans la *recherche* collective : tous les apprentis philosophes sont *responsables* non pas seulement des idées qu'ils ont exprimées, mais de toutes les idées explorées par la communauté de recherche. « La dynamique d'une recherche diffère de celle d'un débat (...) Dans un débat, chaque locuteur doit s'engager à soutenir sa position. Contrairement au dialogue où le but est d'envisager tous les arguments, l'objectif du débat est de gagner la dispute – les interlocuteurs n'ont pas la responsabilité d'examiner les autres points de vue car c'est la responsabilité du camp opposé. Alors qu'un débat comporte seulement deux camps (il n'y a qu'accord ou désaccord avec le problème), dans la recherche il peut y avoir divers niveaux et nuances d'accord ou de désaccord. (...) Les élèves peuvent être à la fois d'accord et pas d'accord avec un énoncé, acquiesçant sur certains points mais pas sur d'autres »⁷⁹⁴. En somme, il s'agit de trouver un équilibre afin de rompre l'attachement excessif, affectif et intellectuel à une idée. Au contraire, dans un débat, chaque individu semble défendre *son* idée et c'est ce lien d'appartenance qui peut entraîner les emportements émotionnels. Cela dit, la philosophie est, sans conteste, un territoire où

⁷⁹⁴ S.DAVEY CHESTERS, *op.cit.*, p. 16 : « The dynamic of an inquiry differs from that of a debate ». (...) In a debate each speaker must be committed to sustain their given position. Unlike dialogue where the aim is to consider all arguments, the aim of debate is to win an argument – speakers are not responsible for considering other positions as that is the responsibility of the opposing side. Whereas a debate consists only of two sides (there is only agreement and disagreement on the issue), in an inquiry there may be various levels and shades of disagreement and agreement. Unlike debate, in an inquiry agreement may be contingent on certain points to be clarified. Students may both agree and disagree with a statement, agreeing with some points but not others.” (ci-dessus : ma traduction)

l'individu exprime ses idées et développe sa pensée : néanmoins, au sein d'une discussion ou d'un dialogue, il peut simplement les offrir à la communauté de recherche. C'est ainsi que l'on peut empêcher une opposition binaire entre deux groupes en désaccord et instaurer une réflexion dialectique et plurielle : si la philosophie nécessite le dépassement des dichotomies en vue de la dialectique, il peut sembler téméraire d'instaurer un cadre qui risque de dissoudre la possibilité même d'un échange ouvert.

Dans la lignée de Lipman, de nombreux praticiens estiment que le milieu adéquat pour philosopher demeure la méthode coopérative. Ainsi, Michel Tozzi, qui promeut une discussion collaborative et même démocratique (nous y reviendrons), s'oppose à la méthode du débat car il veut honorer « la prévalence d'un *rapport de sens* sur un rapport de forces, même s'il n'est jamais totalement annulé, par la présence structurelle dans un groupe d'un face à face intersubjectif. »⁷⁹⁵. La philosophie constitue une opportunité idéale pour privilégier un rapport de sens, en raison notamment de la nature des questions philosophiques : celles-ci se situent à la croisée des individus, et constituent donc l'occasion idéal d'une collaboration humaine : « Ces questions sont à la fois *personnelles* (c'est ma question, qui m'intéresse moi) et *universelles* (elles intéressent chacun, moi en tant qu'humain), ce qui donne un objet commun et motivant au groupe, qui le constitue en « intellectuel collectif ». Il s'agit ici d'une *parole réflexive*, non parler pour parler mais parler pour penser, et *penser ensemble*. Dans un rapport non instrumental et utilitaire pour lutter contre, influencer et gagner dans un rapport de force, mais pour *chercher avec*, dans un rapport au sens et à la vérité. Car l'enjeu c'est le travail commun sur la question – problème à résoudre pour la pensée et pour la vie »⁷⁹⁶. Par conséquent, si la philosophie constitue un domaine intellectuel non-utilitaire, pourquoi le transformer en lieu d'affrontement ? C'était au nom du sens que Lipman prônait une méthode constructiviste et pragmatiste, par laquelle les enfants s'acheminent sereinement – d'une manière défiante mais non poussive – vers la constitution de réponses plurielles. Face à la recherche de sens, il s'agit de déterminer quelle est le meilleur moyen de le faire surgir : l'affrontement ou la collaboration ? Est-ce qu'il s'agit alors d'abandonner une vision constructiviste et collaborative et de favoriser le désaccord entre les enfants ? Pour Lipman et ses disciplines, il était important que l'adulte soit neutre, impartial : il nous semble que dans les méthodes de débat, le facilitateur prend position de manière plus dirigiste. « En tant qu'observateur objectif, un philosophe ne prend pas plus partie dans les disputes plus qu'un arbitre qui juge les opposants dans un jeu. (...) La philosophie est concernée par la clarification des significations, le dévoilement des présupposés et hypothèses, l'analyse des concepts, l'évaluation du processus de raisonnement, et la recherche des fondements des idées et la détermination de leurs conséquences. »⁷⁹⁷. Ainsi, le facilitateur des dialogues ou discussions ne doit pas seulement créer le débat mais mobiliser toutes les compétences intellectuelles en vue d'une recherche philosophique où il ne s'agit pas toujours d'opposer deux idées. Les philosophes pour enfants

⁷⁹⁵ M.TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociétale et scolaire de philosophie*, *op.cit.*, p. 286

⁷⁹⁶ *Ibid.*, p. 301

⁷⁹⁷ M.LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.M.SHARP, *op.cit.*, p. 108 : "As an objective onlooker, a philosopher is no more party to these disputes than an umpire is one of the contestants in a game that he referees. (...) Philosophy is concerned to clarify meanings, uncover assumptions and presuppositions, analyse concepts, consider the validity of reasoning processes, and investigate the implications of ideas and the consequences in human life of holding certain ideas rather than others." (ci-dessus : ma traduction)

s'accordent tous pour dire que la philosophie exige un travail de problématisation, mais dans l'optique du « débat-philo », celle-ci a la primauté car la pensée philosophique, pour Oscar Brénifier, n'est possible qu'au travers d'un débat voué à la mise à l'épreuve constante d'un problème et de ses hypothèses⁷⁹⁸. Par conséquent, il exclut d'emblée la pratique philosophique qui se consacrerait à la simple exploration réflexive d'un thème, d'une question ou d'une idée. Il s'oppose alors à la méthode de Lipman, dans laquelle les outils critiques et autocorrectifs occupent une place centrale mais sont contrebalancés par la pensée créative et bienveillante : la première encourageait les enfants à s'aventurer dans des terrains peu rigoureux alors que la seconde visait à créer un moment de partage. Les trois dimensions étaient également importantes et Lipman promouvait la pluridimensionnalité de la pensée, alors que la méthode du « débat-philo » semble réduite à une confrontation de problèmes et d'hypothèses successives. De même, dans la méthode de la Discussion à visée Philosophique, la problématisation est associée à l'argumentation et à la conceptualisation. Dans la description des objectifs du facilitateur, Lipman dépeint des objectifs liés à l'exploration du sens dans une réflexion commune, et non dans l'établissement d'une opposition entre des idées : cela rejoint la distinction entre dialogue et débat. En substance, nous pouvons voir se dessiner deux modèles d'échanges philosophiques : d'un côté, la méthode du débat qui se consacre à l'instauration d'idées antagonistes, de problèmes et d'hypothèses qui s'affrontent ; de l'autre, la méthode de la discussion qui est vouée à la recherche commune d'idées pluralistes, à la résolution collective de problématiques et au partage d'hypothèses qui se complètent et coexistent dans une pratique intellectuelle de l'ouverture d'esprit⁷⁹⁹.

5.2.5. Douceurs et douleurs de la maïeutique : petite pensée pour le lègue socratique dans la philosophie pour enfants

Débats, discussions, dialogues : les diverses méthodes se considèrent, de près ou de loin, héritières de la tradition de l'enseignement socratique. Socrate, tour à tour maïeuticien, enquiquineur et torpille, est le meneur incontesté de la pensée dans ses dialogues. Sa place prépondérante est-elle le modèle pour le facilitateur de philosophie pour enfants ? C'est le cas pour les défenseurs du « débat-philo ». Néanmoins, la majorité des philosophes pour enfants se revendiquent d'une méthode constructiviste dans laquelle les enfants sont amenés à rechercher des vérités intersubjectives et pluralistes : dans ce cadre lipmanien, comme nous l'avons évoqué, la maïeutique est reliée au développement de la pensée créative et à l'éclosion de la pensée individuelle. C'est une position à laquelle adhèrent la plupart des praticiens, qui sont tous animés par l'idée que l'esprit des enfants renferme des vérités, qui peuvent être révélées au moyen d'un examen dialogique exigeant. En cela, le facilitateur se distingue de l'accoucheur socratique par sa volonté d'instauration d'une collaboration intellectuelle non-dirigiste dans laquelle les enfants sont co-responsables des règles de la discussion. La

⁷⁹⁸ O.BRÉNIFIER, *Enseigner par le débat, op.cit.*, p.39 : Chez Oscar Brénifier, le débat démarre avec un élève qui émet une hypothèse « ce terme d'hypothèse est important : il instaure une certaine distanciation avec les idées, surtout les siennes propres, idées qui deviennent dès lors un outil de travail, modifiable au fil de la réflexion. Avant même d'en étudier la validité, le premier critère de jugement, comme pour toute parole, reste la clarté du sens. Pour cela, si manque de clarté il y a, l'animateur interrogera l'intervenant, ou attendra que les autres participants posent des questions, les encourageant en ce sens. »

⁷⁹⁹ Ce modèle du dialogue et de la discussion nous renvoie au problème du relativisme et à aux difficultés d'un travail authentiquement collectif et non soumis à la pensée majoritaire.

structure de la communauté de recherche est donc horizontale et se distingue de la relation maître/disciple constitutive des dialogues platoniciens : le maître, malgré la déclaration d'ignorance socratique, demeurait directeur de l'échange. Robert Fisher estime que la méthode de philosophie se définit précisément par une ouverture d'esprit qui n'est pas présent dans la technique socratique : il distingue les questions de type socratique des questions ouvertes, qui sont, elles, propices à la recherche pluraliste : « les questions ouvertes sont d'authentiques demandes auxquelles le questionneur ne connaît pas la réponse, et demande à l'enfant. Elles deviennent socratiques quand la question est une authentique invitation à la recherche, par exemple « que penses-tu ? ». Les questions socratiques fournissent un *stimulus* pour penser et réfléchir, et le questionnement socratique se distingue du questionnement ouvert dans la mesure où il suit un motif, une progression constituée de questions suivies qui sondent les raisons et les présomptions, et amène la recherche plus loin. »⁸⁰⁰. Le questionnement socratique suit un axe de recherche, un fil de questionnement caché que le maître connaît tout en feignant de l'ignorer. L'*elenchus* se construit par la réfutation progressive d'une thèse et de ses présupposés, dans une progression ciblée qui aboutit à la constitution d'une seule thèse acceptable. En outre, la discussion philosophique avec les enfants vise la construction de vérités intersubjectives, alors que, selon Pierre Hadot, « les questions de Socrate ne conduisent pas son interlocuteur à savoir quelque chose, à aboutir à des conclusions (...) le dialogue socratique aboutit au contraire à une aporie, à l'impossibilité de conclure et de formuler un savoir »⁸⁰¹.

L'héritage socratique est palpable dans le fait que le dialogue équivaut au processus d'examen méthodique de chaque idée à l'aune de normes rationnelles. La méthode lipmanienne a repris les exigences normatives au travers des critères de la pensée critique : cohérence, pertinence, justifications, présupposés, causalité. La méthode DVP vise la concordance des facultés d'argumentation, de problématisation et de conceptualisation. « L'enseignement dialogique se caractérise par le défi intellectuel. Il fait valoir le développement de la pensée critique et créative au travers du questionnement et du dialogue entre l'élève et l'enseignant, et entre les élèves. C'est une tradition qui remonte à Socrate. »⁸⁰². Pour le dialogue est-il un défi ? Parce qu'il est, comme nous l'avons établi, un procédé de mise à l'épreuve. En réalité, la forme orale a moins pour fonction d'oraliser les choses que de créer une procédure de mise en examen. Ainsi, comme le rappelle Sarah Davey Chesters⁸⁰³, l'étymologie de dialogue le définit moins comme un échange oral et que comme

⁸⁰⁰ R.FISHER, *Teaching thinking, op.cit.*, pp. 129-130 : "Open questions are genuine queries where the teacher does not know the answer, and is asking the child. They become socratic when the question is a genuine invitation to enquiry, for example "What do you think?". Socratic questions provide a stimulus for thinking and responding, and Socratic questioning differs from random open-ended questioning in that it follows a pattern, a progression of follow-through questions that probe reasons and assumptions, and take the enquiry further."

⁸⁰¹ P.HADOT, *Qu'est-ce que la philosophie antique?*, Paris, Folio, p.54

⁸⁰² R.FISHER, *Teaching thinking*, p. 107 : "Dialogic teaching is characterized by intellectual challenge. It emphasizes the development of critical and creative thinking through questioning and dialogue between student and teacher, and between students. It is a tradition that dates back to Socrates."

⁸⁰³ S. DAVEY CHESTERS (2012), *The socratic Classroom. Reflective Thinking through Collaborative Inquiry*, Rotterdam, Sense Publishers, p. 12 : A common misunderstanding is that dialogue simply means a discussion between two or more people, in which case it is often contrasted with monologue. The term *dia* is not derived from the Greek meaning « two » but from the Greek meaning « through ». The use of *logue* is derived from *logos*, which has multiple meanings from language to reason.

processus de mise à l'épreuve rationnelle et c'est selon cette interprétation du dialogue comme processus rationnel que l'on traverse pour atteindre un sens que la philosophie pour enfants a adopté la méthode. « Le dialogue a spécifiquement pour objectif de voyager ensemble pour atteindre une meilleure compréhension du sujet soumis à la discussion. C'est un processus de recherche où les individus peuvent explorer les accords et désaccords pour parvenir à une délibération basée sur la quête commune de la vérité »⁸⁰⁴. Socrate utilisait des questions comme un moyen d'approcher la vérité au travers de l'utilisation de la raison dans une recherche partagée. (...) Socrate croyait qu'un dialogue devait avoir un objectif à atteindre pour être philosophique : la compréhension personnelle de ce qui est vrai et juste dans la connaissance et l'action. »⁸⁰⁵. Par la confrontation avec autrui dans le dialogue, l'individu est poussé à raisonner plus rigoureusement, à défendre plus judicieusement son point de vue : le dialogue oral constitue un défi permanent dans lequel la raison est incitée à découvrir ses retranchements. Tel est la valeur éducative de cette méthode : le dialogue socratique est perçu comme un moyen pour découvrir les potentialités de la raison, pour que chacun soit poussé par ses partenaires de dialogue à utiliser sa raison pour définir les contours de son idée. Les enfants, rassemblés dans le dialogue, se trouvent donc inclus dans un apprentissage mutuel : ils s'enseignent réciproquement à utiliser leur raison. De ce point de vue, ils jouent tous, dans une moindre mesure, le rôle de Socrate, bien que le facilitateur soit davantage responsables des questions : les enfants sont tous mutuellement moteurs dans le processus de la discipline rationnelle car c'est à eux, qu'ils s'adressent.

Les défenseurs du « débat-philo », dit « courant de la maïeutique socratique », se considèrent au plus proche de la méthode socratique, et perçoivent le dirigisme comme le moyen d'aider les enfants à accéder à des vérités élevées. Mais c'est une lecture spécifique de la maïeutique socratique, dans laquelle seul le travail dirigiste et douloureux peut mener à la vérité. On peut, tout d'abord, s'interroger sur le rapprochement entre la notion de débat et la notion de maïeutique : en effet, Socrate prônait l'utilisation de l'art de la *dialectique* pour la recherche du sens, ce qui semble plus proche de la notion de dialogue. Le débat se caractérise par un penchant pour les outils rhétoriques et se rapproche peut-être dangereusement de la sophistique : par les dispositifs de persuasion, de mobilisation des affects et d'intimidation charismatique, il semble s'éloigner des exigences du dialogue socratique. Chacun s'accorde à dire que la philosophie est une mise à l'épreuve, à tous les âges, de l'enfance à la vieillesse, mais pour le « courant socratique », c'est le dirigisme de l'adulte qui rend possible l'arrachement aux préjugés, opinions, idées reçues. Il semble que l'enfance soit à nouveau perçue, de façon similaire à la vision cartésienne, comme l'âge de l'erreur. C'est pourquoi l'adulte se doit de l'en tirer :

⁸⁰⁴ *Ibid.*, p. 39 : "Dialogue is specifically for the purpose of travelling together to achieve a better understanding of the matter under discussion. It is a process of inquiry where individuals can explore agreements and disagreements to come to decisions based on the mutual search for truth." (ci-dessus : ma traduction)

⁸⁰⁵ R.FISHER, *op.cit.*, pp. 110-111 : "As a teacher what Socrates was trying to establish was a new moral and intellectual discipline founded on reason, and a method of enquiry through questioning. (...) We must engage in dialogue. By listening and responding to what others think, we come to learn what it is to think for ourselves. In articulating, sharing and modifying our ideas through the process of dialogue we come to take responsibility for what we say and think, and empower others to do these things too. (...) Socrates uses questions as a means of approaching truth through the use of reason in a shared enquiry. (...) Socrates believes that there was a goal towards which a dialogue, if it was to be philosophical, should be heading, which was a personal understanding of what was true and right in knowledge and action."

« Le questionnement n'est pas neutre, puisque ce questionnement est au cœur de notre affaire : il est nécessairement source de conflits. (...) Questionner, c'est défier ; questionner, c'est provoquer. En vérité, l'accusation contre Socrate est autre, que l'on retrouve au fil du texte de Platon, même si celle invoquée au procès n'est pas dépourvue de sens. Socrate fait dire à ses interlocuteurs ce qu'ils ne veulent pas dire : il les dépossède de leurs opinions avouées, les oblige à dire ce qu'ils disent sans le dire. Ensuite, il réduit en miettes leur discours, pour en saisir le sens profond qui se niche dans les articulations fines : il les dépossède de leurs beaux discours pour en extirper la substance simple. »⁸⁰⁶

Dans cette conception, nous retrouvons la distinction entre débat et discussion, à laquelle s'ajoute le rôle du maître. Outre les limites identifiées vis-à-vis de la technique du débat (ressorts affectifs, tendances aux conflits, hiérarchisation des individus), apparaît ici la question du type d'éducation philosophique que l'on souhaite instaurer. Pour Lipman, l'instauration de cette nouvelle pratique constituait une occasion pour repenser la place de l'adulte dans l'enseignement. Avec le courant maïeutique, il semble que le maître retrouve une prépondérance que les philosophes constructivistes cherchaient à déconstruire. En effet, l'apprentissage du philosopher est ici incarné par une figure dirigiste dont la tâche autorise une atmosphère de défi permanent. Certains estiment même que cette atmosphère peut créer un sentiment d'insécurité, dans la mesure où la méthode socratique n'a pas été pensée prioritairement pour des enfants mais pour des adultes. Elle ne pourrait donc pas être transposée telle quelle dans le cadre éducatif. C'est pour prévenir ce risque que s'est développé, en Australie, le courant de la « douce maïeutique » : Thomas E. Jackson estime que cette méthode permet de combiner la méthode lipmanienne et les techniques socratiques. En effet, il vise à appliquer un questionnement socratique tout en assurant une sécurité intellectuelle. Pour cela, les défis et conflits sont atténués. « L'un des aspects de la création d'un environnement dans lequel l'étonnement et le questionnement sont encouragés et récompensés concerne le développement d'une sécurité intellectuelle. Dans son article, « *The art and Craft of Gently Socratic Inquiry* », Thomas Jackson décrit cette attitude : « Il est certain que les salles de classe doivent être des lieux de sécurité physique. Pour que le dialogue et la recherche se produisent, elles doivent être aussi sûres émotionnellement et intellectuellement. Dans un lieu de sécurité intellectuelle, il n'y a pas de réprimandes ou de commentaires visant à mépriser, déstabiliser, dénier, dévaluer ou ridiculiser. Dans ce lieu, le groupe accepte potentiellement toute question ou commentaire, tant qu'il est respectueux des autres membres du cercle. Ce qui se développe est une confiance grandissante entre les participants et avec elle, le courage de présenter ses propres pensées, même provisoires, sur des sujets complexes et difficiles. »⁸⁰⁷ Si la classe est un lieu de sécurité intellectuelle, les personnes peuvent exprimer leurs convictions incertaines sans peur, et le questionnement et

⁸⁰⁶ O.BRÉNIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, op.cit., p. 197

⁸⁰⁷ B.LUKEY, "Philosophy beyond boundaries", in J.MOHR LONE, R. ISRAELOFF, *Philosophy and education*, op.cit., p. 31 : Part of creating an environment in which wonderment and questioning are encouraged and rewarded involves fostering what we call intellectual safety. In his article, "The art and Craft of Gently Socratic Inquiry", Thomas Jackson describes this attitude : "Certainly, classrooms must be physically safe places. For dialogue and inquiry to occur they must be emotionally and intellectually safe as well. In an intellectual safe place there are no putdowns and no comments intended to belittle, undermine, negate, devalue, or ridicule. Within this place, the group accepts virtually any question or comment, so long as it is respectful of the other members of the circle. What develops is a growing trust among the participants and with it the courage to present one's own thoughts, however tentative initially, on complex and difficult issues."⁸⁰⁷

l'étonnement peuvent prendre place. La pédagogie de la « douce maïeutique » met en lumière les limites de l'héritage socratique : dans le cadre de l'éducation, l'objectif de la philosophie pour enfants est lié au développement d'un courage intellectuel, ainsi que d'une confiance en son esprit. C'est à ce titre que le questionnement socratique, s'il est perçu comme source de conflit et de hiérarchisation, ne semble pas pouvoir être transposé comme tel dans cette pratique. Qu'il s'agisse de la communauté de recherche lipmanienne, du courant DVP de Michel Tozzi ou de la méthode ARCH, toutes les méthodes sont portées par l'idée de créer une atmosphère de confiance mutuelle, qui paraît mise en péril par le questionnement dirigiste et défiant du maïeuticien.

Pour conclure, l'héritage socratique concerne peut-être davantage l'idée de démocratisation de la philosophie que de méthode dialogique. En effet, de la même façon que la philosophie pour enfants est liée à l'idée de sortir la philosophie de ses territoires traditionnels (le lycée et l'université), on peut estimer que le geste de Socrate fut avant tout de philosopher avec les passants, au gré de leurs promenades. Ainsi, le cœur de sa démarche relève de la pratique quotidienne et d'une compétence partagée. C'est cette interprétation qu'ont retenue la plupart des philosophes pour enfants, dont Robert Fisher : « Pour Socrate, la philosophie était une activité, quelque chose que l'on faisait, plutôt qu'un ensemble de vérités philosophiques devant être enseignées. Pour devenir un philosophe, il fallait acquérir des compétences philosophiques et avoir appris à philosopher. Pour acquérir ces compétences, on a besoin de pratiquer la philosophie avec quelqu'un de plus expérimenté que soi. (...) La philosophie était pour Socrate la forme la plus haute d'apprentissage intellectuel »⁸⁰⁸. Le legs du philosophe torpilleur relève de l'idée qu'il est possible de philosopher avec tout un chacun, au hasard des rencontres, et que cette pratique impromptue pouvait déboucher sur la transmission d'une habileté. « Socrate croyait que la philosophie était ouverte à tous, et que les compétences philosophiques pouvaient être développées par quiconque possédait le pouvoir du langage. »⁸⁰⁹.

⁸⁰⁸ R.FISHER, *op.cit.*, p. 112 : “For Socrates philosophy was an activity, something you did, rather than a set of philosophical truths to be learnt. To become a philosopher you need to acquire philosophical skills, you need to know how to philosophise. To acquire these skills you need to practise with someone more skilful than yourself. In the earlier dialogues Socrates made use of analogies with martial arts – you begin by sparring with a teacher, professing ignorance, was also learning. Philosophy for Socrates was the highest form of cognitive apprenticeship.” (ci-dessus : ma traduction)

⁸⁰⁹ *Ibid.*, p. 113 : “Socrates believed that philosophy was open to all, and that philosophical skills could be developed by anyone who had the power of speech. Plato, on the other hand, argues that dialectic (philosophy) is an academic subject to be introduced after many years of training, to those who have reached the age of thirty.” (ci-dessus : ma traduction)

5.3. De la conversation à la discussion philosophique : les critères d'un échange philosophique

Qu'il s'agisse d'un dialogue, d'une discussion ou d'un débat, certains critères caractérisent un échange philosophique et le distinguent ainsi d'une simple conversation. Au-delà des divergences de méthodes, certains éléments communs aux divers courants de philosophie pour enfants nous semblent définir la philosophicité d'un échange : nous souhaitons donc analyser ces déterminations, et dans cette analyse, nous utiliserons le terme de « discussion philosophique », en mettant de côté les distinctions entre les différentes formes d'échange. Par ailleurs, nous serons attentifs à la place du concept d'ouverture d'esprit au sein de cette caractérisation car, comme l'avons vu, il est central dans notre définition de la pensée philosophique. Quels sont donc les éléments déterminants pour la philosophicité d'une discussion ? La philosophicité d'une discussion entraîne-t-elle un mécanisme d'ouverture intellectuelle de l'esprit ?

5.3.1. La posture universaliste et le goût de l'ordre général, au fondement d'un échange philosophique

Le premier critère d'une discussion philosophique nous semble être la « posture universaliste » évoquée eu égard à sa différenciation avec un échange psychothérapeutique. En effet, ce savoir-être philosophique est la « façon existentielle, impliquée, *habitée*, dont le sujet va investir ce questionnement *en tant qu'homme* (et pas seulement psychologique comme individu particulier, singulier, empirique)»⁸¹⁰. Dans l'échange philosophique, chacun parle en son nom, certes. Mais tous doivent parler avec une certaine hauteur, en lieu et place d'un humain parmi les autres. Ce registre universaliste entre en résonance avec l'exigence de rationalité : Michel Tozzi explique qu'argumenter philosophiquement, c'est convaincre rationnellement « en s'adressant à un auditoire universel... Cela implique de se placer à un niveau rationnel. N'importe quel argument ne sera pas philosophiquement légitime, par exemple s'il est psychologiquement trop passionnel ou personnel, ou logiquement trop particulier (...) Je dois donc m'élever au-dessus de mon affectivité, de mon cas singulier, de mon petit univers, pour faire parler en moi l'esprit d'analyse, qui m'est commun avec ceux qui réfléchissent, et m'adresser à un auditoire universel, celui de tous les esprits raisonnables. En ce sens, la vérité est l'accord nécessaire des esprits qui se détachent de l'individuel et du particulier »⁸¹¹. Lors d'une discussion philosophique, les individus ne s'expriment pas seulement pour parler de soi, en tant qu'individu : ils doivent parler en tant qu'être humain. Sans nier l'ancrage expérientielle de la pensée, il s'agit de créer le lien entre la sphère individuelle et la sphère universelle : par suite, les enfants doivent apprendre à s'adresser à leurs interlocuteurs en présentant une pensée sur les humains *en général*. Leurs idées et arguments devront tirer leur validité et leur authenticité d'une réflexion tendant vers l'universel. Bien entendu, tout échange philosophique résonne avec l'expérience du monde, mais une discussion devient philosophique lorsque les interlocuteurs construisent leur analyse en prenant une certaine distance généralisante, en ciblant les idées qui ont une force

⁸¹⁰ M. TOZZI, *Apprendre à philosopher par la discussion, op.cit.*, p. 20

⁸¹¹ M. TOZZI, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie, op.cit.*, p.122

à l'échelle individuelle *et* collective. Dans notre expérimentation, nous avons d'ailleurs constaté que c'est un apprentissage rapide : les enfants, notamment à partir de sept ans, saisissent tout de suite qu'il s'agit de s'exprimer au nom de « nous les humains », sans quoi on demeure enfermé dans la singularité. Cela signifie que les enfants doivent se demander, intérieurement, si leur expérience est partagée, si leur idée est issue d'une observation des humains. Il est de la responsabilité de l'enfant de créer ce lien entre sa sphère personnelle et la sphère universelle. « Les énoncés philosophiques ont un caractère paradoxal : d'une part, ils prétendent (...) sinon à la vérité, du moins à une validité universelle (...) d'autre part, ils se donnent aussi (...) comme un engagement personnel, un choix fondamental. (...) Ce type d'énoncés correspond à ce qu'on appelle une croyance : c'est une affirmation qui se donne comme universellement valide, mais qui se reconnaît incapable de fournir des preuves irréfutables et indiscutables de cette validité, tout au plus peut-elle donner des présomptions, des indices, bref des arguments »⁸¹².

Cet apprentissage de l'ordre général rejoint l'un des objectifs de la méthode lipmanienne de la communauté de recherche, qui visait l'impartialité et le développement d'une pensée holistique. Lipman, conformément à sa conception épistémologique constructiviste, souhaitait transmettre une méthode logique et quasi-scientifique aux enfants, qu'il considérait capables d'atteindre un degré d'impartialité dans leur recherche de la vérité, en prenant l'habitude de comparer les points de vue, de prendre des exemples et des contre-exemples, de soumettre les hypothèses à la critique et de rechercher les présupposés. Il s'agissait d'un travail de réflexion ayant pour objectif de passer d'une position issue de la subjectivité à une posture caractérisée par une plus grande objectivité, grâce au dialogue rationnel intersubjectif. Lipman décrit ainsi ce processus : « Graduellement, les enfants commencent, en classe, à découvrir que la discussion philosophique a une forme de style par rapport aux autres discussions. Il ne s'agit pas seulement de se déverser, ou de se complaire dans l'auto-expression. Ils commencent à prendre conscience qu'ils sont capables de comparer les uns avec les autres leurs remarques, leurs expériences, et leurs points de vue. Petit à petit ils perçoivent les éléments s'assembler les uns avec les autres dans une image objective de la façon dont sont les choses. Ils commencent à comprendre l'importance de reconnaître les points de vue des autres personnes et de donner des arguments pour leurs propres opinions. Émerge alors une conscience de la valeur de l'impartialité. »⁸¹³. Tout en veillant à ne pas confondre universalité et généralité, il s'agit de donner aux enfants l'habitude de réfléchir dans ces deux registres : l'échange intersubjectif avait donc une fonction propédeutique dans la méthode constructiviste, dans la mesure où il préparait l'esprit à une plus grande généralité.

Au cours des discussions philosophiques que nous avons animées, nous avons choisi de mener cette sensibilisation à l'ordre général en portant un accent particulier sur le lexique employé. En cela, nous souhaitons transmettre un certain usage philosophique du langage

⁸¹² F. GALICHET, *Pratiquer la philosophie à l'école, op.cit.*, p. 10

⁸¹³ M. LIPMAN, A.-M. SHARP, F.S. OSCANYAN, *op.cit.*, p. 103 : "Gradually the children in the classroom begin to discover that a philosophical discussion has a different style from any other discussion. It is not just about getting things off their chests, or being able to indulge in self-expression. They begin to realize that they are able to compare notes, experiences, and perspectives with one another. Gradually they perceive pieces beginning to fit together into an objective picture of the way things might be. They begin to understand the importance of recognizing other people's points of view, and of giving reasons for their own opinions. There emerges a sense of the value of impartiality." (ci-dessus : ma traduction)

tel qu'il fut défini par Locke, et tel qu'il s'oppose à l'usage civil utilisé dans le commerce quotidien. « Par usage philosophique, j'entends un usage qui permet la transmission des notions précises relatives aux choses et l'expression de certaines vérités indubitables sous forme de proposition générale »⁸¹⁴. En effet, la posture universaliste peut être matérialisée au travers de certains termes, notamment des syntagmes tels que « nous les humains » et les pronoms tels que « on » et « nous ». Il nous est apparu que si le facilitateur veillait à employer ce registre général, les enfants l'incorporaient naturellement à leur vocabulaire, comme l'atteste l'extrait suivant, où seul un enfant – de manière marquante donc – dit « je » (enfant 8).

« *[Facilitatrice] : Nous les humains, quel est le but de notre vie ?* »

- [enfant 1] C'est de travailler. Si on travaille pas, on peut pas s'acheter des choses, on peut pas manger.

- [enfant 2] Oui, mais il faut apprendre pour travailler, donc le but c'est d'apprendre

- [enfant 3] Le but du travail, c'est pour manger et le but de la vie, c'est découvrir le monde

- [enfant 4] Le but, c'est de vivre sa vie. Pour vivre sa vie, être heureux, et parfois avoir des chagrins

Est-ce que le but de la vie, c'est d'être heureux ?

- [enfant 5] Si on est malheureux, et bah dans la vie on pourra jamais être heureux. (...)

- [enfant 6] Parce que sinon on s'ennuierait, on serait tout le temps malheureux

Il y a plusieurs idées là : on vit pour travailler, on vit pour être heureux. Qu'est-ce que vous en pensez ?

- [enfant 7] On vit pour faire sa vie.

D'accord, on va passer à une autre question. Est-ce qu'il y a une autre question qui vous intéresse ?

- [enfant 8] Pourquoi la vie a un sens ?

- [enfant 6] Parce que la vie, c'est un mot donc un mot ça a toujours un sens

La vie, ce n'est qu'un mot ?

- [enfant 9] Bah non, c'est vivre aussi.

- [enfant 10] La vie, il y a plusieurs choses à vivre

C'est intéressant... on a plein de choses à vivre ? Ça veut dire que c'est écrit à l'avance ? Il y a un destin ?

- [enfant 3] Parce que sans destin, après il y aura rien à faire, on servira pas, on s'ennuierait.

- [enfant 1] La destinée, c'est quand un jour ou l'autre... la destinée, si il y avait pas de destiné, on serait toujours ici.

C'est quoi le destin alors ?

- [enfant 4] Le destin, c'est ce qui va se passer dans le futur

Est-ce qu'on peut connaître l'avenir ?

- [enfant 5] Non, parce qu'on n'a pas une boule magique et on peut pas savoir ce qui va se passer après

Est-ce qu'on peut connaître sa vie à l'avance ?

- [enfant 11] Non, à part les sages (...)

Est-ce que nous sommes maîtres de notre vie ?

- [enfant 12] Non, on n'est pas maître de sa vie.

- [enfant 8] Moi je suis maître de ma vie !

- [enfant 7] Non, parce qu'on sait pas ce qui va se passer

- [enfant 13] Notre vie, pour moi, c'est choisir ce qu'on peut faire

- [enfant 2] Bah je crois qu'on peut décider quoi faire quand je serai grand

- [enfant 14] Quand on est petit, c'est plus nos parents qui nous aident à vivre

- [enfant 15] Oui, parce que c'est nous et c'est pas quelqu'un d'autre

⁸¹⁴ J. LOCKE, *Essai sur l'entendement humain* (1689), livre III, trad. fr. J.M.Vienne, Paris, Librairie philosophique J.Vrin, 2002.

- [enfant 8] Il faut choisir le meilleur pour soi
Le meilleur pour soi : est-ce que c'est le même pour tout le monde ?
- [enfant 2] Non, le meilleur est pas le mieux pour tout le monde
- [enfant 1] Oui, on est maître de sa vie parce qu'on se contrôle dans sa vie.
- [enfant 5] Oui, et non...
- [enfant 15] Oui, parce que quand on se prépare quelque chose, on pense quelque chose et les autres ils pensent pas forcément pareil.
- [enfant 6 : Amine] Parce qu'on sait ce qu'on fait, on se contrôle : nous, on maître de notre vie, c'est pas quelqu'un d'autre qui nous dit : fais ça. On choisit quel métier on est. On fait ce qu'on veut.
- [enfant 8] En fait, on est maître de sa vie parce que c'est nous qui faisons notre vie, c'est comme Amine, c'est moi qui fais ma vie.
Est-ce que vivre sa vie, c'est comme écrire un livre qu'on invente ?
- [enfant 12] Oui, parce que c'est nous qui dirigeons notre vie
- [enfant 10] Diriger sa vie, c'est choisir le chemin où on va... choisir sa destinée
Choisir sa destinée : on peut choisir sa destinée alors ?
- [enfant 7] Non, parce qu'on sait pas ce qu'on va faire.
Alors, c'est quoi la vie finalement ?
- [enfant 9] C'est quand on existe
- [enfant 10] La vie, c'est quelque chose de spécial qu'il faut vivre, il y a pas de deuxième vie, il n'y a qu'une seule vie.
- [enfant 2] Pour qu'on soit heureux dans la vie
- [enfant 1] C'est de vivre
La vie, c'est de vivre, mais c'est quoi vivre ? Est-ce que c'est juste vivre ?
- [enfant 8] C'est quelque chose de plus
- [enfant 12] C'est quelque chose de gigantesque
- [enfant 13] La vie, c'est l'objectif de vivre
Oui, on pourrait dire que le but de la vie, c'est de vivre sa vie. Qu'en pensez-vous ?
- [enfant 4] La vie elle se finit un jour pour nous.
- [enfant 9] La vie il faut la vivre, parce qu'on a plein de choses devant soi, il y a des bonheurs que l'on connaît qui va se passer, il y a des choses qu'on va avoir par exemple à Noël ou à notre anniversaire. Il faut les vivre. »⁸¹⁵

5.3.2. Progrès et procédure : intentionnalité et cheminement de la discussion philosophique.

Il est impossible de prévoir le déroulement d'une discussion philosophique, dont le déploiement sera spécifique à chaque groupe. Ainsi, elle ne peut être mise sous contrôle car les enfants sont acteurs et responsables du développement de la réflexion, tout en étant guidés par le facilitateur. La discussion demeure dans le domaine de l'improvisation et a donc parfois les apparences d'une simple causerie, mais ce n'est pas l'intention des méthodes pédagogiques qui voient une nette distinction entre la conversation et l'échange philosophique. Quelle est donc la distinction entre dialogue et conversation ? Pour Lipman, la première différence est précisément l'intentionnalité du facilitateur, dont l'action est portée par des objectifs précis que nous avons recensés : l'exercice des habiletés de pensée ainsi que le développement de la pensée pluridimensionnelle (critico-logique, créative et bienveillante). Pour autant, Lipman revendique le principe de constructivisme, par lequel le

⁸¹⁵ Cf. Annexe 1, Retranscription de l'Atelier de philosophie sur le thème « La Vie », CE2 A, le jeudi 15 novembre 2011, p. 615-616.

facilitateur se doit de suivre l'inclination des participants : leurs hypothèses, leurs arguments, leurs exemples. Ainsi, « le processus a une orientation précise : il suit la discussion là où elle mène »⁸¹⁶. Toutefois, alors même que la discussion mène le groupe, le facilitateur mène la discussion grâce aux relances visant les habiletés de recherche, conformément aux concepts présents dans les romans et suivant la ligne conductrice de la question choisie. L'échange n'est pas simple conversation car le dialogue a une structure ordonnancée par logique et la méthodologie de la recherche telles qu'elles se déploient dans la communauté de recherche. L'intentionnalité pédagogique du facilitateur, qui crée ou du moins explicite le lien entre chaque locution, construit un dialogue philosophique avec les enfants, et assure donc une structure rationnelle à l'échange. À l'inverse, une conversation peut être définie comme une flânerie qui mène ses participants sans une intention prédisposée. Comme le dit Gadamer⁸¹⁷, on croit toujours mener la conversation, mais en réalité c'est elle qui nous mène. En plus d'être structurée, la discussion philosophique vise à être logique, argumentée, cohérente et rigoureuse. C'était l'une des fonctions des logiques formelles et informelles si chères à Lipman : encadrer le dialogue sous l'égide de contraintes rationnelles logiques et fortes dans le dialogue. Lipman décrit ainsi distinction entre dialogue et conversation, cette dernière ne portant pas d'exigence de rationalité et de rigueur. :

« Si l'on met en parallèle conversation et dialogue, il est bien évident que les deux processus diffèrent : le premier est fort marqué par une note personnelle et son fil logique est tenu alors que c'est exactement l'inverse qui se produit dans le second. Dans cette comparaison entre conversation et dialogue, ce qui apparaît, c'est notamment que la première vise l'équilibre tandis que l'autre tend au déséquilibre. Au cours d'une conversation, les interlocuteurs prennent tour à tour l'ascendant ; il y a réciprocité, mais il est bien entendu que rien ne doit bouger ; c'est un va-et-vient entre les protagonistes, sans que la conversation évolue. Le dialogue, au contraire, renforce le déséquilibre afin de provoquer une progression. (...) Dans le dialogue, chaque argument suscite un contre-argument qui dépasse l'autre et le pousse à aller au-delà de lui-même. Au cours d'une conversation, on échange des sentiments, des réflexions, de l'information, des manières de comprendre. Le dialogue est exploration réciproque, investigation, recherche. (...) Le dialogue, contrairement à la conversation, constitue une forme de recherche et, étant donné que l'on suit la recherche là où elle mène, le comportement dialogique ne peut être considéré comme dénué de but. »⁸¹⁸

Le dialogue est tendu vers une progression, qui se construit au fur et à mesure des déséquilibres provoqués par la remise en cause constante des arguments et contre-arguments. L'objectif d'une conversation est le partage et la communication spontanée, alors que l'échange philosophique n'est justement pas qu'un échange, mais aussi une recherche. De plus, la quête de sens ne peut se faire qu'au moyen d'outils intellectuels spécifiques mobilisés consciemment à cet effet. Qu'il s'agisse de l'utilisation des habiletés de pensée dans la méthode Lipman⁸¹⁹ ou de l'utilisation des outils de conceptualisation, problématisation et

⁸¹⁶ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée*, *op.cit.*, p.90

⁸¹⁷ H.-G. GADAMER, *Vérité et méthode* (1960), Paris, L'ordre Philosophique, Seuil, 1990.

⁸¹⁸ M. LIPMAN, *op.cit.*, p.93-96

⁸¹⁹ M. LIPMAN, F.S. OSCANYAN, M.-A. SHARP, *op.cit.*, p.111-112 : « A good discussion occurs in any subject when the net result or outcome of the discussion is discerned as making a definite progress. »

argumentation dans la méthode Tozzi⁸²⁰, le principe didactique est le même : l'application volontaire et régulée de actes cognitifs spécifiques. En outre, la discussion philosophique possède une dimension méta-réflexive dans la mesure où les participants se trouvent conscients des actes intellectuels accomplis. Les enfants apprennent à être conscients des moments où ils reformulent, argumentent, exemplifient, raisonnent, et le facilitateur est là, bien entendu, pour pointer du doigt ces diverses habiletés. C'est pourquoi « la communauté de recherche est davantage qu'un groupe de personnes réunies pour parler, le dialogue est plus qu'une conversation : tous deux impliquent l'exercice de compétences spécifiques dont les principales sont l'engagement dans une procédure de recherche philosophique, la reconnaissance que la recherche est une pratique sociale plutôt qu'une démarche individuelle, la participation au dialogue entendu comme un exercice qui encourage la pensée réflexive et qui a pour effet l'intégration personnelle par la communication cognitive, émotionnelle et sociale à partir de diverses représentations du monde »⁸²¹. Dans cet extrait apparaît l'idée que l'échange philosophique suit une procédure spécifique, fondée sur un mouvement fédérateur parmi les participants. Ce mouvement forme une progression contrainte par le procédé philosophique que nous avons décrit. Bien que la discussion philosophique mobilise, de même que la conversation, les sphères cognitives, émotionnelles et sociales, elle les sollicite selon un procédé particulier qui requiert un effort et un travail intellectuel conséquent. Par suite, l'échange philosophique produit un *effet* sur les interlocuteurs qui doivent éprouver, à l'issue de la réflexion, le sentiment d'avoir parcouru un chemin. Alors que la conversation s'apparente à une promenade dévolue au butinage, la discussion philosophique s'érige en parcourant un cheminement canalisé. Le plaisir, dans ces deux situations de communication, n'a pas la même place, comme le montre Anne Lalanne : « Si l'atelier de philosophie veut prétendre au qualificatif de philosophique, il ne peut se contenter d'une simple discussion spontanée. Bien sûr, il y a du plaisir à échanger au cours de la conversation. On peut même avoir l'impression qu'elle épouse la vie de la pensée. Les idées s'appellent l'une l'autre, elle va son cours, elle a son débit, la vie de la pensée. Source de plaisir, d'inventivité, elle reste en un sens efficace mais devant les véritables difficultés, elle passe vite en contournant, avançant vers d'autres horizons. Dans son caractère débridé, la conversation butine mais rien n'est véritablement approfondi, tout est seulement aperçu. Il ne s'agit pas d'endiguer son cours, ni de figer cette vie des idées mais de la canaliser et de faire en sorte que le plaisir qu'elle procure débouche sur des idées qu'on découvre. Un acte de philosophie est toujours un itinéraire intellectuel qui se dévoile au fur et à mesure. »⁸²². Il s'agit de trouver un équilibre entre l'injonction d'un progrès selon des procédures et la part d'improvisation propre à l'échange vivant, entre l'expression individuelle et la progression collective structurée.

⁸²⁰ M. TOZZI, *Débattre à partir des mythes*, op.cit., p. 42 : « La conversation peut être agréable sans rien apprendre, son passage du coq à l'âne manque de rigueur, tout comme on peut discuter démocratiquement (...) en étalant ses préjugés. Outre une organisation technique de la parole en groupe, il faut donc, si l'on recherche une *visée philosophique* dans sa classe, que soient travaillées des processus de pensée réflexifs. » Pour Michel Tozzi, les processus de pensée réflexifs qui constituent la visée philosophique sont la conceptualisation, l'argumentation et la problématisation.

⁸²¹ M.-P. GROSJEAN, *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*, op.cit., p. 14

⁸²² A. LALANNE, *la philosophie à l'école. Une philosophie de l'école*, op.cit., p. 141

Par ailleurs, l'analyse des étapes d'acquisition du dialogue philosophique établis par Marie-France Daniel⁸²³ nous a montré que le dialogue était tributaire d'un processus d'apprentissage. La question du progrès est donc doublement présente : non seulement chaque dialogue opère une progression, mais en plus une progression s'opère au fur et à mesure des dialogues. La conversation se distingue du dialogue à l'échelle de l'échange mais aussi à l'échange du temps : l'art de converser s'acquiert par les aléas de la vie sociale, mais la faculté de dialoguer philosophiquement s'obtient grâce à une formation dédiée, assidue et instituée. C'est pourquoi l'échange philosophique possède une valeur intrinsèque, qui est de réaliser une réflexion philosophique à partir du sujet choisi. À l'inverse, la conversation est mue par des buts externes : le plaisir, le conseil, la séduction⁸²⁴ ou le déversement. « Le genre conversationnel, selon Michel Tozzi, n'a souvent pas d'objet d'échange bien défini ; celui-ci évolue au gré des tours de parole, des interruptions extérieures, de l'association d'idées. Il ne s'agit pas de progresser intellectuellement dans l'interaction, l'échange a souvent un objectif d'information, ou une fonction relationnelle. »⁸²⁵. L'échange philosophique se caractérise par l'application d'une technique intellectuelle, d'une problématique ciblée et continue, dont l'exploration suit un axe déterminé et déterminant, qui le différencie du papillonnage conversationnel. L'intention éducative du facilitateur est garante, au travers de ses interventions, de cette gestion technique et progressive du débat, ainsi que de l'exercice des processus de pensée.

« *[Facilitatrice] : Aujourd'hui, on va essayer de découvrir ensemble ce que c'est que la philosophie. Est-ce que quelqu'un a déjà entendu parler de la philosophie ?*

- La philo, c'est on prend un thème, et chacun a ses idées, et après on peut débattre sur ce thème, on peut dire tout ce qu'on a à dire sur ses idées. S'il y a des personnes qui sont plus sur une idée qu'une autre, c'est pas grave.

- Chacun dit ses trucs, ses idées, et après on rassemble toutes ces idées et après on essaie d'accomplir quelque chose. »⁸²⁶

5.3.3. Preuves et mise à l'épreuve : le travail des idées

En réalité, une discussion philosophique ne peut que progresser : en effet, elle est régie par l'obligation d'étayer chaque idée exprimée. Or chaque argument fait surgir d'autres hypothèses, exemples ou contre-exemples. Alors que dans le bavardage ordinaire, il est commun d'accepter une idée simplement pour ce qu'elle est, en philosophie, toutes les idées demandent une preuve, même si elles emportent notre adhésion. Ainsi, Jana Mohr Lone estime que la simple exigence de progression argumentée est une assurance de philosophicité, et elle ne pose que trois conditions pour une discussion philosophique : « 1) l'examen d'une question générale, abstraite à laquelle on ne peut répondre empirique ; 2) des

⁸²³ M.-F. DANIEL, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire, op.cit.*, p. 7 : « Dialoguer est différent de converser. Aussi, dialoguer n'est pas un mode spontané d'échange comme l'est la conversation ; ce faisant, il nécessite un apprentissage systématique et régulier. »

⁸²⁴ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.97 : à ce propos, Lipman reprend la distinction de Martin Buber⁸²⁴ : « Il oppose le dialogue au monologue, ce dernier ne servant qu'à lui-même ; aux débats, où chacun envisage l'autre comme une position plutôt que comme une personne ; aux conversations, où ce qui importe d'abord, c'est de faire impression. »

⁸²⁵ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques, op.cit.*, p. 278

⁸²⁶ Cf. Annexe 1, Atelier de Philosophie CM2 de M.Miherre, 22 novembre 2011, p. 686

arguments donnés pour soutenir les points de vue proposés ; 3) une progression ou un développement soit du sens des idées explorées soit de la compréhension d'un ou plusieurs concepts par les participants »⁸²⁷. Par ailleurs, dans la définition tripartite de Michel Tozzi, la discussion à visée philosophique se caractérise par l'association de la problématisation, de la conceptualisation et de l'argumentation. Pourquoi l'argumentation a-t-elle une place si centrale pour la philosophicité de l'échange ? À notre sens, cela est dû au mécanisme cognitif qu'elle requiert. En effet, dès lors que l'on doit justifier son idée, nous sommes contraints de l'examiner, de la regarder d'une manière réflexive et métacognitive. L'étayage joue donc un rôle majeur pour le développement cognitif de l'enfant : c'est par ce biais que l'éducation philosophique met l'enfant en situation de distance réflexive sur sa pensée. Une fois ce processus réflexif mis à l'œuvre, les idées sont mises à l'épreuve, ce qui a, selon Sarah Davey Chesters, un impact notable sur les participants. Idéalement, les enfants deviennent mus par la volonté (ou l'habitude) d'étayer : alors que dans la conversation, les participants sont portés vers le partage, dans un dialogue, ils « sont intéressés par les commentaires des autres pour faire avancer l'enquête, et pour confirmer ou infirmer leur propre argument »⁸²⁸. L'utilisation d'arguments atteste, par conséquent, du travail réflexif de la pensée : lorsqu'une idée est justifiée par l'enfant, c'est la preuve qu'il en a dessiné cognitivement les contours et qu'il a cherché un fait, une idée ou un exemple qui permette d'expliquer son hypothèse et de renforcer sa vision du monde. Encourager les enfants à argumenter, c'est donc les faire entrer dans le travail philosophique. C'est aussi les pousser au-delà de leurs intuitions philosophiques, de l'étonnement spontané, en dehors de la sphère expérientielle. L'étayage est le moment proprement abstrait de la réflexion, où l'idée prend corps, en quelque sorte. Pour les défenseurs du « débat-philo », l'enjeu de l'argumentation est tout aussi central dans le processus d'arrachement :

« Philosopher, c'est arracher l'opinion à elle-même en la problématisant, en la mettant à l'épreuve. Autrement dit, l'exercice philosophique se résume à travailler l'idée, à la pétrir comme la glaise, à la sortir de son statut d'évidence pétrifiée, à ébranler un instant ses fondements. En général, par ce simple fait, une idée se transformera. Ou elle ne se transformera pas, mais elle ne sera plus exactement la même, parce qu'elle aura vécu. (...) Car philosopher constitue avant tout une exigence, un travail, une transformation et non pas un simple discours. (...) Sortir l'idée de sa gangue protectrice, celle de l'intuition non formulée, ou de la formulation toute faite, donc on entrevoit les lectures multiples et les conséquences implicites, les présupposés non avoués, voilà ce qui caractérise l'essence du philosophe. »⁸²⁹

⁸²⁷ J. MOHR LONE, *Philosophy and education, op.cit.*, p. 18 : "A philosophical discussion involves the following three elements : 1) Examination of an abstract, general question that cannot be answered empirically ; 2) arguments given to support the views offered ; and 3) a progression or development of either the meaning of the ideas being explored or the participant's understanding of a concept or concepts." (ci-dessus : ma traduction)

⁸²⁸ S. DAVEY CHESTERS, *op.cit.*, p. 13 : "Another way in which Lipman distinguishes between conversation and dialogue is that the former is an exchange being driven by a personal process of sharing information, and the latter follows a logical thread, whereby the participants are interested in the comments of others to further the inquiry, and to reaffirm or disprove their own argument." (ci-dessus : ma traduction de la dernière partie de l'énoncé)

⁸²⁹ O. BRÉNIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire, op.cit.*, p. 32

Par ailleurs, le processus d'argumentation s'intègre dans une mise à l'épreuve plus large : la conformité à la logique. « C'est le rôle de la logique de discipliner le dialogue. Ce qui se fait en rendant les participants capables d'en utiliser les règles comme critères de légitimation de leurs inférences et de pouvoir ainsi distinguer un bon raisonnement d'un faible. La logique fait même davantage que revêtir le dialogue d'un caractère *formel*. À moins que les enfants trouvent en eux-mêmes un sujet de discussion valable, ils ne papoteront que de banalités ou sombreront dans le silence et l'apathie. »⁸³⁰. L'argumentation exige un raisonnement logique dans lequel l'idée exprimée doit être justifiée par une autre idée : c'est pourquoi la logique fait plus que « revêtir le dialogue d'un caractère formel », elle en est au contraire le moteur même. L'étayage logique crée l'émulation réflexive et la progression de la recherche – autre critère, comme nous le savons, de l'échange philosophique.

5.3.4. Les petits esprits se rencontrent : la circulation des idées

Parmi les critères déterminant un échange philosophique, nous pensons qu'il est pertinent de défendre la notion de rencontre des esprits. Qu'il s'agisse d'un débat où la confrontation des idées signale une proximité (pour que deux idées soient dans une authentique opposition, elles doivent être très liées), d'un dialogue lipmanien où les habiletés de pensée s'exercent successivement sur le même objet, ou d'une discussion centrée sur un thème, les participants doivent être rassemblés, leurs interventions doivent être liées les unes aux autres, et l'écoute distribuée à chaque instant. Dans la méthode de Lipman, cette rencontre d'esprit est particulièrement recherchée car l'épistémologie peircienne pose la nécessité de construire un échafaudage intellectuel, de partager des idées en vue d'une vérité intersubjective et d'échanger entre pairs. C'est ainsi qu'ils formeront une communauté de philosophes. De façon générale, le progrès de la discussion doit donc se diriger vers un resserrement des idées, un maillage de plus en plus fort des idées exprimées. À la question « qu'est-ce qu'une discussion réussie ? », Lipman répond qu'il s'agit d'une discussion où les petits esprits se rencontrent. Certains éléments indiquent la qualité du dialogue philosophique : « dans une simple discussion, les individus présents peuvent évoquer des commentaires (...) mais sans accomplir une rencontre des esprits. Les individus parviendront peut-être à exprimer le point de vue duquel ils perçoivent la question, mais leurs points de vue ne s'entrecouperont pas au point de former les parties d'un cadre de référence plus large. (...) En revanche, une bonne discussion est cumulative ; chaque contribution est, en effet, une ligne de force ou un vecteur qui converge avec les autres et est orchestré avec les autres. »⁸³¹. Une discussion philosophique n'est pas une série linéaire d'épisodes indistincts ou un amoncellement de témoignages individuels : elle forme une réflexion augmentative dans laquelle chaque contribution apporte un élément

⁸³⁰ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.162

⁸³¹ M. LIPMAN, F.S. OSCANYAN, A.M. SHARP, *op.cit.*, p.111-112 : “We must know how to distinguish mere discussions from good discussion, and must know what is distinctive about philosophical discussions. (...) A mere discussion may evoke comments from various individuals present (one hesitates to call them participants) but without achieving a meeting of minds. Individuals may succeed in expressing the perspective from which they perceive the issue, but the perspectives never intersect so as to form parts of some large frame of reference. A series of individuals may testify as to their beliefs, but they could just as well occupy independant universes for all the connection their testimonies have with one another. (...) A mere discussion is linear and episodic, like a mediocre picaresque novel in which a series of incidents is strung together, yet nothing ever builds. On the other hand, a good discussion is cumulative ; each contribution is in effect a line of force or vector that converges upon the others and is orchestrated with the others.” (ci-dessus : ma traduction)

supplémentaire et complémentaire vis-à-vis de l'une des contributions précédentes. Dans cette analyse, nous retrouvons, outre le rejet d'un échange monologique ou anecdotique (tel qu'identifié par Marie-France Daniel), mais aussi le paradigme de l'orchestre. Ayant établi précédemment que Lipman définissait la pensée philosophique comme l'orchestration des mouvements de la pensée *dans l'esprit*, il n'est pas étonnant que le *dialogue* philosophique soit défini comme l'orchestration *entre les esprits*. De quoi s'agit-il alors ? Dans une rencontre intellectuelle, les voix d'enfants expriment des pensées semblables aux voix d'un orchestre : elles s'entremêlent et se complètent, jusqu'à créer, à partir d'éléments distincts, une harmonie d'ensemble. Ce n'est pas grave si l'œuvre est modeste. Afin que l'orchestre livre un dialogue et non un monologue, aucune voix ne doit fonctionner en autarcie et ne se référer qu'à elle-même. Bien que chez Lipman, il y a l'idée de créer un consensus, nous pouvons tout de même dire que l'orchestre des esprits joue à partir des idées différentes, ses instruments sont les esprits singuliers qui s'affairent à produire une réflexion collective. Bien entendu, ils ne sont pas seuls, et il semble évident que le facilitateur soit le chef d'orchestre, pour autant qu'il dirige les esprits dans la réalisation des habiletés de pensée et non dans l'expression d'idées spécifiques. En revanche, cela ne signifie pas que le chef d'orchestre accomplisse une œuvre finie : la particularité de l'orchestre philosophique, c'est qu'il se termine sur une note ouverte, et que sa partition contient des notes de doutes. D'autres voix pourraient s'ajouter, car tout n'a pas été joué. La rencontre des esprits se clôt sur leur ouverture. « L'art d'enseigner la philosophie aux enfants ne s'acquiert pas rapidement (...) Les philosophes sont expérimentés dans le fait d'élaborer des chaînes de questions qui vont inciter leurs élèves à rechercher des explications de plus en plus exhaustives de leur expérience. (...) Ce qui est intelligible est confirmé, et ce qui est déroutant est noté comme étonnant, et le besoin de poursuivre la recherche est ressenti, expérimenté par le facilitateur et les enfants. De cette façon, le domaine d'intelligibilité du sujet soumis à la discussion est continuellement élargi, mais jamais dans le sens où tous les mystères de ce domaine ont été dissous. Un bon facilitateur de philosophie n'atteint jamais un point où il semble n'y avoir plus besoin de s'étonner. »⁸³². C'est pourquoi souvent les enfants ont envie, à la fin de la discussion, d'obtenir *une* réponse. C'était le cas par exemple après une discussion sur *Les Trois brigands*⁸³³, à propos desquels les enfants avaient établi qu'ils avaient recueilli des orphelins non par générosité, mais pour leur plaisir :

« [Facilitatrice] *Ils n'ont pas de bonne intention, mais ils font une bonne action, du coup ils sont gentils ou ils sont méchants ?*

- [enfant 1] Gentil

- [enfant 2] Moi je pense qu'ils sont méchants parce que si ils veulent pas faire du bien, c'est comme si ils avaient rien fait. N'importe qui aurait pu les recueillir sinon, mais en ayant l'intention de le faire.

⁸³² M. LIPMAN, F.S. OSCANYAN, A.M. SHARP, *op.cit.*, p.126 : The art of teaching philosophy to children is not acquired quickly (...) Philosophers are experienced in devising chains of questions that will provoke their students to search for more and more comprehensive explanations of their experience. (...) What is intelligible is confirmed, but what is puzzling is noted in wonderment, and a sense of the need for the further inquiry is experienced by teacher and student. In this fashion, the area of intelligibility of the topic under discussion is continually broadened, but never with the sense that all the mysteries in that area have been dispelled. A good teacher of philosophy never reaches a point where there seems no further need for wondering.

⁸³³ T.UNGERER, *Les Trois Brigands* (1962), Paris, L'école des Loisirs, 2008.

- [enfant 3] Mais ils ont rien fait de mal
Ils n'ont rien fait de mal, mais ils n'avaient pas l'intention de faire le bien. Mais qu'est-ce qui compte : l'intention ou le résultat ?
- [la moitié de la classe] L'intention
- [l'autre moitié de la classe] Le résultat
- [enfant 4] L'intention : si tu veux faire du mal, et que tu fais du bien, si ton intention elle est mauvaise, ça fait pas de plaisir aux autres.
- [enfant 5] C'est le résultat qui compte
Ça veut dire que la prochaine que vous faites une bêtise sans faire exprès, vous devez être puni, parce que le résultat de votre bêtise est mauvais.
- [enfant 6] Bah non parce qu'on n'a pas fait exprès
- [enfant 7] T'as pas voulu le faire
- [enfant 8] Si on n'a pas fait exprès, on n'est pas puni
L'intention c'est ce que tu veux faire au départ
- [enfant 9] S'il y a que le résultat qui compte, peu importe si tu voulais faire le bien et le mal, si c'est mal, t'es puni.
- [enfant 10] Pas si t'as pas fait exprès
- [enfant 11] C'est quoi la réponse alors ? »⁸³⁴

Ce qui fait que les diverses voix s'accordent, ce n'est pas qu'elles expriment la même chose, c'est qu'il existe une filiation entre leurs idées, qui se manifeste par la référence aux énoncés d'autrui. La philosophicité nécessite la continuité des idées et des termes dans un déploiement progressif de la réflexion. Or, cela « implique aussi bien d'écouter les autres que de réagir avec à-propos. (...) C'est le rôle de l'enseignant de leur montrer comment aller au-delà du simple échange d'expression de leurs sentiments et opinions pour arriver à connaître les idées les uns des autres et à en discuter. »⁸³⁵. L'échange philosophique se définit donc par la prise de connaissance réel des idées d'autrui et une prise en compte effective de son discours dans le sien. Dans cette optique, Michel Tozzi convoque le concept de dialogisme tel qu'il fut défini par Bakhtine, afin de montrer la nécessité de l'interpénétration et des références réciproques : « L'intérêt majeur de la discussion pour l'élaboration d'une pensée, comme forme et dispositif d'un « penser ensemble », c'est le renforcement de ce *dialogisme*. Le dialogisme est un concept, défini par le psychologue russe M. Bakhtine⁸³⁶ comme « la présence du discours de l'autre, des autres, dans mon propre discours » »⁸³⁷. En observant un échange philosophique, il doit être possible de cibler la filiation entre les interventions pour attester de la rencontre des esprits : la présence du dialogisme se manifeste dans l'interpénétration des discours au sein d'un même cadre médiateur. Par exemple, à la suite de la lecture de l'histoire *De quelle couleur est ton monde ?*⁸³⁸, dans laquelle un jardinier voit le monde en vert, alors qu'un astronome voit le monde en noir et, les enfants ont mené une discussion dans laquelle la circulation des idées est manifeste :

⁸³⁴ Cf. Annexe 1 : Retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, CE2A (N.Bouyahia), 15 février 2013, p. 741

⁸³⁵ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée*, op.cit., p.162

⁸³⁶ M. BAKHTINE, *Esthétique et théorie du roman* (1975), Paris, Gallimard Tel, 1987.

⁸³⁷ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociétale et scolaire de philosophie*, op.cit., p. 282

⁸³⁸ B. GILL, *De quelle couleur est ton monde ?* (1962), Paris, Phaidon Jeunesse, 2010.

« [Facilitatrice] Vous tous ici, est-ce que vous voyez tous le monde de la même manière ? 1,2,3, Pensez !

- [enfant 1] Non, parce que notre monde, il y a des couleurs qui sont pas belles, il y a des couleurs qui nous plaisent

- [enfant 2] Moi je dis parce que par exemple, je vais voir une fleur rose, et il y a une autre personne avec moi, et elle voit

Quand deux personnes regardent une fleur rose, est-ce qu'ils voient la fleur de la même manière ?

- [enfant 3] Non, il y en a il va la voir comme une rose, et la personne elle peut la voir comme un tulipe

- [enfant 4] Non, parce qu'on peut avoir une couleur qu'on aime plus

C'est intéressant : si on a une rose rose, si il y en a un, il adore les roses et la couleur rose. Et en face, l'autre personne, elle déteste les roses et le rose. Est-ce qu'elles vont regarder la rose de la même manière ?

- [tous] Non ! Si !

- [enfant 5] Non parce que si je vais en Espagne et l'autre il part au Maroc, le Maroc il peut être vert et l'Espagne jaune

Quelqu'un qui n'a jamais vu de rose, qu'est-ce qu'il va ressentir ?

- [enfant 6] Ce sera la première fois

- [enfant 7] Moi si je découvre une rose, wahou j'ai envie de le dire à tout le monde, c'est trop rare !

- [enfant 8] Il sera joyeux étonné. Alors que quelqu'un qui en voit tout le temps, il sera pas étonné

- [enfant 9] Moi je vois pareil parce que par exemple, si je vois le tableau en vert, l'autre personne elle va voir en vert aussi

On pourrait dire aussi : on voit tous la même rose, on voit la même rose. Mais est-ce que voir quelque chose, est-ce que c'est juste voir ? Ou est-ce que c'est aussi ressentir ?

- [enfant 10] Ressentir

- [enfant 11] On a chacun des sentiments

- [enfant 4] On a chacun un monde

- [enfant 8] Il y en a qui savent pas toutes les fleurs, donc moi si je vois une fleur et que je dis que c'est une tulipe alors que c'est une rose, c'est pas pareil

Alors la question, c'est est-ce qu'on se demande si on voit tous la rose de la même manière. Et on a pris l'exemple d'une rose rose : est-ce qu'on voit tous la rose rose de la même manière ?

- [enfant 10] Si jamais il y a quelqu'un qui aime le rose et il y en a une autre qui aime le jaune, ils auront des goûts différents

- [enfant 2] Non, ils peuvent voir la même chose s'ils ont les mêmes sentiments : par exemple, deux personnes qui détestent les roses

- [enfant 10] Chacun son monde, moi je dis. Moi je dis chacun ses goûts.

Donc on voit le monde différemment selon ses goûts ?

- [enfant 8] Quand moi je vais dans ma chambre, moi je dis que c'est ma chambre, mais mon frère il dit « non c'est ma chambre ».

- [enfant 12] Chacun ses goûts parce que si il y a un restaurant en Maroc et un restaurant en Algérie, les plats et les couverts c'est pas la même chose, chacun ses goûts.

Vous dites que selon les goûts, selon ce qu'on aime, selon ce qu'on connaît, on ne voit pas le monde de la même manière. La question du coup, c'est : est-ce que c'est possible de voir le monde en vrai ?

Est-ce que c'est possible de voir le monde comme il est vraiment ?

- [enfant 13] Oui, on peut le voir pour de vrai, on peut bien le voir pour de vrai.

- [enfant 5] On peut le voir pour de vrai si on pense à toutes les couleurs

- [enfant 14] Si on pense à la même chose, par exemple là on fait tous de la philosophie donc on voit la philosophie tous ensemble

- [enfant 7] Moi je dis non parce que en fait il y a quelqu'un qui n'aime pas le rose, et l'autre qui aime quelque chose, ils vont pas voir le même monde.

D'accord, donc à la fois on voit tout le monde différemment, et à la fois on peut réussir à le voir de la même manière. (...) La Terre c'est un monde mais est-ce que dans le monde, il n'y a que la planète Terre ? (...)

- [enfant 1] Toutes les planètes elles font partie de notre monde, parce que s'il y avait que la terre, le monde il serait plus petit
- [enfant 6 : Mel] Moi je suis d'accord parce que il y a déjà des autres planètes dans le monde, et elles sont pas toutes collées, elles font pas partie du monde parce qu'elles sont pas collées
Il faut que les planètes soient collées pour former un ensemble, un monde ?
- [enfant 4] Je suis d'accord avec Mel : il faut que les planètes soient collées les unes aux autres pour que ça fasse un monde.
- [enfant 9] C'est pas obligé. Si on veut, la terre c'est pas qu'un monde. Il y a plein d'autres mondes. La Terre ça fait partie du monde.
Tu dis « la terre ça fait partie du monde » et « il y a plein d'autres mondes » : Il y a plusieurs mondes dans le monde ?
- [enfant 10] Par exemple la Terre là, on est sur un monde
On est sur un monde ou dans un monde ?
- [enfant 11 : Iris] Moi je pense que chaque planète, c'est un monde, chaque planète c'est un petit monde qui est dans un énorme monde. Il y a plein de petits mondes et encore plus petits et encore plus petits et encore plus grands et encore plus grands.
Et à l'intérieur de la Terre, est-ce qu'il y a plusieurs mondes ?
- [enfant 4] Oui, l'école c'est un monde
- [enfant 11 : Iris] La France c'est un pays
- [enfant 3] Oui c'est une sorte de monde
- [enfant 12] S'il n'y avait qu'un seul monde, tout serait pareil !
- [enfant 8] La Terre et le monde c'est pareil parce que des fois, on dit « c'est un monde merveilleux » : et bah c'est pareil que la terre
Le monde merveilleux ça parle de la Terre ?
- [enfant 7] Je suis pas d'accord avec Iris parce que la France c'est pas un monde. Si la France c'était un monde, ce serait pas dans la Terre.
- [enfant 1] Mais pourquoi ?
- [enfant 12] Parce que la Terre c'est UN monde
Pour elle il y a plein de mondes
- [enfant 5] Moi je suis d'accord : La France c'est pas un monde parce que si la France c'était un monde ce serait une petite boule, la Terre ce serait une petite boule
- [enfant 8] Il y a combien de personnes sur terre déjà ?
- [enfant 11] 7 milliards
- [enfant 12 : Raphaël] Et bah il y a 7 milliards de mondes parce que chacun a son propre monde
Pourquoi ?
- [enfant 7] Bah par exemple, moi j'ai envie que le monde soit multicolore à part marron
Est-ce que nous tous on a un monde ? Celui qu'on voit ? Est-ce qu'on voit tous le monde de la même manière ?
- [enfant 2] Non
- [enfant 1] Je suis pas d'accord avec Raphaël, il n'y a pas 7 milliards de mondes, parce que s'il y avait 7 milliards de monde, il y aurait beaucoup plus de mondes.
Alors, la question, c'est : est-ce qu'il y a un monde, un monde qui englobe tout le monde ? Ou est-ce qu'il y a une infinité de mondes ? un monde par personne ? un monde par pays ? un monde par ville ? Un monde par école ?
- [enfant 14] Je suis d'accord avec Raphaël parce qu'on a tous notre point sur le monde. Des fois on a tous notre avis...
- [enfant 12] Moi je suis d'accord avec Raphaël parce que moi et Iris on n'a pas le même monde
Quelle est la différence entre le monde d'Inès et le monde d'Iris ?
- [enfant 1] (Inès) Bah moi j'ai un petit frère donc j'ai pas le même monde
- [enfant 6] Il y a des faibles et des forts : il y a des différences de force
- [enfant 9] Bah le monde, dans sa tête, chacun a son monde : en fait, le monde c'est comme si c'était un désir pour quelqu'un. Je suis pas d'accord avec Inès quand tu dis le monde il est fait

de planètes. Notre monde à nous, c'est ce qu'il y a dans notre tête, ce qu'on veut. Mais le monde normal c'est tout ce qui y a : il y a l'espace, les galaxies, y'a les planètes ; par exemple Axel il fait partie du monde.

Il fait partie de TON monde ou DU monde ? ou les deux ?

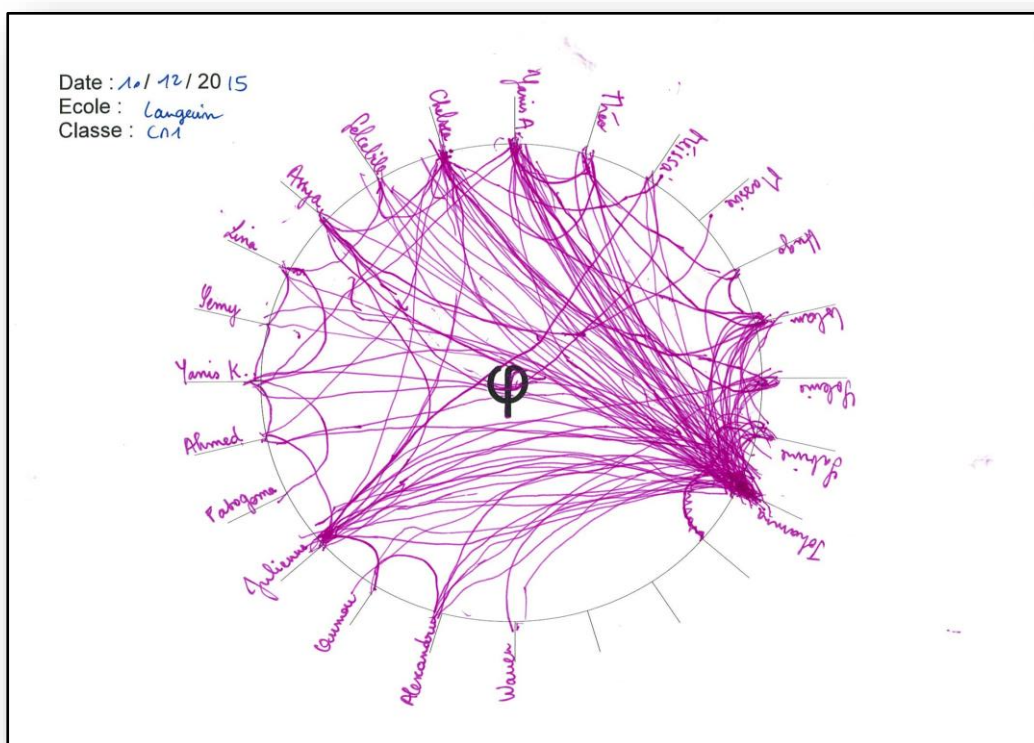
- [enfant 8] De mon monde à moi. Et dans ma tête.

Est-ce que chacun a un monde dans sa tête ?

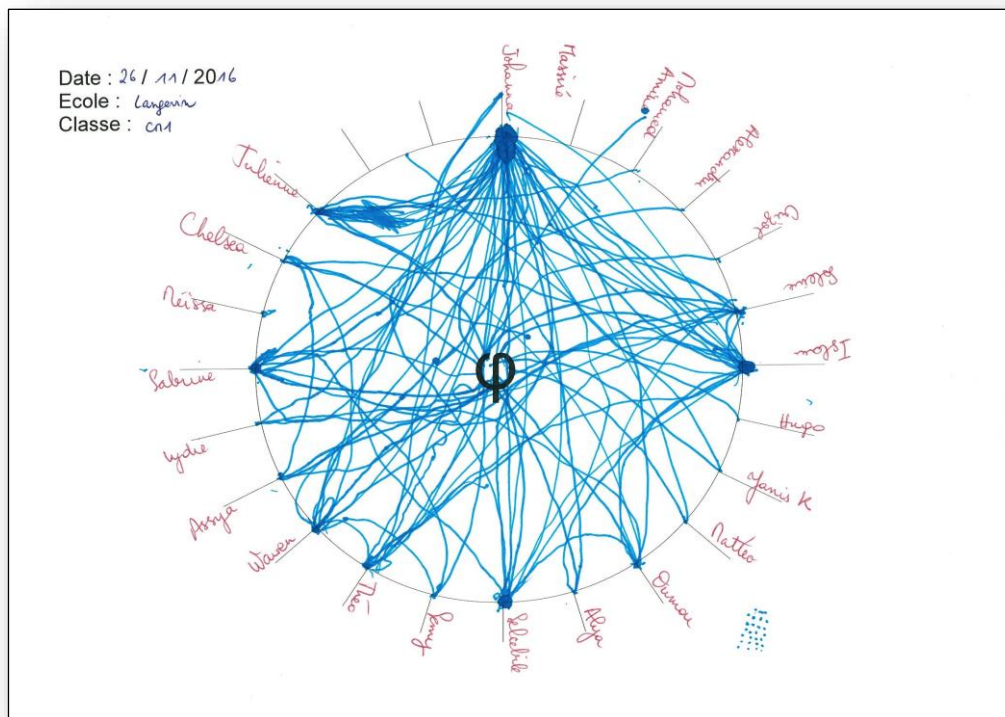
- [enfant 12] Oui. Mais le monde normal, il est pas toujours comme on veut. »⁸³⁹

5.3.5. Le cercle de la parole philosophique : un outil pour symboliser la circulation des idées

Afin de transmettre symboliquement et visuellement la rencontre des esprits, j'ai créé un outil pédagogique : le cercle de la parole philosophique. Lors de chaque séance, un enfant était chargé de tracer le chemin de la parole parmi les participants au moyen d'un trait reliant progressivement les interlocuteurs. Ce dessin représente la circulation de la parole, mais surtout celle des idées. En effet, en début de séance, j'expliquais que lorsque les idées devaient circuler dans le cercle, grâce à la reprise des idées, à la réaction, au positionnement en accord ou en désaccord. En somme, chaque enfant devait penser à s'intégrer dans un cercle de la parole. Je leur disais que lorsqu'on s'exprime, c'est comme si on mettait les idées au milieu du cercle pour qu'elle soit proposée aux autres penseurs.



⁸³⁹ Cf. Annexe 1, Retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CE2 B (N.Bouyahia), école élémentaire Fraternité, 7 février 2012, p. 642-643



À la fin de la séance, le dessinateur présentait toujours le cercle de la parole et les enfants pouvaient attester de l'ensemble formé par leur discussion. Par ailleurs, il était toujours remarquable de voir les séances où tous les enfants avaient participé, pour montrer à quel point chacun peut apporter son grain de pensée. De plus, je proposais aux enfants qui avaient le moins parlé de clore la séance, s'ils le souhaitaient, avec une dernière idée. Cet espace qui leur était offert en fin de discussion semblait leur apporter une occasion de s'exprimer qu'il n'avait pas trouvé dans le flux de la discussion.

5.3.6. La nécessité du dialogue intérieur et rhizomique de la pensée

La philosophicité d'un échange philosophique ne se mesure pas seulement aux discours énoncés : en deçà des paroles entendues, l'échange se vit et s'anime grâce au dialogue intérieur de chacun. Le dialogue collectif et la pensée individuelle se produisent en parallèle, et se nourrissent l'un l'autre. Ainsi, la discussion philosophique est un paradigme du lien entre dialogue extérieur et dialogue intérieur, et s'inscrit très clairement dans la conception socioconstructiviste, au point que Sarah Davey Chesters voit en elle une manifestation de la distinction entre monologue et « pensée solo » : « Quand la pensée et le dialogue qui se produisent extérieurement se traduisent intérieurement en dialogue intérieur, ce processus est désigné comme intériorisation par le psychologue russe Lev Vygotski. Dans un dialogue, nous devenons de plus en plus compétent pour poursuivre en même temps le dialogue intérieur et le dialogue extérieur, pour gérer nos pensées tout en les exprimant et en se concentrant sur d'autres perspectives. Selon Vygotski⁸⁴⁰, le processus d'intériorisation engage le sujet dans le dialogue interne, ce qu'il appelle « la pensée solo ».

⁸⁴⁰ L. VYGOTSKI (1987), « Thinking and speech » in R. REIBER & A. CARON (dir.), *The Collected works of L.S. VYGOTSKY : Vol. 1. Problems of general Psychology*, Plenum, New York. pp. 37-265

Sa théorie de la « pensée solo » nous aide à clarifier la distinction entre le dialogue interne (c'est-à-dire le monologue comme forme de dialogue) et le monologue. Le dialogue interne peut être conçu comme le processus même de la pensée : la voix dans notre tête lorsque nous réfléchissons à un problème. En somme, le dialogue ne peut exister sans le dialogue interne, et aucune quantité de monologue ne peut s'y substituer »⁸⁴¹. En miroir du dialogue social, chacun doit mener son propre dialogue intérieur, dans le secret des alcôves de son esprit, où cette « pensée solo » intègre les éléments de la discussion commune, et se distingue ainsi du circuit fermé propre au monologue. C'est ainsi que les enfants seront engagés dans la discussion, attentifs dans leur écoute, réceptifs dans leur esprit. Ce n'est qu'ainsi qu'ils seront capables de comprendre les idées d'autrui, de les poursuivre mais aussi de les densifier par la mise en relation des divers éléments entendus. Pour mettre en valeur ce processus intérieur, les philosophes pour enfants ont repris la métaphore des rhizomes de la pensée, inventée par Deleuze et Guattari⁸⁴². Nicolas Go analyse ainsi ce lien entre les idées qui « prolifère en souterrain, et constitue ce que j'appelle un « rhizome » de la pensée. » (...) Le rhizome est une tige rampante souterraine, portant des racines adventives (qui croissent au-delà de leur place normale de développement) et des tiges aériennes. Cette métaphore, (...) je l'emploie ici pour caractériser ce phénomène de prolongement intérieur, parfois inconscient, d'une idée énoncée, qui s'enracine dans la pensée individuelle pour se trouver à nouveau exprimée, plus tard dans la discussion, sous forme de reprise. Soit elle se trouve enrichie par les interactions intermédiaires, soit elle constitue par son insistance une ligne de fuite dans la discussion. »⁸⁴³ Des liens rhizomiques doivent se créer entre les idées exprimées, mais aussi entre ces idées et de nouveaux éléments issus de l'univers personnel, de l'expérience vécue ou de la réflexion personnelle. Ce cheminement intime doit se poursuivre tout au long de la discussion, et au-delà, afin que la réflexion s'ancre et se décante en chacun.

Il est très difficile de mesurer cette persistance de la pensée extérieure dans l'ancre de l'esprit des enfants, mais il nous est arrivé d'en avoir l'écho. Trois indices nous ont permis d'attester de cette inscription de la réflexion dans la durée de la pensée enfantine, lors de notre pratique expérimentale. Le premier relève du simple témoignage : les parents ou les enseignants m'ont souvent raconté qu'à la suite de la discussion, une heure ou une semaine après, les enfants les sollicitent pour réfléchir sur les paroles prononcées par leurs camarades, pour exprimer une nouvelle idée ou un nouvel élément de compréhension. De plus, j'ai moi-même observé la poursuite de la discussion dans la cour, ou pendant l'heure du repas. Enfin, la preuve la plus tangible se trouve dans les discussions philosophiques elles-mêmes, lorsque les enfants font référence aux discussions antérieures, en créant le lien avec

⁸⁴¹ S. DAVEY CHESTERS, *op.cit.*, p. 19 : «When the thinking and dialogue that occurs externally translates internally as inner speech, this process is described by Russian psychologist Lev Vygotski as internalisation. In a dialogue we may become increasingly conversant at continuing the inner dialogue and the external dialogue at the same time, in effect multitasking our thoughts as we express them while concentrating on other perspectives in the dialogue. According to Vygotski, process of internalisation, the subject is engaged in internal dialogue, what he calls « solo thinking ». His theory of solo thinking helps to clarify the distinction between internal dialogue (i.e. monologue as a form of dialogue) and monologue. Internal dialogue may be thought of as the very process of thinking : the voice in our head when we are thinking through a problem. In sum, dialogue cannot exist without internal dialogue, and no amount of monologue can act as a substitute.»

⁸⁴² G. DELEUZE, F. GUATTARI, *Mille plateaux*, Paris, Edition de Minuit, 1980.

⁸⁴³ N. GO, *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire*, p. 120

la thématique présente. Voici un exemple de ce phénomène, qui en représente beaucoup d'autres, recueillis lors de notre expérimentation :

« [Facilitatrice] *Qu'est-ce qu'on peut faire pour échapper à l'ennui ?*

- [enfant 1] On peut être libre. Comme on l'a vu quand on a parlé de la liberté : quand on s'ennuie, on peut utiliser sa liberté. On peut faire des choses bizarres qui n'ont pas de sens ; on peut trouver des créations à produire.
- [enfant 2] On peut prendre du recul. Voir la face du monde.
- [enfant 3] On peut se découvrir. On est libre d'explorer son cœur intérieur.
- [enfant 4] Dans l'ennui, on peut penser au passé et imaginer le futur, on peut être libre dans sa conscience. »⁸⁴⁴

Si les enfants mémorisent les discussions et font évoluer la réflexion en eux, c'est que pendant le moment d'atelier, ils poursuivent un dialogue intérieur. Et c'est bien la question du lien qui est essentielle et qui marque le travail de la pensée intime et sa faculté de connexion avec les pensées. Réseau et résonnance intimes : tels sont les voix que seule l'écoute attentive peut engendrer. Ainsi, le facilitateur se doit de transmettre aux enfants la nécessité de réfléchir à tout ce qui est dit. C'est déjà un art d'écouter. C'est pourquoi d'ailleurs il est possible de participer à la discussion uniquement par l'écoute, sans nécessairement prendre la parole. Bien qu'il soit préférable que tous les participants s'expriment, ce n'est pas une obligation s'ils sont tous dans une écoute réflexive. L'échange philosophique n'existe pas seulement par la participation verbale, il se réalise tout autant, et peut-être plus, grâce à la participation intérieure de chacun. En substance, le silence de l'écoute, qui permet le travail rhizomique, est le fondement de la parole. Pour expliquer ce principe aux enfants, j'utilisais l'adage de Confucius, selon lequel « Si l'homme a deux oreilles pour écouter et une bouche pour parler, c'est pour écouter deux fois plus qu'il ne parle ». Et pour rendre encore plus parlante cette idée, j'ai créé une marionnette représentant Confucius, portant une grande bouche et d'immenses oreilles : celle-ci permettait, notamment, de transmettre le principe du *caring thinking* lipmanien selon lequel l'attention respectueuse et bienveillante de la parole d'autrui est le fondement de la construction de la réflexion.

⁸⁴⁴ Cf. Annexe 2 : Retranscription des discussions du club-philo du collège P.-A.Houël, 22 mai 2012, p.874



L'objectif de cet outil pédagogique consiste à montrer que le fondement de la parole philosophique, c'est l'écoute accompagnée du dialogue intérieur, c'est-à-dire le processus d'appropriation, de compréhension et mise en relation propre à la réflexion. En sus de l'explication de ces principes, le facilitateur peut expliciter les rhizomes qu'il perçoit, tout en essayant de ne pas épuiser ce réseau et en laissant l'espace disponible pour que chacun accomplisse ce travail. Selon Michel Sasseville, « l'animateur d'une communauté de recherche doit non seulement apprécier ce qui se dit, mais aussi porter son regard sur l'entre-dit, sur ce qui relie les propos des enfants (...). L'animateur peut en influencer le cours s'il porte son attention sur la manière donc chacune d'elles entre en relation avec les autres. (...) Il anime leur regard d'un souci interpersonnel, où les relations entre ce qui se dit compte autant, et peut-être plus à certains égards, que ce qui se dit. C'est dans l'entre-dit, dans l'articulation des idées ou des pensées entre elles qu'intervient l'animateur au regard lucide »⁸⁴⁵. Il mettra ainsi en valeur le fait que l'orchestration des pensées se joue autant dans le bruit de la parole que dans le travail silencieux, intérieur et rhizomique de l'écoute véritable.

⁸⁴⁵ M. SASSEVILLE, *La pratique de la philosophie avec les enfants*, p. 87

5.3.7. La complexité tentaculaire de la réflexion

L'articulation des idées dans l'échange est d'autant plus importante qu'elle est liée à un autre critère de l'échange philosophique : sa complexité. Non seulement les idées s'articulent, mais leurs connexions rhizomiques peuvent emprunter de multiples directions. Les rhizomes de la réflexion philosophique sont infiniment tentaculaires. C'est une conséquence de l'essence infinie des questions philosophiques, dont les réponses engendrent d'autres questions qui produisent, à leur tour, d'autres réponses. Ainsi, parmi les critères choisis pour caractériser le *philosopher*, certains - notamment François Galichet⁸⁴⁶ et Nicolas Go - mettent en lumière la notion de totalisation : « Une question scientifique ou empirique implique qu'on commence par restreindre le champ de la recherche dans un cercle le plus étroit possible. (...) Une question en soulève bien d'autres, qui sont autant de thèmes pour des débats ultérieurs ; et que toutes les questions renvoient les unes aux autres, se totalisent ». L'exploration d'une problématique engage souvent la mobilisation de divers concepts, de problématiques connexes et d'autres champs de recherche. Le travail philosophique met en jeu l'ensemble du réel et ne peut cibler un problème que pour mieux le relier à d'autres : « Ce travail critique est non seulement radical, mais également complexe, ou pour le dire autrement, totalisant. Il engage (...) l'ensemble de nos connaissances, de nos valeurs et de nos croyances. Il est radical parce qu'il interroge toujours plus avant et quoi qu'il en coûte chacune de nos représentations, il est totalisant en ce qu'il les emporte toutes dans le même mouvement. En philosophie, aucun concept, aucun problème n'est isolé, chacun renvoie toujours à un autre, ou à un réseau problématique. Et puisque tous les concepts sont liés entre eux, peu importe par où on les aborde. Là où la science isole son objet, la philosophie crée et s'insinue dans des entrelacs conceptuels. Cette caractéristique est plus immédiatement perceptible dans la discussion avec des enfants. S'interrogeant sur la crainte, ils glissent insensiblement vers la solitude, puis l'amitié, ou encore la mort. »⁸⁴⁷. On peut penser que cela tient à l'existence d'un monde philosophique totalisant, ou à la nature holistique de la pensée philosophique, avec Matthew Lipman. Toujours est-il que les frontières sont poreuses entre les questions, les concepts et les domaines de la pensée. Ainsi, une discussion initiée autour d'une question de métaphysique peut aboutir à un enjeu éthique, et vice-versa (de même que penser la nature morale d'un vice, c'est souvent penser la nature métaphysique de l'humaine). La tâche du facilitateur sera d'animer l'abstraction grâce à la mise en relation les idées qui s'échafaudent progressivement, selon les principes constructivistes. Les pensées s'animent dans le dialogue : « Une pensée isolée prend vie quand elle est mise en relation avec d'autres pensées. De la sorte, les actes qui modulent l'activité même de la recherche ont en commun de place une pensée en relation avec une

⁸⁴⁶ F. GALICHET, *Pratiquer la philosophie à l'école, op.cit.*, p. 8 : Les trois autres critères sélectionnés sont l'universalité : « Le sujet du débat doit concerner tout homme », l'implication (« Toute question à portée universelle n'est pas forcément philosophique. Une question philosophique touche à ma vie, à mes choix, à ma façon d'exister. (...) Toutes les questions qu'on leur propose, dès lors qu'elles sont philosophiques, mettent en jeu leurs choix fondamentaux, les conduisent à questionner les valeurs implicites qui déterminent leurs comportements. ») et l'irréalité (« une question philosophique, contrairement à une empirique ou scientifique, ne peut faire l'objet d'une vérification expérimentale (...), ne peut être tranchée par l'expérience, c'est-à-dire dont la réponse demeure infiniment en suspens. »)

⁸⁴⁷ N. GO, *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire, op.cit.*, pp. 57-58

autre. »⁸⁴⁸. Au fur et à mesure de la réflexion, la complexité s'élabore par la création d'une chaîne de pensée mettant en lien hypothèses, les exemples, contre-exemple, les concepts, les hypothèses contraires et toutes les sortes d'arguments. En ce qui concerne le contenu philosophique, l'étude d'un concept débouche souvent la levée d'autres concepts et problèmes : se forme ainsi un réseau de significations philosophiques complexes. Ainsi, lorsque les enfants soulèvent des questions connexes, mettent en relation des problèmes, mobilisent des concepts proches et lointains, ils s'engagent dans la complexité philosophique. Voici un exemple d'un moment où l'on a ressenti ce travail tentaculaire de la pensée, dans lequel nous mettrons l'accent (entre crochets) sur l'articulation des concepts :

« *[Facilitatrice] C'est quoi la Liberté ? 1, 2, 3, pensez....*

- [enfant 1] La liberté, c'est être des droits de l'homme. **[articulation liberté/droit]**

- [enfant 2] Dans notre monde réel, on peut pas être libre de faire ce qu'on veut. Mais dans notre monde imaginaire, on peut faire ce qu'on veut, à part si on a mis des gens dans notre monde imaginaire : là, on peut pas faire ce qu'on veut parce que notre liberté s'arrête là où elle dérange les autres. **[articulation concepts liberté/imaginaire/réalité]**

- [enfant 3] Il y a plein de gens qui nous commandent dans le monde réel, mais dans notre monde imaginaire, c'est moi le président.

- [enfant 4] Mais même si on nous commande, on a quand même notre liberté à nous, on a le droit d'avoir notre pensée **[articulation concepts liberté/pensée]**

- [enfant 2] On peut faire des choses, choisir des choses, aimer ce qu'on veut, même si on nous dit quoi faire. **[articulation liberté/choix/amour]**

- [enfant 6] Moi je dis que dans notre monde réel, on a le droit de nous commander. Et dans mon monde imaginaire, si je veux que quelqu'un me commande, je peux : mais en fait, c'est moi qui le commande parce que c'est moi qui veut qu'il me commande.

-[enfant 7] Si on était puni. On est libéré, libre de joie. **[articulation concepts liberté/joie]**

- [enfant 3] La liberté, c'est d'être libre tout faire, de faire ce qu'on veut et ça veut dire qu'on a le droit de dialoguer. **[articulation concepts liberté/]**

- [enfant 4] La liberté c'est quand on n'est pas enfermé

- [enfant 8 : Valentin] Il y a aussi les animaux qui ont la liberté **[articulation liberté/animalité]**

Pourquoi ?

- [enfant 8] Parce qu'ils ont pas vraiment de responsabilité. **[articulation liberté/responsabilité]**

Ah, la question des responsabilités. Les responsabilités elles nous empêchent d'être libres ?

- [enfant 9] Je ne suis pas d'accord avec Valentin : parce que les animaux ils sont pas si libres que ça, les animaux en cage, ils sont pas libres.

Oui, vous avez parlé de la prison d'ailleurs.

- [enfant 10] Quand on est en prison, on n'est pas libre physiquement mais on peut être libre de penser. **[articulation liberté physique/liberté de pensée]**

Oui, il y a plusieurs sortes de liberté peut-être : la liberté physique et la liberté de penser.

- [enfant 2] Dans tous les cas, la liberté, c'est être tranquille et avoir tout ce qu'on veut. **[articulation liberté/volonté]**

- [enfant 11] C'est être libre de sa vie **[articulation liberté/vie]**

- [enfant 8] La liberté, je crois que c'est pas... je peux donner un exemple ?

Oui, bien entendu.

- [enfant 8] C'est comme si il y a deux singes, l'autre il mange, l'autre il veut pas donner à manger à l'autre donc ils doivent manger en même temps. C'est comme si il y avait beaucoup de nourriture et il ne voulait pas donner à l'autre.

- [enfant 12] La liberté elle commence où celle des autres s'arrête. **[articulation liberté/autrui]**

⁸⁴⁸ M. SAVARD, « Les principaux moments de l'animation », in M.SASSEVILLE (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, op.cit., p. 80

- [enfant 1] La liberté, c'est pas obligé d'être libre de tout faire. **[articulation liberté/obligation]**
Là dans l'exemple que vous avez donné, et dans ce que vous dites on dirait que la liberté, ça se réfléchit en groupe. Là il y a l'autre. Il y a soi et puis il y a l'autre : c'est par rapport à soi qu'il faut réfléchir si on est libre. On n'est pas seul. (...)
- [enfant 13] La liberté c'est quand on est libre de faire ce qu'on veut **[articulation liberté/volonté]**
- [enfant 14] La liberté c'est ce qui a déclenché les droits de l'homme dans la Révolution Française
- [enfant 15] La liberté ça vient de l'Histoire
- [enfant 14] Oui, la liberté c'est un droit
- [enfant 4] La liberté c'est quand on est libre et ce qui se passe, ceux qui sont pas libres, par exemple les esclaves
Est-ce qu'un contraire de la liberté c'est l'esclavage ?
- [enfant 16] La liberté, c'est qu'on est tous égaux **[articulation liberté/égalité]**
La liberté, c'est l'égalité ?
- [enfant 16] Ce que je veux dire c'est que l'égalité, c'est on a le droit d'être tous égaux.
Est-ce qu'il faut être égaux pour être libre ?
- (tous) Oui !
- [enfant 13] Oui parce qu'il faut avoir les moyens d'être libre. **[articulation liberté/conditions]**
- [enfant 8] C'est quand on ne nous donne pas d'ordre **[articulation liberté/obéissance]**
- [enfant 13] La liberté c'est être libre de nos actes **[articulation liberté/action]**
- [enfant 8] La liberté, c'est de vivre sans avoir d'ordres à recevoir
Donc on revient sur la question de l'ordre, de l'obéissance.
- [enfant 8] La liberté, c'est qu'on est libre, on n'a personne pour nous embêter. C'est quand personne ne se croit supérieur à nous pour nous commander. Et aussi je pense que la liberté c'est la nature. **[articulation liberté/égalité/naturalité]**
- [enfant 1] En prison on n'est pas libre, quand on part de la prison on devient libre.
- [enfant 2] Bah on peut faire ce qu'on veut mais il faut respecter la loi **[articulation liberté/loi]**
Est-ce que vous avez bien tous écouté ? D'après ce que vous avez dit sur la liberté, est-ce qu'on est libre ?
- [enfant 9] On est libre de faire ce qu'on veut sauf faire du mal **[articulation liberté/morale]**
- [enfant 4] Oui et non, parce qu'il y a des choses qu'on a le droit de faire et d'autres qu'on n'a pas le droit de faire. **[articulation liberté/droit]**
- [enfant 8] Moi je dirai oui, parce que des fois on peut faire ce qu'on veut.
- [enfant 9] On est libre parce qu'il y a une libération des droits
- [enfant 16] On est libre parce que si on n'était pas tous libres, on ne serait pas tous sur un piédestal. Par exemple, si il y avait des gens qui ne sont pas libres, nous on est libre, mais les esclaves ils sont pas libres. Il faut tous nous mettre sur un piédestal. On doit tous être égaux et libres. Mais il y a certaines trucs qu'on peut pas faire. **[articulation liberté/égalité]**
Effectivement, depuis le début vous parlez des limites de la liberté : la loi, les ordres, la volonté, les autres.
- [enfant 12] Il y en a qui sont pas libres, des filles qui peuvent pas sortir. Si on est inégal, il y en a qui ne sont pas libres. **[articulation liberté/égalité]**
- [enfant 9] Et si on n'est pas libres, on n'est pas heureux. **[articulation liberté/bonheur]**
On a besoin de la liberté pour trouver le bonheur ?
- [enfant 1] Oui, parce que c'est par la liberté qu'on va son bonheur et construire sa vie. **[articulation liberté/bonheur]**
- [enfant 5] Tant qu'il y aura plusieurs personnes bah ils seront pas libres parce qu'il sont tous envie de faire des choses différentes. **[articulation liberté/différence]**
- [enfant 7] Comme on a dit, il y a des gens... la liberté, c'est quand tout le monde ont la même valeur, quand on a une valeur, ils ont tous des droits, par exemple le droit de se respecter. Et il y a aussi des droits qui faut pas faire. **[articulation liberté/égalité/valeur]**
Quand tu dis « les droits qu'il ne faut pas faire », tu parles des interdictions ?

- Oui. La liberté, c'est qu'on se respecte tous [articulation liberté/respect]
- [enfant 9] La liberté de pensée
C'est quoi la liberté de pensée ? Tu peux expliquer ?
- [enfant 9] Moi je pense que la liberté de penser c'est quand on peut dire ce qu'on veut et personne n'a le droit de nous interdire. [articulation liberté/interdiction]
- [enfant 5] Il n'y a qu'une seule liberté que tout le monde a et personne peut nous enlever : c'est la liberté de penser. »⁸⁴⁹

L'une des objections fréquemment portée contre la philosophie pour enfants consiste dans l'impossibilité d'aborder la complexité philosophique à cet âge. Les opposants à cette pratique estiment qu'il est inconcevable de simplifier la philosophie pour la rendre accessible aux enfants : de ce point de vue, la simplification équivaut à la condamnation de la complexité. Il nous semble, au contraire, qu'un détour provisoire par la simplicité permet, ensuite, d'atteindre subtilité et profondeur de la réflexion. Bien qu'effectivement, le propos ne peut être *immédiatement* complexe, il peut le devenir au fur et à mesure de la discussion. Ainsi, le temps de la discussion permet de constituer graduellement une réflexion complexe, grâce à la construction progressive des idées. D'où le choix de cette forme pédagogique : ce n'est que petit à petit que les enfants, guidés par le facilitateur, produiront et saisiront la complexité du sujet. Ainsi, le passage par la simplicité ne nous paraît pas anti-philosophique dans la mesure où la philosophie pour enfants se fonde d'abord sur un action élémentaire : la réflexion sur l'existence humaine. Pour Bergson, la sobriété de la pensée a trait à la nature même de la philosophie, qui est parfois recouverte par la complexité :

« L'essence de la philosophie est l'esprit de simplicité. Que nous envisagions l'esprit philosophique en lui-même ou dans ses œuvres, que nous comparions la philosophie à la science ou une philosophie à d'autres philosophies, toujours nous trouvons que la complication est superficielle, la construction un accessoire, la synthèse une apparence : philosopher est un acte simple. Plus nous nous pénétrons de cette vérité, plus nous inclinons à faire sortir la philosophie de l'école et à la rapprocher de la vie »⁸⁵⁰.

Par le fait de sortir la philosophie de l'école, entendons : sortir la philosophie du lycée et de l'université, et la faire entrer dans l'existence par l'éducation. Si l'on définit la philosophie, dans un premier temps, comme le fait de porter un regard intuitif sur la vie, il peut s'agir d'une vision simple. Pour Maugh Gregory⁸⁵¹, simplicité ne rime pas avec

⁸⁴⁹ Cf. Annexe 1, Retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CM2 (E.Le Gall), école Fraternité, 3 décembre 2011, p. 669-671

⁸⁵⁰ H. BERGSON, « L'intuition philosophique », *La pensée et le mouvant* (1938), Paris, PUF, 2006, p. 139.

⁸⁵¹ M.R. GREGORY, « Éducation morale et pratique de la sagesse » in M.-P. GROSJEAN (dir.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman, op.cit.*, p. 42 : « Ces programmes ont fait l'objet de critiques : en rendant l'éthique philosophique accessible aux non philosophes (voire aux enfants...), ils renonceraient à la finesse de l'analyse et à la rigueur de l'argumentation qui font que l'éthique est philosophique. Mark Vernon répond judicieusement que si la philosophie pratique doit éviter la banalité, simplicité ne veut pas dire banalité, et communiquer clairement ne signifie pas niveler par le bas ⁸⁵¹. Effectivement, dans la mesure où le discours éthique consiste à expliquer ce qu'est une vie de qualité, à la justifier, à s'y exhorter soi-même et à exhorter les autres, simplicité de la théorie et clarté de la communication sont des qualités, comme le conseille Aristote dans ses deux livres sur l'éthique : Nussbaum puise dans *L'éthique à Eudème* et dans *L'éthique à Nicomaque* pour présenter la position d'Aristote pour lequel l'argumentation éthique doit, comme la médecine, être aussi claire et cohérente que possible et ne pas devenir trop abstraite lorsqu'elle traite de l'expérience. »

banalité, mais plutôt avec clarté : c'est pourquoi on ne peut reprocher aux programmes pour enfants de sacrifier la finesse et la rigueur de l'analyse, car ce n'est qu'un sacrifice provisoire. L'objectif est précisément de conduire les enfants vers l'apprentissage de la complexité, mais comme pour toute activité éducative, elle repose sur un premier pas. L'enjeu est simplement de ne pas se satisfaire des moments de simplicité, car l'essence du philosopher, bien qu'elle prenne sa source dans la simplicité, exige ensuite complexité et approfondissement. Ainsi, face à un concept, les enfants pourront exprimer leurs premières idées simples (et parfois complexes) et mèneront, à partir de là, une recherche philosophique. « L'objectif est de rendre les membres du groupe capables d'expérimenter la multiplicité des facettes des concepts qui peuvent être ambigus et contestables, et d'accomplir une meilleure compréhension du sujet soumis à discussion au travers de la recherche partagée »⁸⁵². La réflexion tentera d'accomplir un mouvement permanent entre simplicité et complexité afin de réaliser un cheminement allant des idées simples aux plus complexes, des intuitions individuelles à la systématisation collective. De même que le facilitateur, chef d'orchestre philosophe, est responsable de la mise en lumière de l'articulation des idées, il explicite et exige la complexité des idées. Si c'est le lien entre les idées simples qui crée la complexité philosophique, il faut manifester les liens tentaculaires parmi les concepts, questionnements, hypothèses et convictions. Comme le dit Oscar Brénifier, « ce qui distingue la pensée philosophique par rapport à la pensée en général, est précisément le lien, c'est-à-dire le rapport articulé entre les idées. Une idée n'est en soi jamais qu'une idée, un mot n'est jamais qu'un mot, mais dans l'articulation grammaticale, syntaxique et logique le mot accède au statut de concept, puisqu'il devient opératoire, et l'idée participe à l'élaboration de la pensée, puisqu'en s'associant à d'autres elle permet d'échafauder et construire. Ce n'est pas tant des idées que nous cherchons, aussi futées et brillantes soient-elles, car la discussion ressemblerait ainsi à une vague liste d'épicerie, à un vulgaire débat d'opinions, produisant une pensée globale incohérente et désordonnée. Ce sont des liens, des rapports, qui impliquent la maîtrise de ces connecteurs généralement si mal compris et utilisés »⁸⁵³. C'est donc au fur et à mesure de la mise à l'épreuve, des preuves, de la procédure et du progrès de la réflexion que la discussion acquiert un degré de complexité philosophique. Chez Lipman, celle-ci était acquise, plus spécifiquement, par les questions du facilitateur ciblées vers les habiletés de pensée telles que la reformulation, la justification, l'interprétation, la construction des idées, la synthèse, la recherche de présupposés et des alternatives. Mais dans toutes les méthodes, il s'agit de tisser le lien entre les idées, mais aussi entre les idées et l'expérience. Dans la méthode de Discussion à visée Philosophique, c'est au fur et à mesure des moments reformulations, de synthèses, d'argumentation et conceptualisation que se tisseront les liens entre les apports personnels et le cheminement collectif pour rendre intelligible le raison de sens autour du thème travaillé. Parfois les pensées d'enfants se présentent d'abord sous forme de fragments, d'intuitions et d'idées vagues, de « lambeaux discontinus d'expérience »⁸⁵⁴ comme dirait Henri Wallon. C'est pourquoi la pensée enfantine semble

⁸⁵² R. FISHER, *Teaching thinking, op.cit.*, p. 143 : « The aim is to enable group members to experience the many-sidedness of concepts that may be ambiguous and contestable, and to achieve a better understanding of the topic under discussion through shared enquiry. One of the ways to achieve *shared* enquiry is to encourage children to talk and listen to each other, rather than for them to direct all their talk through the teacher »

⁸⁵³ O. BRÉNIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire, op.cit.*, p. 46

⁸⁵⁴ H. WALLON, *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris, PUF, 1945.

parfois incohérente. « Il s'agit là d'un stade antérieur à la pensée logique et analytique. C'est le premier mouvement d'une pensée encore irréfléchie mais déjà en quête de liaisons à établir »⁸⁵⁵. Le facilitateur-philosophe a pour fonction d'atteindre le stade supérieur de la réflexion grâce à l'établissement de liaisons intellectuelles et à la canalisation de la pensée selon un axe. C'est grâce à ce pilotage qu'il va construire sa pensée pour parvenir à penser par lui-même, c'est-à-dire opérer seul ces liaisons qui construisent la continuité du discours et du raisonnement. En somme, les idées parcellaires, simples et discontinues des enfants, qui peuvent sembler impropres à la philosophie, doivent être articulées en vue de la construction d'une réflexion coordonnée, complexe et continue : c'est la tâche de l'échange philosophique, et c'est l'une de ses caractéristiques essentielles.

5.3.8. « 1,2,3, Pensez... » : temporalité et ritualisation de l'échange philosophique.

La discussion philosophique exige un rituel, qui ne relève pas que d'un choix de forme, mais d'une nécessité de fond. La pensée philosophique – nous le savons – est extraordinaire, si bien que ses conditions d'exercice doivent être formelles et distinctes de la conversation ordinaire. Le dispositif ritualisé permet de transmettre des principes fondamentaux de l'échange philosophique, tout en engageant chacun dans une démarche active et commune.

La mise en scène circulaire, premier élément du rituel, crée un espace propice à la réflexion collective car elle matérialise le principe selon lequel nul n'occupe une place prépondérante dans l'échange philosophique. Dans une disposition circulaire, aucun participant ne se trouve placé à un rang spécifique : le cercle est une invitation à la prise de parole, d'autant plus qu'il crée un face-à-face. Or, si la qualité de l'échange repose sur l'intensité de l'écoute, la compréhension mutuelle et la circulation des idées, les protagonistes doivent se faire face. L'organisation physique de l'espace instaure une autre façon d'être propre à la communauté de recherche philosophique, dont Lipman établissait que l'un de ses quinze caractéristiques était qu'« elle se fait se rencontrer les participants face à face »⁸⁵⁶. La coopération intellectuelle ne peut se produire *que* dans une situation de communication propice à la rencontre des esprits. Cette mise en scène circulaire joue un rôle pédagogique crucial chez les plus jeunes, pour qui l'écoute est un apprentissage en cours d'acquisition. Dans les discussions que j'animais, je disais toujours qu'on écoutait autant avec les yeux qu'avec les oreilles et demandait à ce que le groupe regarde la personne exprimant sa pensée : car en regardant la personne, on l'écoute mieux, on s'imagine mieux *d'où elle parle*, on parvient mieux à comprendre sa pensée. Une attention constante était nécessaire pour inciter les enfants à toujours regarder et écouter la personne qui était en train de s'exprimer. « Une communauté de recherche peut être décrite comme un cercle de pensée. La disposition des participants en cercle (...) permet une égalité de position et un maximum de vision dans le groupe. (...) De nombreuses dispositions de classe ne sont pas propices à la discussion. (...) Chaque enfant doit pouvoir voir le visage des autres. (...) La création d'un cercle de pensée aide à modeler et à créer un sentiment de communauté qui encourage la

⁸⁵⁵ *Ibid.*

⁸⁵⁶ Concernant la liste des caractéristiques de la communauté de recherche, voir : M. LIPMAN, *A l'école de la pensée*, p.99-103

participation »⁸⁵⁷. Lorsque les enfants arrivaient dans la salle, je leur expliquais que nous allions nous asseoir autour du « tapis-philos » et qu'une fois installés ainsi, nous ferons partie du monde de la philosophie, dans lequel on pense et on discute tous ensemble, dans le calme. Ce moment solennel, au seuil de l'atelier, nous semble représenter ce que François Galichet entend par « institutionnalisation de la discussion »⁸⁵⁸. En effet, il est nécessaire de marquer l'« entrée en philosophie »⁸⁵⁹ par la délimitation et l'identification d'un territoire signifiant la distinction entre cette pratique et la vie ordinaire.

En outre, il y a un enjeu d'ordre métaphysique dans la relation à autrui et au visage d'autrui : en effet, eu égard aux tendances égocentrées des enfants, le dialogue philosophique peut être un moment notoire dans la prise de conscience de la réalité intellectuelle d'autrui. La mise en relation humaine nécessite la perception des visages d'autrui. « L'espace structurant le réseau des relations, les élèves se mettent en cercle, car on discute avec le corps de l'autre, son visage et ses gestes. »⁸⁶⁰. Afin de favoriser la rencontre des esprits et la construction distributive de la réflexion, la rencontre des regards se trouve essentielle, en instaurant une relation signifiante à autrui, qui se constitue, sous les yeux de tous, comme être rationnel. « Le visage humain est un objet physique et pourtant, par ses mimiques ou son animation, il peut prendre une expression qui, elle, n'a plus rien de matériel (...). Elle peut constituer un début de recherche, qui s'accroîtra par des émotions et se renforcera par des discussions »⁸⁶¹. Pour le dire simplement, la relation frontale, dans un moment de discussion sur les grandes problématiques de la condition humaine, fait qu'autrui prend corps, prend vie, s'anime et devient un sujet pensant aux yeux des autres. Le dialogue en face-à-face est l'un des ingrédients en vue du développement de la pensée bienveillante, de l'ouverture d'esprit, de l'interaction collective et d'un échange empreint de vitalité et d'authenticité.

Outre la création d'un espace de pensée circulaire, c'est avant tout l'imposition d'une temporalité spécifique qui distingue le rythme et le rituel de la discussion philosophique des autres situations de communication. « L'une des caractéristiques du cercle de pensée est de fournir aux participants une expérience du fait d'avoir le temps de penser, de réfléchir et de questionner. »⁸⁶². La pensée philosophique, pour réguler la célérité de la pensée ordinaire qui s'agite, doit prendre son temps et se travailler dans la lenteur. Alors que la conversation quotidienne s'emballe à grande allure au grès des sauts et des bonds, le dialogue se déploie à petit pas, dans le progrès procédurier, mesuré et construit. La pratique philosophique est un moment où la pensée et la parole se vivent à une cadence dont la lenteur permet une plus grande attention, précaution et prudence. Pour instaurer ce ralentissement, il est nécessaire

⁸⁵⁷ R. FISHER, *Teaching thinking, op.cit.*, p. 134-135 : "A community of enquiry can be described as a thinking circle. The seating of participants in a circle (...), allows for equality of position with maximum vision within the group. (...) Many classroom settings are not conducive to discussion. (...) Whatever the physical limitations of the setting, make the best of the situation available, bearing in mind that each child should be able to see every other child's face. (...) Creating a physical setting that approximates to a "thinking circle" helps to model and create a sense of community that encourages participation" (ci-dessus : ma traduction)

⁸⁵⁸ F. GALICHET, *La philosophie à l'école, op.cit.*, p. 82

⁸⁵⁹ *Ibid.*

⁸⁶⁰ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques, op.cit.*, p.41

⁸⁶¹ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.156

⁸⁶² R. FISHER, *op.cit.*, p. 138 : "One characteristic of a thinking circle is the experience participants get of having time to think, to reflect and to question" (ci-dessus : ma traduction)

d'utiliser des techniques pédagogiques, parmi lesquels certaines existaient déjà et d'autres ont été créées par nos soins.

Parmi les outils classiques, le bâton de parole peut jouer, entre autres fonctions, un rôle structurant pour le rythme de l'échange. En effet, lors de moments importants dans la discussion (un exemple détaillé, une question complexe ou une remarque ambiguë), nous arrêtons la circulation spontanée de la parole au fur et à mesure des demandes d'intervention, et faisons passer le bâton de parole de main en main, autour du cercle. Dans ce processus, le flux de la parole s'atténue : certains s'expriment, d'autres pas, la parole est distribuée de manière lente et progressive. Robert Fisher estimait, lui aussi, qu'« un temps de réflexion devrait toujours suivre l'expérience d'un stimulus de la recherche afin de permettre aux élèves de réfléchir sur ce qui est intéressant, déroutant ou problématique par rapport à ce qui est présenté. »⁸⁶³. Le chercheur anglais se réfère ici à la découverte d'un texte, d'un jeu ou d'un exercice à visée philosophique et exhorte le facilitateur à laisser le temps aux apprentis philosophes de s'approprier intellectuellement le *stimulus*. Nous avons le même objectif lorsque nous estimons qu'une idée ou une question méritent un temps d'assimilation pour être réellement intériorisées. Ce passage progressif du bâton de parole met en valeur chaque intervention, et symbolise la valeur que le groupe accorde à chaque idée. Il y aurait donc un lien entre la place du rituel et la constitution d'une communauté de réflexion mutuelle : « Le dialogue joue un rôle central dans le développement de la communauté, parce qu'il exige les interlocuteurs à se mettre à la place des autres pour savoir comment communiquer une information (syntaxiquement, sémantiquement et pragmatiquement) en vue d'être compris par autrui. Cette ritualisation de la parole au travers de la discussion partagée, incluant l'habitude de parler pour la compréhension d'autrui, peut être vu comme une partie du processus interactif qui crée à la fois une relation linguistique et morale et l'inclusion du moi dans la communauté. »⁸⁶⁴. En dehors du bâton de parole, il est évidemment crucial de créer un espace d'écoute et d'expression pour chaque intervention, mais cet espace devient concret, pour les enfants, lors des passages ritualisés.

Par ailleurs, nous avons institué une autre coutume lors de nos discussions avec les enfants, qui, malgré sa simplicité, s'est montrée déterminante. Après l'énonciation de questions ou de problématiques importantes, je disais aux enfants « 1, 2, 3 pensez ! » : ce signal, codifié avec eux, signifiait qu'ils devaient fermer les yeux, mettre les mains sur le front et penser pendant une minute à la question afin de tenter de formuler une réponse bien construite. Cette minute de silence s'est montrée très importante, par l'accentuation de la pensée intérieure du fait de fermer les yeux, par la suspension de la conversation que cela impliquait et par la remise au calme des esprits. Cela fut aussi un rituel significatif pour les enfants parlant peu dans le flux de la discussion animée : le fait d'avoir un temps dédié permettait à ces enfants plus silencieux de formuler et d'exprimer une idée. Ce rituel créait

⁸⁶³ *Ibid.*, p. 138 : "Thinking time should always follow the experience of the stimulus for enquiry to allow students time to reflect on what is interesting, puzzling or problematical about what was presented" (ci-dessus : ma traduction)

⁸⁶⁴ *Ibid.*, p. 44 : "Dialogue plays a central role in the development of a community, because it requires speakers to put themselves in another's place in order to know how to communicate information (syntactically, semantically and pragmatically) so as to be comprehensible to others. This ritualization of speaking through shared discussion, involving the practice of speaking for another to understand, can be seen as part of an interactive process that creates both a linguistic and moral relationship, and the blending in a sense of the self into the community." (ci-dessus : ma traduction)

un moment de recentration, de concentration, de réflexion, comme l'attestent certains moments où les enfants ont montré que la pensée immédiate faisait défaut mais pouvait être compensée par le temps de la réflexion :

« [Facilitatrice] *Alors, pourquoi on existe ? 1,2,3, Pensez...*

- [Djenaba] Moi j'ai pas d'idées.

Réfléchis... je suis sûre que tu peux trouver une idée. 1, 2, 2, Pensez...(minute de réflexion)

- [Djenaba] Ah j'ai trouvé ! On est créé pour vivre, pour être. On est là pour vivre. »⁸⁶⁵

« [Facilitatrice] *Je vais poser une question, et on va fermer les yeux pour réfléchir :*

1, 2, 3, Est-ce qu'on est libre ?

- [Shana] J'ai pas d'idée. Moi je sais pas, moi j'ai pas d'idée dans ma tête.

Ce n'est pas grave, tu auras des idées... 1, 2, 3 pensez...

- On est libre parce que avec des copines et des copains à côté de nous.

- Oui, parce qu'on est tous ensemble

- [Shana] J'ai trouvé ! On est libre quand on choisit de faire quelque chose. »⁸⁶⁶

De façon générale, de tels procédés de régulation de la parole représentent en réalité le fait que la pensée philosophique nécessite prudence, précaution et délicatesse. La précipitation a toujours été perçue comme le terreau de l'erreur⁸⁶⁷. Il s'agit donc de sortir du régime de l'immédiateté, tant pour la parole que pour la pensée.

« Une des caractéristiques premières de la pensée non réfléchie est son immédiateté. Parole réactive et instantanée, où la conviction et le sentiment priment sur la raison. Les règles du jeu qui incitent à écouter l'autre, à fournir des arguments, à évaluer une idée déjà exprimée avant d'en exprimer une autre, à comparer diverses propositions, ont sur le participant un certain nombre de conséquences. Une des principales est d'installer une certaine distance entre celui qui parle et ce qu'il dit, entre l'être et la parole. (...) La lenteur est la condition première pour que s'instaure la distanciation. Parce qu'elle donne le temps de réfléchir et de ne pas céder au premier réflexe venu. Poser et reposer le problème, le repenser, voilà ce qui donne le temps d'accomplir un travail sur soi. »⁸⁶⁸

Pour cela, il faut différer les réponses spontanées, réguler la précipitation et enclencher le processus réflexif, dans lequel non seulement on trouve une idée mais on y réfléchit, on la formule, on la reformule, on l'étaye et on la constitue comme un tout : « En philosophie, répondre à une question n'est pas un devoir scolaire ni une obligation de communication, mais une exigence de la pensée. La réponse est moins une opinion spontanée, une information, un contenu doctrinal ou une vérification de connaissance, qu'une démarche, l'aboutissement (provisoire) d'un processus de pensée. On ne commence jamais par répondre en philosophie. On diffère la réponse, pour se donner le temps de la réflexion. »

⁸⁶⁵ Cf. Annexe 3, retranscriptions des ateliers de discussion philosophique des temps méridiens et périscolaires, école G.Péri et P. Vaillant-Couturier, 12 octobre 2012, p. 985

⁸⁶⁶ Cf. Annexe 4 : Atelier Petite-Philo 4-5 ans, « La Liberté », Centre de loisirs Louis Aubin, mercredi 7 juillet 2012, p. 939.

⁸⁶⁷ *Ibid.*, p. 10 : « One of the common faults in human thinking is that it is too hasty. (...) Philosophical discussion is one way that can help to overcome the tendency for haste by emphasizing the need to take time to think things through for oneself, and to about what others are saying. »

⁸⁶⁸ O.BRÉNIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire, op.cit.*, pp. 152-153

⁸⁶⁹ Les réponses instantanées équivalent souvent à des opinions, des préjugés ou des lieux communs : elles risquent de livrer des idées hâtives à propos de problématiques qui méritent réflexion. La pensée philosophique a besoin de maturation, et doit s'éloigner des idées empruntées, pour ne pas rester dans le règne des idées courantes. En plus d'être le reflet d'opinions reçues, les premières idées risquent aussi, selon Michel Tozzi⁸⁷⁰, d'être le reflet d'opinions trop individualisées, trop proches de l'expérience vécue et des exemples particuliers : elles seront alors dénuées de distance et de généralisation. Dans les deux cas, l'excès d'individualisation ou de dépossession de l'idée ne correspond pas au critère de la posture universaliste. Une pause est salutaire pour prendre acte et possession de son idée réfléchie. Le ralentissement de la parole est donc le miroir de la nécessité de distinguer la pensée réfléchie propre à la discussion philosophique des pensées non-réfléchies propres aux conversations ordinaires. La lenteur singulière de la parole est emblématique de l'essence réflexive de la pensée.

« Le moment philosophique constitue un temps d'arrêt, il interrompt le flux ordinaire des variations, des fluctuations, des nécessités de l'action. Il est un temps de loisir (au sens grec de *skholè*) où, séance tenante, on rend les armes. On s'arrête, on s'installe, on fait silence. On se rassemble autour d'un lieu de vacuité. Ce n'est pas un jeu. Il y a de l'ouvrage, qu'il faut, vingt fois, remettre sur le métier. (...) La discussion, quel que soit le dispositif, en est la voie royale. Faire une pause, une interruption. Discuter ensemble, en puisant dans l'inépuisable réalité, les situations, les événements et les problèmes qu'elle pose. Puis retourner ensuite au quotidien, celui de l'art de vivre, pour y expérimenter un peu mieux notre humanité. »⁸⁷¹

La lenteur philosophique est représentative de sa méthode : contre la précipitation, elle repose sur la précaution et, surtout, la prudence. Nous savons que Lipman, et de nombreux de ses disciples, visaient le développement de la prudence par le jugement et la pensée critico-logique : apprendre à manipuler les idées, les concepts et les problèmes avec délicatesse, subtilité et justesse fait partie de cette ambition. « La philosophie encourage les élèves à questionner les présupposés qui sous-tendent notre pensée et notre comportement. S'engager dans la recherche philosophique exerce les jeunes gens à évaluer les déclarations par la raison et à l'analyse, et non par les croyances non-examinées et les préjugés. Parce que les questions philosophiques sont complexes et peuvent souvent être abordées par de multiples angles, elles requièrent un raisonnement prudent »⁸⁷². Cette prudence va de pair avec la « modestie épistémologique »⁸⁷³ dont parle Jana Mohr Lone : en effet, nous sommes bien dans le paradigme de la *recherche* et non dans celui de la récolte. Les enfants ne doivent

⁸⁶⁹ M. TOZZI, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*, op.cit., p.87

⁸⁷⁰ *Ibid.*

⁸⁷¹ N. GO, *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire*, p. 101

⁸⁷² J. MOHR LONE, R. ISRAELOFF (dir.), *Philosophy and Education : Introducing philosophy to Young people*, op.cit., p. 8 : Philosophy encourages students to question the assumptions that underlie our thinking and behaviour. Engaging in philosophical inquiry trains young people to evaluate claims based on reason and analysis, rather than on unexamined beliefs and prejudice. Because philosophical questions are complex and often can be approached from a broad range of perspectives, they require careful reasoning." (ci-dessus : ma traduction)

⁸⁷³ J. MOHR LONE, *Philosophy and education*, op.cit., p.18 : "One of the key feature of the community of philosophical inquiry is (...): there is a consensus of what historically has been called « epistemological modesty », an acknowledgment that all members of the group, including the teacher, are fallible, and therefore hold views that could end up being mistaken."

pas viser l'accumulation des idées, mais l'articulation attentionnée de quelques idées bien formulées. Pour Sara Goering⁸⁷⁴, la prudence de la pensée philosophique correspond même au modèle du comportement moral, et rejoint ainsi la vision aristotélicienne de la *phronésis*. La prudence intellectuelle réaliserait une éthique de la pensée, dont le principe résiderait dans le fait de considérer que certaines parties de l'existence méritent le temps, la subtilité et la lenteur. D'autre part, la prudence philosophique se reconnaît dans le fait que le temps en suspens est à l'image des idées, qui sont présentées, prudemment, sous forme d'hypothèses qui « s'affirme, selon François Galichet, et se reconnaît elle-même comme « en suspens », sans valeur de vérité tant qu'elle n'a pas été vérifiée, au contraire de la croyance ; l'hypothèse admet, comme l'opinion, la pluralité : on peut formuler plusieurs hypothèses pour tenter d'expliquer un même phénomène, et les mettre ensuite à l'épreuve. »⁸⁷⁵.

En revanche, la volonté de lenteur n'est pas contradictoire avec des mouvements d'accélération, qui sont même souhaitables tant ils sont caractéristiques des moments où le groupe se fédère et s'enthousiasme dans la réflexion. Le dialogue demeure une pratique vivante, improvisée, dont le rythme est tributaire des aléas des participants. Lipman voyait dans le dialogue l'orchestration des esprits et de ses facultés, il se trouve que le morceau connaît des variations. « La pensée philosophique a ses *allegros* et ses *adagios* : ses mouvements rapides sont probatoires et spéculatifs, en quête de cohérence et d'exhaustivité ; ses mouvements plus lents sont analytiques et critiques, en quête d'intégrité et de responsabilité conceptuelles. Le guide idéal de l'effort philosophique est la raisonnable et la rationalité judicieuse, même quand l'objectif est de trouver les limites de cette rationalité. »⁸⁷⁶. Les variations de rythmes sont emblématiques des tendances de la discussion philosophique : la recherche hypothétique, la volonté de rigueur, l'emportement critique, les créativité de l'esprit. Alors que certains moments calmes représentent des nœuds problématiques, d'autres moments d'accélération manifestent des nœuds affectifs chez les participants. En tous les cas, le facilitateur est là pour temporiser et temporaliser la discussion, afin qu'elle demeure réflexive à chaque instant.

Toute parole, *a fortiori* l'énoncé philosophique, se construit dans le silence, qui est la condition de possibilité de son expression, de sa réception et de sa compréhension. Parfois, entre les paroles des enfants surgissent des silences d'une texture particulière, si bien que certains y voient le fondement de la progression philosophique, tant ils symbolisent le surgissement du doute dans la pensée. À ce moment-là, on ne sait pas. Les moments de silence jouent un rôle positif : par conséquent, il ne faut pas chercher à les combler, et il faut même parfois les créer, comme nous le faisons avec notre rituel de la minute silencieuse (après le « 1,2,3, pensez »). Faire le silence, fabriquer le vide qui autorise l'expression, c'est créer l'espace philosophique pour l'enfant, comme l'explique Jacques Lévine, qui, de manière

⁸⁷⁴ S. GOERING, « Ethics and the Young Student », in J. MOHR, R. ISRAELOFF, *Philosophy and education, op.cit.*, p. 51 : « In discussing these [moral] topics philosophically, students of all ages come to think more carefully about what they believe, gain experience in carefully considering other perspectives, and learn, in the process, to act more respectfully to each other »

⁸⁷⁵ F. GALICHET, *Pratiquer la philosophie à l'école, op.cit.*, p. 10

⁸⁷⁶ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school, op.cit.*, p.173 : "Philosophic thought has its *allegros* and *adagios* : its rapid movements are probative and speculative, in quest of coherence and comprehensiveness ; its slower movements are critical and analytical, in quest of conceptual integrity and responsibility. The guiding ideal of philosophical endeavour is reasonableness or judicious rationality, even where the objective is to find the limits of such rationality." (ci-dessus : ma traduction)

paroxystique, fait taire l'adulte pendant toute la discussion⁸⁷⁷ : « Le silence est une invitation à parler, mais sans attente scolaire, sans jugement ni évaluation, puisque ce qui est fondateur est d'oser la parole anthropologique, qui dit quelque chose de ma condition à partir de ma vie : quelque chose d'expérientiel et d'existentiel, à cheval sur le versant philosophique, conceptuel, universel de mon humanité. (...) Les enfants vivent là une communauté d'expérience qui les soude dans une *culture commune de la parole anthropologique partagée*, qui donne à l'expression de chacun – selon des témoignages de praticiens –, malgré leur jeune âge et leur spontanéité, une allure à la fois sérieuse et apaisée »⁸⁷⁸. Le silence est comme le décor sur fond duquel peut se construire une discussion signifiante dans laquelle chaque parole pèse avec tout le poids de l'idée qu'elle contient. Apprendre à faire le silence, ce n'est pas seulement savoir écouter, mais c'est presque savoir taire sa parole pour penser *avec* autrui : le silence est le liant entre les auditeurs et les locuteurs. C'est en suivant cette idée que nous pouvons reprendre l'interprétation de Paolo Freire, qui estime que le silence ouvre un espace pour écouter authentiquement ce que les autres ont à dire. Cela leur donne l'opportunité d'apprécier les questions et les doutes et d'« entrer dans le rythme interne de la pensée de l'interlocuteur et d'expérimenter ce rythme comme sa langue »⁸⁷⁹. Les participants doivent être sensibles à leurs propres contributions par rapport au silence et à la parole, pour ne pas subvertir le processus dialogique, mais doivent partager le temps avec les autres afin qu'ils puissent aussi faire des contributions. Le silence est le territoire dans lequel peut avoir lieu un échange philosophique, une rencontre des esprits, une recherche profonde, progressive, procédurière. Il est le fondement du travail rhizomique de l'esprit de chacun, qui construit les rhizomes entre les idées et les fait résonner avec son expérience.

L'ensemble de ces outils pédagogiques de ritualisation attribuée à l'échange philosophique un caractère de théâtralisation, dans laquelle les enfants se mettent à jouer le rôle de philosophes. Pour Oscar Brénifier, la dramatisation de l'échange constitue un moyen d'instaurer un espace de parole, de créer une relation distincte à autrui et devient donc une caractéristique essentielle de l'échange philosophique : « Tout véritable débat a un caractère théâtral, dramaturgique, il appelle un effort de mise en scène, une prise en compte de la présence charnelle de l'autre, un profond effroi devant l'impossibilité vivante qu'il constitue, et la joie tout aussi profonde lorsque, miraculeusement, l'accord surgit quand on ne l'attendait plus. »⁸⁸⁰. La scène philosophique exige – par ses sujets cruciaux et existentiels, par les précautions requises dans l'expression, par la posture universelle, par les règles de la parole – de se transformer. « Cette mise en scène de la parole doit engendrer une situation de réflexion et de décrispation, ce qui offre la possibilité d'utiliser l'autre afin de revoir ses propres pensées et affirmations »⁸⁸¹. Cela impacte l'individu et la relation à autrui et symbolise l'entrée dans un univers solennel dans lequel on ne se comporte pas les uns avec

⁸⁷⁷ M. TOZZI, « Lipman, Lévine, Tozzi, différences et complémentarités » in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, pp. 97-98 : « Silence [de l'adulte et des enfants] qui autorise l'élève à parler, où celui-ci s'autorise à penser, devient auteur de sa pensée, « s'autheurise » ».

⁸⁷⁸ *Ibid.*

⁸⁷⁹ P. FREIRE, *Pedagogy of freedom : ethics, democracy, and civic courage* (1998), P. Clarke (transl.), Oxford, Rowman & Littlefield Publishers, p. 104

⁸⁸⁰ F. GALICHET, *La philosophie à l'école, op.cit.*, p. 106

⁸⁸¹ O. BRÉNIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire, op.cit.*, p. 35

les autres comme partout ailleurs : « On peut s'interroger sur le rapport entre cette socialisation et la philosophie. Proposons l'idée que la dramatisation accrue du rapport à l'autre, rapport qui est central au fonctionnement de notre exercice, permet de créer une situation où ce rapport devient un objet pour lui-même (...) Les règles du jeu énoncées exigent pour chacun de se distinguer des autres »⁸⁸². Le cadre spatio-temporel de la philosophie permet de mettre en scène la distance réflexive qui se construit vis-à-vis d'autrui dans un dialogue qui se joue dans une relation interhumaine. Mais en même que le dialogue ritualisé crée une distance, il engendre une relation nouvelle au sein d'un espace d'ouverture à l'autre selon une autre modalité (spatio-temporelle et autre) : celle du partage philosophique, universaliste et rationnel. La distanciation théâtrale fonde, finalement, la possibilité d'un *contact* intellectuel.

« Une certaine théâtralisation doit donc s'effectuer, une dramatisation du verbe qui permettra de singulariser chaque prise de parole. (...) La théâtralisation permet l'objectivation, la capacité de devenir un spectateur distant, accessible à l'analyse et capable d'un métadiscours. La sacralisation de la parole ainsi effectuée permet de sortir d'une vision consumériste où la parole peut être complètement banalisée, bradée d'autant plus facilement qu'elle est gratuite et que tout le monde peut en produire sans effort aucun. (...) Une conscience de soi s'instaure, soucieuse de ses propos, désireuse de se placer en position critique face à soi-même, capable de saisir les enjeux, implications et conséquences du discours qu'elle déroule. Ensuite, grâce aux perspectives qui ne sont pas les nôtres, par le principe du contre-pied, un effet miroir se produit. »⁸⁸³

Pour Oscar Brénifier, la théâtralisation est inévitable car il est nécessaire, comme dans la distanciation brechtienne⁸⁸⁴, de grossir le trait, en quelque sorte : les enfants, déterminés par le besoin d'éprouver concrètement l'abstrait, doivent entrer dans une pratique dans laquelle des actes ordinaires (penser, parler) deviennent des actions conscientes, mesurées, réfléchies. Le philosophe pense sa pensée, pense sa parole, pense la parole d'autrui. Le cercle de parole est une scène dont le silence est le décor, les philosophes sont les acteurs et la discussion est l'intrigue : tout ce qui se produit sur la scène philosophique, acquiert une dimension sacrée. Les apprentis philosophes, comme les comédiens, deviennent attentifs, dans leur parole, aux temps de respiration, à l'articulation des mots et des phrases, à l'adresse vis-à-vis d'autrui. Ils deviennent conscients qu'ils construisent un dialogue dont le formalisme est contagieux. « La discussion formalisée, catégorie à laquelle appartient la discussion philosophique (...) se caractérise avant tout par sa lenteur. Elle opère généralement dans le décalage, puisque les formes, imposées comme règles du jeu, ont pour but premier d'installer des mécanismes formels censés permettre l'articulation d'une métaréflexion qui nous paraît essentielle au philosopher. Elle invite les participants non seulement à parler et agir, mais à se regarder parler et agir, à se décentrer et se distancier d'eux-mêmes »⁸⁸⁵. Parce que les enfants doivent entrer dans une modalité de fonctionnement inconnue, il ne faut pas craindre de dramatiser l'adoption de cette nouvelle posture. Il se peut qu'il faille d'abord jouer le rôle de philosophe avant que d'être tout

⁸⁸² *Ibid.*, p. 16

⁸⁸³ *Ibid.*, pp. 33-34

⁸⁸⁴ B. BRECHT, *Petit organon pour le théâtre*, 1948

⁸⁸⁵ O. BRÉNIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire, op.cit.*, p. 22

simplement capable de philosopher. C'est le phénomène qui se produit dans l'effet Pygmalion de la présomption d'intelligence philosophique : en déclarant « *vous êtes philosophes, vous allez être sérieux pour penser les grandes questions de l'existence, tout en vous amusant à apporter toutes les réponses qui vous semblent intéressantes* », l'enfant se sent investi d'une nouvelle fonction. Ainsi, l'attribution de fonctions permet de favoriser cette compréhension du rôle de philosophe : c'est pourquoi le courant de la DVP, autour de Michel Tozzi et Alain Delsol⁸⁸⁶, attribue des fonctions telles que reformulateur, secrétaire, président, synthétiseur, observateurs. Ces rôles dramatisent la discussion et établissent clairement les exigences du *philosopher* : il faut penser attentivement, réfléchir à la pensée en reformulant, synthétisant, argumentant, en produisant une idée qui mérite d'être écrite. Chaque rôle symbolise un acte intellectuel. Le secrétaire représente le fait que les paroles ne sont pas anodines mais doivent être exprimées avec précaution, en vue d'être écrites. Les observateurs sont des spectateurs qui font des participants les acteurs de la pratique philosophique. L'ensemble des fonctions théâtralise la discussion et transmettent aux enfants les principes d'un échange philosophique, tout en affermissant le lien de confiance mutuelle dans la communauté de recherche philosophique.

Afin d'expérimenter la portée didactique d'un dispositif théâtralisant, nous avons aussi créé un modeste jeu de rôle : le PhiloGarou. Le principe en est très simple : déclarer que le groupe forme un village de philosophes qui sont rassemblés pour discuter d'une question sur l'existence que les hommes se posent depuis toujours. Dans ce village se trouvent des gardiens, qui rendent possible la pratique philosophique : le gardien de la parole (qui veille à ce que tout le monde regarde et écoute le philosophe qui parle), le gardien du respect (qui veille à ce qu'on accorde de la valeur aux pensées et aux paroles de chacun), le gardien de la mémoire (qui écrit les choses importantes) et le gardien du thème (qui veille à ce que la discussion demeure dans les limites du sujet). Chaque gardien, outre un masque le caractérisant, possédait une carte qu'il devait lever en cas de nécessité. Les autres participants ont une carte de philosophe posée devant eux pour représenter leur mission, que je leur résumais en disant qu'il s'agissait de faire une belle discussion en s'appliquant à penser tous ensemble. Dans le PhiloGarou, on commençait par s'installer dans une posture de philosophe, en faisant le calme, en s'asseyant correctement, en réfléchissant aux séances précédentes. La séance commençait alors, chacun adoptant son rôle. Ces rôles permettaient d'expérimenter concrètement les conditions nécessaires à la réalisation d'une discussion philosophique : les enfants renaient ainsi que sans le respect mutuel, sans la contrainte d'un thème, sans une écoute attentive de chaque parole, sans une posture spécifique, il n'était pas possible de philosopher.

⁸⁸⁶ M. TOZZI (dir.), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, op.cit., p. 74



5.3.9. Cas d'étude : le courant « psychanalytique » et la primauté de l'expression spontanée

Face à ces critères garantissant la discipline philosophique de l'échange, un courant pédagogique tranche nettement, et pose question : la méthode ARCH, dont le dispositif communicationnel se produit sans intervention ni contrainte de l'adulte, avec pour seule procédure le fait de s'exprimer successivement et conformément au passage du bâton de parole, pendant une dizaine de minutes. Cette méthode crée le débat parmi les chercheurs et constitue, nous semble-t-il, un cas d'étude révélateur de certaines problématiques cruciales de la pratique philosophique avec les enfants. Nous adhérons à l'idée que l'atelier de philosophie est un lieu d'expression et de mise en valeur de la pensée des enfants, et que la parole enfantine contient une richesse infinie dont l'expression a une grande valeur dans le développement des enfants : en revanche, nous devons nous interroger : suffit-il d'exprimer une idée pour philosopher ? Comment assurer la philosophicité de l'échange sans une figure de facilitateur garante de cette philosophicité ? Comment transmettre les principes d'un échange philosophique sans intervenir au sein de cet échange ?

La pratique philosophique, au sein des diverses méthodes, est un lieu privilégié pour l'expression des idées et offre une opportunité d'exercer une intelligence philosophique dont on fait la présomption. Ainsi, de nombreux praticiens en ont fait l'éloge à cet égard, tout en ayant constaté l'impact de cette expérience sur les enfants, qui découvrent un espace dans lequel l'énonciation des idées prend une teinte très singulière, liée au dévoilement d'une essence humaine, universaliste et rationnelle. En un mot, c'est un moment d'expression empreint de sérieux et, si j'ose dire, de solennité, pendant lequel la parole prend toute sa force et sa valeur, en tant que révélatrice de la pensée et de l'esprit. Mais cette mise en valeur de la parole ne peut déboucher sur une acceptation totale et indiscriminée de toutes les

interventions. La méthode psychanalytique ARCH contient-elle ce danger de l'acceptation aveugle ?

Selon les défenseurs de cette méthode, l'expression des idées est l'objectif principal de l'atelier philosophique car la priorité est donnée à la construction personnelle de l'enfant. « La philosophicité de l'atelier est posée par les choix explicites de Lévine : poser des questions existentielles pour faire réfléchir l'enfant à sa place dans le monde. »⁸⁸⁷. Pour Jacques Lévine, les enfants ne sont pas prêts, notamment entre quatre et sept ans, pour autre chose que l'expression de leurs pensées naissantes. De son point de vue, la première étape importante consiste à permettre à l'enfant de construire ses idées, avant de les remettre en cause ou de les soumettre à la critique. Conformément à la volonté partagée de construire une méthode adaptée au développement de l'enfant, Lévine estime que la pratique philosophique doit être vouée à l'élaboration d'une vision du monde et à la prise de conscience de celle-ci. Michel Tozzi analyse ainsi cette prise de position : « Au niveau même des innovateurs, la discussion n'est pas toujours visée. J.Lévine par exemple, psychologue développementaliste, émet des réserves : une discussion trop précoce dans le temps (par exemple en maternelle) ne laisserait pas suffisamment de temps à l'enfant pour élaborer sa propre pensée interne, tout préoccupé qu'il serait de réagir à l'opinion des autres. Les enfants s'expriment dans ce dispositif, mais avec peu d'interactions entre eux. (...) La pression conceptuelle ou argumentative d'une discussion à visée philosophique pourrait court-circuiter le préalable de s'expérimenter comme sujet pensant »⁸⁸⁸. La primauté est donc donnée au développement de l'enfant comme sujet pensant et non à la réalisation d'une pensée philosophique. Le problème se trouve donc dans l'énoncé même : s'agit-il d'un sujet pensant philosophiquement ? Tout sujet pensant ne pense pas philosophiquement. De plus, la pensée philosophique nécessite une divergence d'idées, une pluralité de points de vue dont la confrontation argumentée et conceptualisée assure le progrès de la pensée – critère d'un échange philosophique. Dans le modèle de l'expression libre, il n'est pas certain que les enfants retravaillent les idées d'autrui et leurs idées propres. Il se peut que l'échange devienne un simple agencement d'idées non reliées alors que c'est la mise en relation des idées qui crée la complexité essentielle de la philosophie : bien que la philosophie pour enfants ne se consacre pas à l'élaboration de systèmes de pensée, une discussion philosophique se doit tout de même de créer une construction intellectuelle progressive et pyramidale. Seule la mise en relation des idées peut assurer la systématisme et la complexité de la pensée à partir des idées simples des enfants. Face à cette objection, Lévine estime que ce travail de mise en relation des idées se réalise par deux canaux : d'une part, les enfants réagissent et interagissent spontanément aux idées des autres dans la discussion, d'autre part, ils construisent intérieurement cette relation. Il appuie donc sa défense sur le principe du dialogue intérieur rhizomique : « On ne peut nous objecter que le débat est absent de notre démarche. C'est une erreur. Il y est hautement présent. (...) Ce qu'il faut mettre pleinement en lumière, c'est la façon dont *la parole circule dans le dispositif* que nous proposons. (...) En apparence, chacun donne son opinion sans se soucier de celle de l'autre. En réalité, il y a beaucoup plus d'écoute réciproque qu'on ne le croit. (...) On a l'impression d'une juxtaposition des opinions alors que ce qui donne à la séance une tonalité dynamique

⁸⁸⁷ C. CALISTRI, C. MARTEL, B. BOMEL-RAINELLI, *Apprendre à parler, apprendre à penser. Les ateliers de philosophie, op.cit.*, p. 174.

⁸⁸⁸ M. TOZZI (2007), *Apprendre à philosopher par la discussion, op.cit.*, p. 17

très particulière, c'est un *climat à la fois d'alliance et d'interaction entre la parole personnelle et la parole groupale. C'est une méditation partagée*. Il s'effectue, le plus souvent, dans le registre de l'infra langage que nous appelons également le langage oral interne »⁸⁸⁹. Dans cet argument, se dessine en creux la limite de cette méthode : si le débat est interne, toute la responsabilité de la mise en relation des idées est dévolue à l'enfant, qui doit « construire la pensée en écho »⁸⁹⁰, selon Vincent Trovato. Les praticiens psychanalystes font donc le pari que le développement cognitif de l'enfant lui permet de jauger, intérieurement et indépendamment, les distinctions entre les idées exprimées : « Il faut faire la différence entre débat explicite et débat implicite, entre débat externe et débat interne. En effet, *le débat*, dans les Ateliers de Philosophie, *se joue à l'intérieur de l'enfant*. (...) Ce qui revient à dire que la plupart des enfants, en même temps qu'ils donnent leur opinion, ont la notion d'un *écart* entre leur opinion et celle qui vient de cet ailleurs qu'est la pensée du monde »⁸⁹¹. Pourquoi ne pas expliciter cet écart et analyser ensemble les raisons de l'écart ? Le travail philosophique ne consiste-t-il pas précisément dans l'étude comparative des idées ? Si la pensée philosophique se définit par la réflexion de la pensée sur elle-même, ne faut-il pas enclencher ce processus lors de la pratique avec les enfants ? Jacques Lévine craint que l'explicitation des différences et la comparaison des idées enclenchent une confrontation rivale entre les enfants : « La DVP (discussion à visée philosophique) se prévaut de la priorité qu'elle donne au débat. Or les choses sont très différentes dans les ateliers AGSAS. Si l'on prend en considération les modes de circulation de la parole, on constate qu'il y a non seulement débat, mais « *vrai* » débat, dans la mesure où, au débat explicite qui sera appelé, dans la suite du texte, agonistique, rivalité d'opinion, et qui n'est pas l'objectif premier de notre méthode, se substitue un débat beaucoup plus subtil, mais pas moins efficace. La différence d'opinion, surtout lorsqu'elle est sous-entendue plutôt que prononcée et assénée, donne une tout autre tonalité au travail collectif, ce qui n'exclut pas son importance lorsqu'elle est explicite. Il y a complémentarité entre le débat explicite et le débat interne qu'on peut appeler également « *débat sans débat* »⁸⁹². La simplicité du dispositif serait donc une garantie d'une discussion philosophique constructive, où chaque enfant réalise sa puissance de pensée, sans être bousculé par une confrontation avec autrui. Mais en plus de la question de l'analyse réfléchie, Jacques Lévine trahit une autre faille possible, car, dans sa défense de son dispositif, il évoque uniquement les opinions des enfants, et non leurs pensées réfléchies. Or, nous avons vu à quel point la conscience de ces diverses formes intellectuelles distinctes étaient cruciales pour Lipman, et constituaient même l'enjeu pédagogique de l'esprit critique. Plus avant, le créateur de la philosophie pour enfants estimait que la réflexion philosophique nécessitait d'être encadrée par les critères de la logique formelle et informelle, dont le facilitateur était le garant : « La classe ne se limite pas à l'expression du vécu, dans le développement d'une pensée informelle ; cette pratique « guidée » par un enseignant permet l'acquisition de règles

⁸⁸⁹ J. LEVINE, « La notion de monde philosophique des enfants » in M. TOZZI (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion*, *op.cit.*, p. 97

⁸⁹⁰ V. TROVATO, *L'enfant philosophe. Essai philopédagogique*, *op.cit.*, pp. 45-46 « L'idée de débat est présente dans le projet, mais l'accent est mis en priorité sur une pensée qui se construit en écho, alimentée autant par le *langage interne* (pensées intimes de chacun) que par le discours explicite. »

⁸⁹¹ J. LEVINE, « Essai sur le monde philosophique de l'enfant », in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour Enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, *op.cit.*, p. 92

⁸⁹² J. LEVINE, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, *op.cit.*, p.66

pour le développement de la pensée formelle. Ce double processus de la philosophie a permis l'évolution de la rationalité »⁸⁹³. C'est donc un élément contesté de la méthode psychanalytique, qui contient de danger de se transformer en simple recueil de préjugés. Par ailleurs, dans la vision lipmanienne, la qualité de la réflexion philosophique était tributaire de l'analyse de l'expérience or qu'« il n'est pas certain que, laissés à eux-mêmes, les enfants puissent aller très loin dans le traitement philosophique de leur expérience. L'animateur doit, ici, intervenir d'une manière éclairée et diriger la discussion afin qu'elle conduise les enfants vers l'examen de critères très généraux qui régularisent leur expérience. (...) Toutes ces pistes de recherche invitent les enfants à aller au-delà de l'étonnement original et à pousser l'investigation dans des régions de leur expérience qu'ils n'auraient peut-être pas l'occasion d'examiner autrement »⁸⁹⁴. Même en dehors du courant pragmatiste, les philosophes pour enfants ont établi la mise à l'épreuve et l'étayage par les preuves comme critères déterminants. La philosophie nécessite une mise en examen des idées, qui ne peuvent être laissées à l'abandon, sous peine de ne rester que des opinions, ou pire, des préjugés Ceci renvoie à la critique principale de certains chercheurs, et notamment Oscar Brénifier, vis-à-vis de dispositif pédagogique qui lui semble trop complaisant. Si les idées des enfants ne sont pas soumises à l'examen, nous ne prodiguons pas une éducation de la pensée autonome et maîtresse d'elle-même. Il exprime cette problématique ainsi : « Penser par soi-même signifie avant tout comprendre que la pensée et la connaissance ne tombent pas du ciel, toutes armées et casquées, mais qu'elles sont produites par des individus, ayant pour seul mérite de s'être arrêtés sur des idées de les avoir exprimées, de les avoir examinées et de les avoir retravaillées. La pensée est donc une pratique, pas une révélation. (...) Il ne suffit donc pas simplement de faire parler l'enfant, de le faire exprimer, mais de l'inviter à une plus grande maîtrise de sa pensée et de sa parole »⁸⁹⁵. La pratique philosophique, si elle cautionne le règne des idées non-examinées, cesse d'accomplir sa vocation de tribunal de la conscience. Cela dit, il est possible que Jacques Lévine voie dans l'atelier de philosophie une première étape dans laquelle les enfants découvrent les bienfaits de la recherche d'idées sur l'existence humaine.

Par ailleurs, le débat se tisse, selon Lévine, par association d'idées : « la dynamique de la séance procède de l'idée de rebondissement de proche en proche, une opinion provoquant l'apparition d'une autre opinion. (...) L'enfant répond à cette demande par des définitions, des chaînes d'associations, par des comparaisons, par des propositions de mise en ressemblance ou en différence. Il s'agit d'association de type « rhizomique ». (...) Si l'on veut y voir une métaphore psychique, on dira que son parcours souterrain est émaillé d'une succession d'émergences hors de terre qui fait penser au jaillissement des associations libres dans une analyse ou, dans le cadre d'un inventaire, à une prolifération d'hypothèses sur le sens du mot inducteur. La séance fonctionne comme un « tapis roulant associatif », mu par une sorte de contrainte interne à avancer. La vocation de l'atelier est de faire passer ce déroulement association de l'implicite à l'explicite – du savoir, qui ne trouve pas encore son aptitude au dire, au savoir qui, l'ayant trouvé, doute de la pertinence du dire qu'il

⁸⁹³ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent, op.cit.*, p. 61

⁸⁹⁴ M. SASSEVILLE, *La pratique de la philosophie avec les enfants, op.cit.*, p. 96

⁸⁹⁵ O. BRÉNIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire, op.cit.*, p. 12

envisageait »⁸⁹⁶. Mais précisément, l'association des idées n'est pas synonyme de leur articulation, de leur mise en relation complexe et claire. La complexité rhizomique ne consiste pas dans une association mais dans un entremêlement arborescent noué par des liens intrinsèques et significatifs. Le lien d'association est trop distendu, et peut simplement être la manifestation des sauts et bonds de l'esprit au fur et à mesure du flux de la pensée. Cette méthode associative comporte deux risques, identifiés respectivement par Anne Lalanne et Carole Calistri. Le premier serait relatif à la nature des liens : en effet, les associations d'idées se font souvent sur des registres affectifs et non selon l'ordre de la pensée réfléchie (hypothèses, arguments, exemples, contre-hypothèses, contre-exemples). Cela crée donc une « confusion entre une approche philosophique de l'acte de penser et une approche psychologique induite par l'analyse psychogénétique qui sous-tend le travail des ateliers. (...) Il s'agit plutôt, ici, de l'émergence d'une pensée d'abord affective et intérieure qui s'élabore, le plus souvent, par association d'idées et qui s'exprime dans une totale spontanéité qu'aucune intervention extérieure ne vient structurer »⁸⁹⁷. Le second écueil correspond, pour Carole Calistri, au syndrome de l'inventaire, qu'elle illustre en prenant l'exemple d'un atelier où elle applique la méthode ARCH sur le thème « Les enfants ont-ils des droits ? »⁸⁹⁸ dans lequel les enfants ne parviennent qu'à faire une liste de leurs droits. Aucun enfant n'essaye de définir la nature du droit, ni ne fait de distinction entre « pouvoir » et « avoir le droit », par exemple. Ainsi, apparaît une certaine « confusion des réflexions »⁸⁹⁹, que l'on espère liée à « leur entremêlement »⁹⁰⁰ dans « une sorte de mouvement spiralaire de la pensée collective qui se déroule devant nous, d'individu en individu. » Mais ce que l'on voit surtout, c'est une manifestation de la pensée égocentrée, « cette volonté individuelle et collective de recenser toutes les virtualités »⁹⁰¹. Or l'un des enjeux fondateurs de l'éducation philosophique est de créer un contrepoids à la nature égocentrée de la pensée enfantine, pour laquelle « la juxtaposition des propos a aussi une fonction d'ordre psychologique. Le petit enfant, centré sur lui-même, est amené avant tout à exprimer sa pensée et ses émotions »⁹⁰². L'exercice philosophique consiste-t-il dans le recensement de nos représentations ? La philosophie n'est-elle pas ce travail de conscientisation ? Selon l'interprétation d'Anne Lalanne, les enfants trouvent un bénéfice indéniable dans cette approche, tant au niveau de l'expression que de l'écoute. Il est manifeste, en outre, que se produit « une prise de conscience psychologique d'un « je » d'abord plus préoccupé de se penser que de réfléchir en se décentrant de lui-même. (...) Certes, si l'expérience de la conscience de soi est indispensable pour mener une réflexion philosophique, cela ne signifie pas pour autant que le travail qui mène à cette prise de conscience de soi comme être pensant soit en lui-même philosophique. (...) De surcroît, le fait de s'exprimer de façon personnelle ne suffit pas à donner à sa parole une teneur philosophique, et on sait bien que l'expression spontanée d'une opinion est loin de constituer, en soi, un acte de penser puisque toute la démarche de réflexion philosophique est justement d'effectuer une analyse critique de cette

⁸⁹⁶ J. LÉVINE, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, *op.cit.*, p.80

⁸⁹⁷ A. LALANNE, *op.cit.*, pp. 125-126

⁸⁹⁸ C. CALISTRI, C.MARTEL, B.BOMEL-RAINELLI, *op.cit.*, pp. 102-105

⁸⁹⁹ *Ibid.*, p. 144

⁹⁰⁰ *Ibid.*

⁹⁰¹ *Ibid.*

⁹⁰² P. THARRAULT, *Pratiquer le débat-philo à l'école*, *op.cit.*, pp. 55-56

opinion spontanée. »⁹⁰³. Mais ont-ils appris à dialoguer ? Une juxtaposition d'idées ne forme pas un dialogue, dont la définition réside dans le fait que chaque idée découle logiquement de la précédente. L'ordre de la pensée réfléchie, établi par Dewey et repris comme paradigme dans l'éducation philosophique, est « un enchaînement et non une simple succession. (...) La réflexion ne suppose pas simplement l'existence d'un certain nombre d'idées qui se suivent, mais d'idées qui se succèdent dans un ordre tel, que chacune d'elles amène la suivante comme sa conséquence naturelle et qu'inversement ; chacune s'appuie sur celle qui la précède. Les parties successives de la pensée réfléchie procèdent les unes des autres, elles ne forment pas un *chaos*, mais sont reliées entre elles. »⁹⁰⁴. Bien qu'il puisse être utile de recenser ses idées pour commencer à penser, la philosophie relève ensuite d'une remise en cause des opinions et non seulement de leur accumulation : « Le point de départ de toute recherche consiste d'abord à faire l'inventaire de ce qu'on sait, de nos représentations les plus communes, celles qui nous viennent spontanément à l'esprit. (...) En effeuillant nos représentations, nos opinions, lesquelles fondent une certaine compréhension que nous avons du monde, nous sommes soudainement confrontés à leur limite, leur insuffisance. À ce stade, l'acte de penser, différent du fait d'avoir une opinion, apparaît dans toute sa spécificité. (...) Ces affrontements stériles renforcent le règne des opinions, de l'idée répandue communément d'un « droit à avoir telle ou telle opinion », l'expression spontanée se confondant alors avec l'idée de penser par soi-même qui exige, au-delà de la simple exposition d'un point de vue, de soumettre ce que justement on pense à une confrontation raisonnée. »⁹⁰⁵. Parmi les étapes de la recherche philosophique, le questionnement et le recensement des représentations n'en sont que les premières et sont certes nécessaires mais pas suffisantes.

« La mise en mouvement philosophique procède d'un constat : l'insuffisance des représentations premières pour rendre compte d'un fait d'expérience, ou pour résoudre une difficulté. (...) Le commencement consiste à éprouver cette insuffisance des représentations premières, à faire l'expérience de la difficulté à dire ce qu'on croit savoir. Cela passe par une série de propositions, qui permettent de faire une sorte d'état des lieux, en énonçant tout ce qui paraît évident à ce propos. Cet état des lieux permet d'exprimer ce dont on est immédiatement capable, sans effort particulier, et sans travail contradictoire. (...) Il y a là ce qu'on pourrait considérer comme une *mise en mouvement* de la pensée, qui laissera place progressivement à des *exigences intellectuelles*. »⁹⁰⁶

Ainsi, le dispositif ARCH, qui se définit par l'articulation d'une question existentielle initiale et d'un moment d'expression des idées, semble présenter des lacunes. Même si un débat surgit, il risque de se limiter à un désaccord créé autour des attachements affectifs à certaines idées. L'expression des idées n'est pas que le commencement de la méthode, elle doit se poursuivre dans un travail de didactique de la philosophie : qu'il s'agisse des étapes de l'enquête pragmatiste de la méthode Lipman, des étapes de la méthode socratique ou des étapes de problématisation, conceptualisation et argumentation de Michel Tozzi, tous les courants s'accordent sur le fait que les moments d'expression libre des enfants comportent

⁹⁰³ A. LALANNE, *op.cit.*, pp. 125-126

⁹⁰⁴ J. DEWEY, *Comment nous pensons*, *op.cit.*, p. 10

⁹⁰⁵ A. LALANNE, *op.cit.*, pp. 82-83

⁹⁰⁶ N. GO (2007), « Analyse didactique d'une discussion à visée philosophique en CM2 » in M. TOZZI (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion*, *op.cit.*, p. 33

une valeur essentielle dont la reconnaissance n'empêche pas l'exigence d'un accompagnement pédagogique fondé sur ces moments.

Enfin, la méthode ARCH fait resurgir le débat autour du « naturel philosophe » car il semble contenir le risque de rester au stade de l'étonnement, de la question, de l'intuition. Certes la prise de conscience de ces facultés philosophiques spontanées est essentielle, mais elle ne doit pas être confondue – tant chez l'enfant que chez le pédagogue – avec la compétence philosophique propre. Il s'agit de passer de la question philosophique à la problématisation, de la parole à l'analyse, de la pensée à l'expression. Les enfants sont capables de s'exprimer sur le monde, mais l'« attitude dialogique n'est pas innée : (...) parler s'apprend naturellement, dialoguer s'apprend dans un contexte approprié »⁹⁰⁷. Bien que les ateliers de philosophie ARCH peuvent donner lieu à des échanges présentant une grande richesse de sens tant au niveau des idées que des individus, il s'agirait d'un hasard dont l'absence de garantie serait le reflet de l'absence d'exigences. De plus, si les échanges sont régis par la spontanéité, il semble difficile d'attester d'un progrès à l'échelle de la discussion et du temps long. Si l'éducation philosophique repose sur la répétition du même, s'agit-il réellement d'une formation à la discussion philosophique ? « L'approche dialogique n'est pas une méthode d'échange spontanée : c'est plutôt un processus qui requiert un apprentissage et une éducation »⁹⁰⁸.

5.4. Alternance et complémentarité des modalités d'échange : de la conversation au dialogue, les chemins philosophiques.

De notre point de vue, la distinction entre conversation, discussion, dialogue et débat ne débouche pas sur l'existence de frontières étanches entre ces diverses modalités d'échange, dans la mesure où l'on peut passer de la conversation au dialogue, du dialogue au débat ou du débat à la discussion. Bien que notre intention pédagogique se porte davantage sur la volonté d'instaurer des discussions philosophiques, l'échange oral constitue un moment vivant dans lequel la volonté du facilitateur est contrebalancée par la tendance du groupe. Tel est en tout cas le bilan de notre expérimentation, alors même que nous cherchions à mettre en place des discussions philosophiques. Nous avons constaté une porosité entre les genres du dialogue, de la conversation, de la discussion et du débat.

5.4.1. Le droit à la digression conversationnelle

Ainsi, tout en évitant absolument, bien entendu, de mener de simples conversations sans but, il apparaît parfois au cours d'une discussion philosophique cadrée des moments de conversation. Si une idée emporte l'enthousiasme du groupe, les enfants commenceront à sortir de la rigueur philosophique pour partager des informations de manière déliée. Il s'agira alors d'un moment de ce que Marie-France Daniel appelle un « échange anecdotique » dans lequel les enfants présenteront un flot d'exemples personnels, de faits divers. L'essentiel pour le facilitateur, alors, est de recentrer la discussion en montrant, dans

⁹⁰⁷ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent, op.cit.*, p. 120

⁹⁰⁸ M.-F. DANIEL, J. BEAUSOLEIL, *L'identification des dimensions philosophiques dans les dialogues des élèves*, Revue *Arrimages*, 7-8, 1991, p.23

ces anecdotes, le besoin de conceptualiser tel terme, de problématiser tel aspect ou tel contexte. Cette proximité entre discussion philosophique et conversation est visible dans le mouvement inverse, lorsqu'on fait le constat, dans la vie ordinaire, que soudain, à partir d'un bavardage mondain sur un sujet conflictuel, sensible ou délicat, surgit un débat philosophique. Ainsi, la solution, lorsque surgit un moment conversationnel, est de retrouver le formalisme de l'échange philosophique. Même si on peut parfois éprouver de la difficulté à demeurer dans un échange à teneur philosophique du dialogue, il est essentiel, alors, de canaliser la réflexion et de faire confiance aux enfants pour retrouver le chemin de la problématique conceptuelle. Ainsi, afin que la discussion philosophique reste un moment agréable, et, plus profondément, afin d'explicitier le lien entre la vie quotidienne (qui apparaît dans la conversation) et la philosophie (dans le dialogue), nous pensons qu'il est légitime d'autoriser la digression, tout en assurant la primauté philosophique. Selon Gilles Geneviève, « la digression est à respecter. Nombre de philosophes en sont spécialistes, à commencer par Montaigne, qui saute parfois du coq à l'âne, annonce des thèmes qu'il ne traite pas, aborde des sujets sérieux et d'autres franchement anecdotiques, etc. C'est peut-être ce fouillis, cette « marqueterie mal jointe », et l'emploi de la première personne, du « je », qui fait que l'auteur des *Essais* est parfois considéré comme un simple écrivain, et non comme un philosophe... (...) Les associations d'idées sont signifiantes ; ce que disent souvent les enfants ; ce que disent souvent les enfants de l'atelier, dans leurs mots (...) : les idées les plus neuves, les inspirations les plus déterminantes, ne naissent pas nécessairement d'un travail réflexif pesant, obéissant à une logique formelle, quasi ferroviaire, où l'on partirait d'un point A pour arriver à un point E en passant sans faute par les étapes B, C et D. (...), mais loin des syllogismes, des inférences, déductions et inductions, échappant aux laborieux échafaudages d'une pensée raisonnante, problématisante et manipulatrice de concepts »⁹⁰⁹. La réflexion philosophique se nourrit aussi des digressions, qui représentent avant tout, nous semble-t-il, la proximité du problème philosophique à l'expérience vécue : par conséquent, il s'agit moins de les interdire que de les rediriger vers des horizons plus dialectiques.

5.4.2. Le droit à la conviction combative

De même, alors que nous ne cherchions pas à créer des affrontements d'idées, il est arrivé que les discussions engendrent des débats clivants dans lesquels les enfants se sont immiscés pour démontrer coûte que coûte leur point de vue. De fait, certaines thématiques possèdent une dimension polémique qui les fait pencher davantage vers le genre du débat : c'est le cas notamment des questions morales ou politiques. Il nous est apparu que ces moments de débat, étant donné qu'ils ne constituaient pas le principe de fonctionnement de notre méthode, ne se transformaient pas en affrontement car ils se produisaient sur fond d'une discussion constructiviste. Nous avons constaté, aussi, que certaines problématiques philosophiques convoquaient les dimensions affectives des individus et semblent donc inévitablement, par leur caractère polémique, vouées à être traitées par le débat. Il ne nous semble pas nécessaire d'exclure totalement les irruptions du débat dans la discussion. En effet, il est important de faire surgir ces moments où les enfants prennent conscience des différences de convictions. Nous analyserons, en dernière partie, le rôle de la pratique philosophique vis-à-vis de l'ouverture aux pluralités, mais nous pouvons d'ores et déjà dire

⁹⁰⁹ G. GENEVIEVE, *La raison puérile. Philosopher avec les enfants ?*, op.cit., p.338

qu'il nous paraît signifiant de créer, comme l'évoque Sarah Davey Chester, des moments de déséquilibre. Pour la pédagogue australienne, une conversation peut se transformer en débat grâce à un pivot constitué par un désaccord, qui rompt le moment de simple partage : « Lorsque l'échange est une simple conversation, l'échange vise l'équilibre. Mais si la conversation commence à explorer un désaccord et devient éventuellement un dialogue, l'objectif est le déséquilibre, de créer des opportunités pour une compréhension renouvelée qui viendrait de la différence »⁹¹⁰. La gestion des désaccords fait partie de l'apprentissage philosophique et ne forme pas, bien au contraire, un obstacle à la mise en place de discussions majoritairement constructivistes. La philosophie se nourrit des divergences et des antagonismes, il est logique d'en accepter les conséquences, et de donner le droit aux enfants d'exprimer leurs convictions combattives.

5.4.3. Dialogue, débat, conversation : les moments de l'échange philosophique

Finalement, nous avons constaté qu'au sein d'un même atelier, il était souvent possible de délimiter des moments de débat, de conversation, de dialogue ou de discussion. Les moments de débat sont porteurs de richesse, permettent d'engager les enfants dans la pratique et manifestent la pluralité des individus, ce qui demeure essentiel. Les moments de digression, une fois clos, n'empêchent pas le rétablissement de la discussion philosophique. Et les moments constructivistes sont souvent voués à la conceptualisation et correspondent aux moments où il s'agit de définir le terme en jeu. Et parfois, la teneur de la discussion était si formelle, rigoureuse et solennelle que nous avions le sentiment de mener un dialogue philosophique. Pour illustrer notre propos, nous avons délimité dans l'extrait suivant la succession des genres d'échange que nous avons identifiés :

« [Facilitatrice] *Fermez les yeux... Pourquoi on existe ? 1, 2, 3, Pensez ! (moment de silence)*

[début du moment de discussion]

- [enfant 1] Si on n'existait pas, on pourrait rien faire dans le monde.

- [enfant 2] On existe pour apprendre, pour vivre, on apprend et c'est pour... (...)

- [enfant 3] On vit. On vient du monde.

- [enfant 4] On existe pour profiter, pour travailler.

- [enfant 4] Pourquoi on existe ? Parce que c'est Dieu qui nous a créés.

- [enfant 5] Bah... personne ne peut répondre à ces questions, personne... je me demande même moi pourquoi on existe. C'est sûr qu'il n'y a pas de réponse.

Alors, c'est quoi le contraire d'exister ?

- [enfant 2] C'est la mort, le contraire de la vie, c'est la mort.

Alors, pourquoi on vit ? Est-ce qu'on est sur terre par hasard ? Est-ce que la terre est là pour hasard ?

- [tous] Non ! Siiii !

Alors, pourquoi on meurt ? 1, 2, 3, Pensez !

- [enfant 6] Parce que la Nature elle a décidé de nous faire mort, on peut pas vivre tout le temps.

- [enfant 7] Tout le monde meurt

⁹¹⁰ S. DAVEY CHESTERS, *The socratic Classroom. Reflective Thinking through Collaborative Inquiry*, Rotterdam, Sense Publishers, 2012, p. 13 : "When kept to mere conversation the exchanges aim for equilibrium. However, as the conversation begins to explore disagreement and eventually becomes a dialogue, the aim is for disequilibrium, creating opportunities for a renewed understanding that comes from difference."

- [enfant 3] Des fois on meurt parce qu'on est malade, des fois on meurt parce que c'est la vieillesse. Des fois on se suicide, fin... mais je sais pas si ça arrive ici.
- [enfant 4] On meurt pour laisser la place aux autres qui vivent
- [enfant 8] On meurt parce que c'est obligatoire.
- [enfant 9] On meurt pour pas exister longtemps.
- [enfant 10] On meurt parce qu'on vient de la nature
- [enfant 11] On meurt pourquoi parce qu'il y a des gens qui nous tuent.
- [enfant 5] Parfois c'est à cause de l'âge, quand on est vieux.
- [enfant 7] On meurt à l'intérieur.
- [enfant 12] On meurt parce que la vie n'est pas éternelle
- [enfant 1] On meurt parce que c'est la vie.

[Fin du moment de discussion]

Alors, que se passe-t-il après la mort ? 1, 2, 3, Pensez ! on fait un dernier tour...

[début du moment de débat]

- [enfant 8] Après la mort, on n'existe plus, on peut plus rien faire.
- [enfant 7] Après la mort, soit on va dans les enfers, soit on va dans le paradis.
- [enfant 10] Quand on meurt, il y a des autres personnes qui naissent.
- [enfant 3] Après la mort, on est déjà mort, donc on sait pas... on va pas sortir de sa tombe pour aller dire au revoir à ses amis. On est déjà mort donc on peut pas savoir.
- [enfant 4] Si on peut savoir : on va au paradis on vit une deuxième, si on va en enfer, on vit pas.
- [enfant 10] Oui, on peut savoir ce qui se passe après la mort : Si on tue quelqu'un on va aux enfers, et si on est sage, on va au paradis.
- [enfant 11] Quand on est mort, on n'existe plus.
- [enfant 13] Quand on meurt, on laisse la place aux autres survivants.
- [enfant 8] On sait ce qui se passe après la mort : Quand on meurt, on vit avec le dieu
- [enfant 9] Non, on sait pas. Quand on naît, quand on meurt, peut-être qu'il y a une autre vie, on sait pas parce qu'on peut pas ressortir de notre mort et aller le redire puisqu'on est mort.
- [enfant 12] je me rappelle d'un truc aussi : je sais ce qui se passe quand on meurt, et bah dieu, il prend notre âme.

[fin du moment de débat]

Alors, on s'est posé deux questions aujourd'hui : pourquoi on vit ? Pourquoi on meurt ? Vous avez vu que pour les deux questions, il y a des croyances de certains, et il y a ce qu'on sait, et ce qu'on ne sait pas. C'est un peu des mystères. Tout le monde n'a pas les mêmes croyances et ce n'est pas grave. Tu parles de l'âme. Tout le monde sait ce que c'est l'âme ? C'est quoi l'âme ? C'est un mot que les philosophes adorent. C'est quoi l'âme ?

- [enfant 1] L'âme ça sert à mourir parce que si elle part de notre corps, on est mort.
- La mort, c'est ça alors : quand l'âme elle part du corps ?*
- [enfant 2] C'est quand on meurt, c'est l'âme qui sort de notre corps.
 - [enfant 3] L'âme c'est toute notre vie, l'âme c'est n'importe quoi, ça peut être autre chose, quelque chose de vivant.
 - [enfant 4] Non, moi j'y crois pas : la mort c'est la fin de tout.
 - [enfant 5] Si, je te jure. En fait, quand par exemple, j'avais regardé un film et la dame elle était morte, du coup après c'était elle, mais un peu en transparent, c'est ressorti de son corps, alors que elle était allongée sur un canapé.
 - [enfant 6] Non, c'est faux. C'est des effets spéciaux.

[début d'un moment de digression conversationnelle]

- [enfant 7] Ouais comme dans le film là où c'est bleu et ça monte de la personne
- [enfant 8] Je l'ai pas vu, je peux jamais regarder les films qui font peur
- [enfant 9] Et t'as vu hier le truc avec le monstre à la télé
- [enfant 10] Non j'ai regardé autre chose : l'émission sur la mer

[fin d'un moment de digression conversationnelle]

- [enfant 2] Une âme, c'est immortel.

Alors, attention, restons dans la discussion philosophique. Tu parles de l'âme et tu dis qu'elle est immortelle. Donc ça veut dire que pour toi, quand on meurt, l'âme elle ne meurt pas ?

[début d'un moment de dialogue]

- [enfant 7] Non, c'est le corps qui meurt, c'est pas l'âme.

C'est un grand débat. Mais c'est quoi l'âme ?

- [enfant 8] On meurt parce qu'on quand on vieillit, on souffre trop et ça sert à quoi de vivre si on souffre ? De toutes façons, si on meurt, notre âme elle va en haut, et on vit en haut, pas en bas. Ça sert à quoi de vivre juste pour regarder ?

Alors, c'est quoi l'âme ?

- [enfant 10] L'âme c'est ce qu'on a en nous, et on meurt quand notre cœur arrête de battre.

- [enfant 11] On meurt pour faire évoluer le monde

Ok, alors, on revient sur l'âme. Qui croit qu'on a une âme ? et c'est quoi ?

- [enfant 12] C'est ce qu'on a en nous

- [enfant 7] C'est comme un fantôme mais c'est pas ça. C'est que notre corps, en fait, il prend une partie de nous et il va en haut.

- [enfant 9] C'est une partie de nous qui vit tout le temps

Ah, ça ne meurt pas alors...

- [enfant 14] Une âme, c'est celle qui nous contrôle. Si on n'a pas d'âme, notre corps, il bouge pas.

- [enfant 5] Notre âme c'est ce qui maintient le cœur en vie pour que nous, on vit.

- [enfant 12] L'âme, c'est notre vie, mais quand on meurt on devient une autre personne.

Tu crois que l'âme elle va dans un autre corps.

- [enfant 1] On peut pas échanger notre âme sinon on pourrait pas marcher.

Alors, l'âme ce serait en nous, ça nous contrôlerait et ça ne mourrait pas.

- [enfant 2] Si on pouvait pas vivre pas, on pourrait pas apprendre, lire, écouter et autres choses pas. Donc si on vivait pas, il y aurait pas ces choses-là.

[fin d'un moment de dialogue] »⁹¹¹

Dans cet extrait, on peut voir qu'une question a fait surgir un débat « que se passe-t-il après la mort ? » : parce qu'il s'agit d'une question sensible qui mobilise des croyances et des convictions, les enfants se sont clairement distingués entre deux positions, opposant d'une part, ceux qui estimaient savoir ce qui se passait après la mort et d'autre part, ceux qui estimaient qu'il était impossible de savoir ce qui se passait après la mort. De façon très différente, auparavant, la question « pourquoi on meurt ? » avait enclenché une démarche constructiviste, dans laquelle les réponses se complétaient l'une l'autre. En conclusion, nous pouvons dire qu'il nous est apparu que la porosité des genres ne nuisait pas inéluctablement à la philosophicité de l'échange, pour autant que le facilitateur, aidé du groupe, gardait en vue la direction philosophique.

⁹¹¹ Cf. Annexe 1, Retranscriptions ateliers de philosophie, CE2 A (Nadia Bouyahia), école Fraternité, 28 novembre 2013, p. 836-837

5.5. Le dialogue philosophique et l'apprentissage de l'ouverture d'esprit

Au-delà des désaccords méthodologiques, tous les courants de philosophie pour enfants semblent converger sur une idée : l'échange oral en groupe permet de faire transmettre aux enfants le principe d'une pensée philosophique qui reste en mouvement grâce à un mécanisme d'ouverture intellectuelle de chaque idée exprimée. Nous souhaitons donc terminer par l'étude de ce point commun, avant d'analyser les supports méthodologiques utilisés pour stimuler le dialogue. Nous estimons parvenir ici à une définition singulière de l'ouverture d'esprit non comme modalité de la relation à autrui, mais comme modalité intellectuelle de la pensée. Nous traiterons de la définition éthique de l'ouverture d'esprit à autrui dans la dernière partie mais pour l'heure, nous voudrions nous demander en quoi la discussion philosophique contient et transmet une conception de l'ouverture cognitive de l'esprit. Comment l'échange philosophique permet-il de garantir l'ouverture de la réflexion ? En quoi le dialogue/discussion/débat philosophique relèvent-ils d'un apprentissage de l'ouverture d'esprit ?

5.5.1. La primauté de la forme orale pour l'ouverture des facultés

Nous avons volontairement omis de mentionner un élément du lègue socratique : au niveau le plus rudimentaire, on peut penser que la philosophie pour enfants est socratique dans la mesure où elle se fonde sur l'oral et non l'écrit. Mais de notre point de vue, le choix de l'oral s'est surtout fait pour des raisons profondément pédagogiques : les enfants ont besoin de la complémentarité des esprits car ils ne sont pas aptes à philosopher à vase clos. D'ailleurs, personne ne l'est : dans son enseignement traditionnel, la philosophie est abordée dans un dialogue avec les grands auteurs. La solidarité des pensées enfantines serait donc peut-être un des moyens trouvés pour compenser cette absence. De fait, les méthodes actuelles pour philosopher avec les enfants reposent sur le même pari pédagogique que la méthode socratique, en estimant que c'est l'échange oral qui permet, au fur et à mesure des questions et réponses, la recherche du sens et le développement de la réflexion. Le choix de la forme orale est, de manière évidente, un point commun incontestable. La structure est donc la même : la réflexion philosophique se construit et se développe grâce à l'échange de questions et de réponses. Pourquoi avoir choisi la forme orale pour pratiquer la philosophie avec les enfants ? Il nous semble que cela tient à deux éléments principaux. Tout d'abord, il était nécessaire d'adopter une méthode adaptée au développement cognitif de l'enfant : outre l'absence de maîtrise de l'écrit, il ne pourrait mener seul un raisonnement philosophique à partir d'une question. En effet, les facultés intellectuelles des enfants ne sont que naissantes et, par suite, ne peuvent soutenir seules une réflexion philosophique de façon solipsiste. Il ne serait pas réaliste de demander à un enfant de construire en autonomie les divers éléments de la réflexion : hypothèse, puis exemple, contre-exemple, argument, etc. En revanche, ce qui est visible, c'est que les enfants sont capables de s'associer pour mener respectivement chacune de ses actions. Ainsi, au sein d'un groupe, un enfant pourra trouver un exemple, un autre un argument ou une contre-hypothèse, puis un contre-exemple, tant si bien que la participation intellectuelle de chacun contribue à la construction commune de tous. On pourrait dire, en quelque sorte, que la collaboration pallie aux faiblesses cognitives de

l'enfant. Les facultés rationnelles de l'enfant ne lui permettant pas d'assurer un développement cohérent du genre dissertatoire, il est plus sage de chercher à construire une progression rationnelle grâce à l'association des esprits et à leur autocorrection mutuelle. En outre, la philosophie pour enfants étant convaincue du rôle du cadre social pour la construction de la pensée, il est logique d'apprendre à penser dans une discussion en groupe. En effet, la pensée individuelle de chaque enfant se développera grâce à la pensée collective, d'autant plus que le fait même de faire partie d'une réflexion socialisante oblige l'enfant à construire sa pensée face à autrui. Comme le dit Vincent Trovato, il s'agit d'accomplir un pas conséquent car les enfants doivent non seulement dire ce qu'ils pensent, mais l'exprimer de façon à ce que les autres les comprennent : « Le simple fait d'exprimer sa pensée permet à celle-ci de se structurer. Dire ce qu'on pense ou l'écrire entraîne une clarification et un approfondissement de ses réflexions que n'autorise pas leur simple ressassement en interne »⁹¹². Notre ambition étant d'éduquer la pensée, l'expression orale semblait donc plus efficiente, car elle contraint chaque apprenti philosophe à *s'adresser à autrui* et, par conséquent, à formuler et formaliser sa pensée de manière beaucoup plus poussée que dans le dialogue intérieur. De plus, une fois exprimée, la pensée de chaque enfant est reprise, réappropriée, réévaluée par le groupe : cet ensemble de réactions révèle à l'enfant les dimensions implicites de son idée. Il y a d'ailleurs un bénéfice collatéral à cette forme de pensée collaborative vis-à-vis de la tendance égocentrée de l'enfant : en effet, la distribution des tâches dans ce cadre d'échange permet de transmettre la valeur de la collaboration sociale. Les enfants prennent conscience de la force de l'entraide intellectuelle dans le dialogue, comme l'attestent leurs conclusions, recueillies par exemple auprès d'une classe de CM1, puis d'une classe de CM2 :

« [Facilitatrice] : *Nous avons pratiqué la philosophie pendant un an. Qu'est-ce que c'est pour vous la philosophie ?*

- [Alexandru] « On s'enrichit grâce aux idées des autres parce qu'on est dans l'océan infini de la philosophie. Pour traverser cet océan, il vaut mieux être plusieurs, c'est trop dur tout seul. »

- [Islam] « On partage nos idées, on offre nos idées et on découvre celles des autres »

- [Alliah] « On réfléchit mieux à plusieurs que tout seul »

- [Meissa] « En philosophie on approfondit les idées : on dit une idée et après quelqu'un réagit et on pose une autre question et la question s'approfondit au fur et à mesure. »⁹¹³

- [Soumeiya] « La philo, c'est on prend un thème, et chacun a ses idées, et après on peut débattre sur ce thème, on peut dire tout ce qu'on a à dire sur ses idées. S'il y a des personnes qui sont plus sur une idée qu'une autre, c'est pas grave. »

- [Valentin] « Chacun dit ses trucs, ses idées, et après on rassemble toutes ces idées et après on essaie d'accomplir quelque chose. »⁹¹⁴

Il ne s'agit donc pas seulement d'un exercice oral, l'atelier de philosophie constitue un *échange* oral au sens noble : les idées circulent et se renforcent mutuellement, tout en

⁹¹² V. TROVATO, *L'enfant philosophe. Essai philopédagogique*, op.cit., p. 62

⁹¹³ Cf. Annexe 1, Retranscription des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CM1 A (S.Senji), école Fraternité, 5 octobre 2012, p. 751

⁹¹⁴ Cf. Annexe 1, Retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, élémentaire Fraternité, classe de CM2 B (R.Miherre), 22 novembre 2011, p. 686

renforçant la faculté de penser émergente des enfants. Ainsi, la forme orale a été choisie en raison de ses vertus éducatives et de sa conformité avec la pensée enfantine.

5.5.2. Le forum philosophique, lieu de fédération cognitive.

Concepts, thèmes, problématiques : autant de seuils à la réflexion philosophique qui peuvent être perçus comme autant d'ouverture pour le cheminement infini de la pensée. La discussion philosophique, ancrée dans ces objets inépuisables de l'histoire philosophique, est un lieu inédit pour l'enfant, invité à participer ouvertement à une concertation millénaire. « Les premiers pas sont pris en établissant un environnement intellectuellement provocant dans lequel les enfants peuvent discuter d'une façon libre et ouverte à propos de thèmes qui les intéressent »⁹¹⁵. L'ouverture d'esprit se ressent tout d'abord par les objets d'étude mais aussi l'autorisation, pour l'enfant, de parler à sa mesure : le facilitateur favorise le déploiement propre au groupe : « La valeur de la philosophie pour enfants est de permettre à la salle de classe de devenir un forum pour la diffusion des questions pertinentes par rapport aux problèmes des enfants, de questions assez diversifiées pour attirer non pas seulement le caractère manipulateur de l'intelligence de l'enfant, mais aussi le caractère contemplatif et créatif. L'intervention de l'adulte ne doit pas viser à amener l'enfant strictement dans l'alignement de la perspective adulte sur la réalité, mais doit plutôt chercher à faciliter l'exploration des enfants de leur propres pensées et expériences, au moyen des techniques philosophiques issues d'une tradition philosophique riche et inépuisable. »⁹¹⁶.

Face à ces inquiétudes existentielles fédératrices, Lipman conçoit la communauté de recherche constructiviste comme un forum ouvert, gouverné par le seul règne de la question et de la collaboration des pensées : « Quand la philosophie pour enfants entre dans la classe, elle devient un forum ouvert pour toutes sortes d'idées »⁹¹⁷. La conception lipmanienne de la philosophie comme pensée pluridimensionnelle assure l'ouverture d'esprit de la discussion. En effet, la combinaison de la pensée créative – ressource d'idées alternatives, hypothétique et individuelles –, la pensée critico-logique – source de justification, d'arguments, de contre-arguments-, et la pensée bienveillante – source d'écoute et de respect –, la combinaison des pensées produit un approfondissement constant. Par ailleurs, la méthode peircienne visée par Lipman se construit autour de la recherche d'hypothèses, d'arguments, d'exemples et de contre-hypothèse, contre-arguments, contre-exemples : ainsi, le dialogue construit un édifice dans lequel chaque brique est reliée à la précédente pour la construction d'une ou plusieurs vérités intersubjectives. En outre, dans la méthode de Lipman, le dialogue reflète la nature constructiviste de la connaissance. C'est ainsi que le constructivisme et le dialogisme entretiennent un lien direct : tous deux sont

⁹¹⁵ M. LIPMAN, A. M. SHARP, F. S. OSCANYAN *op.cit.*, p.129 : “The first steps have been taken by establishing an intellectually provocative environment in which the children can discuss in a free and open fashion themes that interest them.” (ci-dessus : ma traduction)

⁹¹⁶ *Ibid.*, p. 62 : “The merit of philosophy for children is that it allows the classroom to become a forum for an airing of issues relevant to children’s own problems, diverse enough so that the appeal is not just to the manipulative aspect of a child’s intelligence, but to the contemplative and creative aspects as well. Adult intervention need not be aimed at bringing the child strictly into line with the adult perspective of reality, but rather at facilitating children’s explorations of their own thoughts and experiences through the use of philosophical techniques derived from the inexhaustibly rich philosophical tradition.”

⁹¹⁷ *Ibid.*, p.174 : “When philosophy for children enters the classroom, the classroom becomes an open forum for all sorts of ideas.” (ci-dessus : ma traduction)

fondés sur la mise en relation d'une pluralité d'idées et sur la remise en question constante des hypothèses. Dans cette méthode, l'ouverture d'esprit est la conséquence directe du modèle constructiviste, selon lequel c'est l'association des individus qui permet l'émergence d'une vérité intersubjective : de ce point de vue, chaque idée nécessite d'être complétée et ne peut se suffire à elle-même. « Le « dialogue philosophique » empreint du pragmatisme de Matthew Lipman et de la conviction que le dialogue intersubjectif est la condition de possibilité d'une pensée dynamique, ouverte à l'altérité, et du jugement raisonnable »⁹¹⁸. Ainsi, les participants doivent ressentir le fait que chaque idée exige un complément ou un dépassement grâce à la recherche rationnelle : il s'agit de se rendre compte que les idées individuelles, souvent équivalentes à des croyances non-vérifiées, ne peuvent vivre en autarcie et doivent être enrichies pour se rapprocher davantage du statut de vérité. « Du moment que les enfants acceptent l'idée que la réflexion objective est plus près de la vérité que leur croyance subjective, la discussion acquiert une qualité philosophique »⁹¹⁹. La philosophicité repose donc sur une ouverture de l'esprit individuel, sans quoi l'enquête solitaire risque de s'enfermer dans des convictions, présomptions et croyances subjectives.

« Une discussion philosophique est cumulative ; elle grandit et se développe, et par elle, les participants peuvent découvrir d'infinis nouveaux horizons. L'art du facilitateur consiste ici à susciter habilement des commentaires afin de continuer la construction de la discussion, tout en incluant la plus grande participation possible de la classe. En encourageant les axes convergents (et parfois divergents) de la discussion, en reconnaissant que le dialogue a souvent une fin ouverte et quelque peu déstructurée, le facilitateur reconnaîtra les opportunités pour que les enfants explorent de nouveaux horizons, de même qu'il y aura des opportunités pour indiquer comme les idées peuvent s'agencer et se renforcer mutuellement. »⁹²⁰

5.5.3. La discussion philosophique, expérience de l'ouverture intellectuelle des idées.

Mais en dehors de la méthode constructiviste, les philosophes pour enfants qui s'en sont éloignés s'accordent néanmoins à voir l'échange philosophique comme une co-construction collective dans laquelle chaque énoncé est ouvert sur le suivant. Dans le courant « maïeutique », toute idée est perçue comme une hypothèse devant être mise à l'épreuve ; dans le courant DVP, toute idée doit être conceptualisée, problématisée ou argumentée ; dans la méthode ARCH, la parole d'un enfant doit s'immiscer dans la construction rhizomique et spontanée d'un univers d'expressions individuelles. Ce sont les modalités du *lien* entre chaque énoncé qui varie, mais dans tous les cas, une idée est conçue comme une partie ouverte sur un tout. Dans la recherche philosophique, toute réponse devra donc ouvrir vers une autre question ou proposition : « Le maître questionneur, par son

⁹¹⁸ M.-P. GROSJEAN, *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman, op.cit.*, 2014, p. 11

⁹¹⁹ M.-F. DANIEL, *La philosophie et les enfants, op.cit.*, p. 182

⁹²⁰ M. LIPMAN, A.-M. SHARP, F.S. OSCANYAN, *op.cit.*, p. 104 : "A philosophical discussion is cumulative ; it grows or develops, and through it the participants may discover endless new horizons. The art of the teacher here consists in skilfully eliciting comments from the children in such a way as to keep the discussion building, while yet involving the greatest possible participation from the class. » With an eye to encouraging convergent (and sometimes divergent) lines of discussion, with a recognition that a dialogue is often open-ended and somewhat unstructured, the teacher will recognize opportunities for the children to explore new vistas, just as there will be opportunities to indicate how ideas can fit together and reinforce each other." (ci-dessus : ma traduction)

exemple, encourage les enfants à questionner, mais cela n'empêche pas d'encourager les enfants à trouver des réponses. Une réponse est une étape de satisfaction dans le processus de la recherche : c'est un plateau sur lequel nous pouvons prendre un moment dans le cadre de notre effort pour comprendre »⁹²¹. La réflexion philosophique se construit dans une succession de satisfactions et d'insatisfactions, de quiétude et d'inquiétude : elle évolue dans le refus et l'impossibilité de considérer une idée comme absolument satisfaisante. Bien évidemment, elle s'emploiera tout de même à encourager et à valoriser chaque idée, mais sans la figer dans un éloge excessif. C'est à cette ouverture d'esprit que permet d'accéder la réflexion : face à une idée, l'enfant apprend à partir à la recherche de sa continuation, de sa justification, de son exemplification, de son interprétation ou de sa reformulation. La formation de l'esprit philosophique exerce une gymnastique intellectuelle qui vise à « aider les enfants à développer une ouverture et une flexibilité telles qu'ils soient enthousiastes à l'idée de remplacer des réponses efficaces par des réponses qui ne fonctionnent plus. »⁹²². Ainsi, les modalités de l'échange philosophique requièrent la faculté de se projeter dans diverses directions : qu'il s'agisse du modèle constructiviste, maïeuticien ou psychanalytique, toutes les méthodes visent le déploiement de la pensée grâce à une filiation d'idées en idées. C'est ainsi que, selon Ann-Margareth Sharp, « le dialogue implique une certaine aptitude à la flexibilité intellectuelle, à l'autorectification et à la croissance »⁹²³. Le dialogue implique la capacité de l'esprit à se distendre, mais surtout, il le favorise, l'actualise et l'exerce.

La conduite d'une discussion philosophique est perçue globalement comme une facilitation. Mais que facilite-t-on donc ? Le *passage* d'une hypothèse à un argument, d'un argument à un exemple, d'un exemple à une seconde hypothèse : le *passage* d'une idée à une autre. Si l'on considère qu'une idée philosophique est toujours une étape, un pallier, un chemin, l'expérience du dialogue philosophique a un impact sur la définition de l'idée. L'idée philosophique devient une coquille qui ne demande qu'à être ouverte : loin de constituer une unité fermée, elle est un point de suspension.

« Une bonne réponse ressemble à une bougie dans l'obscurité. Elle offre à la fois une lumière et du mystère. Elle devrait illuminer bien entendu, mais en même temps elle révèle les contours de l'inconnu de façon à ce que l'auditeur puisse conjecturer qu'il y a beaucoup plus à investiguer et à apprendre. »⁹²⁴

Les enfants, de même que le facilitateur, doivent apprendre, en philosophie, à voyager à vue et à l'imprévu, si tant est qu'il ne s'agisse d'une méthode socratique stricte. « Les éducateurs peuvent être anxieux à l'idée de ne pas connaître les questions à l'avance, et peuvent être réticents à regarder les enfants comme experts eu égard de leur respect pour

⁹²¹ *Ibid.*, p.97 : "The questioning teacher, by his example, encourages children to question, but this does not preclude encouraging children to find answers. An answer is a stage of satisfaction in the process of inquiry ; it is a plateau at which we are content to pause for a time in the course of our efforts to understand. (...) The answer a child arrives at may not be correct, but it is a resolution, even if only temporary, of the period of perplexity and uncertainty the child has been experiencing. » (ci-dessus : ma traduction)

⁹²² *Ibid.* : « What is more important is that children be helped to develop an openness and flexibility such that they are eager to substitute effective answers for those that no longer work. »

⁹²³ A.-M. SHARP, *Studies in philosophy for children*, *op.cit.*, p. 89.

⁹²⁴ M.LIPMAN, A.-M. SHARP, F.S.OSCANYAN, *op.cit.*, p.203 : "A good answer is instead like a candle in the dark. It provides both light and mystery. It should, of course, illuminate, while at the same time reveal the contours of the unknown so that the listener can surmise that there is much more to be investigated and learned." (ci-dessus : ma traduction)

leur expérience. Une volonté de jouer et d'expérimenter avec de nouvelles idées (...) requiert le cheminement du connu à l'inconnu »⁹²⁵. Les questions du facilitateur sont autant de ponts jetés d'une réponse à une palette d'autres idées, exemplifiant ainsi le principe selon lequel d'une idée peut toujours découler une autre idée, convergente ou divergente. La pensée divergente – visée en partie par la pensée créative lipmanienne – est un outil de choix pour l'ouverture intellectuelle : elle transmet le principe de la pluralité des directions possibles. Lipman exhorte les facilitateurs à « ne pas simplement essayer de susciter les réponses que les enfants connaissent déjà. Encourager la pensée philosophique consiste à faire en sorte que les enfants réfléchissent selon des angles nouveaux, qu'ils considèrent des méthodes alternatives de pensée et d'action, qu'ils délibèrent de manière créative et imaginative »⁹²⁶. C'est ainsi que l'esprit enfantin s'étend sans cesse, au fur et à mesure de la discussion :

« Le dialogue philosophique met l'accent sur l'ouverture d'esprit, en vue d'amener chaque enfant à élargir ses perceptions partielles de la réalité et à se dégager de ses préjugés. »⁹²⁷

L'atelier de philosophie est un microcosme dans lequel les enfants expérimentent, à petite échelle, le processus d'élargissement progressif de leur point de vue, dissolvant, du même coup, la validité des préjugés. Faciliter une discussion philosophique, c'est créer un passage vers les idées plurielles, mais c'est aussi favoriser la pensée divergente. De même qu'il faut trouver un équilibre entre le connu et l'inconnu, la philosophie vise toujours la création d'alternatives créatives, non pour en dépeindre l'étrangeté, mais pour inclure encore davantage la pluralité et la diversité. L'ouverture intellectuelle propre à la philosophie réside aussi dans cet appel constant vers la divergence, en contrepoids de la tendance groupale à se rassembler autour d'idées convergentes. Dans la philosophie pour enfants, le modèle de la pensée divergente constitue un paradigme de l'ouverture intellectuelle, notamment du point de vue constructiviste : en effet, elle ne consiste pas à créer une opposition stricte, un conflit théorique ou un affrontement individuel. Elle réalise la créativité de la pensée et matérialise la faculté de chercher une idée *nuancée*. En effet, la finesse d'esprit se manifeste davantage dans la capacité à trouver des idées légèrement différentes qu'absolument nouvelles. Or c'est cela que la philosophie cherche à transmettre aux enfants : l'idée que la pensée est loin d'être binaire, notamment dans les affaires humaines. L'ouverture d'esprit est emblématique du dépassement de la dichotomie dans une recherche dialectique, où les hypothèses ne se confrontent pas dans une opposition radicale et caricaturale, mais dans une multiplicité de nuances.

En somme, la pratique dialogique représente le dispositif choisi pour faire éprouver aux enfants les caractéristiques essentielles de la philosophie, définie comme réflexion progressive, procédurière, complexe, tentaculaire, rhizomique, alliant la conceptualisation,

⁹²⁵ J. HAYNES, K.MURRIS, « An Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy for children » in N. VANSIELEGHEM and D. KENNEDY (ed.), *Philosophy for children in transition*, *op.cit.*, p. 127 : "Educators can be anxious about not knowing the questions in advance, and can be reluctant to regard children as experts in respect of their experience. A willingness to experiment and play with new ideas (...) demands philosophical steps from the known to the unknown." (ci-dessus : ma traduction)

⁹²⁶ M. LIPMAN, A.-M. SHARP, F. S. OSCANYAN, *op.cit.*, p. 105 : "In asking questions, the teacher is not merely trying to elicit answers already known. Encouraging philosophical thinking is a matter of getting children to reflect in fresh ways, to consider alternative methods of thinking and acting, to deliberate creatively and imaginatively."

⁹²⁷ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, *op.cit.*, p. 114

l'argumentation et la problématisation, à partir d'une question fondamentale de la condition humaine. L'échange oral en groupe permet de réaliser toutes ces dimensions sous l'égide du facilitateur. Ainsi « le dialogue est une expérience et, d'autre part, que cette activité expérientielle est la plus concrète et la plus efficace pour motiver l'esprit à s'engager dans une recherche philosophique »⁹²⁸. Mais surtout, la discussion philosophique intègre l'enfant dans un processus de réflexion rationnelle et transmet *l'expérience* de l'ouverture intellectuelle de l'esprit. Pour Marie-France Daniel, l'ouverture d'esprit doit faire l'objet d'un apprentissage et ne peut être imposé par obligation ; c'est un acquis cognitif dont on peut faire le constat chez des enfants ayant participé durablement à des échanges philosophiques : « il ne faut pas croire que cette attitude d'ouverture de l'enfant survient de façon magique ; elle est le fruit de son expérience de la communauté de recherche »⁹²⁹. La formation de l'esprit philosophique se cristalliserait donc par la volonté de transmettre l'habitude de concevoir chaque idée comme une unité ouverte sur son réseau conceptuel d'appartenance, comme un noyau autour duquel gravitent hypothèses, arguments, conséquences, idées opposées, nuancées, proches et lointaines. En un mot, la pratique pédagogique de la discussion philosophique correspond à la découverte des habiletés de pensées capables de faire émerger un univers conceptuel à partir d'une simple pensée.

⁹²⁸ M.-F. DANIEL, *La philosophie et les enfants, op.cit.*, p. 173

⁹²⁹ P. LAURENDEAU, *op.cit.*, p. 114

Chapitre 6

Les outils pédagogiques expérientiels pour ouvrir l'esprit à l'abstraction philosophique

L'un des plus grands défis méthodologiques de la philosophie pour enfants réside dans la création d'un accès au degré d'abstraction et de conceptualisation souhaité par cette pratique. Ainsi, en sus des indications méthodologiques relatives à l'instauration d'une discussion philosophique, il est nécessaire de construire un pont entre le monde cognitif de l'enfant et le monde des idées philosophiques, grâce à des outils méthodologiques permettant cet accompagnement didactique. Nous savons, grâce à notre analyse du développement cognitif, que la pensée enfantine se caractérise à la fois par sa nature concrète et sa faculté – selon le postulat des philosophes pour enfants – de tendre vers l'abstrait. Dans la pratique philosophique, il s'agit donc d'emprunter un cheminement allant de la sphère expérientielle à la sphère abstraite : ce n'est qu'ainsi que l'esprit enfantin pourra s'ouvrir à l'abstraction philosophique. En effet, nous avons d'une part l'esprit enfantin, qui se définit par ses dimensions concrètes, son besoin de ressentir, d'éprouver et d'expérimenter sensiblement les choses pour les comprendre, et d'autre part l'esprit philosophique, qui se caractérise par un amour pour les idées, un élan vers l'abstrait, une activité hautement intellectuelle et l'amour des concepts créés par l'esprit. Dans ce chapitre, la question de l'ouverture d'esprit sera donc analysée selon cet axe : comment ouvrir l'esprit enfantin à l'abstraction philosophique ? Comment donc faire éprouver, ressentir et expérimenter le monde des concepts aux enfants ? Quels outils pédagogiques permettant de rendre concret les idées abstraites et les concepts ?

En réponse à ces préoccupations, nous souhaitons analyser les outils pédagogiques permettant d'ancrer la réflexion abstraite dans diverses formes d'expériences : nous les nommerons donc « outils expérientiels ». Afin de construire une didactique conforme aux besoins cognitifs de l'enfant, les philosophes pour enfants – et nous à leur suite – ont expérimenté divers outils visant à fonder la réflexion philosophique dans la sphère expérientielle et concrète : expériences fictions (albums jeunesse, mythes, films, expériences de pensée), expériences vécues, exemples, contre-exemples, expériences fictives (albums jeunesse, films, expériences de pensée), expériences ludiques, expérimentations. Il s'agit ainsi de construire un cheminement vers l'abstraction philosophique, construite dans un lien constant avec des outils pédagogiques rendant concrètes les données de la réflexion, afin que l'abstraction ne soit jamais abordée comme un signe vide d'idées et de référence à la concrétude. De plus, outre la place accordée au monde concret, ces médias permettent de créer un lien avec le monde de l'enfant. Car la philosophie pour enfants cherche, depuis sa naissance, à répondre à cette question : Peut-on créer un lien entre l'univers de la

philosophie et l'univers des enfants ? La volonté de faire découvrir la philosophie aux enfants est étroitement liée à une démarche restant attentive aux spécificités de l'enfance. En cela, c'est un domaine de recherche qui se situe dans la lignée du courant de pensée inaugurée avec la pédagogie rousseauiste. En effet, par respect pour l'enfance, il ne s'agit en aucun cas de transformer les enfants en philosophes savants, car « on se souvient, dans *L'Emile*⁹³⁰, [Rousseau] recommande de ne pas chercher à faire des élèves de « jeunes docteurs », et de leur laisser leur enfance (idée reprise de la lecture d'Erasmus). Cet argument, selon nous, ne suppose en rien une injonction à ne pas faire de philosophie, mais d'en faire d'une certaine façon, respectueuse des cheminements de la pensée et du désir enfantins »⁹³¹. Ainsi, partant du postulat que l'univers cognitif de l'enfant était attaché à la sphère de l'imaginaire, du ludique, du concret, nous avons cherché à cibler ces intérêts, conformément au principe lipmanien de la motivation intrinsèque. En effet, Jacques Lévine, estime que « L'enfant a besoin d'un interlocuteur capable de rentrer dans son monde de connaissances et d'écouter les demandes qui l'interpellent. Pour la personne appelée à philosopher avec les enfants, la déférence envers leur pensée et leur questionnement est fondamentale. »⁹³² Paradoxalement, le courant ARCH est le seul à ne pas utiliser de supports expérimentiels et à construire son atelier à partir de la seule annonce du thème, en prônant un rapport direct de l'enfant à la problématique philosophique⁹³³. Mais la raison de ce choix est la même que le nôtre : le respect pour l'expression de l'univers enfant.

« Si je dois définir la procédure qui découle de la règle fondamentale, je dirai qu'elle est fondée sur l'idée métaphorique de *voyage*. La phrase qui ouvre la séance, du type « aujourd'hui nous allons réfléchir à ce que veut dire le mot beauté (ou famille, jalousie, etc.) » a valeur d'invitation à un voyage, un voyage au pays des idées, et plus particulièrement un voyage de découverte et d'enquête sur la nature humaine. L'originalité de ce type de séance est qu'elle part d'un mot que l'enfant est invité à ouvrir pour en laisser apparaître les constituants, c'est-à-dire les expériences de vie dont il est porteur. »⁹³⁴

Nous pensons que les outils expérimentiels peuvent enrichir ce voyage philosophique, et nous analyserons en quoi ils peuvent inciter la réflexion infantine à s'ouvrir dans des directions qu'elle n'aurait pas explorées. De plus, nous étudierons les mécanismes par lesquels ces supports semblent accroître la « disponibilité intellectuelle de l'apprenant »⁹³⁵ et mobiliser intellectuellement les enfants. Il faut ici éviter un contre-sens qui fut identifié par Lipman : en effet, si l'on pense que les outils expérimentiels ont pour objectif de rendre la

⁹³⁰ J.-J. ROUSSEAU, *L'Emile ou de l'éducation*, *op.cit.*

⁹³¹ *Ibid.*, p. 73

⁹³² V. TROVATO, *L'enfant philosophe. Essai philopédagogique*, *op.cit.*, p. 26

⁹³³ J. LEVINE, « La notion de monde philosophique des enfants » in M. TOZZI (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion*, *op.cit.*, p. 97 : « Nous voulons donner la priorité à une conception de l'enfant qui s'autorise à réfléchir sur le fonctionnement de la pensée des humains face aux réalités de la vie... un enfant que nous pourrions, en quelque sorte, surprendre en train de regarder le monde comme si c'était la première fois... en train de le découvrir et de l'interpeller sur ses aspects curieux, voire énigmatiques. Cet accès aux choses de la vie doit être le plus direct possible. La réflexion sur les grands problèmes est chose trop sérieuse pour faire compliqué quand on peut faire simple. »

⁹³⁴ J. LEVINE, « La notion de monde philosophique des enfants » in M. TOZZI (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion*, 2007, p. 96

⁹³⁵ B.-M. BARTH, « De la pratique à la théorie : apprendre à construire son savoir » in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Lipman en discussion*, p. 167

philosophie plus simple ou plus agréable (bien qu'effectivement ils suscitent les intérêts et la motivation des enfants), la pratique philosophique semble discréditer et perdre de sa philosophicité. L'objectif de ces supports pédagogiques est précisément de garantir la philosophicité et la complexité de l'exercice.

Le refus d'outils pédagogiques expérientiels nous paraît d'autant plus étonnant qu'en réalité, la philosophie a toujours reconnu – au moins en partie – la nécessité des *stimuli* n'appartenant pas strictement au domaine de l'abstraction philosophique : exemples constants, schémas, mythes, littérature, récits, expériences de pensée. Que l'on pense aux allégories platoniciennes, aux promenades de Rousseau avec Emile, aux métaphores nietzschéennes, aux expériences des méditations cartésiennes, aux allégories platoniciennes ou aux schémas spinozistes de l'*Ethique*, l'histoire de la philosophie est peuplée d'outils expérientiels. Certains nous ont même paru pertinent pour la pratique philosophique auprès des enfants, qui en ont perçu – comme nous le verrons – le sens. L'intelligence philosophique a toujours été entrelacée d'images, de mythes et de récits : d'aucuns diraient qu'elle est subordonnée à ces béquilles imaginatives et expérientielles, et nous pouvons nous en réjouir, car elles nous ont fourni un modèle pour philosopher avec les enfants. *A minima*, ce modèle nous montre que la philosophie pour enfants, depuis le pragmatisme lipmanien, se trouve dans la lignée de la philosophie expérientielle. Quelles sont donc les fonctions pédagogiques et philosophiques de ces outils expérientiels ? En quoi leur utilisation constitue-t-elle un des éléments renforçant la philosophicité de la philosophie pour enfants ?

6.1. Les fonctions de problématisation des outils pédagogiques expérientiels

En deçà de leur variété, les « outils pédagogiques expérientiels » (exemples, lectures, exercices, expérimentations, jeux) reposent tous sur la même ambition : faire éprouver aux jeunes penseurs une problématique philosophique. Au lieu de l'exposer, il s'agit de participer à des expériences éducatives dont la traversée met en lumière un nœud conceptuel qui constitue un seuil et un tremplin pour la pensée philosophique. Ainsi, qu'il s'agisse d'une histoire dans laquelle un personnage vit une événement philosophique, d'un jeu qui nous confronte à un concept polémique, d'une expérimentation qui révèle une idée philosophique, toutes ces expériences éducatives font ressentir un problème, de la manière – espérons-le – la plus claire possible.

6.1.1. La fonction d'intériorisation : le problème philosophique, à l'épreuve d'une nécessité intérieure.

Les philosophes pour enfants ont érigé pour principe de construire une pratique qui se positionne en continuité avec l'univers cognitif de l'enfant. En vertu de cette volonté de situer la réflexion en lien avec les tendances naturelles et le monde enfantin, les *stimuli* expérientiels, visent à créer une nécessité intérieure à s'engager dans la pratique. De façon plus générale, la philosophie émerge du doute, de l'étonnement, du questionnement, en un mot, d'un ressenti problématique. « La mise en mouvement philosophique, selon Nicolas Go, procède d'un constat : l'insuffisance des représentations premières pour rendre compte d'un

fait d'expérience, ou pour résoudre une difficulté. »⁹³⁶. Le *stimuli* peut être là pour faire éprouver la problématique et engager la réflexion d'une façon intériorisée : il s'agit de donner « le goût de la question et le sens du problème, spécifiés par l'action du professeur et favorisés par la contrainte du milieu didactique »⁹³⁷. Le mouvement de la réflexion philosophique doit être enclenché puis entretenu grâce à « ce sentiment éprouvé par les élèves d'une *nécessité intérieure* pour reprendre l'expression de Kandinsky⁹³⁸ : la nécessité intérieure d'élucider, parce qu'ils en ont déjà fait l'expérience heureuse, les conditions de leur existence »⁹³⁹. Selon Nicolas Go, la didactique de la philosophie repose sur cette intériorisation constante de la problématique, à chaque étape de la discussion : or cette implication individuelle et cognitive de l'enfant dépend, en partie, des outils pédagogiques. De ce point de vue, la philosophie se pratique de façon engagée, c'est-à-dire qu'une discussion de qualité ne peut surgir *que* si les individus présents se trouvent immergés dans la volonté de se confronter et de s'exprimer sur le sujet. C'est pourquoi il est préférable que « le professeur crée les conditions favorables à l'émergence progressive d'un goût philosophique »⁹⁴⁰. L'outil expérientiel possède donc cette capacité d'intériorisation de l'enjeu philosophique : à la suite d'une lecture, d'un exemple captivant ou d'une expérience de pensée saisissante, la problématique se trouve appropriée par l'individu. Les histoires par exemple, pour Thomas Wartenberg, jouent une fonction d'initiation au problème et créent les conditions d'une recherche authentique en vertu du désir qu'elles créent⁹⁴¹. Bien entendu, cette mise en mouvement de la vie intérieure est favorisée par le lien avec l'univers de l'enfant : ainsi, la motivation intérieure à philosopher est conforme au principe deweyien⁹⁴² de continuité avec l'intérêt et l'expérience de l'enfant. L'outil expérientiel ravive l'expérience vécue, et suscite l'intérêt de l'enfant pour penser la question. Tous ces éléments participent à l'implication de l'enfant, qui est cruciale : en effet, contrairement aux leçons de philosophie dans les cadres traditionnels, la pratique avec les enfants, se produisant dans une discussion, repose sur leur implication, leurs discours, et, par conséquent, leur volonté. La discussion philosophique avec les enfants ne peut se jouer *que* sur le terrain de l'authenticité. Il ne s'agit, comme lors de la découverte d'un auteur, de s'immerger dans la pensée d'un philosophe, de fréquenter son grand esprit. Tout se joue, ici, dans la capacité du facilitateur à susciter une

⁹³⁶ N. GO, « Analyse didactique d'une discussion à visée philosophique en CM2 » in Michel TOZZI (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion, op.cit.*, p. 33

⁹³⁷ *Ibid.*, pp. 34-35

⁹³⁸ V. KANDINSKY, *Du spirituel dans l'art* (1911), Paris, Denoël, folio-essais, 1988 p.199

⁹³⁹ N.GO, *Ibid.*, pp. 34-35

⁹⁴⁰ N. GO, *op.cit.*, p. 96

⁹⁴¹ T. E. WARTENBERG, *op.cit.*, p. 21 : "Using a read-aloud to begin a philosophical discussion, then, solves the initiation problem in a neat way. (...) Because the children have been engaged by the story, they naturally attempt to resolve the issue we raise. Our belief is that this process will stimulate a genuine investigation by the children into the problem or puzzle that we present because it is an issue that arises directly out of the story that they have been read."

⁹⁴² J. DEWEY, *L'école et l'enfant, op.cit.*, pp. 70-71 : « C'est un développement de l'expérience et dans l'expérience qui est véritablement nécessaire. Or cela requiert l'utilisation d'un intermédiaire pédagogique qui facilite le jeu des capacités et des intérêts qui ont été reconnus valables. Il faut qu'ils opèrent, et la façon dont ils vont opérer dépendra presque entièrement des *stimuli* auxquels ils seront soumis, et du matériel sur lequel ils s'exerceront. Le problème de la direction nous renvoie par conséquent à celui de la sélection des *stimuli* appropriés aux instincts et aux impulsions que l'on veut utiliser pour faciliter l'acquisition d'une nouvelle expérience. »

participation sincère, intense et authentique à la discussion collective. L'objectif est d'ancrer le dialogue dans une expérience qui interpelle et appelle l'esprit de l'enfant, si bien qu'il ressent un besoin impérieux de penser la problématique philosophique.

6.1.2. La fonction de résonance avec l'expérience vécue : le triangle d'or

La place de l'expérience vécue de l'enfant est centrale dans son éducation philosophique : nous l'avons perçue dans le principe deweyien de continuité de l'expérience, dans le postulat des expériences philosophiques enfantines, dans la volonté de faire résonner la philosophie avec le quotidien des enfants. Quelle doit donc être la place de l'expérience vécue vis-à-vis des outils expérientiels ? La fonction de problématisation de ces outils pédagogiques trouve une valeur supplémentaire grâce à la référence au monde vécu. L'un des critères déterminant pour leur pertinence éducative est donc leur puissance de résonance avec l'expérience enfantine. Ainsi, nous avons identifié un triangle d'or qui permet au pédagogue de considérer son outil pédagogique valide en terme de philosophicité et de conformité à la réalité cognitive de l'enfant. Ce triangle est constitué de trois éléments à garder en lien à chaque instant de la pratique philosophique : l'expérience vécue de l'enfant (en vertu du principe de continuité prôné par Lipman et ses successeurs), le thème / la question philosophique (appartenant à l'histoire de la philosophie) et l'outil expérientiel (qui sert de trait d'union entre l'expérience vécue, avec laquelle il résonne, et la question philosophique, qu'il traite). Tout outil expérientiel, ainsi que toute problématique philosophique, doit faire écho à ce que Dewey appelait « la matière vivante de l'expérience »⁹⁴³. Afin que l'éducation philosophique ne tombe pas dans l'écueil si classique de la déconnexion au réel, le dialogue philosophique, soutenu par des outils expérientiels, restera lié à l'expérience, même si cette dernière est présente de façon symbolique au travers d'histoires, de jeux ou autres. Les outils expérientiels sont des substituts à l'expérience réelle et constituent des supports pour la relation de la pensée au réel. Pour Marcel Savard, ils animent l'abstraction et permettent de montrer la philosophie en action, renouant ainsi avec le précepte pragmatiste selon lequel toute réflexion doit agir sur le réel. « Tout, dans les ateliers de philosophie pour les enfants, est habité par la vitalité de l'action : action des personnages enfants, action des élèves en communauté de recherche, action de l'animateur. C'est cette action qui devient matière vivante de l'expérience et qui permet d'espérer atteindre des objectifs si nombreux, si diversifiés et si fondamentaux. »⁹⁴⁴.

Grâce à ce fonctionnement triangulaire fédérant le vécu, l'outil pédagogique et la problématique philosophique, nous estimons obtenir une véritable recherche de sens. Si nous prenons l'exemple du concept de courage, nous avons repris les indications proposées par Michel Tozzi⁹⁴⁵ et avons éprouvé la richesse, tant pour le facilitateur que pour les enfants,

⁹⁴³ J. DEWEY, *Démocratie et éducation*, *op.cit.*, p. 43 : « Il y a le danger constant que le contenu de l'instruction organisée soit une simple matière d'enseignement pour les écoles, isolée de la matière vivante de l'expérience. »

⁹⁴⁴ M. SAVARD, « Les principaux moments de l'animation » in M. SASSEVILLE (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, *op.cit.*, p. 84

⁹⁴⁵ M. TOZZI, « Lipman, Lévine, Tozzi, différences et complémentarités » in Claudine LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, p. 110 : « Concrètement, à propos de l'album *Yacouba*, le débat d'interprétation peut porter sur « Yacouba est-il courageux ? », c'est-à-dire sur une situation vécue par un personnage auquel les enfants s'identifient, et se prolonger par

de l'utilisation de ces diverses sources. Ainsi, nous avons pris appui sur la lecture de l'album *Yacouba*⁹⁴⁶ et avons comme fil directeur les problématiques philosophiques classiques telles qu'elles sont exposées dans le *Lachès*. Alors que dans le dialogue platonicien, la réflexion sur le courage surgit à propos de la valeur de l'éducation au combat, Yacouba est lui-même sur le point d'affronter un combat décisif car il doit tuer un lion pour prouver son courage et être ainsi reconnu comme homme et guerrier. Il se trouve donc confronté à la question que Socrate : « le courage est[-il] la connaissance des choses qui inspirent la crainte ? »⁹⁴⁷ En effet, lorsqu'il arrive face au lion, il se trouve face à une bête blessée et il lui devient impossible de faire preuve de courage car la bête ne représente aucun risque : en l'absence de peur, le courage est alors vidé de son sens. La question se pose alors : peut-on être courageux en l'absence de peur ? Cette question rejoint précisément le propos de Socrate : c'est le savoir et la crainte du danger qui fondent la vertu du courage et la constitue comme une forme de fermeté d'âme vis-à-vis de la peur. En l'absence de danger et de peur, il s'agit simplement d'ignorance ou de témérité. Voici la retranscription de l'une de nos séances construites autour de ce triangle méthodologique :

« *Facilitatrice : Pourquoi Yacouba n'a plus peur du lion ?* »

- [enfant 1] Parce qu'il est blessé

Est-ce qu'il peut prouver qu'il est un guerrier courageux ?

- [enfant 2] Non, il peut pas : le lion ne sert plus à rien

- [enfant 3] Yacouba, il peut plus montrer son courage parce que le lion est fatigué

- [enfant 4] Parce que le lion ne fait plus peur.

Alors, c'est quoi le contraire de la peur ? 1, 2, 3, Pensez...

- [enfant 3] Le contraire de la peur, c'est le courage.

- [enfant 4] Le courage

- [enfant 5] Ne pas avoir peur

Au début, quand Yacouba affronte le lion, est-ce qu'il a peur ?

- [enfant 6] Oui, et il doit s'armer de courage pour combattre

Où c'est ce qu'il dit dans le livre : « s'armer de courage ». Qu'est-ce qu'il dit d'autre ?

- [enfant 7] Il faut oublier la peur.

Donc est-ce qu'il y a de la peur ?

- [enfant 3] oui, il a peur et il est courageux.

Est-ce que le contraire de la peur, c'est l'absence de peur ou le fait d'affronter la peur ?

- [enfant 8] Affronter la peur.

Tout le monde a compris la question ? Par rapport au courage, qu'est-ce que c'est par rapport à la peur ?

- [enfant 9] Quand on est courageux, on n'a peur de rien

- [enfant 10] Non, quand on est courageux on a peur : si on a peur d'une araignée, être courageux c'est la prendre dans ses mains.

Quand on est courageux, on n'a peur de rien ?

- [enfant 5] Non, être courageux c'est quand on affronte sa peur.

Donc est-ce que le contraire de la peur, c'est l'absence de la peur ou affronter sa peur ?

- [enfant 6] bah ça peut être les deux.

- [enfant 1] Parce que quand on est courageux, on peut surmonter notre peur.

- [enfant 3] L'autre contraire de la peur, c'est l'absence de peur.

« Qu'est-ce que le courage ? », approfondissement conceptuel d'une notion qui va bien au-delà de la simple définition d'un mot et qui est abordé par exemple dans le *Lachès* de Platon.

⁹⁴⁶ T. DEDIEU, *Yacouba*, Paris, Seuil, 1994.

⁹⁴⁷ PLATON, *Lachès*, 196d, in *Œuvres complètes*, dir. Luc Brisson, Flammarion, 2008, p. 616

Le courage, ce n'est pas « ne pas avoir peur » : on a peur quand on est courageux, mais on surmonte sa peur. Si on n'a pas peur, est-ce qu'on est courageux ?

- [enfant 5] (tous) Non ! Si !

Est-ce qu'il faut surmonter ses peurs pour être courageux ?

- [enfant 8] Oui : si y a pas de danger, y a rien à affronter. Etre courageux c'est dépasser la peur.

- [enfant 3] C'est dangereux, on sait que c'est dangereux. C'est pour ça qu'on a peur. Le monstre il peut nous manger. Si on sait pas qu'il peut nous manger, on croit qu'il est gentil

- [enfant 1] Le contraire de la peur, c'est le courage. Et pour encourager pour affronter. »⁹⁴⁸

Cet échange montre que le groupe, grâce à la lecture d'un album choisi en ce sens, a ciblé la même question que le dialogue platonicien : le courage est-il l'absence ou la présence de la peur ? Le lien avec l'expérience vécue s'est manifestée à deux reprises, au travers des exemples de l'araignée et du monstre, attestant ainsi de la résonance du débat philosophique avec leur vécu. L'histoire de Yacouba, ainsi que les distinctions issues du texte platonicien, ont permis de guider la réflexion vers les enjeux liés aux concepts de courage, d'ignorance et de danger.

6.1.3. La fonction de distanciation vis-à-vis du problème philosophique.

Parce que l'outil expérientiel résonne avec l'expérience vécue tout en proposant une situation extra-personnelle, il permet de poser le problème philosophique, comme dit Edwige Chirouter, à « bonne distance »⁹⁴⁹. Dans son étude portant sur l'utilisation de la littérature jeunesse en philosophie, la chercheuse française établit que « [Les références littéraires] placent en quelque sorte le problème à *bonne* distance : entre la trop grande proximité de l'expérience personnelle, qui empêche le recul et la réflexion, et le trop grand éloignement du concept, qui empêche l'implication et l'engagement dans la pensée »⁹⁵⁰. Cette technique pédagogique opère deux mouvements simultanés vis-à-vis de la question philosophique. D'un côté, la fiction permet de traiter le problème philosophique *au travers* d'une expérience irréaliste qui éloigne la discussion de la sphère personnelle : « Je parle de moi mais à travers un récit qui me permet de sortir de l'affectivité, de prendre assez de recul pour commencer à réfléchir »⁹⁵¹. Mais dans le même temps, le problème est incarné dans les personnages auxquels s'identifient les enfants, donc l'intervalle ne se creuse pas outre mesure, bien au contraire. Ainsi, qu'il s'agisse d'un mythe, d'une histoire ou d'une expérience de pensée, il s'agit toujours de placer le problème à une distance définie à la fois par sa proximité et son éloignement. La « bonne distance » s'acquiert par un double processus de dépersonnalisation et de personnification : premièrement la dépersonnalisation s'effectue grâce au détour par l'histoire, qui garantit une réflexion à partir d'un point de vue plus large que le point de vue personnel ; deuxièmement, la personnification du problème se réalise dans les personnages fictifs qui traversent une expérience philosophique. La problématique est donc à la fois

⁹⁴⁸ Cf. Annexe 6, Retranscriptions des ateliers des temps méridiens et périscolaires, école élémentaire Langevin, 6 décembre 2012, p. 1031

⁹⁴⁹ E. CHIROUTER, « La portée philosophique de la littérature jeunesse », in *Diotime-L'agora*, n°30, 7/2006, p. 6.

⁹⁵⁰ E. CHIROUTER, *Lire, réfléchir et débattre à l'école primaire. La littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*, Paris, Hachette, 2007, p. 17

⁹⁵¹ *Ibid.*

personnifiée et dépersonnalisée : la pensée philosophique enfantine peut alors s'exercer en n'étant ni trop affective ni trop détachée. L'idée est de trouver un équilibre entre l'intérêt qu'ont les enfants à parler de certains sujets et la pudeur qu'ils éprouvent à parler de ces mêmes sujets. C'est une façon de parler de la sphère intime et personnelle de façon détournée, en préservant, comme dit Lipman « le sens de la discrétion et de l'intimité que nous devons respecter »⁹⁵². Les outils expérimentiels opèrent donc un mouvement de distanciation relative, plaçant le problème dans un support situé hors de l'univers personnel mais bien relié à ce même univers.

6.2. Les fonctions fédératrices des outils expérimentiels

6.2.1. La traversée d'une expérience commune

Cette fonction expérimentielle a une conséquence notoire sur l'assemblée d'apprentis philosophes : elle offre une expérience partagée, vécue par tous, de manière fédérée. Elle devient, selon Nicolas Go, une « référence commune, comme un jalon sur la ligne du temps didactique, inscrit dans la mémoire didactique de la classe »⁹⁵³. Chaque individu possède une histoire vécue dans toute sa singularité avec laquelle résonnera souvent la discussion philosophique. Mais il peut être utile, au seuil de la réflexion, de ne pas s'appuyer que sur les diverses expériences individuelles, et de vivre ensemble une expérience qui pourra être un point de référence pour tous. D'autant plus que les enfants, de par leur jeune âge, sont sujets à l'autoréférence, à la pensée égocentrée voire nombriliste. Or l'objectif de la pensée philosophique ne correspond pas à la seule réflexion personnelle sur une question universelle et nous ne souhaitons pas que chaque enfant se cantonne à la réflexion sur sa propre existence. Si chacun demeure enfermé dans son exemple, il peut être difficile de créer un dialogue et une réflexion collective. Ainsi, les outils expérimentiels jouent un rôle fédérateur : l'ensemble des individus fait alors l'expérience de la même épreuve philosophique, qui devient donc un objet d'analyse commun à tous. Une fois les regards centrés sur cette situation exemplaire, il est plus aisé de réfléchir ensemble. L'outil expérimentiel cristallise les esprits autour d'un cas problématique et philosophique et devient le point de départ et le point d'appui de la réflexion. Pour Lipman, ce processus de fédération des esprits fonctionne grâce à la mobilisation de l'intérêt, donc nous savons qu'il est l'un des principes éducatifs de Dewey. C'était donc l'un des objectifs de ses romans philosophiques : « Les discussions en classe devraient se fonder sur les intérêts des élèves, et la lecture d'une histoire est une manière de créer une expérience qui mobilisera et cristallisera leurs intérêts. Nous sommes familiers avec le fait que nos propres intérêts tendent à faiblir s'ils ne sont pas stimulés ou dirigés ; ce qui est utile pédagogiquement dans ces œuvres, c'est d'animer certains de nos

⁹⁵² M. LIPMAN, A.M. SHARP, F.S. OSCANYAN, *op.cit.*, p. 17 : Children are often reluctant to talk about their problems – they often have a sense of discretion and privacy that we must respect. But many such children would still like to engage in discussions where problems like their own might come up. (...) Somehow it takes the sting out of the problem when it can be understood as part of a story that begins with « once upon a time »...

⁹⁵³ N.GO, « Analyse didactique d'une discussion à visée philosophique en CM1 », in M. TOZZI (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion*, *op.cit.*, pp. 34-35.

intérêts qui resteraient sinon dormants et inertes »⁹⁵⁴. Pour le philosophe peircien, il est fécond de vivre une expérience en commun pour resserrer les liens intellectuels de la communauté de recherche. En outre, selon Jen Glaser, l'objet d'analyse commun fédère aussi grâce à l'imagination, dans la mesure où il rassemble les esprits autour de la visualisation d'une même expérience concrète. Pour expliquer cela, elle prend l'exemple de la métaphore, qui donne « une structure formelle concrète à des concepts abstraits »⁹⁵⁵ : « L'imagination permet une simultanéité de réflexion, c'est-à-dire une sorte d'objet que tous font tourner en commun dans leur tête. »⁹⁵⁶. En réalité, si les supports constituent un objet d'étude commun, leur fonction fait écho à celle des textes philosophes dont l'étude, au lycée ou à l'université, permet aussi de canaliser la réflexion philosophique sur un objet délimité.

En outre, les outils expérientiels qui fédèrent le groupe autour d'un support commun possèdent une dimension égalitaire, qui peut pallier à l'hétérogénéité des expériences parmi les enfants. Elle met en lumière, selon Claudine Leleux, « le caractère démocratique d'un support qui est le même pour tous les enfants, à la différence d'un vécu. (...) Car certains enfants ont des expériences positives à raconter et d'autres des expériences qui leur posent des problèmes, dont ils voudraient peut-être parler mais qu'ils préfèrent ne pas aborder parce qu'il s'agit d'expériences négatives. »⁹⁵⁷. Si l'objectif de la communauté de recherche est d'avoir le sentiment de mener une enquête entre pairs, il est important de ne pas créer de comparaisons entre les individus, afin de valoriser, davantage, l'égal faculté de chacun à traiter rationnellement le problème philosophique au sein de l'outil expérientiel.

6.2.2. Cristallisation, contextualisation et déploiement de la problématique philosophique dans l'outil expérientiel

L'outil expérientiel problématise en cristallisant le problème dans un exemple simple entouré d'un contexte complexe : ainsi, il doit créer une situation d'analyse qui fédère les regards tout en garantissant la complexité nécessaire à l'étude philosophique. Par exemple, le récit d'une histoire permet d'élargir la question en explorant les divers aspects de la problématique et constitue donc un point de départ fécond pour accomplir l'une des caractéristiques de la réflexion philosophique : la complexité tentaculaire. Tout au long de son parcours, le personnage peut faire l'expérience de la dimension arborescente de la pensée philosophique, en étant confronté à la liaison étroite entre les concepts, les hypothèses et les problématiques. C'est la raison pour laquelle Lipman estime, par exemple pour la réflexion morale, que « le roman est une forme bien adaptée à la pluridimensionnalité et à la complexité des situations morales et des choix moraux »⁹⁵⁸. En suivant un personnage

⁹⁵⁴ M. LIPMAN, A.M. SHARP, F.S. OSCANYAN, *op.cit.*, p.113 : "Classroom discussion should begin with the interests of the students, and having children read a story is a way of creating an experience that will mobilize and crystallize their interests. We are familiar with the fact that our own interests tend to flag unless stimulated and directed ; what is pedagogically useful in the work of art is that it animates those interests of ours that would otherwise lie dormant and inert." (ci-dessus : ma traduction)

⁹⁵⁵ J. GLASER, « L'imagination incarnée dans la recherche philosophique » in M.-P. GROSJEAN, *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*, *op.cit.*, p. 172-173

⁹⁵⁶ *Ibid.*

⁹⁵⁷ « Questions de méthodes » in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, *op.cit.*, pp. 141-142

⁹⁵⁸ M. LIPMAN, F.S. OSCANYAN, A.-M. SHARP, *op.cit.*, p.176 : « The novel is a form well suited to crystallizing the multi-dimensionality and complexity of moral situations and moral choices. »

central, ses romans permettaient d'apprendre à réfléchir en prenant en compte le contexte de l'individu, qui éclaire et nourrit ses réflexions. Ces narrations, par leur longueur, offrent une contextualisation et une complexification de la problématique qui accroissent donc la richesse de sens : « Les enfants apprendront mieux si les textes ont un caractère *narratif* – histoires courtes ou nouvelles – ou se présentent sous une autre forme littéraire, la poésie par exemple, car ils peuvent ainsi appréhender les *significations contextuelles* qui sont beaucoup moins discernables dans les exposés argumentatifs, et les concevoir comme éléments d'un tout organisé »⁹⁵⁹. L'ampleur des narrations offre un contexte enrichissant la réflexion de façon plus approfondie qu'un simple exemple. En effet, les histoires fictives, qu'elles soient abordées sous forme littéraire ou cinématographique, créent un espace dans lequel peuvent se déployer les ramifications du problème : questions connexes, concepts associés, voisins ou contraires, problématiques sous-jacentes et plus encore.

Par exemple, lors de la discussion philosophique autour de l'histoire de Yacouba, le contexte de son aventure apportèrent de nombreux éléments de complexification : d'une part, en montrant le réseau de concepts constitué par la peur, le courage, l'ignorance, la connaissance, et d'autre part, les diverses problématiques relatives à la peur : pourquoi a-t-on peur ? Peut-on contrôler la peur ? Pourquoi la peur s'évanouit avec le danger ? Pourquoi le courage joue-t-il un rôle dans la reconnaissance de la société ? La situation de Yacouba, face au lion et face à ses pairs, offrait donc un contexte signifiant et contexte pour initier une réflexion sur la peur.

Le personnage principal occupe une place importante dans le processus de cristallisation, car il concentre les données du problème. Dans son exercice de narration, dans lequel Oscar Brénifier propose à ses élèves d'écrire une histoire à partir d'un thème philosophique, il insiste sur la nécessité de choisir un personnage pour limiter l'analyse, de « choisir un élément spécifique », pour « articuler une pensée synthétique ». Dans le processus de cristallisation identificatoire, « il s'agira de s'assurer que [les enfants] qualifient ce personnage, qu'ils le pensent et le conceptualisent. »⁹⁶⁰. Les personnages doivent être pensés comme cas cristallisant une conceptualisation générale, de même que la réflexion sur l'outil expérientiel doit ensuite s'émanciper de la situation présentée et quitter le contexte. C'est bien l'enjeu de l'outil expérientiel, comme il a été jaugé par Michel Tozzi en évoquant l'utilisation des mythes : « La difficulté est de se dégager du texte, de *décontextualiser la réflexion*, de formuler un problème illustré par le texte, plus général, le texte n'est qu'un cas particulier. »⁹⁶¹. La cristallisation du problème conceptuel dans un cas particulier ne doit pas entraîner une étroitesse de vue, une dispersion dans les détails contextuels ou une perte de vue générale : le resserrement dans un objet d'analyse fédérateur se produit dans un mouvement parallèle d'élargissement de la réflexion en partant du point de cristallisation pour parvenir à l'horizon d'une pensée générale.

6.2.3. La fonction herméneutique des outils expérientiels

⁹⁵⁹ M. LIPMAN, « Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie » in C. LELEUX (dir.), *op.cit.*, p. 14

⁹⁶⁰ O. BRÉNIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire, op.cit.*, p. 85

⁹⁶¹ M. TOZZI, *Débattre à partir des mythes, op.cit.*, p. 120

En revanche, l'impact fédérateur de l'outil expérientiel n'entraîne pas une uniformisation de la réflexion – par laquelle chacun en déduirait la même idée – car il se construit en parallèle d'un effet singularisant : les penseurs projettent une multiplicité d'idées et d'interprétations sur cet objet de réflexion. Cela est tout à fait notable par rapport aux expériences cinématographiques ou littéraires : en effet, les auditeurs ont tous vécu la même histoire au travers des personnages, mais ils ne l'ont pas tous perçue de la même manière. La pluralité des pensées de chacun est donc concomitante de leur commune cible. « Il y a une irréductibilité de l'expérience littéraire, dans le sens où chacun construit singulièrement son rapport au texte. (...) Chaque approche est singulière en fonction de l'histoire personnelle, de la culture, de la langue, de l'imaginaire, des désirs et fantasmes du sujet. Chacun supprime, ajoute et transforme l'œuvre en fonction de son être et de son rapport au monde. Le « texte fantôme », c'est la rencontre et l'histoire propre que j'ai pu construire avec l'œuvre lue. De la même façon, on peut postuler l'existence d'une « pensée fantôme ». En plus de toutes ces postures plus spécifiquement littéraires, il peut y avoir aussi de la part du lecteur un moment de « saisissement ontologique » où il se saisit de la pensée propre du texte pour nourrir, enrichir, transformer sa propre vision et compréhension du monde. »⁹⁶² Le débat philosophique sera donc nourri par la diversité des réceptions individuelles. Pour Robert Fisher, c'est là que se trouve la richesse des expériences, réelles ou imaginaires : elles ont la capacité de mobiliser les individus dans leur diversité et leur faculté singulière d'interprétation : « Toutes les grandes histoires de l'humanité ont la capacité d'interpeller les préoccupations et les besoins de toute personne aux diverses étapes du développement. Elles sont polysémiques, c'est-à-dire qu'elles possèdent en elles des plis et des niveaux de signification desquels nous devenons conscients au fur et à mesure que nous grandissons en expérience et en clairvoyance. (...) Elles offrent des métaphores de notre vie. »⁹⁶³. Toutefois, l'objet d'analyse initial demeure une référence commune à laquelle il est sans cesse possible de revenir pour éclairer les différentes idées, lectures et projections.

Si la pratique philosophique pour enfants se conçoit comme réflexion universalisante sur le réel, l'enjeu de son apprentissage consiste dans la faculté d'interprétation philosophique du réel. Les outils expérientiels permettent de s'exercer à appliquer sa faculté de penser sur un fragment du réel. Porter la réflexion sur des exemples, des histoires, expériences, c'est se consacrer, selon François Galichet, à la « dimension herméneutique du *philosopher*, c'est-à-dire une attitude de déchiffrement et d'interprétation des phénomènes du monde pour y décrypter ce qui pourrait conforter la validité des thèses défendues. (...) Dans cette perspective, l'usage répétitif de l'exemple, qui caractérise la plupart des débats à leur commencement, ne doit pas être entendu simplement comme l'incapacité de l'enfant à s'arracher au concret et à accéder au stade de l'abstraction et de la pensée symbolique ou conceptualisante. Il faut y voir aussi une démarche heuristique qui s'oriente vers le monde pour le considérer sous un jour nouveau, comme un champ de ressources possibles pour une validation des croyances. »⁹⁶⁴. Lors d'une discussion sur l'histoire des Trois Brigands, nous

⁹⁶² E. CHIROUTER, *Lire, réfléchir et débattre à l'école primaire, op.cit.*, p. 41

⁹⁶³ R. FISHER, *Teaching thinking, op.cit.*, p.74 : "All the great stories of humanity have the capacity to relate to the concerns and needs of people at different stages of development. They are « polysemic », that is they have within them layers or levels of meaning and significance which we become aware of as we grow in experience and insight. (...) They provide metaphors for our own life." (ci-dessus : ma traduction)

⁹⁶⁴ F. GALICHET, *Pratiquer la philosophie à l'école, op.cit.*, p. 11

avons éprouvé le lien entre les postulats philosophiques des enfants et leur manière d'interprétation l'histoire. Cette dernière raconte les aventures de trois brigands, qui, au début du récit, effraient et volent les passants, puis recueillent une orpheline qui les encourage à utiliser leur trésor pour construire un château destiné aux autres orphelins. Voici leurs conceptions relatives à la gentillesse et à la méchanceté (les diverses interprétations sont soulignées) :

« *[Facilitatrice] Les brigands, est-ce qu'ils font le bien ou est-ce qu'ils font le mal ?* »

- [enfant 1] Je crois qu'ils font les deux, parce qu'au début ils sont méchants et quand ils ont rencontré Tiffany, et ils ont commencé à prendre soin des orphelins.

- [enfant 2 : Nina] Ils font le bien, tout le temps. Parce que même au début, et bah c'est pour eux, voler c'est leur métier, c'est normal.

- [enfant 3] Moi je dis que c'est les deux parce qu'au début ils aiment embêter les gens, ils s'amuse, ils font juste ça parce qu'ils s'ennuient. Et ensuite ils trouvent Tiffany, qui leur a dit quoi faire avec l'or et ils ont fait un château pour les orphelins. Et après ils sont devenus gentils

- [enfant 4] Ils sont gentils, avant qu'ils volaient, mais après ils faisaient un château et des manteaux pour les enfants

- [enfant 5] Oui parce qu'ils aiment bien les enfants

- [enfant 6] Les enfants ils étaient pauvres, et ils leur ont acheté un château

- [enfant 7] De style ils sont plutôt méchants mais au fond d'eux, ils sont plutôt gentils

- [enfant 8] En fait, au début, ils étaient méchants parce qu'ils prenaient l'argent des gens mais quand ils ont rencontré Tiffany, ils ont vu la valeur d'un enfant, ils se sont dit « la pauvre elle est toute seule, on devrait lui donner de quoi vivre. »

- [enfant 9] Moi je dis les deux parce qu'au début ils font du mal aux gens et ensuite ils deviennent un peu plus gentils, petit à petit.

- [enfant 10] Ils sont gentils parce que comme Tiffany elle a trouvé de l'or, bah ils se sont dit qu'ils pouvaient prendre des enfants abandonnés

- [enfant 1] Ils sont beaucoup gentils et un peu méchants. Parce que avec les humains, ils sont méchants, mais avec les enfants ils sont pas méchants.

- [enfant 1] Mais les enfants c'est des humains

- [enfant 1] Moi je pense qu'ils sont gentils pendant tout le livre, c'est juste qu'ils voulaient des gens pour avoir de la richesse.

- [enfant 1] Moi je pense qu'ils ont pas changé : au début ils étaient gentils mais juste ils volaient les gens, c'est tout

C'est intéressant parce que je vous ai demandé si les trois brigands faisaient du bien ou du mal et vous m'avez répondu : au début ils sont méchants et ensuite ils sont gentils. Alors, vous êtes passés de faire le mal à la méchanceté, et de « faire le bien » à la gentillesse. Pourquoi vous êtes passés de l'un à l'autre ?

- [enfant 1] Parce qu'être gentil c'est faire le bien.

- [enfant 1] Et être méchant, c'est faire le mal.

- [enfant 1] [enfant 1] Ils sont les deux parce qu'ils volent de l'argent et ils sauvent des enfants.

- Mais ils font pas le bien parce qu'ils auraient dû rendre l'argent aux gens.

- [enfant 1] Moi je pense qu'en fait, au début ils avaient un peu de gentillesse dans eux mais ils le développaient pas, c'est dès que Tiffany elle est venue, ils ont compris qu'il fallait le développer : ça on le sait pas mais c'est ce qu'on imagine.

Alors on va revenir sur le début. Ils dévalisent, ils volent, ils font peur : qu'est-ce qu'ils ressentent quand ils font tout cela ?

- [enfant 1] Ils doivent ressentir le mal : parce que peut-être dans leur peau il y a de la gentillesse. Ils avaient mal à l'intérieur.

Qu'est-ce que vous en pensez ?

- [enfant 1] Peut-être que c'est leur manière pour être gentil.

Pourquoi ils volent tout ce qu'ils volent ?

- [enfant 1] Moi je pense qu'ils font ça parce que dans leur grotte et au début il y avait pas grand chose et ça leur aide et ils attendaient que quelqu'un vienne pour qu'ils puissent l'aider.
- [enfant 1] (Nina) Je pense que c'était juste pour s'occuper, c'est leur métier, comme j'ai dit.
- [enfant 1] Ils se sentent tristes parce qu'ils veulent pas faire du mal
- [enfant 1] Si ils veulent faire du mal !! ils s'amuse, je crois qu'ils sourient !
Donc tu penses que ça leur fait plaisir ? Vous êtes d'accord ?
- [enfant 1] Moi je pense qu'ils s'amusaient parce que si ils s'amusaient pas, ils auraient arrêté parce qu'ils se seraient rendus compte que tout le monde les fuyait.
Et après pourquoi ils ont acheté le château des orphelins ?
- [enfant 1] Pour faire plaisir à Tiffany ! ils ont juste changé de plaisir !
- [enfant 4] Avant ça leur faisait plaisir de faire des choses méchantes et après ça leur fait plaisir de faire des choses gentilles.
Donc quelque part, ils n'ont pas changé : c'est toujours leur plaisir qui compte.
- [enfant 10] Non ils sont gentils, ils veulent faire du bien.
- [enfant 6] Même s'ils ont fait une action bien, ils changeront jamais.
Est-ce qu'ils auraient changé s'ils n'avaient pas rencontré Tiffany ?
- [enfant 8] Non, parce qu'ils n'avaient jamais vu une personne comme ça, si gentille, si aimable, quelqu'un d'aussi doux.
- [enfant 1] Non, si ils auraient pas trouvé Tiffany, ils seraient devenus encore plus méchants, ils auraient volé encore plus d'or.
- [enfant 1] Oui, parce que c'est en fait, pour leur bien, et c'est pas que grâce à eux qu'ils les recueillent, c'est aussi grâce à Tiffany, parce que sans elle, ils auraient jamais eu l'idée.
- [enfant 1] Non, ils ont fait le château parce qu'ils sont gentils au fond : c'est pour le bien des enfants parce qu'ils ont rien du tout, sinon comment ils vont faire
- [enfant 1] Je ne suis pas d'accord, c'est Tiffany qui leur a donné l'intention de le faire le bien
- [enfant 1] Eux ils s'en fichent un petit peu, si elle serait plus là Tiffany, ils recontinueraient à voler.
- [enfant 1] En fait, moi je pense que c'est Tiffany qui leur donne la gentillesse. »⁹⁶⁵

Dans cet extrait, nous voyons que les enfants n'avaient pas projeté les mêmes interprétations sur les brigands : pour certains, ils étaient déjà gentils « au fond » avant d'accomplir une bonne action, alors que pour d'autres, la bonne action ne représente pas nécessairement l'acquisition d'une véritable gentillesse. Les postulats philosophiques des enfants ont donc influencé leur façon d'interpréter l'histoire et de s'intégrer dans le débat : ainsi, la réflexion autour de l'histoire offre l'occasion de confronter des positions philosophiques contradictoires.

6.3. La fonction d'exemplification conceptualisante des outils expérientiels casuistiques

6.3.1. La fonction de généralisation des exemples expérientiels

⁹⁶⁵ Cf. Annexe 6, Retranscriptions des ateliers de discussion philosophique, temps méridien, écoles G.Péri/P.Vaillant-Couturier, 18 janvier 2013, p. 994

Afin de respecter les contraintes pédagogiques liées à l'esprit enfantin, il est nécessaire d'aller du plus simple au plus complexe, ainsi que du plus concret au plus abstrait. Pour répondre à ces deux exigences, l'étude d'un cas exemplaire peut favoriser la réflexion philosophique.

Tout d'abord, il est nécessaire d'offrir un accompagnement pédagogique pour cheminer de l'ordre particulier à l'ordre général. En effet, l'enfant est davantage capable d'abstraction empirique que d'abstraction réfléchissante et les exemples concrets peuvent donc aider au travail de conceptualisation. « Le choix de proposer des situations concrètes pour traduire la réflexion philosophique semble adapté aux modes de réflexion enfantins. Cet aspect concret et pratique est renforcé par l'idée que penser est utile. On prend alors le risque de limiter la réflexion à quelques situations concrètes, sans qu'une réflexion abstraite, conceptuelle n'apparaisse vraiment »⁹⁶⁶. L'enjeu est donc, précisément, d'acquérir la faculté à conceptualiser un cas particulier, et non pas l'inverse : il ne s'agit pas simplement d'illustrer l'idée générale par un exemple mais d'accomplir un acte intellectuel. En ce sens, Lipman, dans ses romans pédagogiques, voyaient les exemples davantage comme des outils d'incarnation des concepts que comme des moyens d'illustration : « Rien n'empêche évidemment de présenter ces concepts par un récit littéraire concret, à travers des personnages, de les analyser et d'en discuter par la suite sous une forme plus abstraite. Pour que les élèves puissent comprendre la relation entre l'universel et le particulier, il faut qu'ils examinent une amitié précise (par exemple celle qui existe entre Achille et Patrocle) et l'amitié en général »⁹⁶⁷. Les outils expérimentiels permettent de présenter des cas d'étude, qui facilite le passage de l'invisible (l'idée abstraite) au visible (l'exemple concret), comme on peut le voir notamment dans les exemples littéraires : « Si la philosophie se propose de rendre invisible le visible en transformant la réalité en concept, la littérature, elle, permet de rendre visible l'invisible en incarnant l'idée dans un récit »⁹⁶⁸. Les outils expérimentiels rendent les problématiques tangibles et permettent, si l'on se conforme à la méthode pragmatiste, de fournir une première hypothèse qui devra ensuite être examinée au travers d'un contre-exemple, d'un argument et d'une seconde hypothèse. L'exemple peut aussi être le support d'application de l'habileté à questionner de façon universelle et pour cela, il est crucial que l'adulte n'impose pas sa question, auquel cas l'exemple ne jouerait plus le rôle d'incarnation, mais celui d'illustration d'un propos adulte. Écouter leur questionnement permet de voir comment ils entrent dans une réflexion, pour pouvoir ensuite les accompagner tout au long de l'axe conceptuel qu'ils viennent d'ouvrir. C'est à l'enfant de trouver la voix universalisante à partir de l'exemple : sa question, son hypothèse, son idée. C'est ainsi que la philosophie pour enfants vise à se construire dans une relation permanente entre le réel et l'esprit, dont le processus de généralisation « Il est nécessaire de ne pas négliger les va-et-vient entre le général et le particulier afin de développer une approche philosophique. *La pensée se développe en passant du genre à l'espèce et à la variété et non à l'inverse* »⁹⁶⁹. Outre qu'une démarche philosophique accroîtrait l'opération cognitive de conceptualisation, elle favoriserait aussi le sens des apprentissages en complétant l'approche

⁹⁶⁶ J.-C. PETTIER (2004), *Apprendre à philosopher, op.cit.*, pp. 77-78

⁹⁶⁷ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p. 267

⁹⁶⁸ E. CHIROUTER, *Lire, réfléchir et débattre à l'école primaire, op.cit.*, p. 17

⁹⁶⁹ L. VYGOTSKI, *Pensée et langage, op.cit.*, p. 263

sémantique des concepts par une approche pragmatique »⁹⁷⁰. La philosophie constitue un apprentissage du processus d'abstraction généralisante à partir de l'expérience singulière : les outils expérimentiels présentent des exemples à partir desquels les enfants pourront s'exercer à voir l'idée générale qui se dégage. Par exemple, nous avons souvent fait usage d'un album jeunesse, *Le chat et l'oiseau*⁹⁷¹ car les deux animaux incarnaient respectivement la liberté de pensée et la liberté de mouvement : le chat est enfermé dans une maison douillette et passe ses journées à rêver, et rencontre un oiseau qui lui passe ses journées à se mouvoir dans la nature. Leur exemple présentait ainsi clairement une distinction conceptuelle aux enfants, ainsi que les enjeux qui y sont attachés comme le montre par exemple cet échange, réalisé avec des enfants âgés de huit ans :

« [Facilitatrice] Alors, que faut-il pour être heureux ? De quoi on a besoin pour trouver le bonheur ? 1, 2, 3, Pensez !

- [enfant 1] Pour être heureux, on a besoin de quelque chose qu'on aime bien, et peut-être on sera heureux.

- [enfant 2] On a besoin de nos parents.

- [enfant 3] Il faut avoir tout ce qu'on veut et être en liberté

- [enfant 4] Je sais pas

- [enfant 5] Pour être heureux, il faut avoir des choses

- [enfant 6] Pour être heureux, il faut la liberté et aussi, il faut découvrir des villages

- [enfant 7] Pour être heureux, il faut manger, avoir une famille et être libre de faire ce qu'on veut

- [enfant 8] Pour être heureux il faut être aimé par sa famille

- [enfant 9] Pour être heureux, il faut être libre

- [enfant 10] Pour être heureux, il faut avoir une personne pour se consoler

Est-ce que vous vous rappelez du tout début de l'histoire. LE chat il dit « J'avais tout pour être heureux ». Il avait quoi ?

- [enfant 5] Il avait sa liberté de sortir

Au début de l'histoire ?

- [enfant 2] Non !

- [enfant 11] Il avait des jouets

- Il avait sa médaille

- [enfant 12] Un bol de lait chaud

- [enfant 13] Ses mobiliers

- [enfant 14] Un collier

Est-ce que ça lui suffit ?

- [tous] Non !

Il a dans sa maison tout le confort pour un chat : est-ce que ça lui suffit ? oui, non, pourquoi ?

- [enfant 7] Il veut avoir la liberté, il veut sortir

- [enfant 3] Il veut être comme l'oiseau

- [enfant 12] Il veut manger l'oiseau

Il a envie de manger l'oiseau mais il a une envie encore plus forte : laquelle ?

- [enfant 10] De se libérer de sa cage.

L'oiseau, il a quoi comme liberté ?

- [enfant 1] De voler partout où il veut

- [enfant 6] D'aller dans tous les sens

- [enfant 7] De bouger (...)

⁹⁷⁰ V. TROVATO, *op.cit.*, p. 99

⁹⁷¹ G. ELSCHNER, P. NILLE (ill.), *Le chat et l'oiseau*, éditions L'élan Vert, 2011

- [enfant 17] Mais j'aime la liberté parce que là, on fait comme un vrai animal, on est un animal
- [enfant 6] Parce qu'en liberté on peut faire tout ce qu'on veut, courir, chanter, danser, s'exprimer.
- Est-ce qu'il faut être libre pour être heureux ?*
- [tous] Oui
- Est-ce qu'il n'y a qu'une seule sorte de liberté ?*
- [tous] Non
- Alors, le chat, il a quoi comme liberté dans sa maison ?*
- [enfant 10] Il peut jouer
- [enfant 2] Il boit, il fait tout qu'est-ce qu'il veut.
- [enfant 10] Il regarde par la fenêtre
- Et dans sa tête il fait quoi ?*
- [enfant 11] Il veut sortir, il regarde les arbres
- [enfant 12] Il ferme les yeux et quand il ferme les yeux il sent l'odeur des châtaignes, de l'automne
- [enfant 6] Il a la liberté de pensée
- Qu'est-ce qu'on peut faire dans sa tête ?*
- [enfant 1] Tout qu'est-ce qu'on veut !
- [enfant 8] Imaginer !
- [enfant 7] Il rêve !
- Même en prison, il garde la liberté de pensée, la liberté de rêver, la liberté d'imaginer. Vous savez, il y a quelques jours, je pense que vous en avez entendu, un homme est décédé [la discussion avait lieu peu de temps après le décès de Nelson Mandela] ...*
- [tous] Nelson Mandela !
- Il a passé beaucoup de temps en prison : qu'est-ce qu'il a fait en prison ?*
- [enfant 10] C'est en prison qu'il a eu son mal de gorge
- [enfant 13] Il a combattu l'Apartheid
- [enfant 2] Il a pensé
- Il a continué pensé et écrit ses pensées. Est-ce qu'on peut nous enlever la liberté de pensée ? Attention, c'est compliqué, 1, 2, 3, Pensez ! Est-ce qu'on peut nous retirer la liberté de pensée ?*
- [enfant 2] On peut pas nous enlever la liberté de pensée, parce que si on nous l'enlève...
- [enfant 8] Bah on peut pas nous enlever la liberté de pensée, parce que c'est important : à chaque fois on pense à quelque chose d'important et c'est très important de penser à quelque chose.
- [enfant 7] On peut pas nous enlever la liberté de pensée parce que quand on pense, c'est dans notre tête.
- [enfant 4] On peut pas enlever la pensée parce que la pensée est dans notre tête et personne peut aller dans notre tête. Et lire nos pensées.
- [enfant 5] On peut pas nous empêcher de penser parce que c'est dans notre tête, on peut pas nous empêcher de penser.
- [enfant 6] C'est comme si c'était notre cerveau.
- Imaginez on vous enlève votre pensée, qu'est-ce qui se passe ?*
- [enfant 12] On serait comme des personnes qui n'ont pas de mémoire, qui sont pas intelligentes, qui peuvent pas répondre aux questions qu'on nous demande.
- Imaginez on vous enlève la liberté de pensée...*
- [enfant 10] On devient fou
- Tu peux expliquer ?*
- [enfant 10] Parce que la pensée c'est notre cerveau, et si on enlève la pensée de notre cerveau, le cerveau peut plus contrôler le corps et on devient fou
- [enfant 1] Si on nous enlève notre pensée, on le saura pas, c'est que si on est à l'hôpital et on a un problème de cerveau, là on va, le méchant peut enlever notre pensée
- [enfant 5] Si on enlève la pensée, le cerveau il peut pas contrôler, et après comme il pourra

pas contrôler le corps, on va être comme ça (faisant la marionnette), ou bien par terre.

- [enfant 17] On peut pas enlever la pensée, et si on enlève la mémoire, toutes les pensées, c'est comme si on enlevait la carte mémoire d'un portable.

Et du coup, est-ce qu'on continue de fonctionner ?

- [tous] Non !

Alors, une dernière chose pour conclure. L'oiseau il a la liberté de se déplacer, le chat au début il n'a que la liberté de pensée. Donc là, on voit qu'il y a deux sortes de libertés : la liberté de se déplacer et la liberté de pensée. Le chat n'a pas la liberté de se déplacer, il a seulement la liberté de pensée ; et l'oiseau, il représente la liberté de se déplacer. Alors qu'est-ce que vous choisiriez ? Quelle est la liberté la plus essentielle ?

- [enfant 1] Bouger parce que si on bouge pas, on devient fou

- [enfant 4] Moi je choisirai la liberté de penser et de rêver parce que je préfère être privé de bouger qu'avoir plus de pensée, parce qu'après ça fait qu'on est bête.

- [enfant 5] Moi je choisis bouger parce que même quand on bouge, eh bah en fait tu peux tout faire quand on bouge, on peut même

- [enfant 8] Moi je choisis la liberté de penser, si t'as plus ta pensée et tes rêves, c'est comme si ça te servait plus à rien de vivre. Si t'as plus de pensées ni de rêves.

- [enfant 10] Moi je choisis la liberté de pensée parce sinon on pourrait pas faire de philosopher. En plus, sans penser, tu peux pas faire des choses et agir.

- [enfant 11] Si on n'avait plus de pensée, on serait rien. Nous, on pense. Penser, c'est l'essentiel.

- [enfant 12] Moi je dis : la liberté de pensée parce qu'il faut pouvoir réagir par rapport au monde.

C'est intéressant : c'est grâce à la pensée qu'on est en lien avec le monde...

- [enfant 13] Non, mais penser en même temps, c'est sortir. Penser c'est comme s'éloigner du monde, c'est comme partir dans sa bulle et puis comme ça on a le moyen d'être libre. On est toujours libre de pensée, personne peut nous enlever ça. Quelqu'un peut nous enlever la liberté de bouger.

- [enfant 14] Si on aurait pas de pensée, on n'imaginerait pas ce que c'est une école ou un siège par exemple. Penser pour moi, c'est comme aller dans l'espace, quand on rêve. C'est merveilleux.

Imaginez une vie où vous ne pensez pas, où vous ne rêvez pas. 1, 2, 3, Pensez ! Imaginez une vie où vous ne rêvez pas, où vous ne pensez pas, comment ce serait ? Qu'est-ce qu'on devient sans la pensée ?

- [enfant 3] On serait malheureux et ce serait plutôt énervant, ça pourrait être très triste

- [enfant 15] On n'aurait pas d'idées, pas d'inventions, pas de créations.

- [enfant 2] On pourrait pas prendre de grandes décisions, et du coup on va être très triste.

- [enfant 9] Ce serait nul, on s'ennuierait, on pourrait pas parler avec quelqu'un

Si on ne pense pas, on peut parler ?

- [enfant 6 : Mathilde] Si on peut pas penser, on pourra pas penser à se déplacer, à faire des courses ou à prendre son bain. On pourra même pas penser à aller à l'école

- [enfant 11] Je suis d'accord avec Mathilde parce que... on peut être triste : si on rêve pas et on pense pas, on va pas pouvoir à faire ce qu'on fait, et si on ne rêve, on va être triste, on va pas pouvoir penser à de belles choses. On pourrait plus imaginer des choses qui n'existent pas.

- [enfant 1] Si tu penses pas et que tu rêves, tu seras tout le temps dans la solitude, tu seras triste et tu te sentiras seul

Oui, tout à l'heure, vous avez dit qu'on ne pouvait pas être heureux tout seul

- [enfant 5] La vie ce serait un cauchemar si on pouvait pas rêver.

- [enfant 7] Si on pouvait plus penser, on pourrait rien faire. On pourrait pas bouger. »⁹⁷²

⁹⁷² Cf. Annexe 1, Retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CE2 A (A.Alamargot), école Fraternité, 12 décembre 2013, p. 769-770

Bien qu'ils présentent l'avantage d'offrir un contexte pour problématiser une question philosophique, il est nécessaire ensuite de s'émanciper de la situation présentée. Le cœur même de la démarche philosophique se loge dans l'acquisition d'une hauteur de vue permettant d'analyser la condition humaine dans sa généralité. Avec une situation casuistique, nous commençons avec un phénomène de niveau rudimentaire et sautons vers le niveau des concepts et de la réflexion abstraite. Le travail de réflexion conceptuelle sur les outils expérimentiels est un tremplin pour apprendre à faire le saut vers la généralisation abstraite. La posture universaliste des jeunes penseurs constitue l'un des critères de la philosophicité d'une discussion mais cette position est loin d'être innée. De même que Michel Tozzi comptait pour essentielle l'argumentation rationnelle à titre universel, nous comptons pour éminente l'acquisition de la sensibilité généralisante envers le réel. Mais précisément, cette sensibilité se travaille et s'éprouve par l'expérience. C'est pourquoi la réflexion à partir de cas singulier a pour fonction de développer cette habitude cognitive.

6.3.2. La fonction définitionnelle des exemples casuistiques

Par ailleurs, le travail sur les exemples se trouve fréquemment convoqué à l'occasion des tentatives de définition par les enfants. En effet, ces derniers, ne distinguant pas encore tout à fait exemple et définition, ont tendance à définir les concepts par l'exemple. L'un des marqueurs de l'acquisition progressive de cette faculté de conceptualisation du concret est l'atténuation de la tendance à confondre la définition d'un concept et son exemplarisation. « Il n'est qu'à observer comment l'enfant – ou l'adulte – tente souvent de répondre à une question générale en démarrant par « c'est comme quand » ou « par exemple ». Formuler une abstraction signifie invoquer ou inventer une catégorie utilisable pour un ensemble de cas particuliers. (...) La distinction entre universel et singulier commence très tôt dans notre pratique : le simple fait de répondre à une question par une idée et non uniquement par un exemple en constitue le premier pas.»⁹⁷³

Si les enfants proposent des exemples au lieu de définitions, il est alors nécessaire de rechercher, grâce à une analyse comparative des cas singuliers, les éléments caractéristiques permettant de proposer une définition. L'analyse conceptuelle repose alors sur la recherche de critères distinctifs communs aux divers cas singuliers. Petit à petit, les enfants parviennent à formuler *directement* une définition, probablement après avoir fait intérieurement ce travail d'abstraction empirique. Ainsi, l'un des marqueurs de l'acquisition progressive de cette faculté de conceptualisation du concret est l'atténuation de la tendance à confondre la définition d'un concept et son exemplarisation. À l'inverse de ce mouvement allant de l'exemple à la définition, certains proposent d'engager l'enfant dans la recherche d'exemples à partir de la définition. On peut penser qu'effectivement, les deux chemins intellectuels mènent à une plus grande compréhension. Ainsi, Oscar Brénifier met en place des exercices de narration, dans lesquels chacun est chargé de décrire un exemple pertinent pour illustrer l'idée philosophique. « Une fois le sujet choisi, tous les participants seront invités à produire une narration censée illustrer le sujet. En gros, une narration doit relater un événement particulier. Pour différentes raisons, l'exemple se présentera toujours sous la forme d'un cas spécifique. (...) La narration portera, par exemple, sur un événement vécu par le narrateur, ou par une tierce personne connue directement ou indirectement, sur une

⁹⁷³ O. BRÉNIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire, op.cit.*, p. 124

fiction tirée d'un ouvrage ou d'un film, voire sur des circonstances complètement inventées par leur auteur. D'ailleurs, le narrateur n'aura pas à annoncer l'origine ou la nature de son histoire, qui peut être un mélange de réalité et de fiction. »⁹⁷⁴. L'injonction visant à raconter une histoire au lieu de présenter un exemple engagera l'enfant dans une réflexion conceptuelle : en effet, s'il s'agit de construire un récit illustrant le concept de joie, il devra montrer quelles en sont les causes, les effets, les particularités. C'est une méthode de réappropriation, nous semble-t-il.

6.4. Les fonctions identificatoires des outils fictionnels

Les fonctions expérientielle, problématisante et casuistique semblent accrues au travers d'une fiction, en raison de l'identification aux personnages. La lecture d'une histoire, l'exploration d'un exemple captivant ou le visionnage d'un film constituent des expériences par procuration grâce auxquelles les enfants vivent des expériences philosophiques. La fonction identificatoire repose sur des leviers affectifs, qui mobiliseront l'esprit de l'enfant. Dans ce cas, la cristallisation des regards sur un objet fédérateur est redoublée par le processus d'empathie affective, ce dernier constituant l'essence même d'une histoire, selon Robert Fisher, reprenant la théorie de Kieran Egan : « Egan ⁹⁷⁵ fait valoir qu'une caractéristique déterminante d'une histoire est qu'elle constitue une « unité linguistique qui peut finalement fixer la signification affective des événements qui la compose. Dans une histoire bien agencée, nos réactions affectives sont orchestrées par les événements de la narration. (...) La raison de cette puissance affective est que les histoires possèdent, comme dit Egan, un atout crucial que n'ont pas la vie et l'Histoire : elles ont un début et une fin et peuvent donc fixer les significations à des événements. Les histoires sont en quelque sorte « données » d'une façon différente de la vie qui, avec son désordre et son incomplétude, ne l'est pas. Contrairement à la complexité des événements quotidiens, les histoires ont une fin. Ce qui en fait des histoires, c'est que leur fin complète (en un sens rationnel) ou satisfait (en un sens affectif) ce qui était introduit au début et élaboré au milieu. (...) Une bonne histoire évoque ce que Peirce appelle « une sympathie intellectuelle, une impression qu'il y a un sentiment que l'on peut comprendre, un sentiment raisonnable. »⁹⁷⁶. On peut voir ici que la fonction de cristallisation renforce la puissance affective de l'histoire. Sur ce plan, la

⁹⁷⁴ *Ibid.*, p. 75

⁹⁷⁵ K. EGAN (1973), « What is a plot ? », *New Literary Story*, IX, (3), 455-73. And « The story form and the organisation of meaning », in EGAN (1988), *Primary Understanding*, London : Routledge, pp. 96-129

⁹⁷⁶ R. FISHER, *Teaching thinking*, p. 74 : "Egan argues that a defining characteristic of a story is that it is a « linguistic unit that can ultimately fix the affective meaning of the events that compose it. In a well-crafted story our affective responses are orchestrated by the events in the narrative. It is this « affective meaning » that Egan sees as the unique characteristic of a story plot. One reason for this affective power is that stories have, as Egan says, a crucial feature which life and history lack : they have beginnings and endings and so can fix meanings to events. Stories are in a sense « given » in a way that life, with its messiness and incompleteness, is not. Unlike complexity of everyday events, stories end. What makes them stories is that their ending completes (in a rational sense) or satisfies (in an affective sense) whatever was introduced at the beginning and elaborated in the middle. (...) A good story evokes what Peirce called an « intellectual sympathy, a sense that here is a feeling that one can comprehend, a reasonable feeling." (ci-dessus : ma traduction)

référence à la pédagogie pragmatiste resurgit, à la fois au travers de la notion de sympathie chez Pierce, mais aussi au travers de l'importance accordée à la vie affective de l'enfant : « L'enfant vit dans un monde quelque peu étroit de relations personnelles. Les choses n'atteignent son expérience que si elles affectent, d'une manière intime et visible, son propre bien-être, ou celui de sa famille ou de ses amis. (...) La classification ne fait pas partie de l'expérience de l'enfant ; les choses ne se présentent pas étiquetées à l'individu. Les liens vitaux de l'affection, et ceux créés par l'activité rassemblent ses diverses expériences personnelles »⁹⁷⁷. L'intellect et l'affect se trouvent ici liés pour saisir la portée philosophique de la fiction, et pour provoquer ce que Michel Tozzi nomme la « posture projective ou identificatoire »⁹⁷⁸. Celle-ci est analysée comme un « transfert (au sens de projection des affects) du lecteur sur le personnage » grâce à l'imagination et à la sensibilité qui sont convoquées par la fiction. En revanche, alors que dans d'autres cadres l'identification est laissée à l'état implicite, ce phénomène joue un rôle singulier dans la réflexion philosophique car le choix des fictions sera déterminé en vue *d'explicitement* la problématique du personnage. L'identification sera dévoilée et non seulement inconsciente. Par exemple, nous avons éprouvé la force de l'identification et de sa capacité à expliciter progressivement un problème lors d'une discussion portant sur le thème de l'égoïsme et de la générosité, à partir de la lecture de *L'arbre généreux*, de Shel Silverstein⁹⁷⁹. Cette histoire raconte une amitié entre un arbre et un garçon dans laquelle l'arbre trouve son bonheur en donnant tout à son ami (ses feuilles, ses fruits, ses branches, son tronc) alors même que ce dernier ne fait rien pour lui en retour. La générosité de l'arbre est si grande qu'à la fin, il n'a plus rien et cesse d'exister : le garçon s'assied alors sur sa souche. Toute la discussion s'est portée sur les différentes attitudes que les enfants auraient adoptées à la place de l'arbre et du garçon. La vivacité de la réflexion fut clairement renforcée par l'identification forte des enfants aux deux personnages, comme l'atteste l'extrait suivant, dans lesquels les passages soulignés signalent les marqueurs de l'identification :

« [Facilitatrice] Alors, qu'est-ce qui le rend heureux l'arbre généreux ?

- [enfant 1] Ce qui le rend heureux, c'est de rendre service au petit.
 - [enfant 2] Donner des pommes
 - [enfant 3] Que le garçon soit heureux
 - [enfant 4] Que le garçon grimpe à son tronc et se balance
 - [enfant 5] Pour qu'il fasse heureux son meilleur ami.
 - [enfant 6] L'arbre généreux, il aime bien donner des choses et rendre heureux les autres.
 - [enfant 7] Il aime bien rendre service.
 - [enfant 8] Il aime voir que le petit garçon s'amuse
 - [enfant 9] Il veut que son ami soit heureux.
 - [enfant 10] Il veut donner ses branches.
 - [enfant 11] Que le petit garçon soit heureux et qu'il s'en rappelle que c'est grâce à un arbre.
 - [enfant 12] L'arbre, ça le rend heureux quand le garçon prend des pommes.
 - [enfant 13] L'arbre veut faire grandir le petit garçon pour qu'il devienne un homme
- Son but à l'arbre, c'est d'être heureux ou de rendre le garçon heureux ?*
- [enfant 7] De rendre le garçon heureux

⁹⁷⁷ J. DEWEY, *L'école et l'enfant*, p. 61

⁹⁷⁸ M. TOZZI, *Débattre à partir des mythes*, p. 110

⁹⁷⁹ S. SILVERSTEIN, *L'arbre généreux* (1964), Paris, L'école des Loisirs, 1982.

Mais ça lui fait quoi de rendre le garçon heureux ?

- [enfant 7] Ça le rend heureux.

Qu'est-ce que vous en pensez ? Ce qui fait son bonheur à l'arbre, c'est de rendre le garçon heureux. Est-ce que vous auriez fait la même chose que l'arbre : de donner les pommes, les branches, les feuilles ? Est-ce qu'il a raison de donner des choses ? Est-ce qu'il a raison de tout donner ?

- [enfant 14] Il a raison de donner ses pommes et ses feuilles mais pas son tronc, parce qu'après il meurt.

- [enfant 11] Moi j'aurais fait pareil que l'arbre si ça me rend heureuse.

- [enfant 5] Moi non et oui. Oui, si ça rend heureux l'arbre. Mais non, parce qu'après lui, il a plus rien pour lui, donc c'est dommage.

- [enfant 8] Il a le droit de donner des trucs mais il faut pas donner tout.

Alors, il aurait dû s'arrêter quand l'arbre ?

- [enfant 8] Quand le petit garçon il a coupé les branches

- [enfant 3] Moi je me serai arrêté à donner l'ombre. Parce qu'imaginez un jour il fait froid, il aura froid sans ses feuilles.

- [enfant 1] Il aurait dû s'arrêter au tronc. Parce que les branches, elles vont repousser.

- [enfant 15] Il aurait dû s'arrêter aux pommes.

Alors là on arrive à une très grande question. Le livre s'appelle L'arbre généreux. Alors qu'est-ce que c'est la générosité ? 1, 2, 3, Pensez... En quoi l'arbre est-il généreux ?

- [enfant 10] La générosité, c'est donner ce qu'on a mais on doit pas tout donner parce qu'après on pourra pas vivre, manger, grandir.

- [enfant 6] La générosité, c'est quand on donne mais pas tout. Parce que si tu donnes tout, tu n'auras plus de choses pour toi. Et aussi tu pourras plus faire grand chose.

- [enfant 5] La générosité, c'est donner mais pas tout donner.

Alors est-ce que c'est forcément donner des choses qu'on possède ? L'arbre, il donne ce qu'il possède : ses feuilles, ses pommes, son tronc...

- [enfant 9] La générosité, c'est donner ce dont on n'a pas besoin. Il y a des choses qui nous servent pas beaucoup à nous aider, et sinon on donne pas les choses dont on a vraiment besoin.

Alors, la générosité c'est donner ce dont on n'a pas besoin ?

- [enfant 14 : Yanis] L'arbre, il est trop généreux, il donne tout ce qu'il possède. On peut donner ses pommes et il s'arrête là, les pommes il n'en a pas besoin parce qu'il n'a pas de bouche.

- [enfant 16] La générosité, c'est donner. On peut donner de la nourriture.

- [enfant 11 : Selsébyle] La générosité, c'est donner et partager.

Ah, partager, c'est un mot intéressant. Dans l'exemple de l'arbre, l'arbre il donne des choses aux garçon, mais le garçon il partage ?

- [enfant 8] Non, il partage pas.

- [enfant 6 : Sémy] Moi je pense pareil que Selsébyle

Dis-le avec tes mots.

- [enfant 6 : Sémy] Une personne généreuse elle partage avec les autres, elle garde pas tout pour elle. .

- [enfant 12] Pour moi la générosité, c'est par exemple, on peut donner du bonheur, mais ça veut pas dire qu'on donne tout ce qu'on possède.

- [enfant 5] En fait, la générosité, c'est ce qu'on n'a pas besoin, on peut le donner aux autres.

- [enfant 8] La générosité, c'est déjà offrir des choses aux personnes et c'est pas bien de tout offrir, parce que par exemple, l'arbre, s'il n'a pas de branches et de troncs, on sait pas comment il va faire pour vivre. Je suis d'accord avec Yanis.

- [enfant 9] Moi à la place de l'arbre, j'aurais donné les pommes, les feuilles, mais pas mon tronc. Parce que par exemple, si j'avais une maison et que c'était l'hiver, si j'avais donné ma maison, pour moi j'aurais rien. Mais d'un côté, c'est bien la générosité.

- [enfant 10] La générosité, c'est donner aux autres, mais pas trop sinon on n'est pas généreux avec nous-mêmes.

Ah, est-ce qu'il faut être généreux avec soi-même ?

- [enfant 13] Oui. La générosité, c'est donner quelque chose à quelqu'un qu'on aime. Quand t'es avec ta famille, si tu fais des choses sages, tu donnes du bonheur, tu leur offres des cadeaux, c'est généreux.

Là tu dis qu'être généreux c'est donner aux gens qu'on aime : l'arbre aussi il aime le petit garçon. Est-ce qu'il faut être généreux qu'avec les gens qu'on aime ou aussi avec ceux qu'on n'aime pas, c'est donner aux gens qu'on aime ou aussi aux gens qu'on n'aime pas ?

- [enfant 4] Il faut aussi être généreux aussi avec les gens qu'on n'aime pas parce que si tu t'es disputé avec quelqu'un et que t'as envie de te pardonner, tu peux être généreux.

Qu'en pensez-vous ?

- [enfant 14] Euh, bah en fait, on peut être généreux avec les gens qu'on connaît et ceux qu'on connaît pas. Par exemple, si quelqu'un a besoin d'aide et tu lui prêtes pas ce dont il a besoin, tu seras pas généreux.

- [enfant 15] Euh, par exemple, si quelqu'un est dans la rue et qui a besoin de nourriture et il y a des gens qui passent et ils donnent rien, moi je vais partager alors que je le connais pas.

- [enfant 7] Je suis d'accord avec Chelsea, parce que ceux que t'aimes pas, tu peux partager. Si t'as de la peine, il faut être généreux.

- [enfant 9] Je pense que on doit être généreux avec tout le monde parce que même si la personne tu l'aimes pas, faut quand même être généreux parce qu'il faut être généreux dans la vie.

- [enfant 3] Oui, il faut être généreux mais pas trop : il faut aussi penser à soi !

- [enfant 11] Si l'autre il te donne rien, ça sert à rien !

Imaginez il y a un autre petit garçon qui arrive, l'arbre le connaît, est-ce que l'arbre aurait pu être généreux avec lui et lui donner aussi un pomme ?

- [tous] Ouiii !

La générosité c'est une qualité ou un défaut ?

- [enfant 1] Une qualité

- [enfant 2] Une qualité et en même temps un défaut : si on est trop généreux, c'est un défaut.

- [enfant 3] Non, être trop généreux c'est une qualité et un défaut en même temps.

Alors est-ce que ça existe les qualités qui peuvent devenir des défauts comme ça ? Est-ce que vous avez d'autres exemples de qualités qui, si elles sont excessives, deviennent des défauts ?

- [enfant 4] Par exemple, la curiosité : quand on est un peu curieux, c'est bien, mais quand on est trop curieux, ça devient un défaut. Et aussi, quand t'est trop sécuritaire, t'as tendance à t'enfermer parce que t'as peur.

- [enfant 5] Quand t'es généreux, tu donnes un peu, et si tu donnes tout, c'est pas bon.

- [enfant 6] Être généreux, on peut partager, si on va quelque part, tu peux être généreux avec ton ami.

Alors l'arbre généreux, il donne à son ami. Mais le petit garçon est-ce qu'il donne en retour ? Qu'est-ce que vous en pensez ?

- [enfant 9] Par exemple, l'arbre il donne au petit garçon. Le garçon il devrait donner aussi des choses.

- [enfant 10] Il aurait pu l'arroser pour qu'il pousse, il aurait pu s'occuper de lui

- [enfant 7] Il aurait pu lui donner des graines pour qu'il plante des arbres et qu'il ait des amis à côté de lui. L'arbre se serait moins ennuyé dans l'attente du petit garçon.

- [enfant 14] Je trouve qu'en fait du début jusqu'à la fin, le garçon il lui donne du bonheur : parce que l'arbre il est heureux quand il donne des choses aux garçons. Donc en acceptant il lui donne du bonheur.

- [enfant 12] Le garçon, il pourrait rester un peu plus avec l'arbre parce qu'il lui a tout donné. Et lui, en échange, il a rien fait à part de s'asseoir sur lui.

C'est intéressant ce que tu dis : il aurait pu lui donner du temps. Tout à l'heure on se demandait si être généreux c'était forcément donner des choses qu'on possède, là on voit que le temps c'est un exemple de quelque chose qu'on peut offrir.

- [enfant 2] Par exemple, si on a plusieurs choses à faire dans la journée, on peut quand même consacrer un peu de temps quand même à une personne qui veut passer du temps avec nous.

- [enfant 7] Par exemple, quelqu'un... Matéo doit aller faire ses devoirs mais il a un ami qui voudrait rester avec lui jouer un peu plus longtemps, en fait après il prend du temps pour lui.

- [enfant 11] Par exemple, le petit garçon, s'il voulait sortir pour aller au cinéma et s'il lui reste cinq minutes, au lieu d'aller directement au cinéma, il aurait pu aller voir l'arbre comment il va. *Donc si il va voir comment va l'arbre, il donne du temps et de l'attention. L'arbre il est donc généreux. Alors qu'est-ce qu'on peut faire en retour quand quelqu'un est généreux avec nous ?*

- [enfant 8] Être poli.

- [enfant 10] L'aimer en retour.

- [enfant 4] Être généreux en retour.

- [enfant 7] Si quelqu'un est trop généreux, on peut refuser. Le petit garçon aurait pu refuser.

- [enfant 8] Être gentil : rester un peu pour jouer avec lui, et l'écouter.

- [enfant 1] Lui dire merci.

Est-ce qu'il dit merci dans l'histoire le petit garçon ?

- [tous] Non !

- [enfant 2] Il dit rien, il part !

- [enfant 6] Il part, il va construire sa maison, son bateau.

- [enfant 12] Il veut toujours plus : il veut de l'argent,

- [enfant 1] Le petit garçon, il prend les branches, il prend tout, et il part. Et il voit pas que l'arbre il n'a plus rien, ça lui dérange pas, même pas un tout petit peu. Il se rend pas compte que c'est pas bien. Moi je trouve que c'est injuste ce qu'il a fait le petit.

Pourquoi c'est injuste ?

- [enfant 10] Parce qu'il est malpoli. Il dit même pas pardon, il part faire sa vie tranquillo.

- [enfant 5] Il dit même pas merci, il part sans lui dire « comment ça va ? est-ce que tu te sens bien ? »

Alors comment ça s'appelle le contraire de la générosité ?

- [enfant 6] L'égoïsme

Alors c'est quoi l'égoïsme ?

- [enfant 7] L'égoïsme, c'est quand on pense qu'à soi-même et pas aux autres.

- [enfant 8] C'est vrai, il a raison parce que quand on donne rien, on pense qu'à soi-même.

- [enfant 12] Il y a aussi autre chose. Il y a un autre contraire de générosité : l'avarice.

C'est intéressant. Tu peux expliquer ce que c'est ?

- [enfant 1] C'est quelqu'un qui a mais qui ne donne rien. C'est quelqu'un qui a tout mais qui donne rien.

- [enfant 16] C'est quelqu'un qui ne partage jamais. Il pense tout le temps à ses affaires.

- [enfant 7] L'avarice, c'est un genre d'égoïsme

- [enfant 1] ça veut dire que lui, le petit garçon, il est gâté, mais l'arbre, même s'il n'est pas gâté, il est joyeux, content, parce que le garçon il a tout. Mais lui aussi il devrait avoir des choses.

Est-ce que l'arbre a eu raison de tout donner à la personne qu'il aimait ? Est-ce qu'il faut tout donner aux gens qu'on aime ?

- [enfant 8] Il n'aurait pas dû tout donner, je l'ai déjà dit. Parce que lui, il a rien, et la seule chose qu'il a eue, c'est rien.

Et est-ce qu'il existe encore l'arbre à la fin ?

- [enfant 9] Non, même si l'arbre, ça le rend heureux. Mais au fond, j'en suis sûre que ça lui blesse un peu.

- [enfant 10] Le garçon il est gâté et il en veut encore.

- [enfant 5] Finalement, le petit garçon il n'a rien donné.

Est-ce qu'on est obligé d'accepter tout ce qu'on nous donne ?

- [enfant 8] Non, il aurait pu dire : « garde pour toi, prend soin de toi »

- [enfant 12] Bah non, parce que l'arbre ça l'aurait rendu malheureux : lui il veut tout donner au garçon. Donc si le garçon refuse, il serait malheureux.

Est-ce qu'il faut refuser mais ça va rendre l'arbre malheureux ou est-ce qu'il faut accepter mais ça va faire mourir l'arbre ?

- [enfant 4] En fait, quand le petit garçon vient le voir, l'arbre il est content parce qu'il a enfin de la présence. L'arbre, ça le rend heureux quand il vient. C'est pour ça qu'il lui donne beaucoup de choses, pour pas qu'il se sente malheureux comme lui. Mais moi j'aurais été à la place du petit garçon, au bout d'un moment, j'aurais pas tout pris, je lui aurais pas tout le temps demander des choses, même si l'arbre ça le rend un peu malheureux.

Est-ce que l'arbre a raison de se dire que tout son bonheur c'est de rendre le garçon heureux ?

- [enfant 11] Tout son bonheur c'est de rendre le garçon heureux

Est-ce qu'il a raison de chercher son bonheur dans le bonheur du petit garçon ?

- [enfant 9] En fait, le garçon il n'aimait pas vraiment l'arbre parce qu'il a rien donné, il a coupé tout son corps.

On peut se demander : est-ce que le petit garçon aimait l'arbre ou est-ce que l'arbre lui était juste utile ?

- [enfant 2] Quand il était petit, il l'aimait, mais là il s'en fiche.

- [enfant 7] Je trouve qu'il a raison parce que quand il était petit, il jouait avec lui, il se balançait mais là dans l'histoire, quand il est vieux, tout ce qu'il trouve à faire c'est de s'asseoir sur lui.

Une dernière question : est-ce qu'il faut se servir de la générosité des autres pour obtenir ce qu'on veut ?

- [enfant 3] Non, il aurait pas dû parce que... je sais pas.

- [enfant 15] Non, parce que s'ils nous donnent tout.

- [enfant 12] Non il faut simplement l'apprécier.

Alors, on va faire une dernière question pour faire le lien avec le thème du bonheur. Est-ce que pour être heureux, il faut être généreux ou égoïste ? 1,2,3, Pensez... (une minute de silence)

- [enfant 14] Être heureux, c'est quand on est généreux

- [enfant 9] On peut faire ni l'un ni l'autre et on peut quand même être heureux, en étant ni égoïste, ni généreux.

- [enfant 6] On peut faire les deux : être égoïste et généreux.

- [enfant 5] Ni l'un ni l'autre : on peut être soi-même

Mais être soi-même, c'est être égoïste ou généreux ?

- [enfant 11] Si on est trop généreux et que les autres en profitent trop, à un moment il faut être un peu égoïste.

Alors, il faut être un peu égoïste : à moitié généreux et à moitié égoïste ?

- [enfant 8] Il faut être plus généreux et moins égoïste

- [enfant 3] En fait, il faut pas être généreux et égoïste. On peut être un peu généreux, on peut être un peu égoïste. Le petit garçon il aurait pu dire à l'arbre : « sois un peu égoïste »

- [enfant 1] On peut être à la moitié généreux et à la moitié égoïste

- [enfant 2] Mais pas trop égoïste, parce qu'après c'est pas bien. Après on va être radin, on partage pas.

Tu dis « radin » : c'est le mot familier pour dire « avare », le mot dont tu parlais tout à l'heure.

- [enfant 4] Moi je dirais plutôt 40% égoïste et 60% généreux.

- [enfant 5] Moi je dis 10% d'égoïsme et 90% de générosité !

Haha, quel est le pourcentage idéal ?

- [enfant 10] Moi j'aurais dit 78% de générosité et 22% d'égoïsme.

Donc quand même plus de générosité dans ce que vous dites.

- [enfant 11] Non, moi je pense que le mieux c'est 50% de l'un et 50% de l'autre

- [enfant 12] Moi je suis d'accord avec 60% de générosité.

Est-ce qu'il y en a qui pensent qu'il faut plus d'égoïsme ?

- [tous] Non !

Donc vous êtes tous d'accord qu'il faut limiter l'égoïsme.

- [enfant 2] Moi je dis 100% d'égoïsme et 100% de générosité !

- [enfant 1] On peut être neutre, ni égoïste, ni généreux.

C'est possible d'être neutre en vivant avec d'autres êtres humains ?

- [enfant 3] On peut rester nous-mêmes par nos moyens. On est naturellement égoïste et généreux
 - [enfant 13] Pour être neutre, il suffit de... enfin je ne sais pas comment faire.
 - [enfant 16] C'est bien d'être généreux mais si t'es trop généreux, la personne elle va profiter de toi et là il faut être égoïste.
 - [enfant 8] Il ne faut pas être trop généreux ou trop égoïste. Si on est trop égoïste, les gens ils vont pas nous aimer. Des fois il faut accepter, et des fois il ne faut pas accepter.
 - [enfant 11] Les autres ils ont dit qu'il faut pas être méchant, sinon on va pas être aimé. Mais il faut rester soi-même : si on est méchant, on est méchant. Il faut pas se changer pour les autres.
 - [enfant 4] Si il faut se changer : il faut être généreux. (...)
- On doit s'arrêter là. Vous avez vu, le thème c'était « L'égoïsme et la générosité ». Bravo, vous êtes des super philosophes ! »⁹⁸⁰*

Par ailleurs, et de façon paradoxale, le mécanisme identificatoire incite l'enfant à adopter un point de vue plus général, et à percevoir la dimension universelle de la question, des idées et des arguments. Il s'agit, en quelque sorte, d'aller outre les personnes et les personnages, bien que leur expérience soit le point d'appui de la réflexion. Par conséquent, l'utilisation d'une fiction exige deux transferts successifs : le premier allant de l'individu au personnage, le second allant du personnage à l'humanité entière. Alors que le transfert identificatoire dans les personnages fictifs est spontané, il faut donc éduquer le regard de l'enfant pour l'inciter à opérer le transfert du personnage à l'ensemble des êtres humains. Selon Gilles Geneviève, praticien à l'université populaire de Caen, « partant d'un roman, d'une œuvre de fiction et des identifications qu'elle permet, on attend aussi une certaine transposition, un transfert d'attitude. En écho aux difficultés rencontrées par les personnages du texte, on essaie en effet de bâtir des questions d'ordre général »⁹⁸¹. Ce processus consiste à voir la fiction comme un fragment de vie contenant les prémisses d'une problématique humaine qui le dépasse, « ce qui disqualifie d'emblée le livre comme détenteur de toute vérité, et contraint à chercher cette vérité en soi, avec l'aide des autres »⁹⁸². Finalement, la fonction identificatoire consiste à éprouver les vertus de la prise de hauteur vis-à-vis d'une situation singulière. Il s'agit de trouver l'universel dans le particulier. « Ce glissement, qui s'origine dans les actes, les pensées et les paroles des protagonistes du roman, pour être finalisé dans une question d'ordre général, peut, me semble-t-il, servir de modèle pour penser sa vie. Plutôt que de rester confiné dans des idées et des problèmes énoncés à la première personne, chacun a probablement intérêt à les envisager sur un mode généralisant. »⁹⁸³. En somme, l'identification, dans le cadre philosophique, ne relève pas de la projection personnelle, de l'assouvissement de désirs ou de peurs intimes (comme dans le conte notamment) : elle vise à mobiliser l'attachement, l'intérêt et l'attention de l'enfant, afin d'opérer une démarche de conceptualisation vis-à-vis des personnages. Les personnages qui traversent des expériences philosophiques sont aussi la preuve de la largesse des problématiques philosophiques et leur rencontre est l'occasion de la prise de conscience des questions transversales de la condition humaine. En somme, la posture projective renforce la

⁹⁸⁰ Cf. Annexe 1, Retranscription des ateliers de philosophie, Ecole Fraternité, Classe de CM1 A (S.Senji), 14 décembre 2012, pp. 755-757

⁹⁸¹ G.GENEVIEVE, *op.cit.*, pp. 100-101

⁹⁸² *Ibid.*

⁹⁸³ *Ibid.*

« bonne distance » entre l'enfant philosopant et le problème philosophique. « Les histoires, lorsqu'elles sont compréhensibles par les enfants, ont l'avantage d'être enracinées dans les préoccupations humaines telles que les personnalités, les événements et les expériences, tout en offrant à l'enfant l'opportunité de se « décentrer » de l'immédiateté de sa propre vie personnelle. »⁹⁸⁴. L'identification ne doit donc qu'être un processus provisoire, par lequel la problématique devient centrée sur le personnage et non plus sur l'expérience individuelle et engage le processus de généralisation allant des sphères individuelles (enfant puis personnage) aux sphères universelles (les humains en général, incluant l'enfant et le personnage). « L'enfant, dans les balbutiements de sa pensée réflexive, ne sait, ne peut sortir de sa subjectivité. De plus son expérience du monde est forcément limitée. C'est pourquoi il faut lui donner des outils pour affiner son raisonnement et l'émanciper de son seul point de vue. La littérature permet indéniablement cette décentration. (...) Elle établit un pont entre l'expérience singulière – qui, par son caractère trop intime, empêche la prise de recul et l'analyse – et le concept – qui, par sa froideur, peut nuire à l'implication personnelle »⁹⁸⁵. La fonction identificatoire est donc un ressort pédagogique pertinent pour enseigner aux enfants l'habileté philosophique à réfléchir de façon de plus en plus transversale et interindividuelle. Il s'agit, en quelque sorte, de s'exercer de s'ouvrir à l'universel au travers de l'identification à une personne en particulier. C'est un mécanisme d'ouverture d'esprit par lequel il s'agit, par empathie, de s'ouvrir à un personnage et de prendre pour tremplin ce départ de soi pour s'ouvrir à une dimension plus générale.

6.5. Fictions, expériences de pensée et mondes possibles : les outils pédagogiques pour l'ouverture imaginative de l'esprit philosophique

Parmi les outils expérientiels, certains sont des fictions : mythes, littérature jeunesse et cinéma jeunesse. Ces derniers ont des fonctions spécifiques à leur relation à l'imaginaire.

6.5.1. La fonction signifiante des outils expérientiels littéraires

On explique souvent la fascination des enfants pour les histoires par leur désir de trouver du sens : le rapport des enfants à l'imaginaire serait révélateur d'une recherche de significations et d'explications, dont ils trouvent quelques clés dans les fictions. Nous sommes donc face à un paradoxe, dans lequel les expériences par procuration éclairent les expériences réelles et assouvissent, par là-même, un empressement humain fondamental à donner et à créer du sens. L'élément fictif n'est pas donc pas totalement déraciné du réel, bien qu'il en soit une représentation libre. Les mondes imaginaires, précisément parce qu'ils

⁹⁸⁴ R. FISHER, *Teaching thinking, op.cit.*, p. 76 : "The fantasy element of stories allows children to reflect more clearly on real experiences through powerful imaginary experience. Donaldson observes that there exists « a fundamental human urge to make sense of the world and bring it under deliberate control ». She argues that this urge for children to make meaning is best served in contexts not totally « disembedded » from their world of experience. Stories, when comprehensible to children, have the advantage of being embedded in human concerns such as characters, events and experiences, and yet offer the child the chance to « decenter » from the immediacy of their own personal lives."

⁹⁸⁵ E. CHIROUTER, *Lire, réfléchir et débattre à l'école primaire, op.cit.*, p. 17

ne sont pas une reproduction du monde réel, dévoilent de façon saillante certaines significations du monde réel. Ainsi, la question du sens rassemble les domaines de la fiction et de la philosophie qui, finalement, font toutes deux un pas de côté pour le rechercher : l'éloignement et la sortie provisoire de l'immersion dans la réalité nourrit la réflexion philosophique. Selon Edwige Chirouter, « l'échappée belle dans le monde imaginaire nous ramène à la réalité, une réalité revisitée à la lumière de cette fiction qui a bouleversé la donne de nos certitudes »⁹⁸⁶. Le mouvement de l'évasion fictive est similaire à celui de la distanciation philosophique car les détours par les univers imaginaires permettent de provoquer les processus de doute, d'étrangeté et d'étonnement si caractéristiques du regard philosophique sur le monde réel. Selon Jérôme Bruner, « la fiction crée des mondes possibles, mais ils sont extrapolés à partir du monde que nous connaissons, aussi éloignés qu'ils en puissent paraître. L'art du possible est bien périlleux. Il s'appuie sur le monde qui nous est familier, nous le rend suffisamment étranger pour que nous soyons tentés de nous réfugier dans un autre monde possible, qui se situe bien au-delà de ses limites. C'est à la fois un réconfort et un défi, à l'égard de ce que nous tenons pour réel, ce que nous considérons comme étant la norme. »⁹⁸⁷. La fiction répond à une recherche fondée sur le même tracé que la philosophie : comment expliquer cette parcelle du réel ?

« Leur différence d'expression ne signifie pas une différence d'objet. Si les philosophes thématisent de façon abstraite des idées, les écrivains les font « exister devant nous à la manière des choses » disait Merleau-Ponty, les incarnent dans des situations particulières. C'est à travers l'expérience du monde, dans un contact individuel, quasiment charnel que chacun s'ouvre à la métaphysique. Si la littérature est une mise en scène du monde, elle n'en est pas le pâle miroir. La littérature déréalise la réalité, offre au lecteur un environnement dont l'apparence familière trompeuse, l'étrangeté du monde surgit entre les lignes, prête à nous surprendre, à nous questionner. En nous confrontant à notre humanité, l'œuvre littéraire est une invitation à la réflexion. »⁹⁸⁸

Cela ne signifie pas que la littérature illustre le monde réel, bien au contraire : en revanche, elle peut faire vivre une problématique philosophique qui vaut aussi pour la condition réelle. C'est ce qu'Edwige Chirouter appelle « l'exemplarité de la vérité irréelle » : « C'est bien cette valeur d'exemplarité de la littérature, considérée comme expérience de pensée à part entière, qui sous-tend la pratique proposée dans ce manuel : une certaine forme de littérature jeunesse contient, elle aussi, une véritable portée philosophique et c'est pourquoi elle est un formidable tremplin pour accompagner de jeunes élèves dans l'apprentissage du philosophe. »⁹⁸⁹. Selon Pierre Macherey, la littérature peut livrer une « expérience de vérité », et pourrait même « énoncer le philosophique de la philosophie »⁹⁹⁰. Si certaines œuvres littéraires contiennent un sens philosophique, faut-il estimer, en retour, que la littérature a besoin de la philosophie pour révéler ses significations ? À ce propos, Edwige Chirouter, dans son analyse de cette question, a opposé deux conceptions : « Même si l'on peut voir des similitudes avec le schème dit « herméneutique » défendu par Heidegger

⁹⁸⁶ *Ibid.*, p. 19

⁹⁸⁷ J. BRUNER, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, éd. Pocket, coll. « Agora », 2005, p. 114

⁹⁸⁸ A. LALANNE, *La philosophie à l'école. Une philosophie de l'école, op.cit.*, p. 153

⁹⁸⁹ E. CHIROUTER, *Lire, réfléchir et débattre à l'école primaire, op.cit.*, p. 21

⁹⁹⁰ P. MACHEREY, *À quoi pense la littérature ?*, Paris, PUF, 1990

(la littérature contient implicitement, presque à son insu, une signification philosophique que seul le philosophe peut révéler), la position de Ricoeur s'en affranchit quand il donne au texte littéraire une véritable spécificité spéculative. La littérature n'a pas besoin de la philosophie pour réaliser pleinement cette dimension ontologique. Parce qu'elle représente la possibilité démultipliée d'expériences exemplaires et signifiantes sur la ou les vérité(s) du monde, elle constitue un espace autonome de pensée. (...) Le roman n'illustre pas une thèse philosophique qui lui préexisterait, mais il constitue une pensée à part entière. »⁹⁹¹. Pour Ricoeur⁹⁹², il faut demeurer prudent et ne pas avoir une vision réductrice de l'expérience littéraire : cette dernière dépasse le discours philosophique. Bien que la littérature soit un un tremplin vers la conceptualisation philosophique, elle déborde cette réflexion conceptuelle et n'équivaut, en aucun cas, à une illustration d'une théorie philosophique. Hors du carcan de l'expérience réelle, la fiction permet d'explorer le sens d'une question philosophique dans une expérience située au-delà de la réalité : « Le psychologue Jérôme Bruner et le philosophe Paul Ricoeur présentent l'expérience d'un lecteur de littérature comme expérience d'un quasi-monde, élargissant sa conception de l'univers, de la vie, de son rapport aux autres et à lui-même »⁹⁹³. Ce déplacement permet, en quelque sorte, une épuration car le problème est montré sous un jour délimité. Comme le disait Egan, une histoire fictive a un début et une fin, elle possède des contours qui délimitent le territoire de la recherche de sens. Et en même temps qu'elle restreint le champ de la réflexion, elle fournit une expérience qui peut aller beaucoup plus loin dans l'exploration de la question parce qu'elle se situe dans un monde imaginaire. Ainsi, autour d'une question philosophique, il s'agit de mettre en lien expérience vécue restreinte bien que réelle et expérience élargie par la fiction : « la fiction littéraire, loin de trahir et de déformer la réalité, la révèle dans ce qu'elle a de plus profond »⁹⁹⁴. La littérature et la philosophie tissent toutes deux un sens avec les mots, mais leurs textes ne sont pas de même nature. En revanche, cette différence de nature ne reflète pas l'identité de ses objets et de ses aspirations : aller d'un texte à l'autre, de la fiction à la raison, c'est se nourrir d'un objet de sens littéraire pour exprimer un discours rationnel de sens philosophique.

Pour illustrer cette entrecroisement du sens littéraire et du sens philosophique, nous pouvons voir, dans l'extrait suivant, comment la question de la différence entre l'humain et l'animal a été pensée par les enfants à partir d'un album de Tomi Ungerer reprenant l'histoire classique d'un animal élevé par un humain, en l'occurrence, dans le cas de *Crictor*⁹⁹⁵, un serpent élevé par une institutrice, Madame Bobot :

« [Facilitatrice] : Alors, la question, qui peut paraître bizarre, c'est : *Crictor*, est-ce que c'est un animal ou est-ce que c'est un humain ? On fait une belle réponse dans sa tête...

- [enfant 1] C'est un animal parce que c'est un serpent

- [enfant 2] C'est un animal parce que c'est un serpent et un serpent c'est un animal

⁹⁹¹ E. CHIROUTER, *op.cit.*, p. 18

⁹⁹² P. RICOEUR, *Temps et récit, Volume 2, La configuration dans le récit de fiction*, Paris, Seuil, coll. « Points Essais », 1991, p.212.

⁹⁹³ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques, op.cit.*, p.46

⁹⁹⁴ E. CHIROUTER, *op.cit.*, p. 17

⁹⁹⁵ T. UNGERER, *Crictor* (1978) trad. fr. A.Chagot, Paris, L'école des Loisirs, 2011

- [enfant 3] C'est les deux parce qu'il est intelligent, et il sait faire plein de choses que les serpents ne savent pas faire
- [enfant 4] C'est un animal intelligent
- [enfant 5] C'est un animal mais un peu humain, il vit comme un humain
- [enfant 6] Moi je dis que c'est un animal parce que les serpents ils ont pas de bras et de jambes
- [enfant 7] Mi-humain mi-reptile : il a les sentiments d'un humain mais il a la forme d'un animal
- [enfant 7] C'est un animal mais avec un esprit humain
- [enfant 8] C'est presque comme un humain parce qu'il apprend à faire des choses
- [enfant 9] C'est un animal mais avec des mots
- [enfant 10] C'est un animal mais un animal un peu bizarre, il rampe mais il marche pas
- [enfant 11] C'est un animal

Son intelligence, elle est animale ou elle est humaine ?

- [enfant 11] Elle est humaine, mais c'est quand même un serpent
- [enfant 12] C'est un animal parce qu'il a une queue et pas des bras
- [enfant 13] C'est un animal parce que les animaux aussi ils sont intelligents
- [enfant 14] C'est un peu des deux parce que là, Cricor, il sait faire 1, 2, ou faire des lettres avec son corps, il sait faire l'alphabet. Et c'est un peu de l'animal parce qu'il marche pas comme nous

Qu'est-ce qu'il fait comme un humain ?

- [enfant 6] Il est intelligent
- [enfant 8] Il sauve les autres gens
- [enfant 3] Aussi il a de la maturité humaine
- [enfant 15] Il est serviable
- [enfant 11] Il va en classe, les animaux vont à l'école, il sait compter et il sait l'alphabet
- [enfant 9] Faire des formes

Alors, du coup, c'est quoi qui est animal chez lui ? Mais qu'est-ce qui est animal en lui ?

- [enfant 6] Son corps
- [enfant 12] C'est un animal qui apprend des choses comme les humains
- [enfant 10] Son corps et un peu d'intelligence

Son corps. Est-ce qu'il a le même corps que nous ?

- [enfant 4] Non, il a une queue
- [enfant 5] Il a un corps plus long de « boa constrictor »
- [enfant 12] Il a pas la même langue que nous.
- [enfant 2] C'est un boa, c'est pas un humain. Son corps est plus fin que nous
- [enfant 5] Il a pas l'habitude de vivre dans des villes
- [enfant 3] Il a une mère

Sa mère elle est serpent ou humaine ?

- [enfant 5] Serpent
- [enfant 15] Non humaine !
- [enfant 7] La femme, c'est sa mère adoptive
- [enfant 12] Elle le considère comme son deuxième fils
- [enfant 13] On peut pas savoir s'il a vraiment une mère serpent
- [enfant 8] Oui, mais il en avait une

Donc il avait une mère adoptive, Madame Bodot, et une mère qui l'a fait naître, sa mère biologique. Il est un animal parce qu'il a un corps de serpent mais il a un comportement humain, une éducation humaine. Donc qu'est-ce qui fait qu'on est humain : notre corps ou notre comportement, notre éducation ?

- [enfant 5] Les deux
- [enfant 1] C'est un peu des deux : son éducation vient de sa mère serpent, mais son comportement humain vient de madame Bodot

- [enfant 5] Il est un peu des deux parce que on n'a pas de plumes ou d'écailles. Et notre comportement aussi : si on serait un singe, on sera pas le même comportement

- [enfant 3] Les deux, parce que une éducation, ça peut des deux mères, le comportement aussi.

- [enfant 7] Je suis d'accord parce que son comportement, il vient de sa mère biologique et son autre comportement, ça vient de madame Bodot. Donc après ça a fait qu'on le considère comme un humain.

Donc l'attitude, le comportement, c'est important dans le comportement humain. Cricor, son attitude humaine, elle vient d'où ?

- [enfant 4] Parce qu'il a été dressé

- [enfant 1] Par la mère

- [enfant 14] En fait, son comportement vient de son cerveau puisqu'il y a des cerveaux qui ont des plus gros cerveaux ou des plus petits

- [enfant 5] Il a été éduqué par le fils de Madame Bodot

- [enfant 1] Non, il a été éduqué par madame Bodot

- [enfant 3] Ça vient de sa maîtresse

- [enfant 13] Moi je pense que ça vient forcément de la mère. Madame Bobot, elle a un fils qui travaille sur les reptiles et il lui a donné un reptile, un boa constrictor, donc - je pense que c'est pour ça - comme son fils il lui manquait, elle a fait comme si le boa c'était un peu son fils. Elle lui a appris, elle lui a fait des habits, elle l'a amené à l'école.

Justement, ce serpent, est-ce qu'il arrive vraiment à remplacer un humain. Mais qu'est-ce qui lui manque ?

- [enfant 3] La forme humaine

- [enfant 11] Il faut avoir le langage et les sentiments

- [enfant 5] L'évolution et les pouvoirs

- [enfant 9] Il faut que au lieu de ramper, il soit sur ses pieds

Imaginez l'inverse : un humain, qui serait élevé par des serpents. Il se comporterait comme un serpent, aurait un corps humain et vivrait dans la forêt. Est-ce qu'il serait humain ou est-ce qu'il serait serpent cet enfant éduqué par des serpents ?

- [enfant 14] Il reste toujours humain parce que sa mère qui l'a fait naître

- [enfant 3] Il serait un peu des deux : sa mère lui aurait appris à chasser

- [enfant 12] C'est un peu comme un dessin-animé que je regarde : il s'est fait éduqué par des animaux alors qu'il était humain.

Oui il y a beaucoup d'histoires comme ça.

- [enfant 11] Les deux parce que il est élevé par des serpents

Si à partir du premier jour on est élevé par des serpents, est-ce qu'on est humain ?

- [enfant 12] Le corps est humain, et c'est tout

Est-ce que ça suffit d'avoir un corps humain pour être humain ?

- [tous] Non !

- [enfant 8] Tout dépend avec qui tu vas te marier : si c'est avec un animal, tu seras moitié animal et humain, si tu te maries avec une humaine, tu restes vraiment humain là.

Donc être humain, c'est construire une vie comme un humain ?

- [enfant 9] En fait, pour être un humain, il faut avoir de l'intelligence

Alors, on revient sur l'intelligence : est-ce que les animaux sont intelligents ? Est-ce qu'ils ont la même intelligence que les humains ? Est-ce que l'intelligence humaine et l'intelligence animale, c'est pareil ?

- [enfant 3] Ils ont de l'intelligence, mais pas comme nous : ils sont un peu moins intelligents que nous

- [enfant 1] Ils sont intelligents : si les chiens on lance un bâton, ils vont aller le chercher et revenir

- [enfant 4] Non, les animaux, enfin on fait pas la même chose, les humains et les animaux. Nous on fait d'autres activités que les animaux

Quelles sont les activités que nous on fait les humains ?

- [enfant 5] Mais ils ont pas la même intelligence que nous, parce que les serpents ils peuvent chasser et les humains non

- [enfant 11] Bah si
- Ah ce serait une intelligence sauvage, instinctive : est-ce qu'on leur apprend à chasser ?*
- [enfant 9] Non, ils savent forcément.
- [enfant 6] Non on leur apprend
- [enfant 8 : Danièle] Moi je reviens un peu sur la question de tout à l'heure : la seule chose que les humains ils savent faire et que les animaux ils savent pas faire. Les humains ils peuvent philosopher alors que les animaux non
- Pourquoi alors ?*
- [enfant 10] Moi je suis pas d'accord avec Danièle : philosopher, ça veut dire pouvoir penser et eux ensuite, ils ont le droit de penser
- Peut-être qu'ils pensent. Mais justement, qu'est-ce qui lui manque à Crictor : il dort dans un lit, il fait des lettres, il va en ville, il fait plein de choses humaines, mais qu'est-ce qu'il ne fait pas ?*
- [enfant 4] Il a pas la parole
- [enfant 6] Mais il peut parler en serpent ssssssss
- Il peut communiquer
- Est-ce que communiquer, c'est-à-dire faire passer un message, c'est pareil que discuter, c'est-à-dire échanger des idées ?*
- [enfant 15] Oui, mais peut-être que eux ils ont l'impression que nous on le fait
- [enfant 7] Mais ils ont pas le même langage que nous. Par exemple, les chiens ils aboient et nous on parle. Les lions rugissent
- [enfant 8] Mais peut-être que eux ils ont leur façon de philosopher
- Est-ce qu'il y a des choses où on est sûr que les serpents ne peuvent pas les faire ? (...)*
- [enfant 9] Moi je suis sûre que les animaux ils vont pas dans les villes
- [enfant 10] Les animaux ils gaspillent pas
- [enfant 1] Ils ne peuvent pas lire un livre
- Crictor il apprend à lire et écrire mais en réalité, est-ce que les serpents savent lire et écrire ?*
- [tous] Non !
- [enfant 4] Crictor il fait des formes mais il n'écrit pas
- Il y a un philosophe qui s'appelle Aristote, et qui dit que nous, on a une grande chance, c'est qu'on a des mains, qui sont très habiles et qui nous permet d'être intelligents. Qu'en pensez-vous ?*
- [enfant 3] On utilise nos mains
- [enfant 4] Dans la jungle ils existent pas les stylos
- [enfant 1] Les animaux ils sont pas intelligents pour faire ça
- [enfant 13] Nous on construit des immeubles, il n'y a pas d'animaux qui construisent des immeubles.
- D'après ce que vous dites, nous les humains, on est constructeurs. Qu'est-ce qu'on construit ?*
- [enfant 1] Les humains, ils peuvent faire des meubles tandis que certains animaux, eux ils peuvent pas le faire.
- [enfant 10] Parce que nous on a des mains, et on vit
- [enfant 9] Moi je suis pas d'accord parce que j'ai lu un livre et il disait que les tigres ils faisaient leur griffes sur les arbres pour délimiter leur territoire
- [enfant 2] Ils construisent des maisons, des appartements, des hôpitaux
- [enfant 3] Des ordinateurs, des vélos, des motos.
- [enfant 4] Des chaises
- [enfant 1] Des voitures et des tablettes
- [enfant 8 : Lisa] Presque tout n'est pas fait par la nature.
- [enfant 11] Les armes
- [enfant 12] Les micro-ondes
- [enfant 6] En fait, les humains ils construisent le futur
- [enfant 15] La philosophie et l'amour
- [enfant 7] Lisa ce qu'elle a dit, c'est vrai : on construit tout à part ce qui vient de la nature.

Vous vous rappelez, Crictor c'est un boa constrictor : Est-ce que les animaux sont comme constrictor et les humains constructeurs ?

- [enfant 12] Nous plutôt on détruit, parce que ce qu'il y avait avant nous, on l'a détruit.

- [enfant 13] Avec nos mains, on peut construire (...)

Les humains sont constructeurs : est-ce que le boa constrictor est humain ?

- [tous] Noooooon !

- [enfant 9] Moitié !

Est-ce qu'être à moitié humain, ça suffit pour être humain ?

- [tous] Noooooon !

- [enfant 8] Il faut les sentiments

Les animaux n'ont pas de sentiments ?

- [enfant 12] Si, un chien peut être triste par exemple

Ils ont des sentiments, mais qu'est-ce qu'ils n'ont pas ?

- [enfant 15] Le sexe

Les animaux ne se reproduisent pas, ne font pas de bébés ?

- [enfant 11] Si

- [enfant 10] Mais un chien peut être éduqué

Est-ce que éduquer un humain et dresser un animal, c'est pareil ?

- [enfant 2] Un humain, on doit lui apprendre à parler

- [enfant 3] Les humains ils vont à l'école

Est-ce que les animaux ont créé des écoles ?

- [enfant 4] (tous) Non !

- [enfant 15] mais chez les oiseaux, la mère, elle apprend à ses petits à voler

- [enfant 5] Dresser un animal c'est compliqué, parce qu'il a pas le langage

On va finir par une dernière question : si un humain est recueilli et éduqué par des serpents à la naissance, est-ce qu'il sera serpent ou est-ce qu'il sera humain ?

- [enfant 1] Il est humain, parce qu'il y a bien une dame qui l'a fait. Même s'il est recueilli par des serpents, ça fera toujours de lui un humain

- [enfant 7] Les deux, parce qu'il est en forme humaine, mais il est serpent.

- [enfant 8] Bah en fait je pense que c'est les deux, humain et serpent, car il est élevé par les serpents mais il reste avec un corps humain

Et en esprit ? Est-ce qu'il aurait un esprit humain sans être éduqué par des humains ?

- [enfant 9] Non, je crois pas qu'il aurait vraiment un esprit humain

Alors, on doit s'arrêter là, sur ce doute : regardez bien tous les mots qu'on a abordés aujourd'hui. On a bien réfléchi de la différence entre l'humain et l'animal. »⁹⁹⁶

Cette discussion nous semble montrer à quel point l'histoire de Crictor a fait émergé de nombreuses problématiques philosophiques, dont le sens a spontanément été perçu par les enfants : qu'il s'agisse de la question de l'éducation, du langage, du corps, de l'intelligence, du lien familial, les notions centrales ont été abordées pour traiter la question de la distinction entre l'humain et l'animal. Bien que l'histoire de Crictor ne se résume pas à l'illustration du débat philosophique sur la distinction homme/animal, elle contenait de nombreuses problématiques propres à faire penser philosophiquement les enfants sur ce thème.

⁹⁹⁶ Cf. Annexe 1, Retranscriptions des ateliers de Philosophie, Ecole Fraternité, classe de CM1 B (Benjamin Vermuth), 14 décembre 2012, p.780-784

6.5.2. *Muthos et logos : l'utilisation des mythes comme outils expérientiels*

Parmi les genres fictionnels présentant une quête de sens, les mythes entretiennent une relation singulière à la philosophie. Non seulement les mythes, comme les histoires, présentent une expérience irréaliste de vérité, mais en plus ils sont des pures constructions de l'esprit visant spécifiquement à offrir une explication métaphorique à une problématique originelle de la condition humaine. En effet, les fables mythiques sont des récits fondateurs conçus pour se questionner sur le sens du monde et de l'humanité, d'une façon holistique. Le discours mythique et le discours philosophique sont donc liés à la racine, et le premier a précédé le second dans la quête de sens face aux mystères de l'existence. Selon Michel Tozzi, « aborder la philosophie par ses mythes ne consiste donc qu'à la rejoindre en ses commencements »⁹⁹⁷, car la philosophie et la mythologie constituent les deux facettes d'une même recherche originelle. « Avant que de philosopher, les hommes cherchèrent dans les mythes, réponse aux innombrables questions que leur posaient leur présence en ce monde. (...) Il fallut bien longtemps pour que la philosophie émerge du mythe⁹⁹⁸ et, alors même qu'elle s'en était détachée, elle continua de lui faire des emprunts. (...) Le mythe « décrit une situation ou raconte une histoire, transposant, dans l'espace et dans le temps, des relations que la pensée conçoit, mais que, pour des raisons accidentelles ou profondes, elle est encore incapable de présenter sous une forme scientifique »⁹⁹⁹. À ce titre, le témoignage de Frédérique Landoeuer, éducatrice spécialisée dans une classe-relais de Montpellier, atteste du fait que l'étude des mythes, en philosophie, permet de remettre à jour les énigmes de la condition humaine : pour lancer une discussion sur les origines, elle a expliqué ainsi la fonction des mythes dans les diverses cultures : « Comme eux, les premiers hommes cherchaient un sens à la vie. C'est le fait que les mythes grecs se situent dans un espace et un temps très éloignés d'eux qui leur a permis de prendre du recul et d'exercer un regard critique vis-à-vis de leurs croyances. »¹⁰⁰⁰. Ainsi, le mythe permet, dans un premier temps, d'inciter à adopter la posture du doute : malgré nos connaissances qui nous distinguent des premiers hommes, ces derniers ont pointé du doigt les zones obscures et il est donc utile de suivre leur voie, en toute modestie épistémologique. En effet, découvrir un mythe, c'est se rappeler que de tout temps, les hommes se sont posés les mêmes questions.

« Le mythe nous parle de l'origine (...). Il métaphorise le commencement. Il a, dit Mircea Eliade, une *fonction instauratrice*, en articulant le temps historique sur un temps primordial. Il nous parle avec Œdipe ou Hercule de nos conflits archaïques. Il y a dans le mythe la mobilisation du récit et de la métaphore, dans leurs dimensions imaginaire et symbolique. C'est par cet enracinement sensible et imaginatif qu'il va résonner chez l'enfant, en tant que petit d'homme. Une reprise conceptuelle du mythe par une discussion à visée philosophique, permet de puiser dans sa polysémie de quoi alimenter un échange sur son interprétation rationnelle, et de se poser philosophiquement les questions de la condition humaine. (...) L'enfance est l'âge du pourquoi, de la soif de comprendre une situation que le né-au-monde » n'a pas choisie (...).

⁹⁹⁷ M. TOZZI, *Débattre à partir des mythes. A l'école et ailleurs*, Chronique Sociale, Lyon, 2006, p. 7

⁹⁹⁸ Voir sur l'apparition de la pensée rationnelle au tournant du VII^{ème} siècle les ouvrages de Jean-Pierre VERNANT, *Les origines de la pensée grecque*, Paris, PUF, 1962 et *Mythe et pensée chez les Grecs*, Paris, Maspero, 1965.

⁹⁹⁹ L. ROBIN, *Platon* (1968), 2^{ème} édition, Paris, p. 140

¹⁰⁰⁰ F. LANDOEUER, in Michel TOZZI (dir.), *Débattre à partir des mythes, op.cit.*, p. 70

Le mythe est en phase avec cette interrogation existentielle primordiale, parce qu'il esquisse un type d'éclairage sur cette question béante que les hommes ont historiquement forgé bien avant la raison. »¹⁰⁰¹

Puis, dans un deuxième temps, démythologiser le mythe par la réflexion philosophique, c'est aller d'une explication irrationnelle à un discours rationnel et éclairer, par là même, la distinction entre les deux champs de signification. L'enjeu consiste simplement à associer la richesse mythologique et la rationalité philosophique. Dans son étude de l'utilisation des mythes en philosophie pour enfants¹⁰⁰², Michel Tozzi montre que Platon fut le premier à montrer un modèle de collaboration entre mythe et philosophie. Qu'il s'agisse du mythe d'Er, du mythe de l'attelage ailé dans *le Phèdre*, de l'allégorie de la caverne, du mythe de l'androgynie « homme boule » dans le Banquet¹⁰⁰³ ou du mythe de l'anneau de Gygès, tous ces récits sont entremêlés à la dialectique platonicienne. Afin d'interroger leur utilité auprès des enfants, Michel Tozzi a mené une expérimentation autour de la réécriture des mythes de Platon par les enfants, lors d'un projet en 2002-2004 sur « L'oral réflexif » au sein du Rectorat et de l'IUFM de Montpellier. Parmi ces divers mythes, nous avons travaillé sur le mythe de Gygès, en suivant le conseil de Sylvain Connac, selon lequel il est essentiel de ne pas livrer l'interprétation du mythe avant de réfléchir en groupe. Pour ne pas risquer de rendre infertile la discussion, il faut donc simplement poser la question « Que feriez-vous si l'on vous offrait l'anneau de Gygès ? ». Dans la *République* ce mythe de Gygès n'intervient que pour présenter une opinion répandue selon laquelle « personne n'est juste de son plein gré »¹⁰⁰⁴ : il a pour fonction d'illustrer – et ensuite de dénoncer – la thèse de Glaucon (un sophiste contre lequel ferraille Socrate) selon laquelle ce qui pousse les hommes à agir, c'est le goût du pouvoir et leur intérêt, au point qu'ils sont capables d'utiliser des moyens injustes pour atteindre cette fin qu'il s'agit ensuite de dénoncer. « En livrant le commentaire avec le récit, ne risque-t-on pas d'induire, dans l'esprit des enfants, l'idée qu'aucune autre thèse n'est soutenable ? »¹⁰⁰⁵. Lors des ateliers de philosophie, nous avons lu l'histoire telle qu'elle est écrite par Michel Piquemal¹⁰⁰⁶, et nous avons simplement demandé : que feriez-vous avec un anneau d'invisibilité ? Les enfants répondent qu'ils feraient des choses mauvaises et nous arrivons donc naturellement à la recherche des raisons pour lesquelles l'invisibilité enlève le jugement normatif qu'autrui risque de porter sur nous lorsqu'on est visible.

« [Facilitatrice] La question c'est : Imaginez vous, vous avez la bague de Gygès, vous pouvez devenir invisible. Qu'est-ce que vous faites ? 1, 2, 3, Pensez... Fermez les yeux...

- [enfant 1] Je fais des blagues aux gens

- [enfant 2] J'irai voir un match de foot dans les stades sans payer, j'irai faire tout ce que je voudrais

- [enfant 3] J'irai acheter des bonbons à la boulangerie toute seule, ou je regarderais la télé au lieu d'aller me coucher

- [enfant 4 : Melina] Moi jouer des tours aux gens, faire ce qu'on veut

¹⁰⁰¹ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques*, p.49

¹⁰⁰² M.TOZZI, *Débattre à partir des mythes. A l'école et ailleurs*, op.cit..

¹⁰⁰³ PLATON, *Le Banquet*, 189d-191d, in *Œuvres complètes*, op.cit., p.p.122-123

¹⁰⁰⁴ PLATON, *La République*, II, 360c, in *Oeuvres complètes*, op.cit., p. 1519

¹⁰⁰⁵ M.TOZZI, op.cit, p. 96

¹⁰⁰⁶ M.PIQUEMAL, *Les PhiloFables*, Paris, éditions Milan, 2003.

- [enfant 5] Moi je bosserai dans la bijouterie. Je rentre dans la bijouterie, je vole
- [enfant 6] Je prendrai la voiture à mon père et après les gens ils deviendraient fous
- [enfant 7] Moi par exemple si la maîtresse elle décide de faire un contrôle, et je regarde ce qu'elle va faire comme contrôle
- [enfant 8] Moi je rentre dans un magasin de voiture, je prends une Ferrari et je pars
- [enfant 9] Moi je rentre dans l'oreille de la personne et la personne elle se gratte l'oreille.
- [enfant 10] Moi j'irai gagner des jeux vidéos : je rentre en cachette dans le magasin et je prend des jeux vidéos.
- [enfant 11] Moi je m'en servirai pour jouer à cache-cache
- [enfant 12] Moi je lis toutes les BDs de la terre
- [enfant 13] On pourrait faire des tours de magie en faux
- [enfant 14] Aller dans des magasins voler des jeux
- [enfant 15] Aller tout le tour et faire des dessins sur le tableau comme ça ils croient que c'est magique.
- [enfant 16] J'aimerais bien faire bouger des objets
- [enfant 17] Eteindre les lumières pour faire peur aux autres.
- [enfant 18] Mettre un costume de fantôme à Halloween et les gens ils croiraient que c'est vraiment un fantôme. Ce serait trop bien
- [enfant 19] Sortir sans demander la permission à nos parents
- [enfant 20] Savoir ce que disent nos parents
- [enfant 21] D'abord je prendrai une personne et la mettrai ailleurs

D'après ce que vous dites, vous faites des bêtises. Alors ma question c'est donc : Pourquoi, quand on est visible, on ne fait pas de bêtises ? Pourquoi quand tout le monde nous voit, on ne fait pas toutes ces bêtises ?

- [enfant 7] Parce que après, par exemple, si on vole, on va aller à la prison
- [enfant 10] Parce qu'on peut être puni, on peut se faire disputer
- [enfant 11] On peut être puni, et se faire crier dessus
- [enfant 8] Après on nous gronde, après on sait qu'on a fait ça
- [enfant 2] Si on peut pas, si on est dans une voiture, si on est invisible
- [enfant 1] Quand on est visible et qu'on fait des bêtises, on se fait disputer. Alors que quand on est invisible, on sait que c'est nous qui avons fait la bêtise

On parle des bêtises, on parle des punitions. Donc la question : Est-ce qu'on s'empêche de faire des bêtises seulement pas peur d'être puni ?

- [tous] Noooooon

Est-ce qu'on s'empêche de faire le mal parce qu'on va être puni ou est-ce qu'on s'empêche de faire le mal parce que c'est mal ?

- [enfant 4] Les deux, parce que déjà on va être puni, et en plus c'est mal de faire des bêtises, et c'est pas bien de désobéir. Les parents ils nous disent de pas voler et tout ça
- [enfant 16] C'est mieux quand on est invisible
- [enfant 12] Moi j'essaie de pas faire de bêtise parce que je pense que c'est mal et j'ai un peu peur des bêtises
- [enfant 13] Par exemple, quand on veut se venger de quelqu'un, après on dit dans sa tête « non c'est mal »

Est-ce qu'on s'empêche de se venger parce que c'est mal ?

- [enfant 6] C'est mal

Lui, Gygès, qu'est-ce qu'il fait ?

- [enfant 5] Il tue le roi

Est-ce que vous auriez tué le roi ?

- [enfant 4] Si on tue quelqu'un, on va en enfer
- [enfant 17] C'est méchant, c'est pas bien de tuer les gens. Et il a pas vraiment une raison valable
- [enfant 1] Moi je l'emmènerai dans le désert comme ça il mourrait naturellement

Je répète la question : Est-ce que vous, comme Gygès, vous tueriez le roi ? Vous ne risquez pas d'être attrapé. Est-ce que vous tuez le roi comme Gygès ?

- [tous] Non !

- [enfant 2] C'est une mauvaise action

C'est intéressant ça : c'est une mauvaise action. Est-ce qu'une action est mauvaise parce qu'elle est mauvaise ? ou est-ce qu'elle est mauvaise parce qu'on va être puni ? Qu'est-ce qui fait qu'une action est mauvaise ?

- [enfant 12] Parce que si on fait une bêtise, on peut être puni, donc on sait que c'est pas bien

- [enfant 9] Je pense que une action elle est mal, parce que par exemple, si on tue, l'action elle est mal. Mais si par exemple, un petit garçon n'arrive pas à attraper un livre et qu'on l'aide, c'est une bonne action.

- [enfant 8] Moi je pense que oui, on est puni parce que l'action elle est mauvaise. Si l'action elle est bonne, on va pas être puni

- [enfant 2] C'est une mauvaise action. Tuer quelqu'un c'est aussi cruel

C'est parce que c'est cruel que c'est mal ?

- [enfant 2] On peut ne pas avoir fait exprès, c'est l'action qui est mauvaise ou pas.

C'est parce qu'il y a des punitions que c'est pas bien ? Si on enlève les punitions, ça devient bien ?

- [enfant 8] C'est toujours mal

Tricher, si on enlève la punition, ça devient quelque chose de bien

- [enfant 9] C'est pas bien

- C'est pas bien parce qu'on fait du mal aux gens

C'est mal parce qu'on fait du mal ? Ou c'est parce qu'il y a une punition ?

- [enfant 1] Quand on fait le mal, même si il y a pas de punition, à la fin on se dit quand même que ça servait à rien de faire du mal à quelqu'un, qu'est-ce qu'on va gagner en faisant ça ?

Est-ce qu'il y a des mauvaises actions en elles-mêmes ? Qui sont mauvaises en elles-mêmes ? Les bêtises dont vous parliez tout à l'heure, ce sont des mauvaises actions ?

- [enfant 10] Bah on profite

- [enfant 12] Mais c'est mal

- [enfant 18] Ou on dit qu'on est des enfants, et qu'on sait pas

Vous avez la bague d'invisibilité pendant une journée : vous choisissez de faire des bonnes actions ou des mauvaises actions ?

- [enfant 4] On profite de son temps

- [enfant 8] On fait des petites farces mais on fait pas non plus des farces qui sont mauvaises

- [enfant 6] On fait des farces mais pas beaucoup, mais si une vieille dame a besoin d'aide pour traverser, on va l'aider.

Imagine quelqu'un te voit aider la vieille dame, et te donne une récompense de 30 euros. Est-ce qu'il faut faire une bonne action parce qu'il y a une récompense ?

- [enfant 1] Non !

- [enfant 10] C'est bien, c'est bien de faire ça

Est-ce que tu le fais parce que c'est bien ? Ou est-ce que tu le fais parce que tu vas être facilité ?

- [enfant 4] C'est bien de faire ça

- [enfant 5] Moi je le fais pour avoir une récompense

- [enfant 6] Moi c'est parce que ça me fait plaisir d'aider les autres.

C'est pour ton plaisir ou c'est pour le plaisir de la personne ou pour les deux ?

- [enfant 6] Pour les deux

- [enfant 11] Par exemple, s'il y a une dame elle a 99 ans, elle gagne pas beaucoup d'argent, je vais pas prendre son argent.

Je répète : est-ce qu'on fait des bonnes actions pour être récompensé ou parce que c'est bien ?

- [enfant 1] Mais parce qu'il faut le faire !

- [enfant 2] D'abord, ça fait plaisir aux gens, et aussi ça nous fait plaisir à nous

- [enfant 9] On le fait, parce que la personne elle a besoin de moi.

- [enfant 7] mais tu le fais pour avoir une récompense ?

- [enfant 16] Non pour l'aider, parce que c'est normal.
- [enfant 12] Moi je veux aider pour pas laisser les gens tout seul
- [enfant 16] Mais en fait, l'aide, c'est un peu pour les deux : si elle nous donne une récompense, c'est pas parce qu'on l'a demandé. »¹⁰⁰⁷

Le bilan de cette collaboration entre mythe et philosophie est centré sur trois apports principaux. Premièrement, les mythes montrent que la culture humaine s'est toujours interrogée, depuis l'enfance de l'humanité, sur des nœuds obscurs de la nature humaine : « Pour nous, amener des enfants ou adolescents à réfléchir à partir de mythes, c'est leur faire symboliquement et pédagogiquement reparcourir le cheminement grec qui mène du *mythos* au *logos*, d'un narratif sacré transcendant à une raison philosophique immanente. Nous utilisons dans cette perspective les mythes platoniciens, parce qu'ils puisent dans l'inspiration à la fois de la mythologie et de la philosophie grecques. Ils comportent une forte dimension culturelle (essentielle dans la mission de l'école) et répondent à l'objection faite souvent à la philosophie avec les enfants. »¹⁰⁰⁸. Deuxièmement, la pratique de la réflexion rationnelle sur les mythes montre la puissance du *logos*, du discours logique, argumenté et conceptuel, capable de partir de l'imaginaire pour en construire une réflexion ordonnée : « S'il s'agit de philosopher, il faudra tôt ou tard en venir à briser la magie du récit mythique pour en expliciter le contenu rationnel. Platon mythologise, mais, tout autant, démythologise. Après le beau récit qui nous enchante, vient le moment herméneutique. Il faut quitter l'imaginaire qui n'aura servi que de préambule. Le mythe ne parle pas de lui-même, il suggère, oriente l'attention, éveille l'intérêt. »¹⁰⁰⁹. Non seulement le mythe attise l'esprit enfantin par sa nature imagée et imaginée, mais il lui apprend à partir de ce plaisir de l'image pour aller vers le plaisir de la raison. Troisièmement, et justement, le mythe plaît mais ce plaisir ne dessert pas la raison. La richesse des mythes tient autant à l'agrément de leur découverte qu'à la nécessité de ne pas les prendre au pied de la lettre. Platon lui-même avait fait dire à Socrate qu'il ne « sied pas à un homme de bon sens » de « s'acharner à prétendre qu'il en est des choses comme le mythe l'a exposé » et qu'il convient de comprendre que « la réalité est quelque chose d'approchant »¹⁰¹⁰ mais précisément, il s'agit de faire l'épreuve de son bon sens, d'apprendre à exercer sa raison sur des objets signifiants imaginaires. « Il y a une séduction du mythe qui risque d'obnubiler la raison (...) Qu'il puisse séduire et endormir la raison n'empêche pas qu'on en fasse un instrument pédagogique. Averti du risque, le maître sera doublement vigilant à ce que le plaisir du récit soit toujours au service de l'effort rationnel. (...) Le mythe philosophique n'a pas pour seule fonction de plaire mais d'abord et surtout de donner à penser »¹⁰¹¹. En un mot, les mythes constituent un support pertinent pour la réflexion philosophique avec les enfants car ces récits sont emblématiques de la quête humaine de sens, en tant qu'elle se construit dans un cheminement allant du mystère au désir de compréhension, de l'imaginaire à la rationalité, du plaisir à la rigueur, du *mythos* au *logos*.

¹⁰⁰⁷ Cf. Annexe 1, Retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CE2 A (N.Bouyahia), école Fraternité, 7 décembre 2012, p. 728-729

¹⁰⁰⁸ M.TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques, op.cit.*, p.49

¹⁰⁰⁹ M.TOZZI, *Débattre à partir des mythes, op.cit.*, p. 9

¹⁰¹⁰ PLATON, *Phédon*, 114d

¹⁰¹¹ M.TOZZI, *op.cit.*, p. 8

6.5.3. La fonction spéculative des outils expérimentiels imaginaires : l'ouverture d'esprit aux mondes (im)possibles.

Littérature, cinéma, mythes et expériences de pensée : divers domaines imaginaires peuvent être mobilisés pour enrichir la pensée philosophique. La fiction permet de voyager dans les mondes possibles et impossibles, mais quelle est la richesse de cette enquête philosophique hors de la réalité ? Comment la Philosophie pour enfants peut-elle trouver un équilibre entre raison et imagination ?

Lipman concevait la philosophie comme une aventure dans laquelle s'élançaient les enquêteurs philosophes : en plus de la rigueur du raisonnement et de la logique, le créateur de la philosophie prônait la pensée créative. La philosophie se construit autant par le raisonnement que par l'imagination, dans la mesure où les mondes imaginaires explorent les mêmes nœuds existentiels que la vie réelle. « [La pensée créative] résulte de l'interpénétration de l'expérience et de l'imagination. Sans expérience, l'imagination risque de devenir très rapidement déplacée, et sans imagination, l'expérience devient vite ennuyeuse et terre-à-terre. Combinées, comme elles le sont dans les métaphores et les analogies, elles peuvent déboucher sur une série insoupçonnée de possibilités. »¹⁰¹². Outre l'utilisation d'images, nous pensons que de nombreux territoires imaginaires (littérature jeunesse, cinéma jeunesse, expériences de pensée) permettent l'émergence de la réflexion : albums jeunesse, films jeunesse, expériences de pensée. Nous pouvons donc suivre le chemin proposé par Lipman tout en reprenant ses restrictions : la raison philosophique peut bénéficier des fantaisies de l'imagination si et seulement si elle demeure sous l'emprise du réel et de la rigueur logique. « Imaginer c'est envisager un monde possible, ou les détails d'un tel monde, ou encore, les moyens d'y accéder. Vouloir disposer d'autres mondes où évoluer (...) n'est absolument pas ridicule. Ce qui importe, c'est que ceux qui explorent les limites du possible gardent au maximum un sens du réel »¹⁰¹³. La pensée philosophique exige une certaine audace spéculative, dans laquelle la rigueur logique et pragmatique ne peut demeurer implacable et demande une certaine latitude, pour ne pas provoquer un immobilisme. Ce principe de latitude doit être transmis aux enfants, de peur qu'ils n'osent penser de façon spéculative, si bien que la nécessité d'inciter à l'exploration des possibles constitue le bilan pédagogique de Michel Sasseville : « Pour ceux et celles qui pratiquent la philosophie avec les enfants, l'acte éducatif se manifeste dans le développement de l'intelligence humaine. Or, celle-ci ne se définit pas par la somme des connaissances acquises, mais par le pouvoir, la capacité de percevoir l'essentiel et d'agir d'une manière efficace sur les choses afin que la qualité de l'expérience soit améliorée de fois en fois. Pour réaliser cet objectif, il importe de développer beaucoup plus l'imagination que la mémoire. Certes la mémoire est indispensable pour quiconque souhaite penser par lui-même, mais l'imagination et la quête de nouvelles solutions possibles paraissent dans ce contexte une dimension fondamentale »¹⁰¹⁴. Les outils fictifs utilisés pour philosopher avec les enfants peuvent présenter des mondes impossibles, irréels et fantaisistes mais ces derniers doivent être cohérents, ordonnés, et profonds, sous peine de perdre le sens de l'orientation philosophique. C'est ainsi que l'ordre de la raison pourra s'appliquer à l'ordre imaginaire, dans une alliance

¹⁰¹² M.LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.68

¹⁰¹³ *Ibid.*, p.235

¹⁰¹⁴ M.SASSEVILLE, *La pratique de la philosophie avec les enfants, op.cit.*, p. 42

qui se construit à l'image de la collaboration entre pensée critico-logique et pensée créative. « Un programme de développement des capacités de réflexion philosophique, en plus d'encourager les enfants à être rigoureusement critique, les encouragerait à spéculer de manière imaginative. Lorsque les enfants parlent de la manière dont sont les choses, ils devraient toujours aussi explorer la manière dont peuvent être les choses »¹⁰¹⁵. L'objectif est d'autoriser la licence créative de l'imagination sous contrôle de contraintes logiques, de « fournir un ensemble d'habitudes de travail qui pourrait combiner leur tendances créatives et imaginatives avec leurs propres désirs de penser le monde d'une façon ordonnée et disciplinée. »¹⁰¹⁶. C'est le paradoxe de la spéculation philosophique à partir d'un outil expérientiel fictif : le monde imaginaire peut faire sens *alors que* c'est un monde impossible. C'est une façon, en quelque sorte, d'avoir accès directement au sens, sans passer par les détails de la réalité : une expérience de pensée par exemple, nous donne un accès direct au problème philosophique, en se délestant de toute considération pragmatique. Il s'agit de penser pour penser philosophiquement, c'est-à-dire en cherchant le sens et les idées. Les mondes imaginaires, possibles et impossibles, les « quasi-mondes », présentent le sens dénué de toutes les lourdeurs de la réalité. La littérature, mais c'est vrai du cinéma ou des expériences de pensée, présentent des mondes qui autorisent une plus grande manipulation des idées, des situations et ont une force spéculative supérieure.

Dans l'extrait suivant, nous avons analysé une situation impossible mais qui a soulevé de nombreux éléments de pensée signifiant : à la suite de la lecture du *Petit voleur de mots*¹⁰¹⁷, un album qui raconte l'histoire d'un garçon muet qui récolte les mots, nous nous sommes posés la question suivante :

« [Facilitatrice] Imaginez que demain matin, le petit voleur de mots vient chez vous, et il enlève tous les mots, il vous vole tous les mots, dans votre tête, dans votre habitat, dans les livres, etc, partout, partout, partout... Qu'est-ce qui se passe ?

- [enfant 1] C'est la fin du monde

- [enfant 2] C'est la fin des mots

- [enfant 3] Il y a plus de dix, de chiffres sur les billets.

Alors là ce serait quoi le bocal avec les mots qui disent les chiffres

- [enfant 4] Les mots-chiffres

Ok, donc qu'est-ce qui se passe ? Dans votre tête, dans votre bouche, il n'y a plus de mots, qu'est-ce qui se passe ?

- [enfant 5] On va pas exprimer ce qu'on ressent.

- [enfant 6] On pourrait plus parler, communiquer, écrire des mots, et dire des choses, on aurait tout perdu.

- [enfant 7] Presque tout perdu !

- [enfant 2] Il y a des mots qu'on peut faire avec des gestes

- [enfant 8] Mais on pourrait pas faire ça parce que c'est une sorte de mot

- [enfant 9] On pourra plus apprendre

Pourquoi on pourra plus apprendre ?

¹⁰¹⁵ M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p. 26 : "A philosophical thinking skills program, in addition to encouraging children to be rigorously critical, will encourage them to speculate imaginatively. When children discuss the way things are, there should always be a concomitant effort to explore with them how things might be." (ci-dessus : ma traduction)

¹⁰¹⁶ *Ibid.*, p.110 : "provide a set of working habits that would combine their creative and imaginative inclinations with their own desires to think in a disciplined and orderly way about the world."

¹⁰¹⁷ N.MINNE, *Le petit voleur de mots*, Paris, Castermann, 2009.

- [enfant 10] On n'irait plus à l'école parce que la maîtresse elle pourrait rien faire sans les mots

- [enfant 11] La maîtresse elle pourrait écrire

Mais ce sont des mots : est-ce qu'on peut transmettre des savoirs sans les mots ?

- [tous] Nooon !

- [enfant 12] Si avec la tête.

- [enfant 6] On peut apprendre quand même : par exemple, quelqu'un qui sait pas faire du vélo, il peut apprendre à faire du vélo

- [enfant 13] Mais c'est pas ce qu'on apprend à l'école

Un apprentissage qui se passe avec le corps, on pourrait l'enseigner sans mots.

- [enfant 14] Oui, mais il faut dire « c'est comme ça et c'est pas comme ça »

- [enfant 15] Bah ça dépend parce qu'on apprend des choses avec des gestes : faire du tennis, on n'a pas besoin de parler, on prend juste la raquette. Pour apprendre à écrire, on prend juste un stylo et notre cerveau.

Pour le tennis, c'est comme le vélo, ce sont des gestes. Par contre, écrire cela inclut des mots...

- [enfant 2] Mais ce n'est pas possible : ça existe pas un monde sans mot

Oui, effectivement, là on imagine. Ok, vous avez dit : cela sert à exprimer, à exprimer ce qu'on ressent. Mais est-ce qu'on arrive toujours à trouver les mots ? à trouver les mots pour exprimer ce qu'on veut exprimer ? Ou est-ce que parfois on a l'impression qu'on nous a volé nos mots ? Qu'on les a perdus ?

- [enfant 1] Oui, parce que des fois t'oublies

- [enfant 13] T'oublies la chose que tu veux dire

- [enfant 7] Moi en fait une fois j'avais oublié ce que je voulais dire, je savais pas comment expliquer la chose que je voulais dire.

C'est ça : on a du mal à exprimer ce qu'on pense...

- [enfant 5] Des fois on veut exprimer quelque chose à quelqu'un et il nous dit « plus tard, plus tard » et après on oublie.

Oui, mais oublier ce n'est pas pareil que pas trouver ses mots : quand on trouve pas ses mots, on sait ce qu'on veut dire, mais qu'est-ce qui se passe ?

- [enfant 4] Bah si par exemple, si je suis devant une belle fille, je suis vraiment amoureux, si je veux vraiment lui parler, je vais devant elle, mais après je vais carrément oublier les mots, je sais pas quoi dire, je butte sur les mots, donc après je suis obligé de dire des mots n'importe

Dans ce cas, ce qu'on ressent est trop fort.

- [enfant 8] Des fois t'arrives pas à trouver les mots parce que... c'est comme moi là... j'arrive pas trop à trouver les mots pour dire ce que je veux dire...

Alors voilà, et pourtant est-ce que à l'intérieur, t'as l'impression qu'il y a une idée ? C'est ça qui est bizarre : on sent qu'on a une idée, elle est présente mais elle est présente bizarrement. Bizarrement parce qu'elle est pas encore dans des mots, elle n'est pas encore dans des phrases. Vous savez un peu ce que vous voulez dire, mais ce n'est pas encore dans des mots. Est-ce que ça veut dire qu'on pense sans des mots ? Est-ce qu'on peut penser sans les mots ou est-ce que c'est tout de suite des mots ? Vous voyez ?

- [enfant 14] (tous) Oui

- [enfant 13] Oui, on peut pas s'imaginer comme ça les mots dans sa tête. Si je fais une bêtise, je casse un vase, j'arrive pas à l'expliquer à ma mère, je... comment dire...

« Comment dire », c'est ça : quand on dit « comment dire » !

- [enfant 3] Par contre, au fond, on sait ce qu'on veut dire

- [enfant 1] On sait pas ce qu'on veut dire, c'est ça !

Pourtant on sait ce qu'on a envie de dire un peu.... C'est étrange, la pensée est là, mais sans les mots

- [enfant 2] Le problème c'est que je sais ce que je veux dire mais j'arrive pas à le dire

Mais pourquoi ? A l'intérieur ce n'est pas déjà des mots ?

- [enfant 7] Bah si, mais je sais pas. C'est bizarre. La pensée elle est là mais pas là en même temps

- [enfant 11] Parfois on a la phrase dans la tête, mais parfois quand on le dit, on a la honte.

Dans ce cas, c'est encore un sentiment qui nous empêche de parler.

- [enfant 8] Par exemple, quand on se sent pas bien, on a du mal à parler, par exemple quand on est malade.
- [enfant 1] Quand on nous dit « t'as perdu ta langue », quand on dit rien, on n'arrive pas à dire parce qu'on a peur.
Tu as raison : c'est une impression intéressante « t'as perdu ta langue ». C'est évident que vous pensez mais c'est difficile de dire.
- [enfant 2] Des fois c'est parce qu'on est fatigué, on peut pas parler.
Est-ce que ça veut dire que c'est un travail de fabriquer des mots ? Vous vous rappelez le petit voleur de mots quand il fait ses recettes : est-ce que ça demande un effort de trouver la recette pour communiquer ? Pour trouver les bons dosages pour exprimer sa pensée ?
- [enfant 5] Oui, un peu. Et je reviens sur tout à l'heure : on n'est pas obligés de penser que avec des mots, par exemple j'imagine en train de faire un sort, et pas besoin de parler.
Donc là tu ne penses pas avec des mots, mais avec des images. Tu as dit « imaginer », il y a image dans imagination. Alors, est-ce que c'est facile de transformer une image en mots ?
- [enfant 8] Mais aussi des fois on n'arrive pas à parler parce qu'on est timide
- [enfant 10] Il faut de l'imagination pour former les mots. C'est dur de les trouver. »¹⁰¹⁸

6.5.4. La fonction hypothétique des expériences de pensée, dilemmes moraux et mythes philosophiques : l'esprit ouvert aux possibles.

C'est ce que nous appelons la fonction hypothétique : certaines fictions, histoires, expériences de pensée et mythes sont portés par la volonté d'initier une recherche à partir d'une problématique hypothétique. Ceci est notamment le cas des expériences de pensée et des dilemmes moraux, qui peuvent être vus comme des expériences de pensée propres à la morale. Dans la méthode pragmatiste héritée de Pierce, Lipman visait à établir un cheminement rationnel où les enfants allaient d'hypothèses en hypothèses, tout en passant par des exemples et des arguments. L'écueil est de s'attacher à une hypothèse parce qu'elle raisonne avec une conviction relative au monde réel. Par conséquent, pour renverser cette démarche, il peut donc être fructueux de déplacer le débat dans une hypothèse extérieure au monde. En ce sens, Vincent Trovato définit la démarche philosophique comme une spéculation, « un rêve transformé en théorie mis à l'épreuve de la recherche publique », dans lequel on peut « rêver à de nouvelles hypothèses »¹⁰¹⁹. Contrairement à la littérature ou au cinéma jeunesse, certains outils expérientiels ont été conçus spécifiquement en vue de poser un problème hypothétique et d'initier une recherche de sens : dilemmes moraux, mythes et expériences de pensée. Celles-ci, notamment, sont traditionnellement utilisées par le monde scientifique afin de vérifier une hypothèse par une série d'expériences différentielles. Elles sont notamment très présentes dans la recherche en physique : elles furent initialement utilisées par Galilée mais elles furent thématiques par Ernst Mach dans sa *Mécanique*¹⁰²⁰. Quelles sont donc les richesses de cet outil pédagogique ?

Tout d'abord, les expériences de pensée se distinguent des autres fictions dans la mesure où elles ne visent pas à raconter une histoire mais ont été construites de toute pièce pour penser un problème et mettre à l'épreuve une théorie. Peter Worley, qui a consacré une recherche extensive à la richesse pédagogique des scénarios débutant par « et si.. », décrit ainsi la singularité de cet outil : « Une histoire est très différente d'une expérience de pensée et la façon de questionner sera donc inévitablement différente. La façon dont les enfants

¹⁰¹⁸ Cf. Annexe 1 : Retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, p. 825-826

¹⁰¹⁹ V. TROVATO, *op.cit.*, p. 55

¹⁰²⁰ E.MACH, *Mécanique* (1883), Trad.fr. E.Bertrand, Paris, Librairie scientifique A.Hermann, 1904.

réagissent à une histoire de manière très variable ; ils peuvent être stimulés philosophiquement, émotionnellement ou autrement. En revanche, les expériences de pensée sont conçues pour stimuler la pensée d'une façon singulière : elles sont utilisées par les philosophes et les scientifiques pour tester les implications d'une théorie ou d'une idée, et pour tester les limites et les implications des concepts en jeu. »¹⁰²¹. Plus avant, elles ne sont pas porteuses d'une résolution évidente, d'une solution simple ou d'une interprétation claire : les expériences de pensées et les dilemmes moraux présentent des situations aporétiques, dans lesquels toutes les solutions comportent des limites. Elles souhaitent mettre en lumière un problème philosophique crucial auquel on ne peut apporter de réponse certaine : la force réside dans l'établissement d'un scénario relatant une affaire philosophique inextricable. Ainsi par exemple, le problème du Bateau de Thésée n'a jamais été résolu, alors qu'il a été utilisé depuis l'Antiquité et repris notamment par Hobbes¹⁰²² ou Leibniz¹⁰²³ pour cibler clairement la question de l'identité à travers le temps et le changement. Le bateau de Thésée est éternellement réparé, chaque de ses planches sont remplacées : est-ce toujours le même bateau ? Cette légende rapportée par Plutarque fut un tremplin permettant à chaque philosophe d'éprouver et de démontrer sa pensée.

Les expériences de pensée constituent un support extrêmement adéquat car elles ouvrent un espace hypothétique dédié entièrement à la pensée. Peter Worley analyse la capacité de l'imagination philosophique à réfléchir à partir d'un simple « et si... ». Il conçoit même les expériences de pensée comme un modèle pour la réflexion, et le cœur de la méthode philosophique : « L'art de « *et sier* » (...) La méthode « et sier » est une sorte de pensée hypothétique, qui nous demande d'imaginer une situation qui n'existe peut-être pas dans le but de penser à ce que cela signifie pour nous. (...) Ma méthode de facilitation philosophique avec les enfants pourrait être résumée comme la culture de l'art hypothétique. L'activité de la pensée hypothétique est une partie essentielle de l'activité philosophique en tant que telle. Alors que la science teste les hypothèses empiriquement, la philosophie teste les hypothèses conceptuellement. (...) La pensée hypothétique est un critère important pour l'identification de ce que nous appelons l'*attitude philosophique*. »¹⁰²⁴.

Les hypothèses de pensée encouragent la recherche d'idées divergentes, alternatives et/ou nouvelles, du point de vue de Lipman : c'est une autre façon d'exercer son esprit

¹⁰²¹ P.WORLEY, *The if Machine. Philosophical Enquiry in the classroom*, Londres, Continuum, 2011, p.14 : "A story is different from a "thought experiment" and the approach to question selection will inevitably be different as a result. The way children may respond to a story can vary hugely ; they can be stimulated philosophically, emotionally or any number of ways. However, a thought experiment is designed to stimulate thinking in a particular way : they are used by philosophers and scientists to test the implications of a theory or an idea, and to test the limits and implications of the concepts involved." (ci-dessus : ma traduction)

¹⁰²² T.HOBBS, *De Corpore* (1655), III, 11, trad. fr. K.Schumann, Paris, Librairie philosophique J.Vrin, 2000

¹⁰²³ G.W. LEIBNIZ, *Nouveaux essais sur l'entendement humain* (1765), trad. fr. J.Brunschwig, Paris, GF, 1993.

¹⁰²⁴ P.WORLEY, *op.cit.*, p.10 : "The art of iffing (...) The method of iffing is a kind of hypothetical thinking, which asks us to imagine a situation that might not be the case in order to think about what it would means for us. Hypothetical thinking also highlights that philosophy is as much about imaginative thinking as it is about logical thinking. My method of facilitating philosophy with children could be summarised as the cultivation of the art of iffing. The activity of hypothetical thinking is an essential part of the activity of philosophy as a whole. Whereas science tests hypotheses factually, philosophy tests hypotheses conceptually. (...) Hypothetical thinking is one important criterion for the identification of what I call *philosophical attitude*." (ci-dessus : ma traduction)

critique, en cherchant les limites de l'idée, mais de façon décomplexée, détachée et décalé. Mais en plus, il est important de noter que les expériences de pensée, ainsi que les œuvres de fiction en général, œuvrent pour le développement de la pensée créative imaginative. Lors de sa définition de la pensée créative, Lipman décrit ainsi la fonction de l'imagination : « Imaginer c'est envisager un monde possible, ou les détails d'un tel monde, ou encore, les moyens d'y accéder. Vouloir disposer d'autres mondes où évoluer (...) n'est absolument pas ridicule. Ce qui importe, c'est que ceux qui explorent les limites du possible gardent au maximum un sens du réel »¹⁰²⁵. Il évoque aussi l'expérimentation comme critère de la pensée créative : « Le penseur créatif est guidé par des hypothèses plutôt que par des règles (...). La pensée créative suppose une expérimentation constante, une méthode d'essais et erreurs »¹⁰²⁶. Parce que l'expérience de pensée n'a pas de solution, il s'agit presque d'un divertissement où l'on peut s'amuser à se tromper : pour Gareth Matthews, cette démarche permet d'instaurer un « jeu conceptuel »¹⁰²⁷, au sein duquel « l'esprit de l'enfant est entré dans un royaume de possibilités ludiques – la philosophie pour enfants »¹⁰²⁸. Une expérience de pensée – de même qu'une fiction mettant en scène une situation problématique aussi forte – fait entrer l'enfant directement dans une démarche créative, tant au niveau des actions possibles que des justifications rationnelles possibles.

De plus, les expériences de pensée s'autorisent à poser le problème d'une façon extrême et même caricaturale, dans la mesure où elles peuvent dépeindre une situation irréaliste. C'est le cas, par exemple, de l'expérience de pensée proposée par John Stuart Mill dans son célèbre essai sur *L'utilitarisme*, qui vise clairement à s'interroger sur le problème du bonheur et de la satisfaction, comme le montre Peter Worley : « Qu'est-ce qui est préférable : être un humain insatisfait ou un cochon satisfait ? » (...) L'histoire nous demande d'évaluer l'importance du bonheur dans nos vies. Si le bonheur est tout ce qui compte, alors peut-être nous devrions choisir d'être un cochon heureux. Pourtant, nous pouvons avoir des réserves à propos de cela parce que nous risquons de perdre quelque chose de plus essentiel, telle que notre dignité ou notre habileté à faire des choix. Sinon, on peut penser qu'il importe peu d'être heureux parce que la possibilité de devenir une saucisse ou de se retrouver dans une assiette est un prix trop coûteux, mais on peut alors penser qu'on sera mort donc que cela ne compterait plus. (...) La réponse de Mill était qu'il était toujours mieux d'être un humain insatisfait parce que, pour lui, la qualité du plaisir est plus importante que sa quantité, et que les humains sont mieux équipés pour éprouver des plaisirs de haute qualité »¹⁰²⁹. Ainsi, les

¹⁰²⁵ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée*, *op.cit.*, p.235

¹⁰²⁶ *Ibid.*

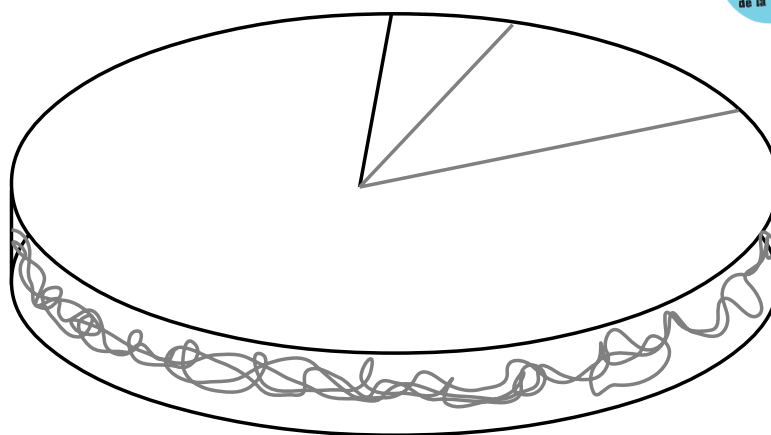
¹⁰²⁷ G.MATTHEWS, *Philosophy and the young child*, *op.cit.*, p.11

¹⁰²⁸ *Ibid.*, p.12 : « This child's mind has entered the realm of playful possibilities – child philosophy – he seemed to take great *delight* in his questioning.”

¹⁰²⁹ P.WORLEY, *op.cit.*, p. 80 : “Is it better to be a dissatisfied human or a satisfied pig?” This theme has been derived from a discussion the philosopher John Stuart Mill (1806-1873) includes in his book *Utilitarianism*. The story asks us to consider how important happiness is in our lives. If happiness is all that matters, then maybe we should choose to be the happy pig. However, we may have reservations about this because we may find we lose something more important such as our dignity or our ability to make choices. Alternatively, we may think that no matter how happy we are as a pig, the possibility of becoming a sausage on someone's plate is a price too high to pay, but then you may think that if you are dead, then that would not matter. (...). Mill's own answer was that it is always better to be the dissatisfied human because, for him, the quality of pleasure is more important than the quantity of it, and humans are better equipped to experience higher quality pleasures.”

expériences de pensée se définissent par leur efficacité : leur puissance provient de leur capacité à cibler un nœud problématique. Ainsi, leur énoncé peut être très bref : par exemple, Thomas Wartenberg en propose sur les thèmes du corps et de l'esprit (« imaginez on intervertit les cerveaux de Einstein et le vôtre, laquelle des deux personnes serez vous ? »¹⁰³⁰), du langage, (« que feriez-vous si vous ne pouviez plus parler ? »¹⁰³¹), alors que Michael Pritchard s'en sert pour traiter le thème du genre et de l'espèce (« Imaginez comment ce serait si tous les animaux étaient des chats. Et si tous les animaux étaient des chats, serions-nous des chats ? »¹⁰³²), ou celui de la justice (« Un enseignant entre dans la classe un jour avec un gros paquet de bonbons. Elle explique que les bonbons sont un cadeau pour la classe et qu'elle devait les distribuer de façon juste »¹⁰³³). Cette dernière expérience, centrée sur la justice distributive, est extrêmement classique, présent dans le manuel de Lipman et, quant à nous, nous l'utilisons avec l'expérience du gâteau, et enclenchons le débat à partir de la question suivante : comment répartir les parts de gâteaux ?

QU'EST-CE QUE LA JUSTICE ?



Comment distribuer justement les parts de ce gâteau ?

L'ensemble de ces exemples montre à quel point l'expérience de pensée correspond à la mise en scène d'une problématique fondamentale vis-à-vis d'un concept. En effet, elle peut incarner une distinction conceptuelle dans une situation où les deux acceptations sont présentes de façon conflictuelle, élevant, par là-même, le débat à un niveau complexe immédiatement. « La *Gedankenexperiment* est intrigante et instructive philosophique (...). Nous sommes invités à explorer un territoire de fantaisie d'une façon qui nous amène

¹⁰³⁰ T.E.WARTENBERG, *op.cit.*, p. 120

¹⁰³¹ *Ibid.* : "You might ask the children what they would do if they couldn't talk to one another. How would they manage to play together ?"

¹⁰³² M.S.PRITCHARD, *Philosophical adventures with children*, Londres, University Press of America, 1985, p. 37

¹⁰³³ *Ibid.*, p. 62 : "A teacher comes into her classroom one day with a large bag of candy. She explains that the candy is a gift to the class, and she's been told that she must distribute it fairly » (ci-dessus : ma traduction-

naturellement à une exploration conceptuelle du monde réel autour de nous »¹⁰³⁴. C'est le cas de l'expérience de pensée intitulée "Le prisonnier volontaire" exposée par Locke¹⁰³⁵ et adaptée ainsi par Peter Worley, pour les plus jeunes : « Imaginez un homme qui a été mis, dans son sommeil, en prison. Quand il se réveille, il se rend compte qu'il a tout ce qu'il veut : livres, télévision, cuisine, lit confortable, et une réserve inépuisable de sa musique préférée (pour ne nommer que l'essentiel). Il se trouve même qu'il partage sa cellule avec un autre prisonnier qu'il apprécie beaucoup et qui l'apprécie aussi ; ils aiment tous les deux les mêmes choses et aiment parler ensemble. Pourtant, si l'homme essayait de quitter la prison, il n'en aurait pas le pouvoir. Mais il ne veut pas partir ; il est très heureux là. Donc, nous avons un homme en prison qui est très heureux d'être là où il est et n'a aucun désir de partir, mais s'il devait partir il ne le pourrait pas. L'homme est-il libre ? »¹⁰³⁶. Ce récit enchevêtre un ensemble de concepts fondamentaux concernant la liberté, et inciteront donc les enfants à les traiter de façon inéluctable : liberté, volonté, désir, envie, plaisir, choix, pouvoir. Les données du problème complexe de la liberté sont là, cristallisées et incarnées par des personnages dans une situation parfaite pour poser la question de liberté de cet individu. « Elle est conçue pour déduire une distinction importante entre l'action volontaire et le libre-arbitre. Il est souvent supposé que l'action volontaire montre qu'on a un libre-arbitre mais l'exemple de Locke met au défi cette intuition. Le prisonnier est un prisonnier volontaire mais non-libre. En d'autres termes, il choisit de rester là mais n'a pas le pouvoir de faire un autre choix. Cela identifie une idée-clé dans la philosophie du libre-arbitre : le concept de « pouvoir faire autrement » »¹⁰³⁷. De même que dans l'histoire du *Chat et de l'oiseau*, les questions abstraites relatives à la liberté sont incarnées par une situation paradigmatique des personnages. La philosophie vise à quitter le domaine de la pensée ordinaire pour mener une enquête complexe, subtile et réfléchie : les expériences de pensée, parce qu'elles sont manufacturées pour cibler un nœud conceptuel, sont donc un outil pédagogique utile pour initier ou relancer la réflexion à ce niveau de difficulté. Si l'on reprend les trois exigences de la méthode tozzienne, nous pouvons voir que les expériences de pensée inciteront fortement les enfants à s'y consacrer : en vue de défendre leur point de vue sur l'expérience de pensée, ils devront, d'une part, définir les termes, c'est-à-dire conceptualiser et, d'autre part, argumenter et mettre à jour la problématique exemplifiée, c'est-à-dire problématiser. Il s'agit

¹⁰³⁴ G.MATTHEWS, *op.cit.*, p.81 : "The *Gedankenexperiment* is philosophically intriguing and instructive (...) We are invited to explore a land of fantasy in a way that naturally brings us to a conceptual exploration of the real world about us." (ci-dessus : ma traduction)

¹⁰³⁵ J.LOCKE, *Essai sur l'entendement humain* (1689), livre II, chapitre 21, « Sur le Pouvoir », trad. fr. J.M.Vienne, Paris, Librairie philosophique J.Vrin, 2002.

¹⁰³⁶ P.WORLEY, *op.cit.*, p. 94 : "Imagine a man who is taken, in his sleep, to a prison. When he awakes he finds that the prison has everything he would want : books, television, kitchen, a comfortable bed, and an endless supply of his favourite music (to name just a few of the things he has). He even finds he is sharing a cell with another prisoner who he likes very much and who likes him ; they both enjoy the same things and really like talking to each other. However, if the man were to try to leave the prison he would be unable to. But he does not want to leave ; he is very happy there. So, we have a man in a prison who is very happy to be there and has no desire to leave, but if he did want to, he would be unable to. IS THE MAN FREE ?"

¹⁰³⁷ *Ibid.*, p. 94 : "It is designed to draw an important distinction between voluntary action and free will. It is often supposed that voluntary action shows we have free will but Locke's example challenges this intuition. The prisoner is in the prison voluntarily but not freely. In other words, he chooses to stay there but would not be able to leave if he chose to do so. This identifies a key idea in the philosophy of free will : the concept of "could have done otherwise"."

de sortir du domaine de la pensée intuitive grâce à un problème sophistiqué, tout en faisant appel à l'intuition des jeunes penseurs grâce à la clarté de la situation : « Elles mobilisent les intuitions des gens d'une façon qui les aide à décider ce qu'ils pensent à propos de principes généraux. (...) [Les enfants] bénéficient de l'utilisation d'une expérience de pensée dans la mesure où elle démonte une théorie abstraite jusqu'à un cas spécifique à propos duquel il est plus facile de savoir ce que l'on pense »¹⁰³⁸. Une expérience de pensée bien ficelée interpelle les représentations et les convictions de l'enfant, qui va, en quelque sorte, en prendre conscience à cette occasion. Dans le cas du chat et de l'oiseau, les avis se sont clairement divisés entre les enfants qui donnaient la primauté à la liberté de se déplacer, et ceux qui prônaient la liberté de penser. De la même façon, certains choisissaient immédiatement et fermement la liberté de penser et d'autres celle de se déplacer : ce n'est qu'ensuite qu'ils parvenaient à trouver les arguments pour le justifier.

Les situations orchestrées par les expériences de pensée obligent le penseur à réorienter son point de vue d'une façon inhabituelle en raison de l'agencement singulier de ladite situation. Lors de notre analyse des fictions propices à la réflexion philosophique, nous avons vu qu'elles initiaient une démarche de doute et d'étonnement, ce qui est aussi le cas des expériences de pensée. Parce qu'il s'agit d'imaginer le monde autrement, grâce à une situation millimétrée pour sa vertu aporétique : or, ces situations sont semblables à des situations banales qui deviennent soudainement problématique. Les expériences de pensée sont parfois conçues pour faire découvrir un point de vue inhabituel. Par exemple, Peter Worley présente l'expérience de « La Chaise » :

« Placez une chaise au milieu de la pièce de façon à ce que chacun puisse la voir. Demandez aux enfants : « Qu'est-ce que c'est ? » La réponse attendue est : « Une chaise ». Puis dites-leur : « découvrons ce que vous penserez à la fin de la séance, d'accord ? Racontez l'histoire suivante : « je voudrais que vous imaginiez une pièce avec de nombreuses fenêtres, fortement éclairée par le soleil, avec un objet à l'intérieur qui ressemble beaucoup à celui-ci (montrez la chaise du doigt). Pendant la journée, un homme entre dans la pièce et voit l'objet. Il pense « ah, quelque part où s'asseoir », et il s'assied et se repose pour un temps parce qu'il a marché toute la journée. Au bout d'un moment, il regarde sa montre et s'en va prestement. Plus tard dans la journée, un chien entre dans la pièce. Le chien voit l'objet et s'assied en-dessous pour être à l'ombre du soleil – car c'est un jour chaud. Le chien reste là un moment, haletant, puis s'en va. Question : quel est cet objet ? Quelque chose pour s'asseoir ou pour s'abriter ? Ou quelque chose d'autre ? »¹⁰³⁹

La situation décrite ci-dessous est tout à fait réaliste, contrairement à d'autres expériences de pensée qui sont fondées sur des exemples impossibles. L'enjeu, ici, est de

¹⁰³⁸ T.E.WARTENBERG, *op.cit.*, p. 101 : “They mobilize people’s intuitions in a way that helps them decide what they think about general principles. (...) The benefit of using a thought experiment in this way is that it takes abstract theories down to specific cases about which it’s easier to know what one thinks.”

¹⁰³⁹ P.WORLEY, *op.cit.*, p. 50 : “ Place a chair in the center of the room so that everyone can see. Ask the children : “What is this?” The expected answer is : “A chair”. Then say “Let’s see what you think at the end of the session, shall we? Tell the following story : “ I want you to imagine a room with many windows, brightly lit by the sun, with an object in it, much like this (Point to the chair). During the day a man walks in and sees the object. He thinks “ah, somewhere to sit down, and he sits and rests for a time because he has been on his feet for most of the day. After a while he looks at his watch and hurries out of the room. Later that day, a dog comes into the room. The dog sees the object and sits under it to get some shade from the sun – for it is a hot day. The dog stays there for a while, panting, then it trots off. QUESTION : What is this object? Something to sit on or something to shelter under? Or is it something else?””

prendre le temps de voir sa portée métaphysique en l'analysant de plus près : la nature d'un objet dépend-il de sa fonction d'origine, de son usage, de sa finalité ? On passe ici de la désignation évidente d'un objet quotidien à la remise en question ontologique de sa nature et de sa fonction. « Les expériences de pensée sont des scénarios imaginaires que les philosophes inventent pour nous amener à voir leur point de vue. »¹⁰⁴⁰. Elles exemplifient un point de vue, mais surtout elles scénarisent un problème pour qu'il soit présenté de façon critique.

Outre les vertus créatives et imaginatives, les expériences de pensée constituent un support pour exercer la pensée logique : en effet, étant souvent fondées sur des formulations telles que « et si... », elles présentent l'avantage d'approfondir la relation de cause à effet. Il s'agit de déterminer les conséquences de l'affirmation initiale : si l'on pose telle situation, quelles en sont les effets ? Les enfants proposeront diverses solutions, afin d'analyser leur portée, leur légitimité et leur validité : de cette façon, le groupe est alors initié insensiblement au principe d'engendrement des idées. L'hypothèse de départ correspond à la racine d'une multitude de conséquences possibles, que les enfants doivent donc imaginer, en utilisant à la fois des compétences créatives et des compétences critico-logiques. Face à chacune des alternatives proposées, le groupe pourra appliquer les outils critiques afin de voir les limites de l'idée (sens, cohérence, consistance, contexte) et les contre-arguments ou contre-exemples envisageables. Dans cette perspective, Gareth Matthews propose ce qu'il appelle des aventures intellectuelles consacrées à ce lien de cause à effet. Il en présente une qui est inspirée d'une histoire appelée *Ozma of Oz*¹⁰⁴¹, et qui consiste à répondre à la question « est-ce que les boîtes à pique-nique poussent sur les arbres ? »¹⁰⁴² en démontrant logiquement pourquoi les boîtes de déjeuner ne poussent pas sur les arbres. Dans ce cas, comme dans beaucoup d'autres, l'expérience de pensée est holistique car elle modifie le réel de façon globale afin de mettre en valeur l'une de ces caractéristiques. Sur ce modèle, nous avons fait de nombreuses expériences de pensée holistiques, dont l'une avec une classe de CE2, en imaginant que le monde serait composé uniquement composé d'individus identiques à l'un des élèves de la classe, Mel :

« [Facilitatrice] Imaginons demain matin, on se réveille et on est tous pareil : qu'est-ce qui se passe ?

- [enfant 1] On respire mal, on a peur parce que tout le monde se ressemble, on ne saurait plus qui on est, qui sont les autres. Si les autres sont pareils, on arrête d'être nous-mêmes.

- [enfant 2] On pourrait plus se reconnaître

- [enfant 3] Si l'un était malade, tout le monde serait malade

- [enfant 4] Si on est tous pareil, être soi-même c'est être quelqu'un d'autre.

- [enfant 5] Si on est tous pareils, nos parents nous reconnaîtraient plus

Mais vous seriez comme vos parents ! on serait tous pareils !

- [enfant 6] Mais ça se peut pas

Oui, ça se peut pas. On imagine...

- [enfant 6] Ce serait horrible : on se perdrait nous-mêmes.

- [enfant 7] Ce serait terrifiant

¹⁰⁴⁰ T.E. WARTENBERG, *op.cit.*, p. 67 : « Thought experiments are imaginary scenarios that philosophers devise to get us to see their point of view. »

¹⁰⁴¹ F. BAUM, *Ozma of oz* (1907).

¹⁰⁴² G. MATTHEWS, *Philosophy and the young child*, *op.cit.*, p.77 : « Do lunchboxes grow on trees ? » (ci-dessus : ma traduction)

- [enfant 8] En fait si on était tous pareil, si à 4h et demi, nos parents ils viennent nous chercher, tous nos parents sont pareils, et on va se mélanger.

Si tout le monde était Mel, imaginez il n'y a que des Mel dans le monde ? Il serait comment le monde avec que des Mel ?

- [enfant 8] Il est Mel

- [enfant 9] Bah il y aura que des Mel, ils vont s'habiller pareil

Ils auraient tous les mêmes goûts ?

- [tous] Ouiiiiii !

- [enfant 10] Si il y a un Mel qui s'achète des lunettes, ils vont tous acheter des lunettes

- [enfant 11] Moi je pense que le monde il serait bizarre : il y aurait pas de filles, d'adultes, d'adultes

- [enfant 12] Il y aurait qu'un pays au monde : une planète Mel

- [enfant 13] Personne ne serait violent parce qu'il n'y aurait pas de désaccord et parce qu'on va pas être violent avec soi-même.

- [enfant 14] On aurait tous les mêmes pensées, les mêmes paroles. Ce serait pas intéressant. On s'ennuierait.

- [enfant 15] On irait plus à l'école parce qu'il y aurait personne pour nous apprendre des choses. Si tout le monde sait les mêmes choses, il n'y a plus de maîtresse.

Est-ce qu'un Mel aurait quelque chose à apprendre à un autre Mel : ils connaissent tous les mêmes choses ?

- [enfant 6] Non, ils pourraient rien apprendre

- [enfant 9] Si tout le monde était pareil, je voudrais passer la balle à quelqu'un, je pourrais pas choisir.

Tu dis « je », mais toi Raphaël, tu n'existerais plus. Est-ce qu'on s'amuserait dans un monde où on serait tous pareil ?

- [enfant 8] Si on est tous des Mel, à la fin ils ont toujours toujours le même âge, et après ils meurent tous ensemble. La vie aurait été nulle et triste.

- [enfant 9] Si jamais y aura que des Mel, alors ça veut dire c'est des clones

- [enfant 10] Ce serait triste, parce que si quelqu'un meurt, tout le monde meurt. Il y aurait plus personne dans le monde

- [enfant 5] Si par exemple, demain c'est l'anniversaire de Mel, il a 40 ans, tout le monde aurait 40 ans.

Il n'y aurait qu'un seul anniversaire, qu'une seule fête d'anniversaire ?

- [enfant 4] Moi je trouve que ce serait un peu dommage parce que on n'aurait rien à dire, on commencerait pas à parler. On parlerait pas avec ses copains Mel.

Imaginez la conversation entre deux Mels : comment ça serait ?

- [enfant 2] Ils auraient les mêmes idées, ils n'auraient rien à se dire.

- [enfant 8] Bah non, ils s'embêtent. Ils ont tout pensée pareil, ils ont pas rien à échanger.

Est-ce que le Mel n°357 a quelque chose à enseigner au Mel n°358 ?

- [enfant 5] Ils ont tout pensée pareil, ils ont pas rien à échanger.

- [enfant 10] Ce serait bien, parce que en sport, on ferait tous pareil. Imaginez quelqu'un veut aller acheter quelque chose, ils vont tous dans le même magasin et le magasin, il explose.

- [enfant 11] En fait moi je suis dit qu'il peut pas y avoir plein de Mel, parce que qui va accoucher d'autres Mel ? Et d'autres Mel d'autres Mel et ainsi de suite ?

Là effectivement on parle d'un monde imaginaire.

- [enfant 12] Si il y a un roi Mel, bah tous les Mels sont des rois Mels, c'est normal.

Est-ce qu'il peut y avoir un roi Mel, un chef si ils sont tous pareils ?

- [enfant 15] Si il y a un qui est fort, et c'est un roi tout le monde est fort, ils seraient tous rois

- [enfant 2] Si par exemple, on grandit, on a par exemple 30 ans, il y a pas un Mel qui va se marier avec un autre Mel.

- [enfant 9] Du coup, il n'y aurait plus de sentiments

C'est intéressant : est-ce qu'on pourrait aimer quelqu'un qui est exactement comme soi, comme son double ? Est-ce qu'on peut être amoureux avec quelqu'un qui est exactement pareil ?

- [enfant 10] En fait, s'il y avait que des Mel, on pourrait pas avoir d'amoureux. L'amour disparaîtrait

Et est-ce qu'on pourrait être ami avec son double : est-ce que l'amitié existerait ?

- [enfant 11] Non ! ça sert à rien un ami s'il est pareil que nous.

- [enfant 7] Et tellement que ça va durer, après on commencerait à appeler les objets « Mel ».

- [enfant 8] La main, on va l'appeler « le mel »¹⁰⁴³

L'hypothèse d'un monde peuplé d'individus identiques enclenche une série de conséquences identifiées par les enfants : le monde serait modifié tant au niveau des relations d'amitié, d'amour, de parentalité, qu'au niveau de l'individualité de chacun, qui serait dissoute. Le voyage dans un monde alternatif éclaire donc les rouages du fonctionnement de notre monde.

Pour conclure, nous souhaitons exposer deux remarques concernant la proximité entre les expériences de pensée et deux autres outils expérimentiels : les fictions et les dilemmes moraux. En effet, nous avons noté que les œuvres de littérature ou de cinéma jeunesse propices à la réflexion philosophique sont souvent construites à la manière d'une expérience de pensée, dans la mesure où les personnages rencontrent une problématique philosophique complexe. De plus, ces œuvres doivent donner à penser en restant ouvertes : par conséquent, elles ne peuvent contenir une leçon de vie explicite ou une morale imposée. Les expériences de pensée, mythes et dilemmes sont presque un modèle pour la fiction à portée philosophique car l'objectif est de cibler une problématique philosophique liée à un mystère insoluble de la condition humaine. Finalement, ce sont les œuvres qui contiennent, en quelque façon, une expérience de pensée qui sont intéressantes philosophiquement. Selon Edwige Chirouter, le support utilisé « ne doit pas contenir une morale explicite ou même implicite, vers laquelle il dirige les jeunes. (...) Les élèves décèlent rapidement ces messages et orientent leur réflexion en fonction de ces derniers. (...) Or, penser dans la même perspective qu'un auteur, n'est pas penser, dirait John Dewey (1960, 1983), puisque penser, c'est penser par soi-même. Le support utilisé (s'il n'est pas philosophique) doit être centré sur un dilemme, contenir des ambiguïtés ou des paradoxes, bref il doit stimuler les jeunes vers un questionnement, alimenter un doute, autrement dit créer un conflit cognitif chez eux, seul moyen d'engendrer un processus de recherche »¹⁰⁴⁴. Par exemple, l'histoire de *L'arbre généreux*, que nous avons abordée, débouche en réalité sur une question semblable à une expérience de pensée : l'arbre devait-il tout donner au petit garçon ? De même, selon Susan Schneider¹⁰⁴⁵, la lecture d'une histoire de science fiction peut permettre au facilitateur d'accomplir le même procédé car les domaines de la science fiction et de l'expérience de pensée sont apparentés : par exemple, on peut imaginer un récit dans lequel un homme fait la découverte d'une bibliothèque contenant toute son histoire personnelle à venir. La question est alors : faut-il lire le livre ? Est-il possible de connaître l'avenir ? Ces histoires et ces questions donnent autant d'argument pour une solution que pour une autre.

De la même façon, les dilemmes moraux peuvent être conçus comme des expériences de pensée à visée morale car ils présentent un problème insoluble cristallisé dans un cas

¹⁰⁴³ Cf. Annexe 1, retranscription des ateliers de philosophie à l'école Fraternité, classe de CE2 B (N.Bouyahia), 24 janvier 2012, p.638-640

¹⁰⁴⁴ M.-F. DANIEL, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, op.cit., p. 5

¹⁰⁴⁵ S.SCHNEIDER, *Science fiction and philosophy*, éditions Wiley-Blackwell, 2009

particulier débouchant sur une question morale générale, testant par là-même la difficulté à dessiner les contours du bien et du mal. Ces derniers ont été théorisés par Lawrence Kohlberg¹⁰⁴⁶ pour observer les stades du développement moral de l'enfant, du plus égocentré au plus décentré. Bien que toujours opposé aux théories des stades cognitifs, Lipman estimait que les dilemmes moraux étaient pertinents en raison de leur recours à un exemple pratique, anticipant ainsi l'application concrète chère au philosophe pragmatiste : « Le programme idéal d'éducation introduirait à l'enfant tous les concepts philosophiques illustrés ou incarnés par une activité chargée affectivement qui, inversement, s'efforcerait de donner à de telles activités et modes affectifs un contenu cognitif pertinent »¹⁰⁴⁷. Par ailleurs, Lipman estime que ce type d'exercice manifeste la nécessaire alliance entre raison et imagination, à laquelle fait appel la recherche d'actions possibles : face à un problème moral, « il faut de l'imagination pour envisager les diverses manières par lesquelles une situation insatisfaisante peut être transformée. (...) L'imagination est requise pour anticiper les objectifs et les ambitions que peuvent rechercher un individu moral ou une communauté morale »¹⁰⁴⁸. Mais essentiellement, la relation dynamique entre réflexion, action et imagination fait du dilemme un terrain propice au débat en philosophie morale. C'est pourquoi il est utilisé en philosophie pour enfants, et notamment dans les cours de morale en Belgique, par des chercheurs tels que Michèle Coppens¹⁰⁴⁹. L'apport pédagogique principal, selon le courant belge, consiste dans l'idée d'exercer un jugement normatif sur les valeurs grâce à un échange entre pairs qui oblige chacun à comprendre la position d'autrui pour la contrer. Mais surtout, ce qui nous semble crucial dans le dilemme moral, et dans les expériences de pensée en général, c'est leur essence *insoluble*. En effet, l'absence de solution définitive garantit un débat non-dichotomique, où seules deux possibilités s'affronteraient. Il est certain que le débat se poursuivra, parce qu'il est conçu pour être infini. C'est tout à fait intéressant pour la pratique de la philosophie morale, qui ne doit pas se transformer en cours de *leçon* de morale : les dilemmes moraux permettent de se confronter aux concepts et problématiques en dépassant les verdicts simplistes sur le bien et le mal. Par ailleurs, qu'il s'agisse d'une problématique morale, métaphysique, esthétique ou autre, l'expérience de pensée incarne le dépassement de la dichotomie : l'impossibilité de trouver *la* bonne solution permet de rechercher une plus grande multiplicité d'idées, et d'expérimenter ainsi la complexité et la profondeur de la question. Ces outils expérientiels ont donc une fonction spécifique dans le travail d'ouverture intellectuel, dans la mesure où ils incitent la réflexion

¹⁰⁴⁶ Cf. L.KOHLBERG, *Essays on moral development. Vol. 1 : The Philosophy of moral development ; vol.2 : The psychology of moral development, op.cit. ; The development of modes of thinking and choices in years 10 to 16, op.cit.*

¹⁰⁴⁷ M.LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p.175 : "The ideal curriculum in moral education would introduce to the child every philosophical concept illustrated or embodied in some affectively charged activity, and conversely would endeavour to impart to every such activity and mode of feeling an appropriate cognitive content."

¹⁰⁴⁸ *Ibid.*, p.167 : "Moral problems are a sub-class of human problem in general. It takes imagination to envisage the various ways in which an existing unsatisfactory situation might be transformed. (...) Imagination is needed to anticipate the goals and objectives that a moral individual or a moral community might seek."

¹⁰⁴⁹ Michèle COPPENS, « Belgique : les dilemmes moraux dans les cours de morale », in *Diotime*, dir. Michel TOZZI, n°16, octobre 2002

enfantines à dépasser les confrontations dualistes pour saisir la dimension infiniment ouverte des problématiques philosophiques.

6.6. La fonction expérimentale des exercices philosophiques

Parce que la philosophie pour enfants se conçoit davantage comme une pratique intellectuelle que comme un enseignement théorique, elle ne se réalise pas qu'au travers du discours, mais intègre aussi des exercices pédagogiques concrets : expérimentations, expériences, jeux. Ces éléments pédagogiques peuvent être perçus comme une manifestation des fondements constructivistes et pragmatistes de la méthode lipmanienne, qui visait à modéliser la pratique philosophique sur l'enquête scientifique. Ainsi que l'explique Marie-France Daniel, dans *Les aventures mathématiques de Mathilde et David*, l'idéal serait même que chaque théorie philosophique puisse faire l'objet d'une épreuve concrète : « Rappelons que la pédagogie de la PPEM est fortement inspirée de la conception deweyenne de l'éducation, selon laquelle un apprentissage devient significatif dans la mesure où l'élève manipule les données afin de se les approprier et d'en ressortir par tâtonnement les composantes. L'expérience pratique devient le moteur du sens et de l'apprentissage significatif »¹⁰⁵⁰. Avec cet objectif en tête, nous avons tenté de récolter et de créer des expérimentations philosophiques pertinentes pour les enfants. En réalité, l'histoire de la philosophie recèle de récits expérimentaux, que nous avons donc mis en scène. Par exemple, pour réfléchir à la question du changement et du temps, avec les enfants âgés de sept à douze ans du centre social Nelson Mandela¹⁰⁵¹, nous sommes partis au bord de la Seine afin de reproduire et de comprendre la célèbre phrase d'Héraclite selon laquelle on ne se baignerait jamais deux fois dans le même fleuve : « On ne peut pas entrer deux fois dans le même fleuve »¹⁰⁵². Pour ne pas dévoiler mes intentions, je leur ai simplement demandé de s'asseoir près de l'eau, de regarder le courant et d'écrire ce qu'ils pensaient. Voici deux extraits présentant tout d'abord nos échanges à propos du temps et de l'éternité, puis de leurs écrits à propos du fleuve :

« *C'est quoi alors le temps qui passe ?*

- [enfant 1] (Fatima) Le Temps qui passe, le Temps pour moi, il y en a deux sortes : le temps qui passe qui donne le temps qui fait. Par exemple on est en hiver, le temps il passe et ça nous amène au printemps. C'est comme des associés
- [enfant 2] Moi j'avais exactement la même idée que Fatima.
- [enfant 3] L'éternité, c'est toute la durée, c'est tout le temps qui se passe.
- [enfant 4] L'éternité ça a rapport avec le temps. Les saisons elles restent tout le temps, elles changent mais chaque année elles reviennent.
- [enfant 5] Mais les saisons elles ne durent pas, elles disparaissent, elles meurent et après elles naissent. Chaque printemps ne revient pas, c'est un nouveau printemps.
- [enfant 4] Oui, mais il renaît. C'est comme si tu vas dans un pays, et après tu reviens en France et après tu repars, tu meurs pas entre temps, pendant que t'es pas là.

¹⁰⁵⁰ M.-F. DANIEL, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Québec, Presse de l'Université du Québec, p. 40

¹⁰⁵¹ Cf. Annexe 4, Retranscription Ateliers philosophiques, centre social Nelson Mandela, 28 avril, 2011, p. 967-968

¹⁰⁵² HÉRACLITE, *Fragments* (- 500 environ), édition et traduction établie par M. Conche Paris, PUF Epiméthée, 1986, p. 459

- [enfant 7] Moi je suis tout le temps d'accord avec les deux idées.
- [enfant 8] Mais l'éternité elle change parce que le temps il change. Par exemple, au début de la terre, les gens ils mettaient pas de vêtements. Si le temps change tout le temps, le changement est éternel.

Et si c'est un changement éternel ?

- [enfant 8] Oui, ça change éternellement mais ce n'est jamais pareil.

Oui, ce n'est pas une éternité immobile, où tout reste pareil.

- [enfant 9] Mais en fait les choses elles changent mais c'est toujours dans le même Temps. (...)
- [enfant 8] Le temps il peut pas s'arrêter ?

Qu'est-ce qui se passerait si le temps s'arrêtait ?

- [enfant 9] On ne vivrait plus, les années arrêteraient de passer.
- [enfant 10] Quand le temps il s'arrête, ma montre elle s'arrête.
- [enfant 11] Un côté oui, un côté non. Le côté oui, c'est le temps il s'arrête vraiment. Et le côté non, c'est le temps il continuerait à vivre au fond de lui, dans l'humanité, dans la Terre.
- [enfant 12] Mais est-ce que le temps il vit au fond de lui-même, de la Terre ?
- [enfant 1] (Fatima) L'éternité et le Temps, ils ont un rapport ensemble : parce que le Temps c'est l'éternité, le temps il est éternel.

Pourquoi tu penses que le Temps est éternel ?

- [enfant 1] Parce que le Temps, il s'arrête pas, il continue tout le temps.
- [enfant 3] Si le temps s'arrêtait ici, il continuerait sur d'autres galaxies.

Est-ce que le Temps passera éternellement ?

- [enfant 13] Moi je suis d'accord avec Fatima, que le Temps c'est éternel donc il y a un point commun.

Alors maintenant je voudrais que vous réfléchissiez à ce fleuve. Vous avez chacun une feuille et un stylo, vous allez vous espacer pour réfléchir tout seul. Il y a un philosophe très ancien qui s'appelait Héraclite, et vivait au Vème siècle avant J.-C., et qui a dit « On ne peut pas se baigner deux fois dans le même fleuve ». Je voudrais donc que vous réfléchissiez à ça, tranquillement, en regardant le fleuve. Vous devez réfléchir pendant un quart d'heure et écrire vos pensées. Exprimez ce que vous pensez par rapport à ce fleuve. (15 minutes d'écriture)

- [enfant 4] Le fleuve est éternel, parce que... comment dire... l'eau elle fait le tour, de la montagne à l'océan, elle passe éternellement.
- [enfant 7] Le fleuve il change sans cesse. Il n'est jamais le même.
- [enfant 12] Le fleuve il continue de bouger, c'est comme le temps qui ne s'arrête jamais.
- [enfant 8] ça évolue parce que le temps passe, les vagues passent. Je ressens qu'au fur et à mesure du temps, il se pollue, il bouge éternellement, il bouge tout le temps.
- [enfant 5] Dès que le temps s'arrête, les choses s'arrêtent.
- [enfant 14] On ne peut pas revivre le passé exactement : quand l'eau est passée, on ne peut plus la retrouver. C'est comme le passé.
- [enfant 15] Le Temps et l'éternité, je sais pourquoi il y a un rapport, le rapport entre eux deux, c'est que le Temps et l'éternité c'est la même chose, mais ce n'est pas le même mot. C'est comme un associé : le temps et l'éternité. C'est la suite du temps : le temps, c'est le temps qui passe, l'éternité, c'est le temps qui ne changera jamais. Comme le fleuve, il est éternel, ce sera toujours un fleuve, la Seine à Paris, au fur et à mesure du temps ça va rester le même mais il va changer. L'éternité, c'est le début du Temps, le Temps c'est la fin de l'éternité. Le temps il finit la phrase.
- [enfant 6] Le Temps, c'est comme pour conclure. Le temps qui passe, c'est pour dire que le fleuve il bouge à chaque seconde. L'éternité reste tout le temps, il sera toujours ce qu'il est.
- [enfant 2] La Seine, c'est l'éternité mais chaque endroit du fleuve c'est un temps. Et sans le temps il n'y aurait pas l'éternité.
- [enfant 10] L'eau passe tout le temps comme le temps
- [enfant 11] On ne peut pas se baigner deux fois dans le même fleuve parce qu'à chaque instant c'est une nouvelle eau. Mais en même temps c'est le même fleuve.

- [enfant 13] ça coule à l'infini, donc l'eau elle change sur nos pieds tout le temps. »¹⁰⁵³

La problématisation d'une activité, d'un moment ou d'une perception, peuvent donc être mises en scène dans l'atelier philosophique, afin de créer un cadre didactique qui reproduit en réalité une expérience vécue telle qu'elle pourrait être appréhendée et conceptualisée spontanément par l'enfant. Mais il n'est pas certain que l'enfant problématise systématiquement sa relation au monde. Ainsi, pour explorer le fonctionnement de l'imagination, nous avons reproduit une expérimentation narrée par Alain, en remplaçant l'image du Panthéon par l'image de la cour de récréation. « Beaucoup ont, comme ils le disent, dans leur mémoire, l'image du Panthéon et la font aisément paraître, à ce qu'il leur semble. Je leur demande, alors, de bien vouloir compter les colonnes qui portent le fronton ; or non seulement ils ne peuvent pas les compter, mais ils ne peuvent pas l'essayer. Or cette opération est la plus simple du monde dès qu'ils ont le Panthéon réel devant les yeux. Que voient-ils donc lorsqu'ils imaginent le Panthéon ? »¹⁰⁵⁴ Il s'agit tout d'abord, dans cet exercice, de s'imaginer la cour de récréation, et de ressentir ainsi le pouvoir de l'imagination. Mais ensuite, lorsqu'il faut compter le nombre de colonnes du Panthéon, ou le nombre de fenêtres visibles de la cour d'école, chacun éprouve des difficultés. Voici comment fut utilisée l'expérimentation :

« [enfant 1] - L'imagination c'est puissant : par exemple, on peut imaginer ce qu'on va dessiner : on va imaginer et dessiner son imagination

Est-ce que c'est lui qui va choisir son dessin ?

- [enfant 1] Oui, et après il va rêver

- [enfant 2] Non, parce que c'est son imagination qui va dessiner.

- [enfant 3] Quand il a dit « je dessine mon imagination », si on imagine un pays, on va dessiner un pays tout entier sur une feuille. Mais ça se voit pas, c'est pas possible.

C'est intéressant. C'est une grande question : est-ce que l'imagination elle est vraiment puissante ? Vous connaissez bien la cour de l'école ?

- (tous) Oui

On va faire une expérience. Imaginez la cour de l'école... Imaginez la cour de l'école comme elle est, dans votre tête... Vous y arrivez ?

- (tous) Oui

Maintenant dites-moi, dans votre imagination, tournez-vous vers le bâtiment principal. Est-ce que vous voyez tous le bâtiment dans votre imagination ?

- (tous les enfants) Oui

Alors, combien il y a de fenêtres sur ce bâtiment ?

- [enfant 3] Une

- [enfant 4] Quatre

- [enfant 2] Six

- [enfant 1] Trois

- [enfant 5] Huit

- [enfant 6] Douze

- [enfant 8] Treize

- [enfant 7] Vingt-cinq

¹⁰⁵³ Cf. Annexe 4, Retranscription Ateliers philosophiques, centre social Nelson Mandela, 28 avril, 2011, p. 967-968

¹⁰⁵⁴ E.C.ALAIN, *Système des Beaux-Arts*, 1920, p.201

Donc, j'ai l'impression que vous n'êtes pas du tout d'accord. Vous dites tous quelque chose de différent. Alors est-ce que votre imagination est capable de vous montrer le bâtiment dans votre tête comme une photo ?

- [enfant 7] Si on peut la dessiner dans votre imagination.

Quel est le pouvoir de notre imagination : est-ce que notre imagination est puissante et forte ? 1, 2, 3, Pensez !...

- [enfant 5] Non, pas du tout

- [enfant 8] Oui et non, car si l'imagination elle serait si grande, on pourrait la dessiner sur une petite feuille. - Et non, parce que si elle serait pas si grande, on pourrait quand même la dessiner

- [enfant 9] (Ilona) L'imagination est pas si forte que ça parce que si on savait il y avait combien de fenêtres, on serait tous d'accord sur combien y a de fenêtres.

- [enfant 10] Oui l'imagination est si forte, parce qu'on peut imaginer plusieurs choses à plusieurs heures

- [enfant 6] Oui, elle est longue parce que si on dort, par exemple on se couche à 8h, et après on va à l'école, par exemple on va se réveiller à 6h, on va imaginer pendant 6h.

Tu veux dire qu'on est capable de rêver toute la nuit ? C'est intéressant : on peut rêver toute la nuit..

- [enfant 2] Comme Ilona le dit, l'imagination n'est pas si forte si grande, sinon on serait d'accord, on aurait tous dit douze, douze, douze. »¹⁰⁵⁵

Toujours en lien avec le thème de l'imagination, nous avons utilisé et modifié un exercice proposé par Roger-Pol Droit dans ses *101 expériences de philosophie quotidienne*¹⁰⁵⁶, qui suggérerait d'éplucher une pomme dans sa tête : nous avons proposé aux enfants une expérimentation en plusieurs étapes, dont l'une sera la reprise de la fameuse expérience du chiliogone cartésien :

« [Facilitatrice] : Alors, on va faire un exercice philosophique. On s'est demandé si l'imagination était puissante, alors on va essayer d'explorer cette idée. Fermez les yeux... imaginez une pomme. Vous y arrivez ?

- (tous) Oui ! Ouiiiiii ! C'est trop facile !

D'accord. Alors maintenant fermez les yeux et imaginez 10 pommes.... Vous y arrivez ?

- (tous) : Ouiiiiii !

Bon... Maintenant imaginez mille pommes.... Qu'est-ce qui se passe !

- [enfant 1] Waaaa c'est trop dur

- [enfant 2] On voit juste un tas mais on peut pas voir combien il y en a...

- [enfant 3] Moi j'arrive à les voir mais faut que je promène dans l'image pour les compter.

Est-ce que vous arrivez à les voir toutes ensemble les mille pommes ? Est-ce que l'imagination est assez puissante pour imaginer mille pommes ?

- [enfant 4] Bah on peut savoir qu'il y en a mille et en même temps on s'imagine petit à petit les pommes. Mais de loin on ne voit que des pommes à l'infini.

Là, on revit une expérience de Descartes, le plus grand philosophe français : il disait que le problème de l'imagination, c'est que par exemple, on ne pouvait imaginer. Ok. Et maintenant voici une orange ! fermez les yeux.... Imaginez un fruit qui soit à la fois une pomme et une orange.

- [enfant 5] La mienne elle est orange au milieu et pomme autour

- [enfant 6] Moi c'est par lamelle orange et pomme

- [enfant 3] Moi c'est les deux complètement mélangés, les deux goûts ensemble.

Là elle est puissante l'imagination ?

¹⁰⁵⁵ Cf. Annexe 1, retranscription atelier de philosophie école Fraternité, CE2 Audrey Alamargot, 15 février 2013, pp. 722-723

¹⁰⁵⁶ R.-P.DROIT, *101 expériences de philosophie quotidienne*, Paris, Odile Jacob, 2001, pp. 44-45

- [enfant 5] Un peu plus...»¹⁰⁵⁷

Bien que les expérimentations puissent avoir une grande force pédagogique, toute expérience contée dans les ouvrages philosophiques ne doit pas être perçue comme un outil pédagogique. Ainsi, de même que l'adage d'Héraclite n'était peut-être qu'une métaphore, la caverne de Platon n'a pas pour fonction d'inciter les apprentis philosophes à aller dans une grotte. Etant une allégorie, sa signification est comprise dans le texte : certaines interprétations abusives ont pu être constatées chez certains praticiens de la philosophie pour enfants. Ainsi par exemple, une enseignante témoigne auprès de Michel Tozzi de son expérimentation sur les perceptions, après la lecture de la célèbre allégorie : « Dans la cour, nous avons observé l'ombre du corps, des arbres et nous sommes arrivés à la conclusion qu'il y a de l'ombre quand le soleil est caché, quand il y a absence de lumière. (...) Au cours de la deuxième séance, nous avons comparé le jour et la nuit : ce qu'on y voit, ce qu'on y vit »¹⁰⁵⁸. Or il faut être prudent : le soleil platonicien symbolise les Idées du Bien, du Vrai, du Juste, il ne s'agit pas d'éprouver la sensation du soleil. Là où le lien existe, mais de manière ténue, c'est dans l'idée que les perceptions du monde sensible doivent être sujets à la réflexion de l'âme, mais la conclusion tirée de l'allégorie par la praticienne est bien différente en ce qu'elle se concentre sur la prise de conscience de l'évolution de nos perceptions en fonction de la situation et les conditions dans lesquelles nous sommes.

Parmi les exercices philosophiques possibles, certaines problématiques gagnent à être abordées au travers de l'analyse d'une œuvre d'art. Pour réfléchir aux perceptions et aux illusions, il nous a paru essentiel de précisément utiliser un outil perceptif. Ainsi, nous avons commencé par regarder, comme le propose Dominique Julien, un tableau de René Magritte, *La condition humaine*¹⁰⁵⁹, qui représente la peinture d'une fenêtre devant une fenêtre, et en donne ainsi l'impression d'être réellement la fenêtre. En demandant simplement aux enfants, « que voyez-vous ? » la réflexion se crée inéluctablement : face au tableau, certains enfants disent voir l'illusion, d'autres déclarent voir une fenêtre. Dans les deux cas, ils voient les deux éléments : à la fois la peinture de la fenêtre et la peinture à l'intérieur de la peinture, qui donne l'illusion de faire partie de la première fenêtre. Dominique Julien conclut de cet exercice : « C'est quoi une illusion d'optique ? C'est une mauvaise interprétation d'une information donnée par la vue. C'est le cas ici : nous avons les bonnes informations mais nous les avons mal interprétées. (...) Même chose pour le bâton droit plongé dans l'eau qui nous apparaît brisé ou encore pour le Soleil qui, vu de la Terre à l'œil nu, ne nous semble pas plus grand que notre poing. Dans tous les cas de figure, nous ne sommes pas dans le vrai, c'est-à-dire que l'idée que nous avons à l'esprit ne correspond pas à la réalité du monde. (...) Descartes, philosophe français du XVII^{ème} siècle, conclut des illusions sensorielles qu'on ne peut faire confiance aux sens. Ils nous ont déjà trompés trop souvent pour qu'on puisse leur accorder quelque fonction que ce soit dans la recherche de la vérité. L'effort philosophique de Descartes consistera à mettre entre parenthèses les croyances incertaines issues notamment des sens. Descartes nous en propose de nombreux exemples, comme celui du bâton donné

¹⁰⁵⁷ Cf. Annexe 6, Transcriptions ateliers des temps méridiens et périscolaires, école Marcel Cachin, 26 avril 2013, p. 1021

¹⁰⁵⁸ M. TOZZI, *Débattre à partir des mythes*, op.cit., p. 66

¹⁰⁵⁹ R. MAGRITTE, *La condition humaine*, 1933, Huile sur toile, 100X81 cm, National Gallery of Art, Washington D.C., Etats-Unis

plus haut.»¹⁰⁶⁰ La contemplation de l'œuvre d'art aura enclenché une diversité d'interprétations qui permettront de rechercher le sens que chacun projette dans le concept. C'est un exercice visant autant l'expérimentation en propre de l'idée que la recherche d'interprétations divergeantes. En cela, de nombreux exercices philosophiques possèdent aussi la fonction herméneutique car le même exercice soulèvera des déductions diverses chez les participants.

De façon similaire à une expérience de pensée ou d'une fiction, une problématique philosophique peut être mise en action au travers d'une saynète théâtrale. Du point de vue de Lipman, il peut être utile de mettre en scène les dilemmes moraux « pour laisser les enfants représenter les situations telles que celles-ci. Un nombre infini de situations peuvent être improvisées ; l'essentiel est que les enfants s'y identifient et les racontent en mimant sans mettre l'accent sur l'impératif de la prise de décision »¹⁰⁶¹. Les décisions relatives à la mise en scène sont l'occasion d'une réflexion sur les enjeux du débat moral, d'un moment de spéculation en dehors de l'immédiateté de l'action. Dans notre point de vue, l'utilisation des saynètes nous paraissait utile sous une forme simple, qui consistait à demander aux enfants de mettre en scène un problème philosophique à partir d'un concept. Il pouvait même s'agir simplement d'un tableau : ainsi, nous divisions parfois le groupe en deux. Le premier groupe devait mimer la peur, et les deuxième groupe devait les observer et répondre à la question : « quels sont les effets de la peur sur nous ? ». Ce point de départ permettait d'aborder le fait que la peur saisissait le corps et l'esprit, immobilisait l'individu et le tétanisait¹⁰⁶². Qu'il s'agisse de saynètes, de mimes ou de tableaux vivants, toutes ces activités éducatives constituent des outils expérientiels, dans la mesure où l'ambition pédagogique est d'éprouver les données du problème philosophique, grâce à une multitude de méthodes et de supports faisant de l'enfant un acteur-chercheur, conformément au modèle pragmatiste et lipmanien.

6.7. La fonction ludique des outils expérientiels

Bien que la philosophie soit une occupation fondamentalement sérieuse, vouée à la réflexion sur les enjeux déterminants pour la condition humaine, le jeu possède une grande force d'attraction et de concentration chez les enfants. Au cours de notre pratique, nous avons constaté que le jeu fonctionne comme un type d'expérimentation, grâce à laquelle l'enfant éprouve une question abstraite et problématique. L'expérience ludique peut-elle faire éprouver aux enfants des problématiques philosophiques et enclencher ainsi la réflexion ? Le jeu peut-il être un outil pédagogique en vue du sérieux philosophique ? La philosophie peut-elle être à la fois rigoureuse et ludique ? Dans quelle mesure l'expérience ludique permet-elle d'engager les enfants dans le sérieux de la réflexion philosophique ?

¹⁰⁶⁰ D. JULIEN, *Comment parler de philosophie aux enfants*, Paris, éditions Le baron perché, 2013, p. 43

¹⁰⁶¹ M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p. 77 : "Some devices that might prove helpful would be to let the children act out (perhaps pantomime), situations such as these [dilemmes moraux]. (...) There are countless such situations that can be improvised ; what is important is for the children to identify with them and even to act them out without stressing the imperative that they make decisions."

¹⁰⁶² Cf. Annexe 6 : retranscriptions des ateliers des temps périscolaires, école M.Cachin, 6 décembre 2012, p. 1034

6.7.1. L'utilisation de jeux à visée philosophique

De la même façon qu'il est possible de scénariser une expérimentation, un exercice ou une expérience de pensée, certains philosophes pour enfants ont créé ce que nous appellerons des « jeux à visée philosophique » : la pratique du jeu constituera l'expérimentation d'une problématique philosophique, et accomplit ainsi la fonction d'intériorisation de la problématique. C'est pourquoi nous les appelons expériences ludiques. Robert Fischer, dans son ouvrage *Games for thinking*¹⁰⁶³, a collecté de nombreuses expériences ludiques, dont l'une sur le thème de la conventionalité du langage « Buzz Fizz ». Nous l'avons expérimenté à plusieurs reprises, dont voici un exemple avec des enfants âgés de huit à dix ans :

« [Facilitatrice] Aujourd'hui, nous allons parler du langage. On va faire un jeu qui va nous faire comprendre quelque chose sur le langage... Qu'est-ce que c'est le langage ?

- [enfant 1] C'est quand on parle

- [enfant 2] Il y a des langages courants, soutenus, familiers

- [enfant 3] Il y a différentes langues.

- [enfant 4] Une langue c'est fort, il y a des mots, des phrases

Le nom du jeu, c'est Buzz Fizz. Il faut compter chacun notre tour. 1, 2, 3, 4, 5 mais non, cinq n'existe plus. Hier, on s'est réuni au sommet de l'Etat, et on s'est dit que le mot « cinq » n'existe plus : Maintenant le mot cinq se dit « Buzz », mais aussi tous les multiples de buzz. Et aussi, tous les nombres où il y a un cinq à l'intérieur : quinze ce sera un-buzz.

- [enfant 5] Donc cent cinquante et un ce sera : cent buzz un.

- [enfant 6] Quinze, c'est buzz.

Trente-cinq, ce sera quoi ?

- [enfant 4] Buzz parce que c'est un multiple de cinq

Mais aussi on a décidé que sept, ça n'existe plus : maintenant le mot sept est remplacé par Fizz, et les multiples de sept et les nombres comprenant un sept.

- [enfant 7] Donc soixante-dix-sept, ce sera fizz-fizz.

Donc après on compte chacun notre tour, et quand on se trompe on est éliminé. Le dernier qui n'est pas éliminé, il peut changer un autre nom de chiffre. Alors on y va !

- (tous les enfants, successivement) Un / Deux / Trois / Quatre / Buzz / Six / Fizz / Huit / Neuf / Buzz / Onze / Douze / Treize / Fizz / Un-buzz

(Le jeu continue jusqu'à ce qu'il ne reste qu'un enfant)

Alors qu'est-ce que tu changes comme nom de chiffre ?

- [enfant 8] Je change neuf : ce sera « Good »

Donc maintenant neuf, les multiples de neuf et les nombres comprenant neuf, il faut les changer avec « good ».

- Un / Deux / Trois / Quatre / Buzz / Six / Fizz / Huit / Good / Buzz / Onze / Douze / Treize / Fizz / Un-buzz / Seize / Un-Fizz / Good / Buzz / Fizz / vingt-deux

(Le jeu continue jusqu'à ce qu'il ne reste qu'un enfant) Qu'est-ce que tu choisis ?

- [enfant 9] Quatre, maintenant « bloublou »

Donc, quatre, les multiples de quatre et les nombres contenant quatre changent. S'il y a plusieurs possibilités pour un chiffre, vous pouvez choisir.

- Un / Deux / Trois / Bloublou / Buzz / Six / Fizz / Huit / Non, quatre et quatre, ça fait huit, donc c'est bloublou ! / Bloublou / Good / Buzz / onze / Bloublou.

- [enfant 10] Hé vous parlez trop bizarre !

Oui, c'est là-dessus qu'il faut réfléchir. (Le jeu continue jusqu'à ce qu'il ne reste qu'un enfant) Ceux qui sont éliminés, écoutez les autres pour voir ce qui se passe. Donc là tu peux en changer un dernier chiffre

- [enfant 5] Je change le six : ce sera « zigouille »

Ok on reprend.

¹⁰⁶³ R.FISHER, *Games for thinking*, Oxford, Nash Pollock Publishing, 1997

- (*tous les enfants, successivement*) Un / Deux / Trois / Bloubloublou / Buzz / Zigouille / Fizz / Bloubloublou / Good / Buzz / onze / Bloubloublou / treize / Fizz / Un-buzz / Bloubloublou / un-fizz / Zigouille / un-good.

Alors qu'est-ce qui se passe au bout d'un moment ? Qu'est-ce qui se passe par rapport au langage ?

- [enfant 1] On a changé la manière de compter

- [enfant 3] Ça nous montre qu'on peut changer les nombres

- [enfant 9] C'est étonnant !

- [enfant 10] Ça fait bizarre. Quand on écoute de l'extérieur, on ne comprend plus rien.

On a joué avec les mots. Mais de l'intérieur, avec les nouveaux mots, est-ce qu'on comprend tout de même ?

- [enfant 11] Oui parce qu'on sait ce qu'ils veulent dire les nouveaux mots.

Mais quelqu'un d'extérieur qui arriverait et qui ne les connaîtrait pas, il comprendrait ?

- [enfant 11] Il comprendrait rien.

Est-ce que c'était les mots habituels pour désigner les chiffres ?

- [enfant 4] Dans le jeu, on parle autrement par rapport à d'habitude, en prenant d'autres mots.

Est-ce qu'on se comprenait ?

- [enfant 5] Oui, parce qu'on avait décidé à l'avance les mots.

- [enfant 8] C'était devenu normal.

- [enfant 7] Et si on avait gardé ces mots, on dirait « est-ce que t'as fizz bananes ? » pour dire « t'as sept bananes ? »

- [enfant 10] Chaque pays a décidé leurs mots. Les humains ont inventé les mots.

Aujourd'hui, on a fait comme ça : on a inventé des mots pour désigner des chiffres. Est-ce que c'est nécessaire que « un » ce soit « un » ?

- [enfant 1] Non, parce qu'on pourrait les changer, comme on a fait maintenant.

- [enfant 3] Non, on peut réinventer les mots.

Donc ce n'est pas nécessaire quelque part. Quand ce n'est pas nécessaire, ça s'appelle une convention. Le langage c'est une convention : on a établi tel mot pour tel chose.

- [enfant 1] Le langage ça existe grâce à la convention donc.

- [enfant 6] Une convention c'est une sorte de règle du jeu

- [enfant 8] Donc c'est comme une loi.

- [enfant 2] Donc on peut inventer une langue, inventer des mots.

Aujourd'hui, on a inventé une nouvelle convention pour les chiffres, quand on a dit que « bloubloublou » ça voulait dire quatre. Pourquoi il faut qu'on ait tous les mêmes mots ?

- [enfant 10] Parce qu'autrement on peut pas se comprendre.

- [enfant 9] Il faut parler la même langue pour se comprendre.

- [enfant 1] Mais du coup, si on se met d'accord, on peut inventer des nouveaux mots.

- [enfant 2] On a décidé que « cinq » c'est « cinq ». Il faut se mettre d'accord pour se comprendre.

- [enfant 4] Si on n'était pas à l'école, on parlerait autrement. On connaîtrait pas les mots.

Chaque langue a sa convention. Donc la langue est conventionnelle. »¹⁰⁶⁴

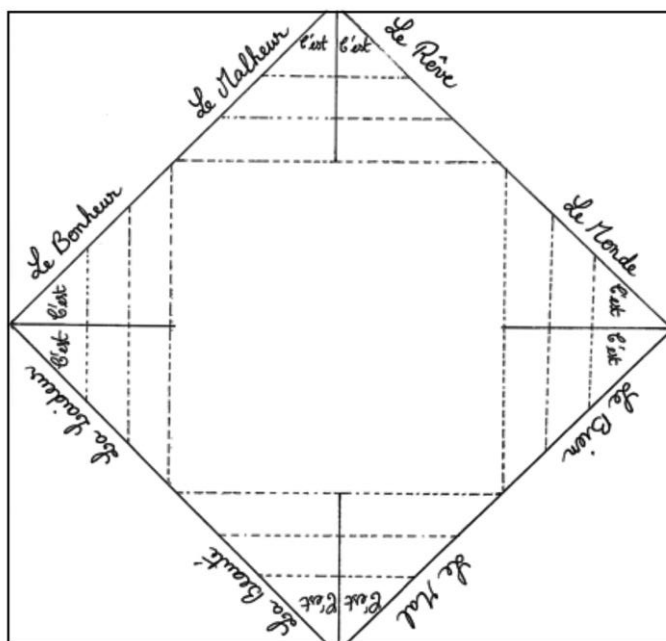
À la fin du jeu, nous avons changé tous les noms des chiffres mais nous continuions à nous comprendre : les enfants ont donc compris que les mots étaient des signes établis conventionnellement et dont la compréhension dépend de la commune connaissance de leur signification. Dans notre pratique, nous avons tenté de concevoir certaines expériences ludiques, dont trois jeux qui nous semblent montrer un apport significatif.

Le premier est inspiré d'une proposition d'Isabelle Pouyau¹⁰⁶⁵, s'intitule « Pour le plus grand bonheur du monde » et se déroule ainsi : chacun doit élaborer dix dessins

¹⁰⁶⁴ Cf. Annexe 6, Retranscriptions des discussions philosophiques, ateliers du temps méridiens et périscolaires, école G.Péri/P.Vaillant-Couturier, 13 octobre 2011, p.975-976

représentant dix moments de bonheur puis doit les classer du plus petit au plus grand bonheur. Les enfants révèlent ensuite chacun leurs dessins et l'on énonce la première question : est-ce que tout le monde a dessiné les mêmes choses ? Le bonheur est-il le même pour tout le monde ? Après une discussion sur ce thème, nous rassemblons tous les dessins et tentons de classer tous ensemble selon cinq niveaux. Lors de ce processus de classement, le groupe initie naturellement une réflexion coopérative sur la place de chaque image : c'est donc un moment de prise de conscience de la diversité des représentations individuelles du bonheur. Pour terminer, nous analysons le présupposé même du jeu, qui exigeait de dessiner des moments de bonheur et arrivons à la question suivante : le bonheur ne dure-t-il qu'un instant ?

Le second jeu, « Unanimo-philo » est fondé sur les schémas conceptuels et s'inspire du jeu *Unanimo* : à la suite d'une discussion, à partir du concept analysé, les enfants doivent faire un schéma conceptuel comportant cinq mots permettant de définir le concept. En revanche, le but du jeu est d'inscrire les mêmes mots que les autres : il s'agit donc d'imaginer, d'anticiper, les représentations des autres, en vue de trouver une unanimité d'esprit. Cette activité ludique porte plusieurs enjeux importants : d'une part, la visée universaliste de la définition d'un concept, d'autre part, l'incitation à la recherche du point de vue d'autrui. Ce jeu ne vise pas une expérience philosophique spécifique à un concept mais relève davantage de la découverte de la nature de la démarche philosophique. C'est le cas aussi pour la troisième expérience ludique que nous avons créée : celle-ci, intitulée « cocotte-philo » est une reprise du jeu de pliage bien connu comportant huit faces. La particularité est que chaque face correspond à un concept : monde, liberté, bien, mal, bonheur, malheur, beauté, laideur. Chaque enfant doit créer sa cocotte en inscrivant sa conception de ces termes. Ensuite, les enfants jouent (l'un dit un chiffre, l'autre manipule la cocotte, propose un thème) de façon habituelle et le jeu initie l'échange : en effet, lorsque l'enfant a choisi le thème parmi les quatre proposés, le tenant de la cocotte doit lui demander : qu'est-ce que « x » pour toi ? L'autre répond puis le tenant de la cocotte lui lit ce qu'il avait écrit.



¹⁰⁶⁵ Isabelle POUYAU, *Préparer et animer des ateliers philo*, Paris, Retz, 2012, pp. 74-75 : La proposition d'Isabelle Pouyau consistait simplement à demander aux enfants de dessiner des images de bonheurs.

Ces divers jeux sont l'occasion d'un élargissement des perspectives : ainsi, l'exemple du « Buzz fizz » nous a montré qu'un jeu simple a permis de comprendre l'idée de la conventionalité du langage. De façon générale, l'expérience ludique a le potentiel de créer une prise de conscience, car la force de ce support pédagogique réside dans sa capacité à faire entrer l'enfant dans un univers restreint dans lequel il éprouvera, tout au long du jeu, la portée d'une idée.

6.7.2. L'utilisation de l'humour et de l'absurde

Un élément de la facilitation – qui se définit moins comme un outil pédagogique que comme une technique didactique – a retenu notre attention, et nous semble accentuer la dimension ludique de la pratique philosophique : l'utilisation de l'absurde par le facilitateur. Quelle est donc la vertu pédagogique de cette technique ? De même que le détour par l'irréel peut éclairer le réel, nous pensons que l'irrationnel peut œuvrer pour la rationalité. Alors que la philosophie – enfantine ou non – se conçoit comme l'exercice rationnel, logique et rigoureux, l'utilisation de l'absurde peut être utile : comment l'absurde irrationnel peut-il participer à la recherche rationnelle ?

En contrepoint du sérieux philosophique, l'absurde participe à la recherche rationnelle par le jeu avec les idées. Or jouer avec les hypothèses, chercher les conséquences caricaturales des arguments ou des exemples, c'est aussi les mettre à l'épreuve. Ainsi la philosophie pour enfants a ciblé la richesse de l'humour dans la réflexion philosophique¹⁰⁶⁶. Par exemple, le facilitateur peut utiliser l'absurde pour pousser un enfant à justifier son idée : « Si un enfant a du mal à exprimer le « pourquoi » de sa réponse, l'animateur pourra en un premier temps lui proposer une raison absurde, afin de provoquer une réponse plus appropriée. »¹⁰⁶⁷. De même, parmi les divers types de raisonnement (inductifs, déductifs, syllogistiques, causals, analogiques), le raisonnement par l'absurde permet de dévoiler la conséquence extrême d'une idée. « Le raisonnement par l'absurde : il met une idée en évidence en montrant que l'acceptation de l'idée inverse conduit à une contradiction. On pose l'hypothèse inverse et on souligne que les conséquences de cette hypothèse sont contradictoires. »¹⁰⁶⁸ Faire un détour par l'absurde pour revenir à la réalité : les enfants sont sensibles à l'étrangeté (comme on l'a vu avec l'étonnement) donc c'est possible de se fonder sur cette sensibilité à l'absurde pour raisonner.

Dans l'ensemble, l'absurde participe d'une conception de la philosophie comme un « jeu conceptuel », une « fantaisie philosophique »¹⁰⁶⁹ (chez Gareth Matthews¹⁰⁷⁰), une

¹⁰⁶⁶ O. BRÉNIFFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire, op.cit.*, p. 39 : « L'exercice a un aspect éprouvant ; pour cela, il est important d'installer une dimension ludique et d'utiliser si possible l'humour, qui serviront de « péridurale » à l'accouchement. Sans le côté jeu, la pression intellectuelle et psychologique mise sur l'écoute et la parole peut devenir trop difficile à vivre. La crainte du jugement, celle du regard extérieur et de la critique, sera atténuée par la dédramatisation des enjeux. »

¹⁰⁶⁷ *Ibid.*, p. 113 : « Le travail principal durant la séance s'organisera autour du « pourquoi ? » S'il est un principe fondamental qu'il s'agit d'inculquer, base de l'argumentation et surtout de l'approfondissement, c'est le réflexe du « pourquoi ? » car cet élément fondateur de la pensée et du discours procure à la pensée et au discours sa substance.

¹⁰⁶⁸ A. LALANNE, *La philosophie à l'école. Une philosophie de l'école, op.cit.*, p. 95

¹⁰⁶⁹ G. MATTHEWS, *Philosophy and the young child, op.cit.*, p.74 : "Philosophical whimsy"

aventure expérimentale (dans l'épistémologie lipmanienne). Non seulement la réflexion autorise la digression irrationnelle, mais elle l'encourage. Le délire absurde, proche de l'ironie socratique, étoffe notre lecture du monde et nous renseigne sur les frontières de ses pages. L'enfant apprend à éprouver l'irrationnel, et par suite, la substance de la rationalité. L'incohérence, selon Lipman, ne doit pas être éradiquée et il évoque d'ailleurs l'attachement des philosophes à un type particulier d'incohérence : les paradoxes. « Apprendre à reconnaître les incohérences requiert une conscience croissante du fait que l'exigence de cohérence n'est pas toujours adéquate ; cela implique la reconnaissance du fait que parfois être incohérent est déroutant, trompeur, et même mensonger ; et que parfois être incohérent est ludique et profond »¹⁰⁷¹. Pourquoi faut-il passer par l'incohérence alors que la cohérence est l'un des critères cardinaux de la pensée critico-logique ? Parce que le détour par l'incohérence apporte un éclairage contrastant sur le réel. Parce que, de plus, le facilitateur ouvre ainsi la voie de la créativité, de la même façon que les outils expérimentaux fictifs, impossibles, expérimentaux. Thomas Wartenberg décrit ainsi l'attitude du facilitateur : « Tout ce qu'il vous faut, c'est un intérêt authentique pour le développement de l'indépendance, de la créativité, de la curiosité chez vos élèves – ainsi que de la patience et un sens de l'humour ! »¹⁰⁷². Plus précisément, le raisonnement par l'absurde fait partie de l'apprentissage de la pensée logique pour Lipman¹⁰⁷³, notamment par le fait qu'il peut faire éprouver les limites d'une inférence. Pour le praticien américain, il est nécessaire d'explorer les fausses inférences, les raisonnements fallacieux et les situations contre-factuelles : le facilitateur se doit donc de les mettre en lumière dans ses questionnements pour développer ainsi à la fois la pensée logico-critique et la pensée créative. En effet, l'imagination intervient dans la mesure où le raisonnement par l'absurde consiste à envisager les conséquences causales les plus extrêmes de l'idée, c'est-à-dire à questionner l'idée en l'abordant par son point limite. C'est un procédé utile notamment dans le cadre de la conceptualisation : au moment de définir un concept, l'objectif est de trouver les critères *distinctifs* de ce concept, et de révéler, par l'absurde, les critères qui ne sont visiblement pas proprement ontologiques. De façon très classique et aristotélicienne, nous avons souvent utilisé le raisonnement par l'absurde à l'occasion de discussions autour de la définition de l'être humain, comme nous pouvons le voir par exemple ci-dessous, avec des enfants âgés de huit ans :

¹⁰⁷⁰ *Ibid.*, p.11-14 : « Philosophy may indeed be motivated by puzzlement. But to show that and stop there is to suggest, quite mistakenly, that philosophy is inevitably something terribly serious. In fact, it is often play, conceptual play. »

¹⁰⁷¹ M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.M.SHARP, *op.cit.*, p.72 : « Learning to recognize inconsistencies requires a growing awareness that a demand for consistency is not *always* appropriate ; this involves recognition of when being inconsistent is confusing, misleading, and even deceptive, and when it is playful or profound. »

¹⁰⁷² T. E. WARTENBERG, *op.cit.*, p. IX : « All you need is a genuine interest in fostering the independence, creativity, and inquisitiveness of your students – as well as patience and a sense of humour ! » (ci-dessus : ma traduction)

¹⁰⁷³ M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p.64 : « We have treated the faulty inferences that have resulted from invalid thinking as just so much intellectual trash. We have failed to realize that under some circumstances it can actually be beneficial for the child to explore the results of invalid reasoning. (...) Logical fallacies can help encourage the child to consider counter-factual situations. It is logically invalid to deduce from the statement « all onions are vegetables » that « all vegetables are onions ». But if children are encouraged to contemplate what a world would be like in which all vegetables were onions, they may very well delight in thus picturing to themselves details. (...) This does more than liberate the children's imagination ; it frees their inventiveness as well. »

« [Facilitatrice] : Pourquoi vous êtes sûrs que vous êtes des humains ? Qu'est-ce qui nous définit ?

- [enfant 1] Parce qu'on sait qu'on a un cerveau, qu'on pense

- [enfant 2] Parce qu'on est des terriens : on habite sur terre

Mais les plantes aussi elles habitent sur terre, est-ce que ça veut dire qu'elles sont humaines ?

- [enfant 2] Non, mais on est des humains parce qu'on a une langue pour parler

Les chiens aussi ils ont une langue : donc ils sont des humains aussi ?

- [enfant 2] Nous on dit des mots : les chiens ils aboient.

- [enfant 3] Nous les humains, on marche

Une vache, elle marche, est-ce que ça veut dire qu'elle est humaine ?

- [enfant 3] Non, mais nous on marche à deux pieds

Une poule, ça marche à deux pattes, mais est-ce que c'est un humain ?

- (tous) Noooooon (rires)

- [enfant 4] Nous les humains on a des cheveux.

Une personne chauve ce n'est pas un humain ?

- (tous) Siiii (rires)

Qu'est-ce qu'on a de différent, nous les humains ? Qu'est-ce qui nous définit par rapport aux autres êtres vivants ?

- [enfant 5] Notre pensée elle est différente. Les animaux, ils parlent pas autant que nous, ils pensent pas autant que nous.

- [enfant 6] On n'a pas de plumes, de poils, d'ailes

Un serpent, il n'a pas de poils, de plumes, et d'ailes : est-ce que c'est un humain ?

- [enfant 6] Non

Alors, qu'est-ce que nous on a de particulier ?

- [enfant 7] On mange à table, on peut cuisiner

- [enfant 8] Notre intelligence elle est beaucoup plus évoluée

- [enfant 2] On est les seuls à lire

- [enfant 6] On est les seuls à fabriquer

- [enfant 9] Nous les humains on est plus évolué : on s'habille !

- [enfant 1] Oui et non.. oui, parce qu'un animal a une bouche comme un humain, et non parce qu'il mange pas la même chose que les humains.

L'humain a une bouche mais il ne s'en sert pas que pour manger ?

- [enfant 1] En fait, non parce que même les animaux entre eux ils ont pas tous une bouche. Enfin, la plupart on une gueule, il y a le cheval qui a une bouche...

- [enfant 10] Les animaux ressentent des choses, les humains aussi. Ils ont des sentiments comme nous, êtres humains, euh voilà, on est proches, ils sont proches de nous.. parce qu'on se ressemble un peu mais... pas tout à fait pareil. Mais on a des points communs, on va dire.

Là vous parlez de sentiments, donc est-ce que les animaux ont des sentiments comme les êtres humains ?

Ou est-ce que c'est une autre manière de ressentir ?

- [enfant 10] Mais je pense qu'ils ont des sentiments comme nous mais la différence c'est qu'ils peuvent pas les exprimer comme nous. Nous on a une bouche et on peut parler.

Ah bah voilà la bouche ! Les humains s'en servent pour s'exprimer.

- [enfant 9] Et nous les humains on raisonne alors que les animaux ils ne raisonnent pas. »¹⁰⁷⁴

Pour renforcer cette technique de l'absurde, Oscar Brénifier propose un exercice qui peut être réalisé par les enfants et non plus seulement le facilitateur. Cette expérience de pensée, intitulée « Penser l'impensable » vise à désamorcer la pression qui peut se développer dans le groupe lorsqu'il débat sur une question où chacun veut défendre sa conviction propre. Le praticien français propose donc d'extraire le débat des considérations

¹⁰⁷⁴ Cf. Annexe 1, Retranscription des ateliers de philosophie de l'école Fraternité, classe de CE2 A (A.Alamargot), 12 octobre 2012, p. 715-716

touchant aux opinions des participants et de faire usage du raisonnement absurde pour sortir de la sphère réelle. En quoi consiste donc cette technique ? Face à une affirmation émise par l'un des enfants du groupe, l'objectif est de trouver une idée déraisonnable, absurde, illogique et de la défendre pour montrer les limites de l'assertion. Il s'agit donc ici de problématisation (et non de conceptualisation) : « Problématiser une proposition, c'est creuser plus profondément à l'intérieur afin d'en identifier ses limites, ses défauts, ses manques, car, dans l'identification de cette finitude, se niche la vérité de cette proposition, vérité conditionnée par une sorte d' « au-delà » selon le principe de Gödel : c'est uniquement de l'extérieur que l'on peut saisir une réalité donnée, non pas de l'intérieur d'où elle paraît infinie. Aussi, pour revenir à la pratique, « penser l'impensable » signifie qu'à n'importe quel moment, lorsque quelqu'un formule une hypothèse, avant de passer à une autre idée, la première étape est nécessairement d'essayer, à travers différentes procédures techniques, de découvrir le degré d'absurdité de la proposition donnée. »¹⁰⁷⁵. Raisonner à partir d'idées qui semblent absurdes, c'est donc raisonner en dehors de la sphère affective. La recherche de l'absurdité déplace le terrain d'analyse pour en construire un dédié simplement aux procédures de pensée logique, en dehors des considérations personnelles. L'objectif de cette procédure est de penser ce que nous ne pensons pas, ce que nous ne pouvons penser, ce que nous ne voulons penser, en s'arrachant donc triplement de son point de vue habituel. « Comment pouvons-nous nous extraire nous-même de nos opinions, sinon en nous engageant dans ce voyage de l'impossible ? L'activité philosophique devient une expérience de pensée, et non plus l'expression de convictions personnelles »¹⁰⁷⁶. Inciter les enfants à faire un crochet par l'absurde, c'est les engager à opérer un mouvement de décentrement et un processus de détachement similaire au détour par la fiction : il s'agit toujours de construire des outils pédagogiques pour que la pensée philosophique s'étende hors de la sphère individuelle et connue. Ainsi, le raisonnement par l'absurde possède un caractère ludique car cette expérience de pensée, détachée de toute teinte affective, possède « une forte dimension de jeu et de gratuité, que nie le « bon sens », qui semble si raisonnable. »¹⁰⁷⁷ Pour autant, bien que l'utilisation de l'absurde par le facilitateur donne un caractère ludique, elle comporte deux enjeux sérieux : d'une part l'éloignement de la pensée affective et égocentrée et d'autre part la mise en lumière des faiblesses logiques d'une idée. Ainsi, Oscar Brénifier conçoit son exercice comme une mise en pratique de la théorie kantienne¹⁰⁷⁸ de la raison : « Ceci réfère à ce que Kant, en opposition à l'assertorique et à l'apodictique, appelle la problématique. La première modalité est une affirmation, une proposition qui affirme ce qui est, la seconde établit ou prouve, mais la troisième envisage la pure possibilité, aussi étrange soit-elle, à la limite parfois de l'impossible. »¹⁰⁷⁹. L'absurde s'intègre donc à une procédure rationnelle stricte, alors même qu'il se fonde sur la recherche de l'étrangeté extrême. Car il s'agit bien de trouver l'impossible, l'idée infondée, irréaliste et irréalisable afin de retrouver ensuite le sens de l'expérience qui constitue, *in fine*, le territoire d'application de la pensée.

¹⁰⁷⁵ O. BRÉNIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, *op.cit.*, p. 242

¹⁰⁷⁶ *Ibid.*

¹⁰⁷⁷ *Ibid.*

¹⁰⁷⁸ E. KANT, *Critique de la raison pure* (1781), « Esthétique transcendantale », 1^{ère} section, trad. A. Renaut, Paris, GF, 2006.

¹⁰⁷⁹ O. BRÉNIFIER, *op.cit.*, p. 242

6.7.3. *La pratique philosophique est-elle un jeu d'enfant ?*

Pour certains praticiens, la pratique philosophique elle-même peut être assimilée à une forme de jeu, ou, pour le moins, en être imprégnée. Nous avons vu cette dimension dans la manipulation des outils expérimentiels : expérimentations, lectures, expériences de pensée et dilemme, autant de moments réflexifs voués à la créativité ludique de la pensée philosophique. Pour Karen M. Murriss¹⁰⁸⁰, la similitude entre l'aptitude à jouer et l'aptitude à philosopher réside dans la façon de manipuler les idées, les réponses infinies et les diverses hypothèses. Pour lui, les règles de la communauté de recherche répondent à un besoin d'expérimentation et de découverte : la réflexion philosophique est ressentie par l'enfant comme un jeu car elle se loge dans la continuité de ses tendances naturelles et mobilise ses pensées personnelles dans un espace où il a la liberté de les exprimer. Il nous semble d'ailleurs que c'est cela l'essentiel : bien qu'il y ait des règles et du sérieux, l'atelier de philosophie équivaut à la création d'un espace de liberté non-utilitaire, dédié à l'assouvissement d'aspirations individuelles. Cela rejoint la définition du jeu libre et symbolique. Si le jeu se définit comme un exutoire pour les besoins individuels et que la discussion philosophique répond à des besoins de l'enfant, alors il n'est pas étonnant qu'elle puisse être perçue comme une pratique ludique. Pour Lipman et ses collègues, le facilitateur doit accentuer cette liberté d'action intellectuelle et manifester « un certain esprit d'enjouement, et devrait se rendre compte que le développement des idées implique une certaine libre assemblage des significations, de même qu'un enfant jouant avec des blocs est un libre assemblage des formes »¹⁰⁸¹. Cette assimilation de la philosophie au jeu va à contre-courant de la vision traditionnelle, et notamment platonicienne¹⁰⁸², selon laquelle le problème de la jeunesse se caractérise précisément par leur goût pour le jeu, ce qui en fait un âge non-conforme à la démarche philosophique. À ce titre, Richard Smith a analysé la nécessité, érigée par Platon, de différencier – dans la pratique orale – le jeu rhétorique et le sérieux dialectique : « La distinction importante est énoncée dans le *Thééthète*¹⁰⁸³ : entre le décompte espiègle des points (*en men tō paizēi*) et la pratique sérieuse de la dialectique (*en de tōi dialegesthai spoudazēi*). Dans le premier, on s'amuse à faire trébucher son opposant, alors que dans le second on s'applique à le remettre sur pied. Les jeunes s'emportent dès leur première expérience de « la raison en elle-même » (*tōn logōn autōn*) et la conséquence immédiate est qu'ils deviennent confus et embrouillé (*Philèbe*, 15d). Nous retrouvons le

¹⁰⁸⁰ R. SMITH, « The Play of Socratic Dialogue », in N. VANSIEGELHEM and D. KENNEDY (dir.), *Philosophy for children in transition*, *op.cit.*, p. 53 : « Murriss, along with many other proponents of philosophy for children, links children's aptitude for philosophising with their capacity for play¹⁰⁸⁰. This makes them at home with the "willingness to experiment and play with new ideas"¹⁰⁸⁰ that characterises the community of enquiry that is P4C. Lipman and Sharp (1978) observe that "Children's philosophical practice may take many forms", notably the casual and spontaneous "play of ideas" and that "the playing of games comes very easily to children" (p. 90), so that they can easily be encouraged to compare the ways that rules function in a game and the way that they apply to moral conduct. Elsewhere Lipman notes that although we may think of play rather than intellectual exercise as natural to childhood, still the intellect offers "its own form of play"¹⁰⁸⁰.

¹⁰⁸¹ M. LIPMAN, A. M. SHARP, F. S. OSCANYAN, *op.cit.*, p. 100 : « A teacher has to be able to have a certain playfulness, and should realize that the development of ideas involves a kind of free construction of meanings, just as the child's playing with block is a free construction of form ».

¹⁰⁸² PLATON, *République* VII, 539 a-d.

¹⁰⁸³ PLATON, *Thééthète*, 167 e.

contraste entre le jeu (*paidia*) et le sérieux (*spoudē*) »¹⁰⁸⁴. Tout en adhérant à l'idée que la philosophie est une affaire authentique dans laquelle il faut veiller à ne pas jouer avec les raisonnements, avec la pensée et avec l'auditeur, il nous semble que tout jeu est sérieux, et que les deux notions ne sont donc pas antinomiques. Ce sont précisément les règles de la discussion philosophique, les contraintes liées à la manipulation des idées, l'adoption du rôle sérieux du philosophe, qui font ressentir à l'enfant l'impression de participer à un jeu sérieux. Comme nous l'avons vu dans notre analyse des dispositifs dialogiques, la discussion est mise en scène, théâtralisée, voire régulée par un jeu de rôle (comme dans le dispositif Delsol ou notre jeu PhiloGarou). Il s'ensuit, selon Thomas Wartenberg, que « la discussion philosophique est une activité de type ludique contrôlée par des règles », qui dans son cas, sont au nombre de six et reproduisent les principes de la méthode peircienne (énoncé d'une hypothèse, contre-hypothèse, exemple, contre-exemple, nouvelle hypothèse, argument)¹⁰⁸⁵. Pour Lipman, les exigences de rigueur participent à l'impression de jeu, si bien que les règles de la logique formelle et informelles peuvent être perçues comme les lois d'un jeu intellectuel que les enfants vont tenter de décrypter. De plus, en contrepoint de cette rigueur logique, les outils expérientiels visant le développement de la pensée créative donnent l'impression d'un espace d'expression : l'ensemble des outils didactiques ludiques créant un lien avec l'univers de l'enfant lui donne l'occasion d'exprimer son expérience et d'explorer ses conséquences et sa signification. Le facilitateur lui-même – au-delà de son socratisme plus ou moins affirmé – joue un jeu : le jeu de la modestie épistémologique et de la déclaration d'ignorance : malgré sa sincère conviction dans la faculté des enfants à produire des idées philosophiques complexes, il ne peut ignorer qu'il possède davantage de clés conceptuelles et historiques. « Tout en reconnaissant que Platon est souvent taquin et ironique, [nous pouvons] insister sur le fait que Platon aurait voulu élever la discussion au plus haut niveau de rigueur et de sérieux »¹⁰⁸⁶. En dernière instance, c'est la continuité entre la volonté, le besoin, l'envie individuelle et la nature du *philosopher* qui en font un jeu : or, les dispositifs pédagogiques choisis dans la philosophie pour enfants visent à créer un espace d'expression et de créativité pour explorer ces besoins, tendances et envies. La philosophie est une pratique sérieuse, néanmoins si les enfants la perçoivent comme une activité choisie, à laquelle ils choisissent d'adhérer pour exprimer leurs idées sur le monde, la vie et les humains, alors elle peut également être perçue comme une activité ludique. Le jeu est défini comme un cadre dans lequel l'enfant peut se consacrer à une activité conforme à sa décision d'y participer et d'en accepter les règles. Ainsi, dès lors que l'enfant adhère à la pratique philosophique, elle peut devenir un jeu intellectuel pour lui. Mais surtout, la similitude entre les deux activités se loge dans le rapport à la réalité. En effet, si l'on s'inscrit dans la continuité de la théorie de

¹⁰⁸⁴ R. SMITH, « The Play of Socratic Dialogue », in N. VANSIEGELHEM and D. KENNEDY (2012), *Philosophy for children in transition*, *op.cit.*, p. 54 : « The important distinction is spelled out at *Theaetetus* 167^e : between playfull (*en men tō paizēi*) scoring points and engaging in serious dialectic (*en de tōi dialegesthai spoudazēi*). In the first you delight in tripping your opponent up, while in the second you apply yourself to setting him back on his feet. The young become carried away by their first taste of « reason itself » (*tōn logōn autōn*) and the immediate outcome is that they become confused and muddled (*Philebus* 15d). We return to the contrast between play (*paidia*) and seriousness (*spoudē*). » (ci-dessus : ma traduction)

¹⁰⁸⁵ T. E. WARTENBERG, *op.cit.*, pp. 30-32.

¹⁰⁸⁶ R. SMITH, *Ibid.*, p. 60 : « While acknowledging that Platon is often playful and ironic, [we can] insist that Plato would have wanted to raise discussion to the highest level of rigour and seriousness. » (ci-dessus : ma traduction)

Winnicott¹⁰⁸⁷, on peut considérer que l'espace du jeu est un territoire dans lequel l'enfant se réapproprie le monde, découvre le monde en le manipulant au gré de son action modelée par son individualité intégrale et propre. Par là-même, la découverte de soi se produit de façon concomitante à la découverte du monde. Selon Barbara Weber, ce processus de réappropriation reconstructive de la réalité permet d'établir un parallèle entre l'activité du jeu et la pensée philosophique :

« Cela s'explique par le fait que nous interprétons le monde et y donnons forme herméneutiquement, et ceci est la force reconstructive que les enfants s'approprient lorsqu'ils jouent avec la réalité. (...) Les enfants reconstruisent et se réapproprient la réalité au travers de l'acte de philosopher ensemble. La communauté de recherche philosophique, telle que modelée par la Philosophie pour enfants, peut être décrite comme l'entremêlement entre, d'une part, la perception sensible interne des choses et, d'autre part, une réalité « objective » partagée avec les autres, basée sur des concepts et des formes. (...) Le dialogue qui émerge [dans la communauté de recherche] peut être identifié à une forme de jeu créatif parce que les participants y expérimentent des concepts et des expériences partagées. Différentes possibilités sont explorées et la réalité prend forme au travers du lien entre concepts/formes et expériences subjectives, entre passions et sensations. Cela rend disponible aux enfants l'acquisition et la reconstruction individuelles du sens. (...) C'est pourquoi je suggère de nommer la communauté de recherche philosophique « le terrain de jeu de la pensée » (...) Le dialogue représente l'application ludique d'idées et de concepts diverses en vue de reconstruire et de réinterpréter la réalité selon son propre point de vue ».¹⁰⁸⁸

Parce que les dispositifs pédagogiques ont tous été construits, comme nous l'avons vu, pour résonner avec la pensée enfantine, en prenant appui sur ses tendances naturelles, l'activité philosophique répond aux intérêts de l'enfant. Mais en plus, au cours de la discussion, les enfants manipulent les idées et *leurs* idées sur le monde, réalisant la fonction herméneutique de la pensée philosophique. Quels sont les éléments de la pratique philosophique qui peuvent en faire une activité ludique ? Le dispositif discussionnel, la théâtralisation de la discussion, le recours à des outils expérimentiels, aux expérimentations, l'expression de la vision de la réalité, l'acceptation des règles. C'est ce lien entre l'intérêt individuel et la pratique qui explique, selon Dewey, que l'activité éducative devienne une forme de jeu pour l'enfant :

¹⁰⁸⁷ D.W. WINNICOTT, *Jeu et réalité* (1975), trad. Claude Monod et J.-B. Pontalis, Paris, Folio Essais, 2015.

¹⁰⁸⁸ B. WEBER, « Childhood, Philosophy and Play » in N. VANSIEGELHEM and D. KENNEDY, *Philosophy for children in transition, op.cit.*, pp. 77-78 : « This is because we interpret the world and give it a shape hermeneutically, and this is the reconstructive force appropriated by children who play with reality. (...) Children reconstruct and re-acquire reality through the creative act of philosophising together. The community of philosophical inquiry, as modelled in Philosophy for Children, may be described as the intertwining of an inner sensuous perception of things on the one hand, and an « objective » shared reality with others, which is based on concepts and forms. (...) The dialogue that emerges [in the community of inquiry] there may be identified as a form of creative play because the participants try out various concepts and share experiences. Different possibilities are explored and a reality takes shape through the linkage of concepts/forms and subjective experiences, passions and sensations. This makes the individual acquisition and thus a reconstruction of meaning available to children. In turn, this process becomes one of self-realisation as children transform their own identity through deliberating with others, and thereby reconstructing their connection with the experienced world. This is why I suggest calling the community of philosophical inquiry a "playground of thought". (...) Dialogue represents the playful application of various ideas and concepts in order to reconstruct and reinterpret reality as our very own worldview. »

« Il y a des cas où le moi s'exprime d'une manière directe, immédiate, où il se porte en avant spontanément, sans arrière-pensée. Il ne réclame rien d'autre que l'activité où il est engagé et qui le satisfait. Le but *est* l'activité présente, et entre les moyens et la fin, il n'y a pour le moi aucune séparation, ni dans le temps ni dans l'espace. Tout ce qui est jeu revêt ce caractère (...). Dans le jeu et dans la jouissance artistique, l'expérience actuelle retient le moi tout entier, sans qu'il éprouve le besoin d'être conduit au-delà. »¹⁰⁸⁹

La pratique philosophique réussie peut être vécue comme un jeu si l'individualité des enfants est intégralement mobilisée, de manière authentique et non-artificielle. En effet, les outils pédagogiques sont agencés de façon à susciter l'intérêt de l'enfant. En revanche, cela ne signifie pas que la ligne directrice de la philosophie soit artificielle, et vise à rendre attractive et intéressante une pratique qui ne l'est pas. Il est important de noter que les méthodes pédagogiques relatives à la discussion philosophique et aux outils expérimentiels ne consistent pas à rendre agréable la pratique philosophique : ces dispositifs répondent à deux exigences, d'une part la mise en scène, en chair et en lumière des problématiques liées à leur expérience, d'autre part la volonté de faire expérimenter profondément les caractéristiques de la philosophie. Il ne s'agit donc pas d'un habillage visant à susciter l'intérêt de l'enfant. Son intérêt doit être authentiquement éveillé par les sujets mêmes, ainsi que par le cœur même de l'acte réflexif. Ainsi, si l'on reprend la théorie de Dewey¹⁰⁹⁰, il n'est pas besoin de choisir entre l'instauration d'une activité sérieuse et celle d'une activité ludique. Dans la confrontation entre les partisans de l'intérêt – pour qui l'éducateur doit rendre intéressant les savoirs qu'il transmet sous peine d'inauthenticité – et les partisans de l'effort – qui refusent l'obligation du plaisir et la transformation de tout travail en loisir –, Dewey propose une troisième voie, celle que nous essayons de suivre : combiner l'intérêt et l'effort à partir d'une activité dont les objets et sujets sont intéressants en soi pour l'enfant (par les concepts, les problèmes, le dispositif). Les dispositifs discussionnels ainsi qu'expérimentiels de la philosophie pour enfants résonnent intrinsèquement avec leur univers, et réalisent ainsi l'alliance proposée par Dewey entre le jeu et le sérieux, entre les théories de l'intérêt et les théories de l'effort :

« Le principe présupposé partagé par les deux théories est que l'objet ou l'idée dont le moi doit se rendre maître, les fins qu'il doit poursuivre, les actes qu'il doit accomplir lui sont extérieurs. C'est parce que l'on présuppose que l'objet ou la fin à saisir et à poursuivre sont extérieurs au moi qu'il faut les *rendre* intéressants, qu'il faut les entourer de *stimuli* artificiels et de motivations fictives pour attirer l'attention sur eux. C'est également parce que l'objet est situé hors de la sphère du moi que l'on doit faire appel au pur pouvoir de la volonté, à la capacité de faire un effort sans que l'intérêt y soit lié. Le véritable principe de l'intérêt est le principe reconnu de l'identité du fait ou de la ligne d'action proposée, et du moi ; que cette identité suit la trajectoire du développement propre de l'agent et qu'elle est par conséquent d'une nécessité impérieuse si l'agent doit être lui-même. Si ce principe d'identification est assuré, plus n'est besoin de recourir à la simple force de la volonté ni de s'affairer à rendre les choses intéressantes pour l'enfant. »¹⁰⁹¹

¹⁰⁸⁹ J. DEWEY, *L'école et l'enfant*, *op.cit.*, p. 33

¹⁰⁹⁰ *Ibid.*, pp. 20-21

¹⁰⁹¹ *Ibid.*, p. 25

Bien que Lipman et, à sa suite, les philosophes pour enfants, sont attachés au principe de d'intérêt et continuité avec l'expérience, cela n'entraîne pas l'idée selon laquelle il faudrait incessamment faire de la pratique philosophique un divertissement ludique. Il faut une part d'effort et de sérieux, d'autant plus que le sérieux participe à l'intérêt de la pratique philosophique pour les enfants. Il serait donc malencontreux de trahir le sérieux de la philosophie et de tomber dans l'excès consistant à construire un programme éducatif ayant pour seul but de séduire l'esprit des enfants, qui se détourneraient alors de toute activité dépourvue d'agrément ou d'attractivité – ce qui serait dommageable à la fois intellectuellement et moralement. Ainsi, nous nous accordons avec l'idée défendue par les partisans de l'effort que « la vie est trop sérieuse pour la ramener à une simple affaire d'agrément ou la réduire à la satisfaction continue d'intérêts personnels. Les affaires sérieuses de la vie exigent donc impérativement un exercice continu de l'effort ». Cela est d'autant plus vrai dans notre cadre, celui de la philosophie, dont l'objet est on-ne-peut-plus sérieux, étant l'existence elle-même. La pratique philosophique doit rester, comme nous l'avons établi, une procédure solennelle, rigoureuse, institutionnalisée. Mais faut-il aller jusqu'à nier toute relation d'intérêt, de plaisir et de jeu ? Le sacrifice n'est pas nécessaire car le plaisir de la pratique apparaît alors, non pas parce qu'il aura été provoqué artificiellement par des ficelles attrayantes, mais parce que l'agencement des éléments de l'activité crée un espace de créativité sérieuse, de recherche ouverte, d'enquête profonde et ludique.

En un mot, si la pratique philosophique se construit selon un modèle pédagogique parfaitement coordonné au développement cognitif de l'enfant, à sa réalité intellectuelle et expérientielle, l'intérêt authentique se révélera sans artifice et provoquera le sentiment d'une activité ludique. Tout repose donc sur la faculté des pédagogues à observer ce développement et cette réalité, ce qui n'est pas sans faille, bien entendu. Par conséquent, la méthode pédagogique ne consiste pas à donner à la pratique philosophique des apparences ludiques, mais à pratiquer la pensée philosophique *à la manière* un jeu intellectuel.

6.8. Les outils pédagogiques expérientiels et la pratique de l'ouverture d'esprit

6.8.1. L'ouverture du jeu de l'esprit

L'étude du dispositif dialogique, par son processus tentaculaire, rhizomique, complexe, constructiviste et progressiste, nous a montré sa fonction dans la pratique de l'ouverture d'esprit. Celle-ci est renforcée par l'utilisation des divers outils expérientiels que nous venons de présenter. Le jeu, l'absurde, les expériences de pensée, ludiques, fictives : tous ces éléments s'intègrent dans une pédagogie de l'ouverture d'esprit : l'ensemble de ces détours hors-monde visent à agrandir la palette des idées, à élargir les horizons de l'esprit enfantin, pour enrichir, en retour, la pensée individuelle. Le passage par l'impossible, par l'irréel, par le jeu, est toujours tendu vers le fait de faire éprouver à l'enfant l'amplitude de la recherche philosophique, ainsi que la valeur de l'audace intellectuelle. En ce sens, il y a *du jeu* dans la pratique philosophique, c'est-à-dire qu'il y a un espace dans lequel peut se mouvoir la pensée, quelque part entre la réalité concrète et l'irréalité imaginaire. Dans ce hiatus se construisent les tergiversations fécondes de la pensée créative : les hypothèses imaginaires,

les scénarios absurdes et les fictions poétiques. Mais ce jeu de l'esprit repose les pieds sur terre, lorsque vient le moment de se pencher à nouveau sur sa véritable destination : le monde. Ces outils expérientiels sont engagés vers une ouverture d'esprit, car il s'agit bien d'aller au-delà des barrières de la pensée du réel. C'est ainsi que la philosophie pour enfants peut réaliser l'ambition pédagogique deweyenne et lipmanienne :

« L'idéal intellectuel s'obtient lorsqu'il y a équilibre entre la joie du jeu, mêlée au sérieux du travail. (...) On peut à la fois aimer le jeu, et être sérieux, et c'est là l'état mental idéal. Dans le jeu libre de l'esprit qui s'attache à une question, il n'y a ni dogmatisme ni préjugé, mais curiosité et souplesse intellectuelle. Donner à l'esprit ce jeu libre n'est pas l'encourager à jouer avec un sujet ; c'est l'intéresser au développement de ce sujet pour lui-même, en dehors de toute préoccupation de conformité à une opinion préconçue ou à un but habituel. (...) Le libre jeu de l'esprit : cette attitude mentale implique l'ouverture d'esprit (*open mindedness*), la foi dans le pouvoir de la pensée de conserver son intégrité propre, sans avoir de supports extérieurs ni de restrictions arbitraires. C'est pourquoi elle est une attitude sérieuse, conséquence logique du développement de la matière considérée. Elle est incompatible avec la dissipation et le bavardage»¹⁰⁹²

Dewey associe directement ici la notion de jeu intellectuel à celle d'ouverture d'esprit, et évoque le fait que cette dernière est rendue possible par la pratique individuelle de la pensée, à laquelle se consacre donc l'éducation philosophique. Ainsi, la mise en place d'outils expérientiels favorisant le jeu intellectuel aura un impact sur le développement de l'ouverture d'esprit. En suivant la thèse de Dewey, nous pouvons, d'une part, déconstruire l'idée que l'ouverture d'esprit ne peut se développer que par des exercices rigoureux et, d'autre part, dissoudre la crainte selon laquelle l'utilisation de dispositifs pédagogiques ludiques, fictifs, irrationnels, expérimentaux entraîne une dissipation de l'esprit. Paradoxalement, c'est le contraire qui semble se produire, comme l'atteste notre pratique des outils expérientiels : ces derniers ont davantage nourri que tari la profondeur et la portée de la réflexion des enfants. De cette latitude intellectuelle, étouffée autant par l'ouverture d'esprit que par le jeu de l'esprit, ne découlera pas la conversation ordinaire, bien au contraire : elle constitue le fondement d'une discussion philosophique combinant la rigueur et la créativité. Le *philosopher* a le droit de se décoller prudemment du domaine des idées reflétant le réel.

6.8.2. Les fonctions réflexives de l'imagination incarnée.

Les deux piliers pédagogiques de la philosophie pour enfants sont donc l'instauration de la discussion et l'utilisation des outils expérientiels, noués autour d'une question philosophique et facilités en vue de l'acquisition d'une complexité argumentative, problématique et conceptuelle. Or, ces deux piliers appellent, selon l'article récent de Jen Glaser, l'intervention de l'« imagination incarnée »¹⁰⁹³, dont l'analyse peut mettre en lumière, pour conclure, les enjeux relatifs à la nécessité de sortir de soi, tant dans la discussion que dans l'expérience pédagogique. En effet, la chercheuse israélienne a démontré que cette faculté de l'entendement joue un rôle transversal dans la philosophie pour enfants, au travers de trois processus majeurs pour lesquels elle fournit des solutions à la pensée : « 1) pour le processus de conceptualisation (donner forme), 2) pour la possibilité d'innovation

¹⁰⁹² J. DEWEY, *Comment nous pensons*, *op.cit.*, p. 287

¹⁰⁹³ J. GLASER, « L'imagination incarnée dans la recherche philosophique » in M.-P. GROSJEAN (dir.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*, *op.cit.*, p. 166

(rompre avec la forme), 3) pour pouvoir connaître ce qui dépasse le point de vue subjectif (y compris le point de vue *humain*) »¹⁰⁹⁴. En premier lieu, l'imagination incarnée participe au processus de conceptualisation au travers de la visualisation des situations et de l'utilisation des « métaphores corporelles qui fournissent à la recherche philosophique quelques-unes de ses expressions les plus caractéristiques, expressions qui révèlent comment une expérience sensorielle s'est intériorisée en pensée conceptuelle »¹⁰⁹⁵. Dans cette lignée, nous estimons que les fictions, expériences de pensée, expérimentations, expériences ludiques sont autant d'exemples de la fonction pédagogique de l'imagination incarnée. C'est le versant imaginé de la raison, par lequel les outils expérimentiels donnent une forme incarnée aux concepts. Mais alors qu'elle donne forme, l'imagination est, en deuxième lieu, la faculté d'innovation qui permet de « rompre avec la forme »¹⁰⁹⁶, c'est-à-dire de dépasser les idées présentes, conventionnelles et habituelles. C'est donc grâce à elle que sont opérants les outils fictifs, irréels ou impossibles : elle permet l'innovation intellectuelle car elle seule possède la « capacité à explorer des possibilités différentes de sa propre réalité, par la capacité à prendre un principe et à le situer dans un contexte particulier – à l'incorporer – et à examiner sa validité ainsi qu'à en tirer des conclusions »¹⁰⁹⁷. L'enjeu, pour Jen Glaser, est de transmettre aux enfants les vertus de ce mode de transgression tout en leur enseignant que ce dernier n'a pas toujours une valeur réflexive : « L'imagination peut exister comme mode de pensée novateur sans pour autant *faire progresser la pensée*. On peut avoir des idées tout à fait fantaisistes, rompant avec la façon de voir habituelle, mais qui peuvent n'être d'aucune utilité, ni pour un progrès intellectuel, ni pour permettre d'arriver à faire un jugement raisonné à propos du problème discuté. La question qui se pose alors est celle de savoir s'il existe un moyen d'identifier des modes de pensée imaginative (dépassant donc les confins de nos modèles de pensée) qui permettraient de progresser et informeraient le jugement. Une forme de l'activité imaginative de ce type jaillit dans la recherche philosophique lorsqu'on émet des hypothèses (si...) ou que l'on cherche à construire un monde possible »¹⁰⁹⁸. Pour que la transgression ne se transforme pas en vain délire, il nous semble que les pensées innovantes doivent être étayées, exemplifiées et complétées par une vue de l'esprit ajustée à la réalité. En un mot, si l'enfant propose le renversement d'une idée, il doit pouvoir fonder sa signification en lien avec la sphère concrète. Les hypothèses les plus transgressives se doivent d'être ancrées dans l'horizon de leur application réelle. En cela, nous retrouvons le principe pragmatiste de Lipman, selon lequel l'application concrète demeure, en dernière instance, le critère de validation de l'idée. D'ailleurs, la troisième fonction de l'imagination incarnée, la faculté de dépasser la subjectivité, est aussi conforme à la méthode lipmanienne, car elle met l'accent sur la relation à autrui dans la communauté de recherche. En effet, elle est la condition de possibilité même de la discussion philosophique, tant elle permet à l'enfant d'adopter les diverses postures nécessaires à la réflexion en commun : premièrement, la posture universaliste grâce à « l'intériorisation de notre situation d'humain »¹⁰⁹⁹ ; deuxièmement, la posture identificatoire vis-à-vis d'un personnage ou d'un interlocuteur ;

¹⁰⁹⁴ *Ibid.*, p. 169

¹⁰⁹⁵ *Ibid.*, p. 166

¹⁰⁹⁶ *Ibid.*, pp. 176-177

¹⁰⁹⁷ *Ibid.*, p. 166

¹⁰⁹⁸ *Ibid.*, pp. 176-177

¹⁰⁹⁹ *Ibid.*, p. 166

troisièmement, l'écoute bienveillante et empathique, la compréhension réelle du discours d'autrui. L'imagination incarnée constitue une passerelle pour prendre connaissance de l'expérience d'autrui et d'entrer ainsi dans un univers que l'on n'aurait jamais soi-même expérimenté. En un mot, elle permet le dépassement du point de vue subjectif, dont la portée est intellectuelle, affective mais aussi éthique, comme nous étudierons en dernière partie. Pour l'heure, nous pouvons voir que la didactique de la philosophie pour enfants est un exemple de concordance entre la raison et l'imagination.

L'apprentissage du *philosopher* repose sur le dialogue, soutenu par les outils expérientiels : or ces deux éléments pédagogiques sont voués à être appréhendés dans une communauté de recherche, pour être vécus en commun. Le dialogue et les outils expérientiels sont des réponses à la nature de la pensée enfantine : la tendance irrationnelle est contrée par les exigences rationnelles de la discussion argumentée et des outils pédagogiques choisis ; la tendance concrète est nourrie par des supports expérientiels riches en exemples appelant un traitement abstrait par la pensée ; et la tendance égocentrée est traitée par une pédagogie du dépassement subjectif faisant appel à des interlocuteurs présents ou fictifs, proches et lointains, réels et irréels. C'est ainsi que la philosophie pour enfants assure le mouvement dialogique et diversifiée de la pensée, au moyen d'outils pédagogiques pouvant être perçus comme des substituts aux textes, systèmes et conceptions des grands philosophes peuplant et dynamisant habituellement la réflexion philosophique. De part et d'autre, l'esprit de l'enfant s'ouvre donc à des horizons plus larges grâce à la fréquentation du monde des idées.

Conclusion de la deuxième partie.

La praxis philosophique, roseau conceptuel face à l'ouverture à l'Instance-Monde.

Grâce à l'analyse des diverses méthodes et outils pédagogiques, nous pouvons désormais prendre la mesure du déplacement qui s'est opéré, entre le modèle d'enseignement de la philosophie à celui d'une pratique du *philosopher*, dont le *modus operandi* consiste à instaurer les conditions adéquates pour expérimenter les habiletés intellectuelles propres à la philosophie, pour fréquenter les concepts et problématiques spécifiques à cette discipline et pour découvrir le mouvement dialectique de la pensée dans la discussion collective. L'éducation philosophique se définit par une formation de l'esprit enfantin grâce à l'acquisition des compétences rationnelles, l'usage de la pensée critico-logique, créative et bienveillante, l'exercice réflexif des compétences de pensée, l'habitude de discuter collectivement et de penser dialectiquement, la réflexion sur l'expérience et les outils expérientiels, la découverte de la pensée universaliste, complexe, rhizomique, progressive, procédurière : l'ensemble de ces *habitus* font de la pratique philosophique une *expérience* de l'essence de la philosophie. Par conséquent, la philosophie pour enfants ne se conçoit plus comme l'étude d'une discipline théorique applicable à l'expérience pratique mais comme l'expérience d'une pratique conceptuelle. Les philosophes pour enfants s'accordent sur ce point : Walter Omar Kohan déclare par exemple qu'il « considère que la philosophie est une expérience de pensée, et qu'enseigner la philosophie consiste à promouvoir de telles

expériences »¹¹⁰⁰. De même, Nicolas Go estime que les enfants, « seront porteurs d'une *expérience vécue*, éprouvée, de la philosophie »¹¹⁰¹. Et Michel Tozzi déclare qu'« il s'agit d'amener les élèves à faire des expériences de pensée, à effectuer des opérations intellectuelles où ils puissent penser par eux-mêmes en tentant de conceptualiser, problématiser, argumenter (...) d'inviter les élèves à adopter un geste mental »¹¹⁰². La pratique philosophique est donc une expérience éducative. Or, comme toute expérience, elle se définit par son impact et l'élargissement du point de vue de l'individu. En outre, comme toute pratique, la philosophie a des effets qui débordent son cadre et possèdent un domaine d'efficience qui dépasse le cadre spécifique de l'activité, dans la mesure où elle est une expérience éducative transformante. Toute expérience vécue transforme l'individu et le propre d'une pratique est d'être incorporée dans l'individu. Ainsi, la pratique de la pensée vise à inciter les enfants à appliquer leur savoir-faire philosophique de manière continue. « Les expériences philosophiques visent à provoquer la recherche de l'expérience et de la pensée elle-même. Elles ne visent pas à « enseigner la pensée » mais à transmettre la volonté, le désir, l'inspiration à « apprendre à penser » et de continuer à penser indéfiniment »¹¹⁰³. Sans revenir sur le débat relatif à la visée utilitariste de la philosophie dans les performances scolaires, nous souhaitons conclure cette deuxième partie en traitant de l'impact de la pratique philosophique sur l'ouverture de l'esprit enfantin au monde en général. Le processus de l'ouverture d'esprit consiste dans l'élargissement de l'esprit qui, comme le disait Wendell, ne peut reprendre ensuite ses dimensions initiales. En quoi l'éducation philosophique transforme-t-elle l'esprit des apprentis philosophes ? En quoi la philosophie transmet-elle des outils ouvrant l'esprit enfantin sur le monde ? Ayant désormais analysé les tenants et aboutissants des méthodes pédagogiques, nous pouvons mesurer l'effet escompté : l'élargissement progressif de l'esprit enfantin. Si la pratique philosophique modifie les habitudes de pensée de l'enfant, ne va-t-elle aussi modifier sa vision du monde et son mode d'existence ? Bien que la philosophie pour enfants ne transmette pas un savoir positif, et repose avant tout sur un savoir-faire, il nous semble qu'une certaine culture de l'esprit philosophique pourra être progressivement acquise et travaillée au travers de la prise de connaissance consciente de quatre éléments : les concepts, les grandes problématiques, les actes intellectuels fondamentaux et même certaines théories historiques adaptées. L'ensemble de ces éléments, que l'on peut identifier comme les prémisses d'une culture philosophique, peuvent étoffer la relation des enfants au monde et leur ouvrir ainsi l'esprit sur les dimensions conceptuelles, problématiques, existentielles de la condition humaine. « Les habitudes intellectuelles ne s'enseignent pas par des discours théoriques, mais par la création de conditions rendant les enfants capables de s'exercer à être

¹¹⁰⁰ W. O. KOHAN, *Philosophy and childhood. Critical perspectives and affirmative practices*, *op.cit.*, p. 37 : In this pursuit [in which we think about the question « what is philosophy ?], the category of « experience » plays a major part, in that it overcomes the classic dichotomies between philosophy and philosophizing, between professors of philosophy and philosophers, between theory and practice. I consider that philosophy is an experience of thinking, and that teaching philosophy has to do with promoting such experiences." (ci-dessus : ma traduction)

¹¹⁰¹ N. GO, *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire*, *op.cit.*, p. 108

¹¹⁰² M. TOZZI, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, *op.cit.*, p. 69

¹¹⁰³ W.O. KOHAN, *op.cit.*, p. 91 : Philosophical experiences aim to provoke the seeking of experience and thinking itself. They do not aim to « teach to think » but the will, desire, or inspiration to « learn to think » and keep learning to think endlessly. »

équitable, objectifs, imaginatifs, conditions qui les encourageront à s'ouvrir à de nouvelles expériences, et capables de développer le courage dont ils auront besoin pour changer leurs anciennes idées grâce à de nouvelles expériences »¹¹⁰⁴. Ainsi, la pratique philosophique serait l'une des clés pour étoffer la relation des enfants au monde et à sa compréhension.

Au fond, le modèle éducatif visé par la philosophie pour enfants équivaut, en réalité, inclut dans sa réforme un glissement dans le manière de vivre de l'enfant : en cela, elle « représente paradigmatiquement l'éducation future comme une forme de vie qui n'a pas encore été réalisée et comme une forme de *praxis*. La réforme de l'éducation doit prendre la recherche philosophique partagée dans la classe comme modèle heuristique »¹¹⁰⁵. La posture heuristique propre à la philosophie excède les limites de sa discipline crée ainsi une continuité entre l'atelier de philosophie et l'existence. C'est la conséquence directe du fondement expérientiel de l'ensemble de sa méthode pédagogique. Mais restons prudent : dans quelle mesure la pratique philosophique peut-elle modifier le rapport au monde ? En quoi, surtout, peut-elle ouvrir l'esprit de l'enfant à une dimension voilée du monde ?

Dans la pédagogie lipmanienne, toute pensée vise l'action réfléchie, mais avant tout, pensée et action reposent sur la compréhension du monde, si bien que la réflexion devient, selon Pierre Laurendeau, « détour réflexif, nécessaire pour se « comprendre » et « comprendre » le monde, doit ramener à la vie »¹¹⁰⁶. Mais la notion de *praxis* ne renvoie pas qu'à la réalisation d'actions singulières et détachées l'une de l'autre : au contraire, elle vise une modification globale de la pratique de l'existence, dans laquelle toutes les actions feraient sens les unes avec les autres. Selon l'analyse de Marie-France Daniel, l'éducation philosophique de Lipman « présuppose une (re)construction personnelle et sociale (et non une transmission), une recherche de sens qui prend ses racines dans l'expérience personnelle et sociale, un processus qui advient en groupe ou en communauté de recherche, une *praxis* qui vise essentiellement l'amélioration de la qualité de l'expérience »¹¹⁰⁷. Dans cette perspective, la question du progrès qualitatif de l'expérience a une portée éthique, de même que la recherche de sens. Finalement, il s'agit de transmettre un outillage intellectuel qui imprègne les modalités d'appréhension de l'existence elle-même. Si l'esprit est ouvert sur le monde conceptuel, sa façon de voir le monde en sera, plus ou moins, modifiée, par des éléments plus ou moins anodins : par exemple, si l'enfant a fait l'expérience d'un dialogue significatif sur la question de la colère, le pari des philosophes pour enfants consiste à penser que ses expériences de colère en seront ensuite imprégnées.

Mais cette conception de la *praxis* – entendue comme mise en relation d'un exercice intellectuel et d'une façon de vivre – trouve ses racines bien avant les pragmatistes et s'inspire de la philosophie antique. Les premières influences sont, bien entendu, la figure de Socrate, qui fait de la philosophie une forme de vie, et la figure d'Aristote, qui fait de la philosophie une éthique de vie. Premièrement, « le paradigme du geste philosophique est la

¹¹⁰⁴ A.-M. SHARP, « Quelques présuppositions sur la communauté de recherche » in M. SASSEVILLE (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, op.cit., p. 61

¹¹⁰⁵ M.LIPMAN, *Philosophy goes to school*, op.cit., p.17 : "it paradigmatically represents the education of the future as a form of life that has not yet been realized and as a kind of praxis. The reform of education must take shared philosophical inquiry in the classroom as a heuristic model."

¹¹⁰⁶ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, op.cit., p.58

¹¹⁰⁷ M.-F. DANIEL, « Présupposés philosophiques et pédagogiques de M. Lipman » in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, p. 45

figure tutélaire et solitaire de Socrate, pour qui la philosophie ne relevait pas d'une acquisition ou d'une profession, mais d'une façon de vivre. Socrate nous transmet le modèle d'une philosophie non pas sue ou appliquée, mais pratiquée. (...) C'est pourquoi Socrate parle aux jeunes comme aux anciens »¹¹⁰⁸. Deuxièmement, Vincent Trovato explicite ainsi le lien entre la philosophie pour enfants et l'idéal du Stagirite : « Cette philosophie se rapprochera donc de la *praxis* au sens où Aristote l'entendait. Elle proposera des activités qui auront pour objectif de « modifier » et de faire évoluer ceux qui la mettront en œuvre : activités réflexives en somme, car leurs conséquences se « retournent » vers leur instigateur »¹¹⁰⁹. C'est cet effet de retour, cette efficacité qu'il s'agit d'analyser, dans la mesure où la pratique philosophique devient *praxis* lorsqu'elle est une expérience façonnante. On peut d'ailleurs penser que c'est le cœur même de l'acte éducatif : l'enfant, après avoir philosophé, a acquis une expérience qui fait désormais partie de lui, si et seulement si c'était une expérience significative, dans lequel il s'est réellement engagé. Il est d'ailleurs intéressant de noter qu'en vue d'atteindre une réelle *praxis*, la pratique philosophique ne devrait pas être tendue vers son application extérieure : au contraire, il faut que les enfants soient impliqués dans la pratique pour elle-même, dans l'expérience elle-même, et c'est seulement ainsi qu'ils l'appliqueront ensuite dans l'existence. C'est pourquoi Lipman déclare que dans l'atelier, « il suffit que les enfants se comportent philosophiquement. Ils ont la capacité à s'immerger dans la philosophie (comme Socrate s'y immergeait comme dans une forme de vie dans laquelle l'activité et le résultat final étaient une seule et même chose), non pas comme dans une préparation pour quelque chose à venir, mais comme dans une *praxis* ici et maintenant. Quand nous rencontrons des enfants en communauté de recherche, intensément impliqués dans le dialogue philosophique, nous devrions être sensibles à leur proximité avec le paradigme socratique »¹¹¹⁰. En dernière instance, si l'on suit l'analyse de Pierre Hadot, la *praxis* grecque contient un enjeu vertigineux, car il n'est autre que le bonheur lui-même :

« La philosophie telle que l'on propose de la pratiquer est avant tout un art de vivre comme elle se voulait à ses origines, une discipline spirituelle plutôt qu'universitaire, une aventure plutôt qu'une spécialité. La pratique de la philosophie est un effort pour prendre conscience de nous-mêmes, de notre être-au-monde (...) Le bonheur se nourrit d'une vie consciente, ouverte sur autrui et sur le monde. Le bonheur est une pensée, une création. Aristote dirait une *praxis*. »¹¹¹¹

Si, d'une part, la philosophie donne des clés efficaces pour modifier la manière de vivre des enfants, et si, d'autre part, on considère que les enfants sont en train d'apprendre à

¹¹⁰⁸ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school*, *op.cit.*, p.12 : "Applying philosophy and doing it are not identical. The paradigm of doing philosophy is the towering, solitary figure of Socrates, for whom philosophy was neither an acquisition or a profession but a way of life. What Socrates models for us is not philosophy known or philosophy applied but philosophy *practiced*. (...) This is why Socrates talks to young and old alike" (ci-dessus : ma traduction)

¹¹⁰⁹ V. TROVATO, *op.cit.*, p. 30

¹¹¹⁰ M. LIPMAN, *op.cit.*, p.179 : "That children should behave philosophically should be sufficient. They have the capacity to immerse themselves in philosophy (as Socrates immersed himself in it as a form of life in which activity and end result were all one and the same), not as preparation for something yet to come, but as *praxis* here and now. When we encounter children in communities of inquiry, intensely involved in philosophical dialogue, we should be sensitive to how closely they approximate that Socratic paradigm." (ci-dessus : ma traduction)

¹¹¹¹ V. TROVATO, *op.cit.*, p. 18

vivre et à être-au-monde (comme tout un chacun d'ailleurs), l'acquisition des outils intellectuels de la philosophie devrait pouvoir, en toute logique, participer au bonheur. Si le bonheur devient la finalité de la philosophie, il entre alors dans sa définition même. Nous ne pouvons ni mesurer ni évaluer l'impact de celle-ci sur le bonheur des enfants, mais on peut légitimement considérer qu'une pratique continue de la philosophie semble permettre un transfert des acquisitions cognitives sur le plan éthique. Ne serait-ce que si l'enfant a intériorisé le fait de prendre le temps de penser avant d'agir : il s'agit, déjà, ici, d'un comportement contenant une signification éthique. Si les enfants éprouvent le fait que la pensée joue un rôle intégral vis-à-vis l'action, ils nous semblent d'ores et déjà engagés dans une démarche éthique. Il s'agirait de la première leçon inhérente à l'apprentissage philosophique. Cette idée renforce encore davantage le rôle des outils expérimentiels, qui dépeignaient tous des situations nécessitant la réflexion et constituaient donc, dans une certaine mesure, une antichambre de l'existence. La deuxième leçon essentielle est identifiée par Nadia et David Kennedy, pour qui la *praxis* philosophique institue la nécessité d'un mouvement permanent entre la manipulation conceptuelle et l'expérience de l'action :

« Le consensus implicite de ses praticiens est qu'alors que par la reconstruction, les concepts ou structures de concepts deviennent plus saillants et plus visibles dans les œuvres de l'action et l'interaction humaines, avec le présupposé qu'elle rend notre expérience plus consciente et réflexive. Le fait que le processus ne soit jamais complet est, en fait, une marque de *praxis* philosophique : à demi-reconstruit, le concept est réintroduit dans la pratique humaine, où il est défié par le contexte et l'expérience afin de justifier sa nouvelle compréhension. Il est alors réintroduit dans le dialogue philosophique – à la fois inter- et intra-subjectif – où le travail de reconstruction est repris. L'étendue de l'incomplétude du processus peut être vue comme un indice du caractère intrinsèquement futuriste de cette forme de *praxis* philosophique. »¹¹¹²

Le travail conceptuel court le risque de sombrer dans la vanité (au deux sens du terme) s'il n'est pas érigé et destiné à l'enrichissement de l'être-au-monde. Cette ambition est, certes, vertigineuse, et son l'outil pédagogique, modeste. Mais il s'agit précisément – et simplement – de faire éprouver aux enfants la force de la pensée. « Socrate avait certainement conscience que la discussion autour des concepts philosophiques n'était, en elle-même, qu'un roseau fragile. Ce qu'il devait tenter de montrer, c'était que l'acte de philosopher était emblématique de la recherche commune comme manière de vivre »¹¹¹³. Il ne faut espérer réformer radicalement la manière de vivre des enfants, ni vouloir les transformer en philosophes de bout en bout, mais simplement chercher à faire entrer dans leur univers intérieur l'expérience de la pensée philosophique comme outil de l'art de vivre. En cela, la pratique philosophique avec les enfants, définie comme réflexion rationnelle, conceptuelle et problématisante de l'existence humaine, ne constitue pas une pâle version de

¹¹¹² N. KENNEDY, D. KENNEDY, *op.cit.*, p. 101 : “The implicit understanding of its practitioners is that through reconstruction the concept or structure of concepts becomes more salient and more visible in its work in human action and interaction, with the implication that it renders our experience more self-aware and reflective. The fact that the process is never completed is in fact a mark of philosophical *praxis*: half-reconstructed, the concept re-enters human practice, where it is challenged by context and experience to justify the new understanding of it. It then re-enters the space of philosophical dialogue – both inter- and intra-subjective – where the work of reconstruction is taken up yet again. The extent to which the process is never completed could be seen as an index of the inherently futuristic character of this form of philosophical praxis. »

¹¹¹³ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school*, *op.cit.*, p.17 : “Surely Socrates realized that the discussion of philosophical concepts was, by itself, just a fragile reed. What he must have been attempting to show was that the doing of philosophy was emblematic of shared inquiry as a way of life.”

la véritable philosophique, bien au contraire : elle est conforme aux exigences originelles de la philosophie. Comme le dit Nicolas Go, « il n'est pas question non plus d'y voir une forme un peu dénaturée, ou dégradée, de la « vraie philosophie », à l'usage des demi-philosophes (...). Il est question, très légitimement, de mettre la philosophie au service de l'art de vivre. En premier parce que telle est l'une des fonctions qui l'ont définie dans l'Histoire, en second lieu parce que (...) le sens critique et la sagesse, que rien n'empêche en temps utile de se faire révolutionnaires, orientent utilement les conditions d'un tel art »¹¹¹⁴. Les facultés de pensée, critico-logique, créative et bienveillante sont autant d'instruments offerts aux jeunes penseurs pour construire une relation plus riche au réel. En ce sens, l'ouverture au monde dépend de l'ouverture des potentialités de l'esprit, et l'association de ces deux facteurs modifie le rapport au monde de l'enfant. « L'étude pratique de la philosophie est à envisager comme une manière concrète de vivre bien, d'interroger le vécu pour mettre en relief des problématiques qui, si elles sont étudiées, permettront à l'individu de questionner le sens de la réalité, d'élargir par là son espace de liberté et de mieux maîtriser sa vie quotidienne »¹¹¹⁵. La pratique philosophique, grâce l'ouverture intellectuelle travaillée autant dans l'échange dialogique avec les pairs que dans l'exploration conceptuelle des outils expérientiels, semble pouvoir transformer l'esprit de l'enfant et, par suite, sa perception du monde. Ainsi, « la discussion philosophique n'est pas un temps retiré du monde, un temps de scolarisation de la pensée. (...) Elle est un temps que l'on se donne pour mieux apprendre à vivre, en en interrogeant le sens et la manière. Elle est une pratique par laquelle, dans la modestie de leurs questionnements partagés, les élèves se donnent mutuellement une intelligibilité du monde et de la meilleure façon de l'habiter. La classe coopérative est un laboratoire de vie, auquel l'effort philosophique apporter sa contribution critique, lucide, joyeuse »¹¹¹⁶. Il convient, à ce propos, de noter qu'il s'agit bien d'une entreprise collective et que la découverte des pouvoirs de la pensée sur le monde se produit dans un cadre social. Autrui, l'enfant, le monde, autant de mondes qui s'ouvrent les uns aux autres, par l'intermédiaire de l'esprit de l'enfant, les facultés d'intellection permettant une meilleure intelligibilité du monde. Si elle se réalise authentiquement, si les enfants sont continûment et intimement engagés dans les discussions réflexives, la *praxis* s'étend au-delà des frontières de son exercice institué. *In fine*, elle pourrait même faire partie de leur sensibilité, dans la mesure où elle développerait une disponibilité de l'esprit enfantin aux expériences. La pratique de la discussion et de la réflexion, l'habitude la manipulation des idées, l'apprentissage d'une culture philosophique centrée sur les concepts, les problématiques et les principes méthodologiques : tous ces éléments peuvent affiner l'esprit, en développant, selon Jana Mohr Lone, une « sensibilité philosophique »¹¹¹⁷, une nouvelle « capacité perceptuelle »¹¹¹⁸ nourrie par une conscience accrue des enjeux philosophiques qui sous-tendent le monde. C'est la finalité du philosophe, non le moyen par lequel on philosophe au départ : « La meilleure façon de développer sa sensibilité philosophique est d'acquérir une expérience dans la participation dans une communauté de recherche qui explore et identifie les questions philosophiques »¹¹¹⁹. La sensibilité philosophique ne peut se développer que par la *praxis* : par conséquent, la sensibilisation à l'épaisseur conceptuelle du monde ne peut se faire que dans le cadre d'une activité instituée, qui œuvre pour l'accroissement de la faculté de perception. Les philosophes pour enfants s'accordent à dire que leur ambition est de

¹¹¹⁴ N. GO, *op.cit.*, p. 77

¹¹¹⁵ V.TROVATO, *op.cit.*, p. 31

¹¹¹⁶ N. GO, *op.cit.*, p. 97

¹¹¹⁷ J. MOHR LONE in *Philosophy and education*, *op.cit.*, p. 15

¹¹¹⁸ *Ibid.*

¹¹¹⁹ *Ibid.*, p. 17 : "The best initial way to develop one's capacity for philosophical sensitivity is to gain experience participating in a group in which philosophical questions are identified and explored in a collaborative community." (ci-dessus : ma traduction)

développer une certaine faculté à percevoir le monde philosophiquement. L'équipe de Lipman estime même qu'au delà des changements mesurables tels que l'amélioration du raisonnement, de l'expression ou de l'argumentation, le véritable progrès consiste dans la qualité d'un regard approfondi sur l'environnement. Cette faculté à ressentir la profondeur conceptuelle du monde est le signe de « la *qualité* de la maturité qui commence à se manifester. »¹¹²⁰. Comme le dit Pierre Laurendeau, l'apprentissage philosophique relève d'une entreprise de raffinement du processus allant de l'expérience à la réflexion : « La philosophie a pour objectif de créer une rencontre, un équilibre, une harmonie entre les différents aspects de notre vie ; il faut que nous puissions traduire nos expériences sur des plans à la fois logique, éthique, épistémologique, social et politique. (...) Curieusement, lorsque l'être humain donne libre cours à sa pensée, il lui est possible de raffiner ses perceptions et sa compréhension du monde environnant »¹¹²¹. Sans aliéner toute perception au prisme philosophique, la philosophie pour enfants vise à transmettre cette clé de lecture du monde, et ouvre ainsi une porte vers un degré d'intellection spécifique.

À ce propos il ne faut pas sous-estimer la place des contenus intellectuels car en effet, l'atelier de philosophie constitue pour l'enfant l'occasion de découvrir des idées, des concepts ou des questions qui éclaireront le monde. Grâce à la circulation des idées propre au dialogue philosophique, les enfants découvrent les points de vue de leurs camarades, dont la nouveauté peut être éclairante pour eux. Dans cette perspective, nous pensons que le facilitateur peut dépasser le vocabulaire enfantin et étendre ses fonctions jusqu'à la présentation de nouveaux concepts car – en lien avec la vision deleuzienne des concepts selon laquelle leur création est le moteur d'une compréhension renouvelée de la réalité – la découverte des concepts des philosophes peut ouvrir l'esprit sur de nouvelles expériences. La force du concept réside dans le fait que l'apprentissage du terme dévoile et éclaire un fragment de réalité. Ainsi, par exemple, lors des discussions sur le courage, nous avons souvent expliqué aux enfants la notion de témérité, telle qu'elle est abordée dans le *Lachès*¹¹²² : à cette occasion, les exemples immédiats des enfants attestent de la présence latente de ce concept dans leur expérience :

« [Facilitatrice] *Et si on affronte tous les dangers sans jamais avoir peur, si on est trop courageux, comment ça s'appelle ?*

- [enfant 1] Je sais pas

Ça s'appelle la témérité, c'est quand on est trop courageux, c'est quand on a un excès de courage, qu'on est ivre de courage. Dans ce cas, on fait des choses vraiment trop dangereuses.

- [enfant 1] Ah comme les gens qui font du vélo avec la roue avant levée.

- [enfant 2] Ou si on prend pas une araignée dans sa main, mais quatre-vingt.

- [enfant 3] Ou si on marche sur une corde dans le vide sans être attaché. Ou en voiture.

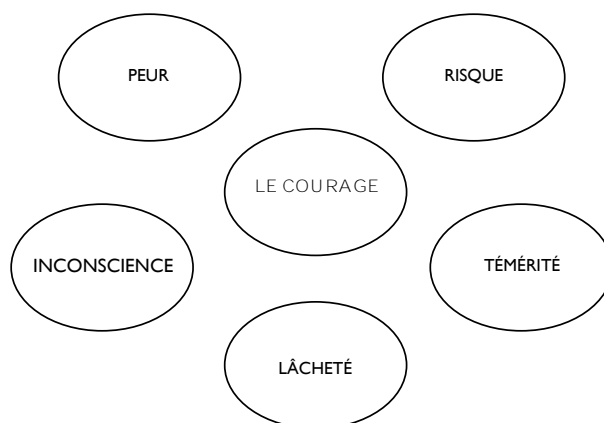
*Oui, ce serait de la témérité : pour Platon, c'est l'excès de courage, comme on peut le voir dans le schéma, c'est un autre mot proche de courage ou de peur. »*¹¹²³

¹¹²⁰ M. LIPMAN, F. S. OSCANYAN, A.-M. SHARP, *op.cit.*, , p. 196 : « Le changement est observable et même mesurable. Mais les changements les plus importants seront invisibles. La tolérance, la clarté de pensée, l'attention, la perception, la structuration des valeurs et des idées, la sensibilité au monde et aux expériences personnelles et l'appréciation d'autrui sont des qualités qui se développent de façon intangible. Le seul signe du progrès est souvent la *qualité* du dialogue, la *qualité* de la maturité qui commence à se manifester. »

¹¹²¹ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent, op.cit.*, pp. 71-72

¹¹²² Annexe 6 : Discussion philosophique « La peur » (6-8 ans), Ateliers temps méridien, école Langevin, 6 décembre 2012, p. 1033

¹¹²³ Cf. Annexe 6, Atelier du temps méridien, école élémentaire Langevin, 6 décembre 2012, p. 1032



Il fait partie du travail philosophique – et nous ne souhaitons pas en priver les enfants – de passer par les concepts pour éclairer le réel, et de mobiliser les outils philosophiques pour faire émerger un sens qui était nichée dans l’expérience des enfants, mais auquel ils ne pouvaient accéder sans la connaissance du concept. En un mot, le travail conceptuel doit parfois précéder l’appréhension de l’expérience, dans les cas où le sens conceptuel ne parvient pas à surgir par le seul contact avec le monde. Ce processus de renouvellement de la pensée en vue de la reconstruction du sens de l’expérience est caractéristique de l’ouverture d’esprit philosophique car, selon Thomas Storme et Joris Vlieghe, membres du Laboratory for Education and Society en Belgique, « en vue d’être capable de penser de façon novatrice, nous devons nous engager dans la pratique philosophique de la création de concepts. La philosophie est précisément la pratique qui permet d’expérimenter la nouveauté au travers de la création de concepts »¹¹²⁴. Le travail philosophique, dans l’aller-retour permettant entre la sphère conceptuelle et la sphère expérientielle, ouvre l’esprit : c’est l’exercice des facultés philosophiques qui rend l’esprit disponible pour penser de nouvelles expériences. Selon Lipman, il ne sert à rien d’exiger des enfants qu’ils soient ouverts au monde si l’on n’a pas mis en place les conditions pour faire l’expérience des compétences permettant d’avoir de nouvelles expériences. On ne peut commander l’ouverture d’esprit au monde, on ne peut que tenter de former l’esprit à être sensible à la myriade de phénomènes philosophiques dormants : « La philosophie encourage les jeunes à devenir plus logiques, plus critiques et plus réfléchis. (...) Les habitudes intellectuelles ne s’enseignent pas par des discours théoriques, mais par la création de conditions qui fournissent aux enfants la chance de se pratiquer à agir de façon critique, équitable, raisonnable, imaginative ; conditions qui les encourageront à s’ouvrir à de nouvelles expériences et à développer le courage dont ils auront besoin pour changer leurs anciennes façons de voir, basées sur de nouvelles expériences »¹¹²⁵. Cette idée d’une ouverture aux expériences ultérieures se trouve dans la lignée du principe de continuité de l’expérience hérité de Dewey : en effet, il s’agit de susciter l’intérêt de l’enfant car une fois l’intérêt présent, il appelle, en quelque sorte, les expériences

¹¹²⁴ T. STORME and J. Vlieghe, « The Experience of Childhood and the Learning Society », in N. VANSIEGELHEM, D. KENNEDY (dir.), *Philosophy for children in transition, op.cit.*, p. 24 : « In order to be able to think anew, we have to engage in the philosophical practice of creating concepts. Philosophy is exactly that practice that makes the experience of the new possible through the creation of concepts. » (ci-dessus : ma traduction)

¹¹²⁵ LIPMAN cité par M.-F. DANIEL, *La philosophie et les enfants, les modèles de Lipman et Dewey*

correspondantes : « La portée de l'intérêt réside tout entière dans *ce à quoi il tend*, dans les nouvelles expériences qu'il rend possibles, dans les aptitudes nouvelles qu'il tend à créer. (...) L'intérêt dans sa réalité est une chose mouvante, un processus de croissance, une expérience enrichissante, un épanouissement des aptitudes. »¹¹²⁶. L'intérêt pour la portée philosophique de l'existence pourra rendre l'enfant capable de saisir cette portée de façon impromptue. Bien que le réel regorge d'expériences philosophiques, il ne faut pas croire que tout est philosophique. La disponibilité philosophique au réel n'équivaut pas à une philosophisation de l'existence. Simplement, il s'agit de défendre l'idée que « faire de la philosophie demande une certaine disposition d'esprit, une attitude d'ouverture d'esprit applicable à tout questionnement humain. Tout n'est pas philosophique et tout ne trouve pas sa solution dans la philosophie, mais tous les aspects de l'existence humaine comportent une dimension philosophique. (...) La philosophie s'intéresse à tout ce qui amène l'être humain à chercher de la signification aux êtres et aux choses qui l'entourent, et un sens pour lui-même plongé dans ce monde. »¹¹²⁷.

C'est ainsi que nous retrouvons le sens socratique de la pratique philosophique, lorsqu'on pense au célèbre maïeuticien se promenant avec pour seule ambition de croiser l'opportunité de philosopher : « La plupart des gens s'imaginent que la philosophie consiste à discuter du haut d'une chaire et à faire des discours sur des textes. (...) Socrate ne faisait pas disposer des gradins pour les auditeurs. (...) Il faut le premier à montrer que, en tout temps et en tout endroit, dans tout ce qui nous arrive et dans tout ce que nous faisons, la vie quotidienne donne la possibilité de philosopher »¹¹²⁸. Sans rejeter la pratique institutionnelle de la philosophie (pour enfants ou autre), et sans dire que la pratique encadrée et la pratique spontanée sont opposées, on peut penser que ce sont les deux versants d'une même *praxis*. L'atelier de philosophie et l'exploration philosophique de l'existence constituent deux territoires en résonance, le premier étant tout aussi nécessaire que le second. L'apprentissage des habiletés de pensée, de la culture philosophique et des enjeux de la discipline est destiné à s'actualiser dans l'expérience.

Par ailleurs, la pensée philosophique favorise la relation ouverte au monde grâce à l'apprentissage de la pensée créative et divergente, dont nous avons vu l'importance dans l'étude des fonctions liées aux fictions, aux expériences de pensée et aux expérimentations. Or, la pensée divergente se caractérise notamment par sa puissance transformante, selon Marie-France Daniel. Par conséquent, on peut penser qu'une fois ayant fait l'expérience cette modalité cognitive, l'esprit en reste marqué. La pensée divergente « a la capacité à modifier, à adapter et à créer des idées. Ensemble, elles produisent un acte de synthèse en rassemblant des idées pour en reconstruire de nouvelles. (...) La recherche philosophique mobilise de multiples dimensions de la pensée, qui, entre autres, permettent l'accroissement de la pensée créative. (...) La génération collective de nouvelles idées à partir d'une situation que le groupe estime problématique est un processus intrinsèquement créatif qui facilite le développement des idées pour une compréhension renouvelée du problème initial. La génération des idées, par conséquent, joue un rôle vital dans la reconstruction de la pensée qui est centrale dans la recherche philosophique. Oliver Wendell décrit ce processus en

¹¹²⁶ J. DEWEY, *L'école et l'enfant*, *op.cit.*, pp. 52-53

¹¹²⁷ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, *op.cit.*, pp. 121-122

¹¹²⁸ PLUTARQUE, « Si la politique est l'affaire des vieillards », *Œuvres morales*, tome XI, 796d, trad. fr. R. KLAËRR, Paris, éditions Les Belles Lettres, 1974

disant « l'esprit une fois élargi par une nouvelle idée, ne retrouve jamais ses dimensions originales »¹¹²⁹. La philosophie est, entre autres, un comportement intrinsèquement créatif avec pour objectif d'élargir l'esprit des élèves. »¹¹³⁰. Créativité et divergence œuvrent pour l'élargissement de l'esprit enfantin, qui se trouvant ainsi changé, porte des idées qui impacteront sa vision du monde. Si la créativité fait partie des trois dimensions de la pensée philosophique selon Lipman, c'est parce qu'elle est le ressort de la « recherche de nouvelles alternatives et de l'ouverture de nouvelles options »¹¹³¹.

Ce processus peut être favorisé par l'habitude de rechercher une diversité de réponses, de solutions et de significations. La philosophie peut être perçue comme une pratique de l'ouverture d'esprit car elle se réalise par la recherche des soubassements conceptuels. « Cette prolifération d'idées surgit car la mission de la communauté de recherche philosophique ne vise pas à trouver des solutions précises et immédiates, mais s'attarde davantage, comme nous l'avons déjà indiqué, à déchiffrer le mystère caché derrière les concepts et à en découvrir les innombrables définitions, significations ou possibilités »¹¹³². La prise de conscience de la nécessité de décrypter les multiples alternatives va à l'encontre des tendances restrictives de l'esprit. Dans son témoignage, Lipman analyse ce phénomène : « Il n'est pas inhabituel que les enfants insistent sur le fait que leur façon de voir les choses est la seule possible. Ils n'ont pas considéré d'autres alternatives possibles. C'est pourquoi vous pouvez les libérer de leur fermeture d'esprit. (...) Il faut se rappeler que l'objectif du fait d'ouvrir les enfants aux alternatives n'est pas la confusion ou l'étonnement, mais de les libérer de la fermeture d'esprit ou de la rigidité. L'ambition n'est pas de les obliger à choisir d'autres convictions que celles qu'ils ont déjà, mais de les équiper pour découvrir et évaluer leurs options intellectuelles. »¹¹³³. L'objectif est de transmettre les outils cognitifs permettant à chacun d'ouvrir le monde selon son propre prisme. Et au-delà des habiletés de pensées, le mouvement d'ouverture au monde est accru par le fait que les objets philosophiques se définissent eux-mêmes par leur caractère ouvert. L'ouverture au monde peut donc être engagée grâce à l'application des objets

¹¹²⁹ O. W. HOLMES, *The autocrat at the breakfast table* (1858), Londres, Forgotten Books, 2016

¹¹³⁰ S. DAVEY CHESTERS, *The socratic classroom, op.cit.*, p. 78 : “ It is that ability to modify, adapt and create ideas. Together, they produce an act of synthesis by putting thoughts together to reconstruct new ones. (...) Philosophical inquiry enlists multiple dimensions of thinking, which among other things enables the enhancement of creative thought. (...) The collective generation of new ideas from a situation that the group has found problematic is inherently a creative process that facilitates development of ideas to a renewed understanding of the initial problem. The generation of ideas, therefore plays a vital role in the reconstruction of thinking which is central to philosophical inquiry. Oliver Wendell aptly describes the process as “the mind once stretched by a new idea, never regains its original dimensions”. (...) Philosophy is, among other things, an inherently creative endeavour with the purpose of “stretching the mind” of students”

¹¹³¹ LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p.189 : “Philosophy concerns itself with many things, there are three about which philosophy is most insistent : we must learn to think as clearly and logically as possible ; we must show the relevance of such thinking to the problems that confront us ; and we must think in ways that search out fresh alternatives and that open new options.”

¹¹³² M.-F. DANIEL, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire, op.cit.*, p.154

¹¹³³ LIPMAN, *Philosophy in the classroom*, p.123-124 : “It is not infrequent for children to insist that the way they view things is the only possible way for such things to be viewed. They have not considered any alternatives because they do not think there are any alternatives to consider. This is why you can liberate them from narrow-mindedness. (...) It should be remembered that the purpose of opening up alternatives to children is not to confuse or bewilder them, but to liberate them from narrow-mindedness or rigidity. The purpose is not to compel them to choose other convictions than those they already have, but to equip them to discover and assess their intellectual options.”

intellectuels propres à la philosophie, qui sont tous caractérisés par l'ouverture : questions, réponses, concepts, toutes ces entités sont les points de départ d'une recherche ouverte sur de multiples significations. Les concepts, comme le disent Nadia et David Kennedy, « possèdent une ouverture potentielle, une faille (...), c'est dans cette faille que surgit la contradiction, que commence la problématisation et que son contenu propositionnel s'ouvre dans des questions, ou des séries de questions »¹¹³⁴. Les questions sont ouvertes à la fois sur les problématiques qu'elles renferment et sur l'infinité de réponses possibles. Les réponses, comme on l'a vu dans l'analyse des caractéristiques de la discussion philosophiques, appellent toujours d'autres déploiements. Walter Kohan définit la philosophie comme ouverture des contenus intellectuels sous-jacents, comme pensée qui « questionne les présupposés non-questionnés, révisant ainsi ses conditions et les ouvrant à des possibilités alternatives »¹¹³⁵. En un mot, l'ensemble de ces instances intellectuelles engage l'enfant dans le dépassement des schémas de pensée binaires, des visions dichotomiques et des jugements prématurés. Walter Kohan estime que l'ouverture conceptuelle est si cruciale dans la définition de la philosophie qu'il refuse l'utilisation de manuels dans la méthode lipmanienne : « L'idée d'un manuel présuppose qu'au moins en un sens, la philosophie peut être transmise, enseignée didactiquement. De cette façon, cette idée trahit la dimension même de l'expérience philosophique (ouverte, problématique, non-transférable) qui nous instruit. Par sa présentation dans des manuels, le questionnement apparaît comme un être extérieur à son praticien »¹¹³⁶. Le praticien brésilien défend l'idée que la dimension ouverte de la philosophie surgit à partir de l'expérience individuelle, et semble rejeter la possibilité même de l'enseignement. À l'encontre de cette idée, nous estimons que les outils pédagogiques peuvent justement permettre d'ouvrir la pensée sur des horizons qui n'auraient pas été atteint dans la vie ordinaire. Sans aller jusqu'à élaborer des manuels, il s'agit davantage d'offrir des tremplins qui meuvent la pensée tous azimuts. Si la *praxis* philosophique correspond à l'antichambre d'une relation ouverte au monde, elle doit à chercher à être une expérience préparant cette ouverture au monde en mobilisant toute la diversité des outils pédagogiques nécessaires.

En outre, selon Jacques Lévine, l'atelier de philosophie instille un mouvement d'ouverture à l'« Instance Monde »¹¹³⁷ : en s'actualisant comme sujet pensant, l'enfant actualise, du même coup, sa pensée sur le monde, et le conçoit comme élément à penser. Pour le dire simplement, ces moments de réflexion incitent l'enfant à prendre position et créer des

¹¹³⁴ N. KENNEDY and D. KENNEDY (2012), « Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure, and its Role in School Curriculum Design », in N. VANSIEGELHEM and D. KENNEDY, *Philosophy for children in transition*, p. 104 : « As such, concepts have a potential opening or « crack » in them, whether between the naive and the scientific, the descriptive and the normative, or the individual and the universal. This crack in the concept is where contradiction is encountered, problematization begins, and where its propositional content breaks open into a question, or series of questions. »

¹¹³⁵ W. OMAR KOHAN, *Philosophy and childhood. Critical perspectives and affirmative practices*, p. 6 : « it questions the unquestioned assumptions, thus revises its conditions and opens them to alternative possibilities. »

¹¹³⁶ *Ibid.*, p. 8 : « The idea of a manual presupposes that at least in some sense philosophy can be transmitted, taught didactically. In this way, it injures the very dimension of philosophical experience (open, problematic, non-transferable) that it instructs us in. In its presentation through manuals, philosophical questioning appears as being external to its practitioners. »

¹¹³⁷ J. LÉVINE, « Essai sur le monde philosophique de l'enfant », in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour Enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, op.cit., pp. 90-91

relations de pensée entre lui et les phénomènes. Il voit dans cette mise en relation l'apport principal des expérimentations qu'il a menées : « le plaisir, de très grande qualité, que ressentent beaucoup d'enseignants qui pratiquent les Ateliers de Philosophie est de contribuer à ce que les enfants puissent faire cette expérience d'ouverture sur le monde, ce « vivre ça » qui lève les barrières et restitue à chacun sa fonction d'« étant là » dans le monde »¹¹³⁸. Il s'agit donc d'instituer des moments permettant de construire une relation signifiante au monde, afin que les deux instances – le sujet et le monde – ne restent pas extérieures l'une à l'autre. Réapparaît ici la question du sentiment d'étrangeté face à ce territoire inconnu : ce dernier, alors qu'il est aussi le moteur de l'étonnement, peut aussi être un obstacle empêchant le surgissement de la pensée. La pratique de la réflexion déconstruit ce mur d'étrangeté. C'est cette meilleure compréhension du monde humain qui permet à l'enfant de s'ouvrir à lui et d'échapper quelque peu aux tendances égocentrées. Selon Ann Margaret Sharp, la communauté de recherche philosophique permet « un lent détachement du subjectivisme, de l'isolement intellectuel et social et du sentiment d'un monde incompréhensible et déroutant, vers la découverte de ce qu'est la participation à une communauté de recherche, laquelle rend une personne capable de vivre activement, raisonnablement et de façon responsable dans le monde plutôt que de simplement le prendre comme acquis, le fuir ou l'ignorer »¹¹³⁹. Ce phénomène de décentrement progressif est particulièrement sensible chez les enfants d'école maternelle, avec lesquels tout l'enjeu de la pratique est de s'éloigner progressivement d'une pensée égocentrée. C'est la raison pour laquelle, alors même que les ateliers sont moins porteurs en ce qui concerne le contenu conceptuel, leur nécessité réside dans ce travail de décentrement : « La mise en place d'un atelier philosophique dans une classe de maternelle encourage l'enfant à se *décentrer* son point de vue égocentrique. Ce déplacement incitera l'enfant à devenir un *penseur du monde*. En se donnant un statut de penseur au même titre que l'adulte, il développera une réceptivité sur l'explication que l'école donne du monde et s'ouvrira à une nouvelle conception de l'identité humaine. »¹¹⁴⁰

La dialectique collective encourage l'ouverture aux possibilités du monde grâce à la prise de connaissance d'idées par lesquelles l'enfant parvient à mener un processus d'appropriation du monde. De ce point de vue, on peut penser que le monde des idées possède une fonction de médiation entre l'enfant et le monde. La seule fréquentation au monde ne s'avère pas suffisante pour entériner un sentiment d'appartenance. À l'inverse de la méthode ARCH (dans laquelle l'adulte n'intervient pas), il nous semble que l'incitation à la conceptualisation, à l'argumentation et à la problématisation correspondent à des moyens de déconstruction de ces barrières, en réduisant la distance d'incompréhension. En revanche, nous nous accordons avec l'idée que l'atelier de philosophie est une expérience d'ouverture au monde des concepts et, par là-même, au monde lui-même.

« L'Atelier de Philosophie a été conçu comme un voyage au pays des idées, et plus précisément comme un *voyage d'enquête sur la nature humaine*. Chaque thème correspond à un voyage vers

¹¹³⁸ J. LÉVINE, « La notion de monde philosophique des enfants » in M. TOZZI (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion, op.cit.*, p. 99

¹¹³⁹ A.-M. SHARP, *Studies in philosophy for children*, Philadelphie, Temple University Press, 1992, p. 96

¹¹⁴⁰ V. TROVATO, *op.cit.*, p. 47

des modes de relation, vers des vécus qui forment le propre de la vie quotidienne des humains ; l'espoir, le chagrin, la violence, l'amitié, etc. La séance fonctionne comme un mot qui s'ouvre pour laisser apparaître les constituants, les expériences de vie dont il est porteur. Pour l'enfant, philosopher, à ce niveau proto-philosophique, c'est s'interroger sur ce que pensent les mots, sur ce que les mots pensent du monde. En les évoquant, on s'installe dans un face-à-face avec ce qu'ils représentent. »¹¹⁴¹

Le travail sur les mots, les concepts et les idées remue les expériences du monde, et agite le réservoir des représentations. La pensée travaille la relation à l'existence et la modifie. L'instauration de moments dédiés à cette pensée du monde vise donc à assurer l'approfondissement de cette relation ouverte à l'Instance Monde :

« L'expérience que fait l'enfant dans un premier temps est celle que les phénoménologues appellent « l'étant-là ». Il est un « étant-là » qui regarde « l'étant-là » qu'est le Monde et celui-ci entre en communication réciproque avec l'enfant. Cette expérience existentielle est indispensable à tout philosophe digne de ce nom qui se doit de se livrer à un travail préalable de revirginisation. L'objectif non dit mais réel des questions de l'Atelier de Philosophie est d'amener l'enfant à passer du stade où il vit sans trop s'apercevoir qu'il vit, à l'émotion que procure le contact avec le vivant. (...) Ce n'est donc pas rien d'entrer en dialogue avec une telle planète. Le compagnonnage avec l'Instance Monde est un facteur essentiel de modification de l'image que l'enfant se fait de sa place dans le monde. Il fait l'expérience d'une nouvelle appartenance, d'une nouvelle affiliation. »¹¹⁴²

En réalité, la discussion philosophique, alors qu'elle semble se produire entre les interlocuteurs présents, se réalise surtout dans un dialogue avec le monde. Les enfants, en parlant ensemble, éprouvent la reconnaissance d'un monde commun, qui fonde la possibilité même de leur échange. Ce phénomène a été analysé par Laurence Splitter en invoquant le principe de triangulation de Donald Davidson¹¹⁴³ : selon cette théorie, le dialogue s'élabore grâce à l'interaction ternaire entre le moi, autrui et le monde. La circulation des idées, et la complémentarité des interventions, que nous avons toutes deux ciblées comme critères de l'échange philosophique, sont le signe de ce monde commun : les pensées peuvent s'imbriquer les unes dans les autres car elles portent toutes sur le même objet.

« Nous interprétons les réponses les uns des autres à certains *stimuli* comme confirmation que nous partageons un monde commun (objectif) à propos duquel nous pouvons communiquer ; en fait, notre capacité à communiquer les uns avec les autres – de nous comporter de manière intersubjective – constitue notre compréhension de ce que nous voulons dire par sens commun ou par objectivité. (...) Il se peut que la base du triangle de Davidson – le lien entre moi et les autres – requière simplement l'existence d'un interlocuteur avec lequel je souhaite communiquer. Une base plus fiable pour la connaissance implique dès lors un nombre plus important d'interlocuteurs. Dans la pratique, on élimine une série d'assertions et de croyances en cherchant lesquelles constituent des normes de raison, de preuve, etc. Une telle série

¹¹⁴¹ J. LÉVINE, « Essai sur le monde philosophique de l'enfant », in C.LELEUX (dir.), *La philosophie pour Enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion, op.cit.*, pp. 78-79

¹¹⁴² J. LÉVINE, « Essai sur le monde philosophique de l'enfant », in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour Enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, pp. 90-91

¹¹⁴³ D. DAVIDSON, « The irreducibility of the concept of self », in D.DAVIDSON, *Subjective, intersubjective, Objective*, Oxford, Clarendon Press, 1999, p. 85-91.

s'obtient dans une *communauté* de penseurs, dont tous sont à la recherche de la vérité en déterminant, en interprétant et en évaluant ce qui se présente à eux. »¹¹⁴⁴

Le monde est le liant de la pensée collective, ainsi que de la communauté de recherche philosophique. L'appartenance à un monde commun – qui devient sensible à l'enfant par ce procédé – détermine la possibilité de l'appartenance à une communauté de recherche commune. Par contrecoup, l'enfant prend conscience du fait que sa relation à autrui renforce sa relation au monde car le regard d'autrui enrichit son propre regard. Comme le dit Laurence Splitter, le dialogue avec autrui permet de mieux prendre la mesure du monde : « Une communauté d'esprits est la base de la connaissance : elle donne la mesure de toutes choses »¹¹⁴⁵. Ainsi, l'ouverture au monde et l'ouverture à autrui fonctionnent en tandem : en reconnaissant l'appartenance à un monde commun, les enfants peuvent prendre conscience de la richesse d'un regard différent pour comprendre cet univers partagé. La discussion philosophique permet donc une ouverture au monde non seulement par la production individuelle de pensée, mais aussi par le partage collectif des points de vue sur le monde commun.

Il semble d'ailleurs intéressant d'apporter une précision sur la nature de ce monde commun. En effet, selon Thomas Storme et Joris Vlieghe, la concordance des caractéristiques dialogiques, divergentes, conceptualisantes, questionnantes de la philosophie pour enfants en fait un outil éducatif permettant de saisir le monde en tant qu'entité *humaine* et *humanisée*. Nourris par ces mécanismes intellectuels, les enfants saisiraient davantage la profondeur humaine du monde, compris dans sa distinction avec la notion d'environnement : à ce titre, les deux chercheurs belges se réapproprient cette dichotomie établie par Arendt afin de montrer que la pratique philosophique donnent aux enfants l'accès au monde comme ensemble signifiant, humanisé, traversé par les exigences de l'action et de la vie commune. Ayant statué que la philosophie pour enfants se concevait comme une *praxis* dont l'effcience se portait jusqu'à la façon de vivre, cela renforce le lien avec les concepts de Arendt. « Afin de mieux comprendre la distinction entre « vie nue » (*zoe*) et « vie humaine comme forme de vie » (*bios*), il peut être utile d'explicitier la différence entre les concepts d'*environnement* et de *monde*, qui sont les corollaires respectifs de ces modes de vie. Dans un environnement (qui est connecté à la « vie nue »), tout ce qui nous entoure (objets, personnes, connaissance, habiletés techniques, etc.) est considéré soit comme une ressource possible de bénéfice et est vu comme mécanisme de survie, soit comme un obstacle au bénéfice et à la survie. À l'opposé d'un environnement, un *monde* est, selon Arendt, un espace dans lequel l'action humaine est comprise comme ayant un sens. Il forme en soi « l'espace public au sein duquel les êtres humains apparaissent les uns aux autres comme uniques et comme partenaires dans les paroles et dans l'action »¹¹⁴⁶. Un monde est ainsi supposé contenir en lui-même la possibilité de l'apparition de quelque chose d'autre ou de quelque chose de nouveau »¹¹⁴⁷. En

¹¹⁴⁴ L. SPLITTER, « Esprit langage et éducation : l'apport de Donald Davidson » in Marie-Pierre GROSJEAN (dir.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*, *op.cit.*, p. 79

¹¹⁴⁵ D. DAVIDSON, *op.cit.*, p. 218

¹¹⁴⁶ H. ARENDT, *The human condition*, New York, Doubleday, 1958. p.6

¹¹⁴⁷ T. STORME and J. VLIEGHE, « The Experience of Childhood and the Learning Society », in N. Vansiegelhem and D. Kennedy (ed.), *Philosophy for children in transition*, *op.cit.*, p. 15 : « In order to understand better the distinction between “bare life” (*zoe*) and “human life as a form of life” (*bios*), it might be helpful to elaborate upon the difference between the concepts *environment* and *world*, which are the respective

philosophant, la relation au monde s'humanise au sens où l'enfant découvre le fait qu'il soit un espace ouvert à l'action et à l'interaction humaines. Contrairement à l'environnement, enfermé dans les considérations de survie, le monde est suspendu aux ouvertures à venir. La discussion philosophique est vouée à se consacrer aux problématiques dépassant la sphère de la survie, et rejoint, de ce point de vue, la tradition de la *skholè*. Il s'agit d'enseigner aux enfants le fait de prendre le temps de se pencher sur le sens du monde, de se préoccuper des questionnements non-utilitaires, au sein d'une sphère de loisir extérieure à l'urgence. L'accès au monde relève de la découverte de la densité conceptuelle du monde : tel est l'enjeu éducatif de l'éducation philosophique. La volonté de favoriser la réflexion sur les enjeux proprement humains du monde inclut la dimension citoyenne par laquelle l'atelier de philosophie possède, en outre, une dimension d'espace public. Parmi les enjeux hautement humains auxquels les philosophes pour enfants souhaitent initier les plus jeunes, se trouvent les problématiques liées à la vie en société et non seulement sur le monde. La défense de l'éducation philosophique, comme tout projet pédagogique, est influencée par une vision de la place du futur citoyen dans la société. C'est cette conception qui a donné lieu à l'idée d'un droit à la philosophie, dont les arguments et objectifs seront maintenant analysés.

correlates of these two modes of living. In an environment (which is connected to the "bare life"), all that surrounds us (objects, persons, knowledge, technical skills, etc.) is considered either as a possible resource to benefit from and is seen as a functioning for survival, or it is assessed as something that stands in the way of benefit and survival. In contradiction to an environment, a *world* is, according to Arendt, a space in which human action is understood to have *meaning*. It forms as such "the public space between human beings who appear to each other as unique and who act and speak together". A world is thus supposed to hold in itself the possibility of the appearance of something other and of something new."

Troisième partie

De la possibilité de philosopher au droit à la philosophie

Ayant exploré les possibilités relatives à la pratique de la philosophie pour enfants, nous avons désormais déterminé le genre de philosophie accessible aux enfants : il s'agit d'une réflexion sur les enjeux universels de la condition humaine mise en mouvement dans une pratique dialogique et collective et soutenue par des outils expérientiels. Nous avons analysé les enjeux cognitifs, expérimentaux, pédagogiques de cet exercice, dont l'horizon comporte à la fois l'ouverture des facultés de l'esprit et l'ouverture au(x) monde(s). S'est nouée, tout au long de l'analyse, la relation entre la pensée enfantine et l'expérience enfantine. Nous avons vu que la philosophie pour enfants a un impact qui déborde le simple cadre de sa pratique dans la mesure où elle a des effets tant dans l'appréhension des savoirs que dans celui des expériences et phénomènes de l'existence. Mais il est un enjeu qui est, en réalité peut-être, le cœur même de cette pratique : la relation de l'enfant à la société qui l'entoure. Ainsi, l'ouverture des facultés de l'esprit et l'ouverture au monde se trouvent complétées par deux autres acceptions de l'ouverture d'esprit : l'ouverture d'esprit à soi et à autrui. Toute éducation est par nature un enjeu politique, et l'éducation philosophique n'échappe pas à cette règle. C'est pourquoi la philosophie pour enfants est liée à la défense d'un droit à la philosophie. Certes les enfants se tiennent au seuil de cette discipline, mais ne faut-il pas leur donner accès ? « Nous sommes tous philosophes, au moins en droit, ne serait-ce que rôdeurs ou aux frontières. Il suffit, pour que le droit devienne progressivement un fait, de s'autoriser, c'est-à-dire, au sens où l'entend Jacques Ardoino, de « se faire auteur ». Il n'est, pour cela, que de *commencer* »¹¹⁴⁸. En quoi consiste donc la revendication d'un droit à la philosophie pour les enfants ? Quels sont arguments principaux qui en font un enjeu politique ?

La question du droit à la philosophie est cruciale car en l'occurrence, il s'agit d'une pratique pédagogique qui a précédé la reconnaissance juridique et institutionnelle. Elle s'est forgée avant sa reconnaissance légale et cherche donc encore à fonder sa légitimité. Le fait pédagogique – c'est-à-dire les diverses méthodes et pratiques existantes – a précédé le droit déterminé par les instances gouvernementales de l'éducation : seules l'Australie et la Belgique ont désormais inscrit la philosophie dans le programme scolaire élémentaire. Pour

¹¹⁴⁸ N. GO, *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire, op.cit.*, p. 76

les philosophes pour enfants, l'objectif est désormais, selon Jean-Charles Pettier, d'institutionnaliser la pratique au travers d'une fondation relative au droit : « Il n'est pas simplement d'envisager si l'enseignement philosophique peut être présent à différents niveaux d'enseignement, mais plutôt d'évaluer dans quelle mesure il devrait être généralisé. On saisit mieux que, dépassant le stade simplement expérimental ou une situation politique, la place de la philosophie à ces niveaux ne pourra se défendre qu'à condition d'être légitimement fondée pour tous »¹¹⁴⁹. Or, la reconnaissance d'une légitimité à l'éducation philosophique repose, en grande partie, sur un enjeu politique : en quoi les élèves futurs citoyens doivent-ils bénéficier d'une éducation philosophique ? Comment légitimer la présence de la philosophie tout au long du parcours scolaire ? En quoi la pratique philosophique avec les enfants peut-elle avoir un rôle à jouer dans l'éducation citoyenne ?

¹¹⁴⁹ J.-C. PETTIER, *Apprendre à philosopher, op.cit.*, p.19

Chapitre 7

Le droit à la philosophie pour enfants : la formation de la pensée et ses enjeux pour l'éducation éthique et citoyenne

« Il appartient au devoir de l'Etat de laisser une place pour une éducation à la réflexion, par la réflexion, qui accordera à chacun de poser la question du sens. »¹¹⁵⁰

L'idée d'un droit à la philosophie, initiée notamment par le Derrida et le GREPH, a été établie par la Déclaration de Paris pour la Philosophie¹¹⁵¹, adoptée en 1995 par l'UNESCO, qui énonce clairement deux revendications. Premièrement, « une activité philosophique libre doit être partout garantie, sous toutes ses formes et dans tous les lieux où elle peut s'exercer, à tous les individus ». Deuxièmement, « l'enseignement de la philosophie doit être préservé ou étendu là où il existe, créé là où il n'existe pas encore, et nommé, explicitement, « philosophie » »¹¹⁵². Quelles sont donc les raisons de cette double injonction ? Le manifeste présente deux raisons principales, qui ont toutes deux trait à la formation de l'esprit, ce qui explique le lien intrinsèque avec l'éducation philosophique : en effet, la première repose sur la formation de l'esprit *critique* alors que la seconde repose sur la formation de *l'ouverture* d'esprit. Tout d'abord, « le développement de la réflexion philosophique, dans l'enseignement et dans la vie culturelle, contribue de manière importante à la formation des citoyens, en exerçant leur capacité de jugement, élément fondamental de toute démocratie »¹¹⁵³. Plus avant, « l'enseignement philosophique favorise l'ouverture d'esprit, la responsabilité civique, la compréhension et la tolérance entre les individus et entre les groupes »¹¹⁵⁴. La question relative à la formation du jugement critique fera l'objet de ce huitième chapitre, alors que la question de l'ouverture d'esprit dans la relation à autrui fera l'objet du suivant. Le dernier chapitre, quant à lui, sera consacré à une autre justification centrale du droit à la philosophie : la reconnaissance d'un nouveau statut de l'enfant, et l'impact de cette reconnaissance.

À ce sujet, nous souhaitons établir immédiatement le fait que la volonté d'instituer une formation philosophique de l'esprit est à la fois liée à la reconnaissance contemporaine des droits de l'enfant, mais aussi portée par la conviction que celle-ci est incomplète. En effet,

¹¹⁵⁰ V.TROVATO, *op.cit.*, p. 14

¹¹⁵¹ <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001386/138673f.pdf>. Retranscrit également dans l'ouvrage suivant : DROIT, Roger-Pol, *Philosophie et démocratie dans le monde. Une enquête de l'UNESCO*, Paris, Livre de Poche/UNESCO, 1995.

¹¹⁵² *Ibid.*

¹¹⁵³ *Ibid.*

¹¹⁵⁴ *Ibid.*

la communauté internationale a établi en 1989 la Convention Internationale des Droits de l'Enfant¹¹⁵⁵, et c'est dans cette perspective que se trouve légitimée la nécessité d'offrir une éducation de la pensée : les articles 12, 13 et 14 évoquent notamment le droit « d'exprimer son opinion et de voir cette opinion prise en considération », le « droit de l'enfant à recevoir et répandre des informations et idées » et le « droit de l'enfant à la liberté de penser, de conscience et de religion »¹¹⁵⁶. Mais l'énoncé de ces droits nous fait penser que précisément, l'éducation de l'esprit pourrait se construire en complémentarité de ces droits. Certains manques apparaissent : l'enfant a le droit d'exprimer des opinions, des idées, des croyances, mais a-t-il les moyens intellectuels de connaître la nature, les causes et les implications de ces contenus ? L'enfant a le droit de recevoir et de répandre informations et idées mais possède-t-il les outils critiques pour opérer une distinction entre les données fiables, fondées et justes et les autres ? L'enfant a la liberté de penser, mais si cette dernière consiste dans la prise de conscience de ses idées, a-t-il un lieu pour mener ce travail réflexif ? C'est à ces trois problématiques que l'éducation philosophique cherche à répondre, au travers du développement de l'esprit critique, de la pensée autonome et de la liberté de pensée. Le droit à la philosophie peut donc être défendu au nom de l'idée qu'il est nécessaire d'aller au bout de l'engagement pris lors de la modification du statut juridique de l'enfant. Alors que l'enfant a accédé à de nombreux droits, la société semble avoir omis le droit à la capacité de penser. Dans un chapitre éponyme, Lipman s'étonne ainsi :

« Tout le monde reconnaît à l'enfant le droit à une éducation de son corps qui lui permettra de se développer physiquement. On lui reconnaît aussi le droit à une vie intellectuelle dans la mesure où c'est par la lecture et l'écriture qu'il pourra se connecter avec sa société, sa culture, sa civilisation ainsi qu'avec celles d'autres peuples. Ce qui est moins clair, c'est qu'il ait droit au développement de ses habiletés de pensée. Il n'est pas clair, si l'on juge par certaines décisions ou déclarations, que les enfants sont censés posséder dans le domaine de la pensée des droits allant au-delà de la lecture et de l'écriture, des droits à des normes dépassant le strict minimum : droit à la rationalité, au jugement, à l'imagination, à l'appréciation. (...) Pourtant, ils ont le droit d'accéder à ces niveaux supérieurs pour pouvoir, en élevant leurs potentialités, se rapprocher davantage des exigences de la vie communautaire moderne. Un individu dont la musculature est négligée s'affaiblit progressivement et ne peut prendre soin de lui-même comme chacun est censé le faire. Tout comme on a le droit de développer sa force physique, on a celui de renforcer sa force morale, donc son autocritique, sa capacité à s'autocorriger, sa maîtrise de soi. (...) En travaillant à l'amélioration de la pensée dans une société tournée vers la recherche, la pensée critique, créative et vigilante permet d'identifier l'aspect prioritaire du processus éducatif. »¹¹⁵⁷

¹¹⁵⁵ L'Assemblée générale des Nations Unies ont adopté la Convention Internationale des Droits de l'Enfants le 20 novembre 1989.

¹¹⁵⁶ Voici les articles complets :

« Article 12 : Le droit de l'enfant dans toute question ou procédure le concernant, d'exprimer son opinion et de voir cette opinion prise en considération.

Article 13 : Le droit de l'enfant à recevoir et à répandre des informations et idées ainsi qu'à exprimer ses opinions, pour autant que cela ne porte pas atteinte aux droits d'autrui.

Article 14 : Le droit de l'enfant à la liberté de penser, de conscience et de religion, dans le respect du rôle de guide joué par les parents et des restrictions prescrites par la loi nationale. »

¹¹⁵⁷ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée*, *op.cit.*, p.197

C'est un paradoxe de l'ère contemporaine : alors que l'on défend désormais les droits des enfants dans de nombreux domaines, ceux du « droit de la raison »¹¹⁵⁸ et du « droit à la recherche »¹¹⁵⁹ semblent avoir été oubliés. Au fond, à la croyance dominante selon laquelle la raison apparaîtra au gré de l'éducation, du temps et des enseignements qui l'abordent dans leur exercice, répond ici l'idée que l'enfant a droit à l'institutionnalisation d'un cadre pour l'apprentissage démocratique, égalitaire, de la rationalité conceptuelle.

7.1 Le développement de l'esprit critique et autonome, fondement du droit à la philosophie

7.1.1. L'ouverture des facultés de la pensée, propédeutique à la vie individuelle et collective

La philosophie pour enfants considère que l'ouverture des facultés de la pensée constitue une propédeutique à la vie individuelle et collective, dans la mesure où l'éducation de l'esprit vise à munir les enfants des armes intellectuelles nécessaires pour la vie en société, et en démocratie. La nécessité de renforcer la faculté de penser réside dans l'importance d'acquérir certaines compétences citoyennes qui sont de nature intellectuelle : problématiser, débattre, analyser, critiquer, décider, questionner, délibérer et s'étonner. Conformément au fondement pragmatiste de sa philosophie de l'éducation, Lipman défendait même la nécessité d'opérer une connexion entre les productions abstraites de la communauté de recherche et la société politique, c'est-à-dire la dimension sociale et actuelle de la réalité. Il visait à transformer les enfants en membres actifs de la microsociété philosophique, et non en penseurs abstraits – ces derniers étant, pour les pragmatistes, enfermés dans « un état négatif »¹¹⁶⁰. Il semble que, pour Lipman, la philosophie pourrait accroître la puissance de la raison, et permettre à l'individu d'exercer une pensée autonome dans la vie civique. Cet objectif est lié au principe de continuité, si cher à Dewey, qui défendait une nouvelle conception de l'école, où elle deviendrait une microsociété construite en miroir de la société réelle. Lipman remarque que les enfants ne semblent pas être sensibilisés aux questions éthiques et civiques, et courent ainsi le danger de ne pouvoir accomplir leurs fonctions citoyennes. Ce risque est dû à deux causes concomitantes : d'une part, l'absence d'éducation de l'esprit, et d'autre part, l'ignorance des débats fondamentaux inhérents à la société civile. C'est pourquoi, en plus de ne pas maîtriser les grandes questions éthiques, sociales et politiques, les enfants ne sont pas maîtres des capacités intellectuelles permettant de traiter ces problématiques. L'éducation éthique et civique souffre donc d'un double manque : le manque de sensibilisation aux grands débats sociétaux est aggravé par le manque de sensibilisation à la manipulation de ces débats par l'esprit. Dans son analyse du monde éducatif, Lipman estime que les défauts se cumulent et se nourrissent mutuellement : la philosophie pour enfants essaiera donc d'inverser la tendance dans le but de créer un cercle

¹¹⁵⁸ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school*, *op.cit.*, p.193

¹¹⁵⁹ *Ibid.*

¹¹⁶⁰ J. DEWEY, *Comment nous pensons*, *op.cit.*, p. 184

vertueux grâce à la découverte des concepts, problématiques, puissances intellectuelles et outils nécessaires à l'appréhension des dimensions socio-éthico-politiques de l'existence.

7.1.2. Les enfants, futurs penseurs et veilleurs du monde

Les habiletés intellectuelles de la philosophie ont une portée éthique et politique. Pour ne prendre qu'un exemple, la faculté d'étonnement, qui peut sembler, de prime abord, si naïve, devient, une fois cultivée, une compétence destructrice, tant elle équivaut à une remise en cause incessante du monde. C'est donc dans la nature questionnante de la philosophie que se loge sa portée citoyenne : même Omar Kohan, qui pourtant s'oppose à l'instrumentalisation de la philosophie pour l'éducation citoyenne, reconnaît l'impact de ce pouvoir : « le potentiel politique de la philosophie réside dans la philosophie elle-même – dans le pouvoir d'une forme de questionnement qui est transformante. La philosophie affirme une méthode transformative : le questionnement illimité. Tout ce qu'elle promet, c'est l'opportunité de s'étonner – de questionner les idées, les savoirs et valeurs affirmées dans l'état des choses, et notre relation à ces affirmations. Il ouvre les espaces éducatifs pour que ses sujets puissent s'interroger et s'étonner du monde qu'ils habitent d'une façon telle qu'après l'expérience de la philosophie, ils ne peuvent plus penser de la même façon »¹¹⁶¹. La faculté d'étonnement, par sa faculté à cibler le problématique dans la banalité habituelle, a en effet une portée civique.

La défense du droit à la philosophie se fonde sur la volonté de renforcer la « démocratie réflexive », qui se définit, selon Lipman, comme un système politique où les citoyens portent la responsabilité de veiller à la société. Si, comme le préconise Dewey, le père intellectuel de la Philosophie pour enfants, l'école se construit en continuité avec la société, alors la pratique philosophique doit jouer un rôle dans la mise en place d'une éducation réflexive préparatoire à la démocratie réflexive. « L'un des présupposés de l'idée de démocratie, au moins depuis l'époque de John Locke, a été que les membres d'une telle société ne devraient pas seulement être informés, mais devraient être réflexifs, qu'ils devraient non seulement être conscients de ses problématiques mais devraient être raisonnables vis-à-vis d'elles. Il s'ensuit que deux tâches se trouvent établies pour tous ceux qui s'aventurent dans l'éducation des enfants au sein d'une société démocratique. La première est de rendre les élèves conscients de la nature de la société à laquelle ils appartiennent (...). La seconde est de les encourager à penser à propos de ces problématiques en aiguisant leurs habiletés de pensées et en leur montrant comment appliquer ces habiletés de pensée aux sujets d'importance. »¹¹⁶². En l'occurrence, si l'on présuppose que la pratique

¹¹⁶¹ W.O.KOHAN, *op.cit.*, p. 9 : "Philosophy's political potential resides within philosophy itself – in the power of a form of questioning which is transformative. Philosophy affirms a transformative *means*: unrestricted questioning. All it promises is the opportunity to wonder – to question the ideas, knowledge and values affirmed in the state of things, and our relationship to those affirmations. It opens the spaces of education so that its subjects can ask and wonder about the world they inhabit in such a way that, through the experience of philosophy, these subjects can no longer think in the same way before philosophizing." (ci-dessus : ma traduction)

¹¹⁶² M. LIPMAN, *Philosophy goes to school*, p.110 : "One of the presuppositions of the idea of democracy, at least since the time of John Locke, has been that the members of such a society should be not merely informed but reflective, that they should not merely be aware of the issues but be reasonable with regard to them. It follows that two tasks are laid upon those who venture to teach children in democratic societies. The first is to make students aware of the nature of the society to which they belong (...). The second is to encourage them to

philosophique aura lieu dans une société démocratique, il s'agira d'utiliser les habiletés philosophiques pour saisir les concepts et problématiques inhérents à ce modèle politique. Habiletés de questionner, de juger, de distinguer, de catégoriser, de cibler les causalités et les présupposés : la pratique philosophique, dont l'essence est la réflexivité, transmet l'habitude d'exercer ces compétences intellectuelles sur des questions d'importance. Du point de vue de Lipman, il s'agit d'appliquer à la société les critères de la pensée critico-logique : cohérence, consistance, pertinence, conséquences, présupposés. Le citoyen, face à une décision ou une action, devra passer le fait au crible de la pensée critico-logique. Car c'est bien cela, le sens étymologique de la *critique* : un mécanisme de criblage, de ciblage et de triage par lequel l'esprit sépare les éléments permettant de discerner clairement et précisément un sujet. Si la démocratie repose sur la reconnaissance d'une faculté de juger des citoyens, cette dernière doit faire l'objet d'une formation spécifique : c'était le premier objectif de Lipman, et ce fut le bilan principal de cette pratique. « S'il fallait désigner un élément qui puisse représenter la caractéristique fondamentale du développement intellectuel et moral favorisé par le programme de philosophie pour les enfants, il faudrait alors parler du jugement. (...) Il semble que cette compréhension adéquate présuppose la capacité de bien délibérer. Par conséquent, si on vise à développer le jugement des enfants, il importe de créer une situation qui leur permettra de s'engager dans un processus de délibération (...) : la communauté de recherche. (...) Ce qui est visé par une approche comme celle de la philosophie pour les enfants, c'est la formation du jugement pratique, c'est-à-dire du jugement du conseiller qui porte un regard sur un monde où la contingence et le changement sont les éléments primordiaux »¹¹⁶³. Malgré la diversité des situations, la philosophie propose à la fois des méthodes et des catégories universelles : les critères de la faculté de juger et les concepts. L'esprit en veille fonde donc la permanence de la critique face aux aléas de la société. L'éducation philosophique peut ainsi développer chez l'enfant ce qu'Arendt appelait une « vigilance face au Mal »¹¹⁶⁴ : « L'activité de penser en elle-même, l'habitude de tout examiner et de réfléchir à tout ce qui arrive, sans égard au contenu spécifique et sans souci des conséquences, cette activité peut-elle être de nature telle qu'elle « conditionne » les hommes à ne pas faire le mal ? »¹¹⁶⁵. L'éducation philosophique cherche à garantir une constance intellectuelle qui prépare le futur citoyen à l'appréhension de toutes les situations nouvelles qui peuvent se présenter dans un monde par définition changeant. Le surgissement de la nouveauté entraîne la vacuité des leçons du passé, et selon Lipman, l'enfant doit donc s'approprier des *méthodes* intellectuelles qui permettent d'évaluer les événements futurs : « L'expérience du passé n'est plus toujours considérée comme un guide sûr pour le futur, ce qui laisse le champ libre à des jugements de probabilité dans lesquels se marque précisément la tendance à sauter aux conclusions ou à faire des généralisations hâtives révélatrices des partis pris et des préjugés. L'entendement logique, lui non plus, ne garantit plus une parfaite compréhension dans la mesure où la logique ne s'adapte qu'imparfaitement au langage et à l'environnement d'aujourd'hui. L'individu est constamment poussé à émettre des jugements

think about these matters by sharpening their thinking skills and by showing them how to apply such skills to matters of importance.” (ci-dessus : ma traduction)

¹¹⁶³ M. SASSEVILLE (dir), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, op.cit., p. 46

¹¹⁶⁴ Cf. H. ARENDT, *Eichmann à Jérusalem* (1963), trad.fr. M.-I. Brudny-Delaunay, Paris, Folio Essais, 1991.

¹¹⁶⁵ H.ARENDT, *Thinking and moral considerations : A lecture*, Social Research, 38/3, 1971, p. 27

raisonnables sans que sa raison ou son expérience ne l'y aient préparé »¹¹⁶⁶. La philosophie transmet davantage un savoir-faire qu'un contenu de connaissances, et rend l'enfant ainsi capable de se confronter à toutes les potentialités : « Les élèves confrontés à un avenir dans un monde imprévisible auront besoin d'acquérir les compétences qui leur donneront le plus grand contrôle sur leur existence et leur apprentissage, et pour cela, ils auront besoin de penser de façon excellente, critique et créative et de développer une conscience des enjeux et problèmes globaux »¹¹⁶⁷. C'est là que se loge la « responsabilité intellectuelle »¹¹⁶⁸ dont Lipman appelle le développement chez les jeunes générations et qui consisterait à prendre conscience de la puissance de l'instrument critique et de la nécessité de l'appliquer aux phénomènes du monde qui les entoure. Être responsable, c'est pouvoir répondre de ses idées, pouvoir les justifier, les argumenter et les étayer : la philosophie constitue un lieu et une méthode pour formuler ces justifications, car « le jugement est un art qui, en tant que tel, ne peut être enseigné, encore que ce soit une chose que les penseurs peuvent peut-être apprendre par eux-mêmes. Les enfants auront d'autant plus de chances d'y parvenir que nous leur offrirons un environnement intellectuellement stimulant et les encouragerons à constituer des groupes d'investigation. Les individus raisonnent mieux lorsqu'ils ont intériorisé la discipline qu'implique le dialogue dans un groupe de réflexion, et ce n'est qu'après avoir participé activement aux délibérations du groupe qu'ils parviennent à des jugements personnels »¹¹⁶⁹. Si le jugement ne peut être enseigné, il peut être encouragé, affûté, sollicité. La pratique philosophique constitue un entraînement à la pensée critico-logique dont la maîtrise fait partie des prérogatives de la vie démocratique.

Il est donc de toute part question de responsabilité : la démocratie a la responsabilité d'éduquer l'esprit des citoyens afin qu'ils puissent accomplir leur responsabilité de veilleurs. C'est cela, tout d'abord, la « responsabilité civique » qu'évoquait la Déclaration de Paris. En effet, « le premier critère d'une citoyenneté responsable n'est autre – et n'a jamais été autre – que la réflexivité. Un système éducatif qui n'encourage pas les enfants à réfléchir – à penser rigoureusement et systématiquement les questions d'importance pour eux – faillit à les préparer pour satisfaire à l'unique critère qui doit être satisfait (...). En un mot, éduquer pour une citoyenneté responsable, c'est éduquer de manière réflexive »¹¹⁷⁰. Pour aborder ces questions d'importance, la philosophie trouve sa pertinence dans la modalité générale de sa réflexion : elle transmet l'habitude de penser des problématiques qui se situent dans un cadre plus large que la sphère individuelle : « Un des buts est donc l'initiation à la vie démocratique et l'invitation à devenir des citoyens actifs, en développant chez les enfants le goût pour les questions d'ordre général, plutôt que l'enfermement dans une certaine forme

¹¹⁶⁶ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.202

¹¹⁶⁷ R. FISHER, *op.cit.*, p. 3 : "Students faced with a future in an unpredictable world will need to gain the skills that will give them the greatest control over their lives and learning, and for this they will need to think critically and creatively at the highest possible levels, and to develop an awareness of global issues and problems."

¹¹⁶⁸ M. LIPMAN, *op.cit.*, pp.207-208

¹¹⁶⁹ M. LIPMAN, « Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie » in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants, le modèle de Lipman en discussion, op.cit.*, pp. 14-15

¹¹⁷⁰ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school, op.cit.*, p.113 : "The primary criterion of responsible citizenship is – and has always been – nothing other than reflectiveness. An educational system that does not encourage children to reflect – to think thoroughly and systematically about matters of importance to them – fails to prepare them to satisfy the one criterion that must be satisfied if one is to be not merely a citizen of a society, but a good citizen of a democracy. In a word, education for responsible citizenship is reflective education."

d'égoïsme ou de repli sur soi »¹¹⁷¹. Il est donc de la responsabilité de toute société démocratique d'offrir un cadre pédagogique permettant l'apprentissage des habitudes intellectuelles : comme toute revendication de droit, le droit à la philosophie repose donc sur un devoir, en l'occurrence la responsabilité de l'école démocratique à fournir les moyens intellectuels nécessaires à l'accomplissement d'une citoyenneté. Il est nécessaire d'ouvrir les facultés de la pensée, de les exercer, de les aguerrir et de les affermir. Si les compétences requises pour le raisonnement ne sont pas exercées, cela entraîne un manque de rigueur et de justesse dans la pensée. L'apprentissage de la pensée est le grand oublié de l'éducation, et c'est une faute de la société : il faut rêver à « une éducation qui enrichisse, qui éclaire et qui libère, qui encourage la compréhension, renforce le jugement et améliore le raisonnement, et qui enfin accorde un sens très clair à l'utilité de la recherche en vue du progrès de l'humanité »¹¹⁷². Jugement, raisonnement, compréhension : autant de puissances intellectuelles qui risquent de ne pas atteindre leur plein exercice autonome, si elles sont laissées en jachère. Pour Lipman, à supposer que le modèle éducatif souhaite être à la hauteur de sa mission humaniste, il se doit de combler ce manque. Il faut élever la pensée.

« Lorsqu'on aide les enfants à comprendre les idéaux, valeurs et critères qui sont pris pour acquis dans la société, on les équipe pour juger si les institutions et pratiques opèrent de façon correcte. Ce n'est pas le cas lorsqu'ils sont encouragés à étudier ces institutions sans l'appareil critique qui leur permettrait de les juger et leur donnerait un sens de la perspective et des proportions pour affronter la masse de matières de cet ordre. Cette approche, en outre, aiderait à réduire l'écart entre les institutions de la société en général et les situations dans lesquelles se trouvent les élèves de la classe. Bien trop souvent, les élèves ne voient aucune connexion entre ce qu'ils étudient, ce qu'ils font dans leur vie et ce que fait la société en général »¹¹⁷³.

Pourquoi choisir la philosophie comme exercice d'éducation à la responsabilité intellectuelle ? Le médium choisi pourrait être, en toute rigueur, autre que la philosophie, mais cette dernière est particulièrement commode car non seulement elle favorise la réflexivité et la faculté de juger, mais en plus, elle nourrit un lien intrinsèque avec la nature enfantine, de par – comme nous l'avons vu – la rencontre spontanée avec certaines expériences, questionnements et intuitions philosophiques. La philosophie se trouve donc investie d'une nouvelle fonction, « celle de l'éveil à l'esprit critique, de la réflexion, de l'analyse et de l'argumentation : or ces instruments de la pensée, ce n'est pas l'élite, c'est l'ensemble des citoyens qui doit y accéder. Il s'ensuit que ce que nous appelons « enseignement de la philosophie » doit connaître une mutation (...). La première et minimale condition en est, de toute évidence, le développement d'une culture philosophique ou préphilosophique (...) bien avant la terminale. »¹¹⁷⁴. Veille et éveil : éveil à la prise de

¹¹⁷¹ V. TROVATO, *op.cit.*, p. 31

¹¹⁷² M. LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.19

¹¹⁷³ M. LIPMAN, F. S. OSCANYAN, A.-M. SHARP, *op.cit.*, p.22 : « When children can be helped to understand the ideals and values and criteria that are taken for granted in a society, they are equipped to judge how well the institutions and practices in that society are operating. This is not the case when they are encouraged to study those institutions and practices without the critical apparatus that would enable them to judge and would give them a sense of perspective and proportion in dealing with the vast amount of material of this kind. This approach, moreover, would help to bridge the gap between the institutions in the society at large and the situations of the student in the classroom. All too often, students see no connection between what they are studying, what they do in their lives, and what society at a large does. » (ci-dessus : ma traduction)

¹¹⁷⁴ J.-L. NANCY, Avant-propos à F. GALICHET, *Pratiquer la philosophie à l'école, op.cit.*, p. 4

conscience de la nécessité de penser la réalité, de veiller à la justesse et à la cohérence de la société. C'est au nom de ce nouveau mandat que certains exigent une réévaluation de la place de l'enseignement philosophique dans l'éducation : « Il faut qu'aujourd'hui le jeune élève puisse découvrir l'exercice de la pensée réflexive et critique bien avant d'être formellement exposé à l'épreuve des textes, opérations et outils proprement philosophiques »¹¹⁷⁵. Il s'agit d'une nouvelle mission dévolue à cette discipline : transmettre dès le plus jeune âge les moyens de rechercher et de questionner le sens de la société à laquelle il appartient. C'est là aussi que réside la proximité entre les domaines philosophique et civique : la volonté de ne jamais cesser de rechercher et de garantir un sens. Il s'agit, en quelque sorte, d'entretenir la vivacité de la pensée afin qu'elle ne se mette jamais en veille.

« Ce moment de réflexion offre la possibilité de porter un autre regard sur la réalité, d'interroger l'évidence, de s'interroger sur nous-mêmes, notre rapport au monde et aux autres. (...) Faire de la philosophie avec eux, c'est les inviter à rester éveillés, à poser des questions, à garder un regard neuf sur les choses, à refuser le carcan des préjugés. Pour cela, les sujets traités doivent l'être de manière philosophique. C'est le seul rempart contre toute déviance idéologique. Cette ouverture reflète simplement l'aventure humaine avec ses doutes, ses suppositions, ses espoirs. Accompagner les élèves dans leur recherche de sens, c'est leur permettre de le chercher non pas dans une extériorité que l'on pourrait croire objective, à l'image des savants constitués en « communauté de recherche » et dont le résultat s'impose à tous comme une vérité démontrée, mais à partir d'une réflexion rationnelle sur sa propre expérience. (...) L'atelier de philosophie est l'expression de cette recherche personnelle et commune avec d'autres de ce qui peut valoir pour tous, ce qui constitue notre humanité. (...) L'enjeu de l'atelier de philosophie avant la terminale est avant tout un éveil à la raison dialectique, afin d'amener les élèves à prendre conscience d'une chose essentielle : penser ne signifie ni répéter les opinions communes ni s'y opposer pour s'opposer, mais dépend de notre volonté de comprendre, de nous inscrire dans l'horizon de l'humanité. »¹¹⁷⁶

Ainsi, les mécanismes propres à l'atelier de philosophie font émerger des habitudes centrales dans l'esprit critique : les réflexes relatifs au questionnement, à la recherche des présupposés, à l'observation du monde, à la volonté de comprendre les enjeux. Cet ensemble de comportements intellectuels constituent ce que Gilles Abel appelle l'« attitude démocratique », qui est ancrée avant tout sur l'esprit critique. Mais pourquoi l'esprit critique est-il si fondamental dans la démocratie ? « En quoi l'esprit critique, le fait de n'accepter aucune assertion sans avoir vérifié auparavant si elle est vraie, peut-il être une garantie de démocratie ? Dès lors qu'on accepte qu'une des grandes difficultés vécues par les individus dans nos sociétés est de comprendre l'environnement dans lequel ils vivent et la place qui leur est impartie, il apparaît logique de postuler l'importance de l'esprit critique. La compréhension réside dans l'intervalle qui sépare la réalité de la perception. Plus la réalité devient complexe et plus la perception se vit sous le mode de l'immédiat, plus la compréhension a du mal à émerger. Mettre l'accent sur l'esprit critique s'inscrit donc dans une perspective résolument démocratique dans la mesure où cela ne peut qu'accentuer la possibilité pour les individus, dès lors qu'ils comprennent mieux, de pouvoir décider mieux. »¹¹⁷⁷. Le fonctionnement démocratique est ancré dans l'idée que l'ensemble des

¹¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 4

¹¹⁷⁶ A. LALANNE, *La philosophie à l'école. Une philosophie de l'école, op.cit.*, p. 103

¹¹⁷⁷ G. ABEL, « A l'horizon de la philosophie avec les enfants : la démocratie comme attitude », in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, p. 195

citoyens se trouvent dans une situation de compréhension : ainsi, la transmission d'outils intellectuels propices à la recherche du sens œuvre pour la démocratie. En effet, le contrat démocratique repose sur ce que Robert Fisher appelle la « compréhension partagée » : « l'éducation d'une personne moralement autonome requiert l'enseignement de la pensée critique car il ne peut y avoir de liberté démocratique si les citoyens manquent des compétences qui permettent de différencier le mensonge de la vérité. La démocratie dépend de la compréhension partagée et de l'usage discriminant de la langue. (...) La recherche philosophique englobe l'enquête sur les valeurs et codes moraux de la société et vise à développer chez les enfants la conscience critique qui résulte de leur intervention en tant penseurs dans le monde et transformateurs de ce monde »¹¹⁷⁸. « La solution qu'offre la communauté de recherche, si elle ne constitue pas une panacée, a en tout cas le précieux mérite de proposer à l'intérieur de l'environnement scolaire un lieu favorable à une mise en place d'attitudes que requiert la situation qui prévaut actuellement. La communauté de recherche stimule la pratique, consciente et inconsciente, de comportements fondateurs d'un esprit critique. L'enfant est en effet préoccupé autant par la remise en question de ses expériences et de son environnement que par la recherche d'alternatives aux problèmes qu'il rencontre. Cette communauté encourage ainsi, dans une dynamique délibérément collective, l'acquisition par l'enfant d'une pensée personnelle. Et consacre de cette manière l'autonomie critique comme une valeur nécessaire à la vitalité d'une démocratie. »¹¹⁷⁹. En réalité, l'exercice de l'esprit critique est tributaire de la compréhension de la portée globale des phénomènes. C'est pourquoi Ann-Margaret Sharp déclare : « vous devez être conscients des significations éthiques et politiques de votre expérience – émotionnellement aussi bien que conceptuellement – avant de pouvoir ressentir et énoncer que quelque chose ne va pas. C'est pourquoi le contenu philosophique des programmes est si important. (...) Il est choisi délibérément pour reconnaître ce genre de significations »¹¹⁸⁰. Mais avant de s'engager dans la vie citoyenne, l'un des premiers environnements de l'enfant est celui de l'école, vis-à-vis de laquelle l'éducation philosophique n'est pas dépourvue d'enjeux.

7.1.3. Le développement d'un rapport critique et non-dogmatique au savoir : à la poursuite des problèmes et « philosophèmes clandestins »¹¹⁸¹

L'atelier de philosophie peut être perçu comme le foyer d'émergence d'un rapport non-dogmatique au savoir. En effet, si la formation de l'esprit aux compétences philosophiques est mise en place tout au long de la scolarité, il paraît évident qu'elle aura un

¹¹⁷⁸ R. FISHER, *Teaching thinking, op.cit.*, p. 5 : « The education of a morally autonomous person requires the teaching of critical thinking because there can be no democratic liberty if citizens lack the skills to differentiate lies from truth. Democracy depends on shared understanding and the discriminating use of language. (...) Philosophical enquiry involves enquiry into the moral codes and values of society and aims to develop in children the critical consciousness which results from their intervention as thinkers in the world and as future transformers of that world. » (ci-dessus : ma traduction)

¹¹⁷⁹ G. ABEL, *op.cit.*, p. 198

¹¹⁸⁰ Propos recueillis dans un article de M. GREGORY, « Philosophy for Children and its critics », in N. VANSIEGELHEM, D. KENNEDY (dir.), *Philosophy for children in transition, op.cit.*, p. 35 : « You have to be awake to the ethical and political meaning of your experience – emotionally as well as conceptually – before you can sense, and then articulate that there's something wrong with it. That's why the philosophical content of the programme is so important. (...) it's chosen deliberately to help children recognise those kinds of meaning. » (ci-dessus : ma traduction)

¹¹⁸¹ J. DERRIDA, « La philosophie et ses classes », in *Le monde de l'éducation*, n°4, mars 1975

impact sur la relation de l'enfant au monde de la connaissance. Tout d'abord, vis-à-vis des disciplines scolaires, l'enfant pourra apprendre, comme l'établissait déjà Derrida, à effectuer la détection des problématiques inhérentes aux connaissances, à inventorier les enjeux connexes et à faire « le repérage explicite et critique des « philosophèmes » clandestins »¹¹⁸². C'est dans cette perspective que Derrida, dans sa défense de l'enseignement philosophique, estimait qu'il « serait surtout nécessaire d'organiser des articulations critiques entre cet enseignement philosophique et les autres enseignements eux-mêmes en transformation »¹¹⁸³. Ces articulations critiques désignent les nœuds conceptuels latents et présents dans chaque domaine de savoir. Ce sont d'ailleurs les mêmes nœuds critiques, décisifs et polémiques, que Lipman cherche à analyser dans ses romans en traitant de sujets relatifs aux sciences, au langage, à l'histoire, à l'éthique et à la politique. Comme il le dit, « les sous-catégories de la philosophie abordent justement les normes et les critères, aspects qui font cruellement défaut aux programmes scolaires actuels. Pour enseigner une discipline de façon critique et réfléchie, il faut en explorer les présuppositions logiques, morales, épistémologiques, esthétiques et métaphysiques, après quoi les élèves s'apercevront que les matières qu'ils étudient ont une unité et une continuité beaucoup plus grande que ce n'était le cas auparavant »¹¹⁸⁴. La philosophie semble alors retrouver sa fonction ancestrale d'examinatrice transversale des divers champs de la connaissance, à la différence près que ce rôle lui serait dévolu tout au long de la scolarité, tant et si bien qu'elle impacterait le rapport au savoir *tout au long* du processus d'acquisition et non en aval de leur acquisition.

La philosophie – par son dispositif pédagogique (dialogique, égalitaire, dialectique), par ses thématiques conceptuelles (soubassement de la condition humaine) et sa méthode intellectuelle (l'examen analytique, logique et critique des idées) – constitue une expérience d'un rapport non-dogmatique au savoir. « La discussion à visée philosophique, par sa confrontation directe à l'altérité incarnée, sa relative parité des échanges, le déplacement du rapport au maître par rapport à la parole, au pouvoir et au savoir, s'affirme-t-elle, en son émergence, comme une rupture avec la tradition philosophique de la magistralité (cours *ex cathedra*) et d'activités reconnues comme philosophiquement formatrices (lecture et écriture) ? »¹¹⁸⁵. Dans ce cadre transférant un certain pouvoir à l'enfant, ce dernier se trouve porteur d'*habitus* philosophiques qu'il appliquera de façon transversale : classification, distinction, organisation, analyse causale, conceptualisation, abstraction, généralisation, raisonnement et autocorrection. Cet arsenal d'habiletés intellectuelles peut armer l'esprit enfantin vis-à-vis de toute connaissance reçue : grâce à la pratique philosophique, « les enfants acquièrent la rationalité, alors que les masses d'information qu'ils acquièrent seraient inutiles s'ils n'avaient pas les dispositions pour les traiter en vue de découvrir leur pertinence et leur sens »¹¹⁸⁶. Les facultés philosophiques permettent donc l'examen appliqué et

¹¹⁸² *Ibid.*

¹¹⁸³ *Ibid.*

¹¹⁸⁴ M. LIPMAN, « Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie » in C.LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants, le modèle de Lipman en discussion*, *op.cit.*, p.22

¹¹⁸⁵ M. TOZZI (dir), *Apprendre à philosopher par la discussion*, *op.cit.*, p.9

¹¹⁸⁶ M. LIPMAN, F. S. OSCANYAN, A.-M SHARP, *op.cit.*, p. 60 : “Normal children are said to mature through acquiring language, forgetting that the language would be useless did the infant not have dispositions to acquire and utilize it. Thus too children are said to acquire rationality, although the masses of information they acquire would be useless did they not have dispositions to process it so as to discover its relevance and meaning” (ci-dessus : ma traduction)

l'ordonnement rigoureux des connaissances grâce au cadre critique qu'elle donne aux apprentissages cognitifs.

En favorisant l'esprit de recherche, la pratique philosophique œuvre pour l'acquisition d'une maturité intellectuelle et incite l'enfant à devenir actif vis-à-vis du processus d'instruction. En faisant le pari de ses facultés, l'enfant sort d'une relation naïve aux connaissances, au moment où il devient co-responsable de la recherche de leur sens et de leur validité. L'enfant est donc inclus à la fois dans l'évaluation des questions et dans celle des réponses, ce qui provoque – tel est l'objectif en tout cas – une modification de la posture de l'élève, qui gagnerait, selon Lipman¹¹⁸⁷, à devenir un enquêteur passant chaque information sous le crible de la raison. La pratique philosophique englobe une certaine posture de distanciation à l'égard des savoirs, et cette posture peut être transposée vis-à-vis de la connaissance en général : finalement, la philosophie retrouve ici sa fonction de compétence transversale vis-à-vis des autres domaines du savoir. Mais cette distance ne vise pas à affaiblir les autres domaines de connaissances, car, pour Lipman, le rapport non-dogmatique au savoir, dans laquelle l'enfant est acteur et chercheur, est celui qui permet une acquisition réelle et authentique. La philosophie trouve ainsi une légitimité forte, selon Michel Sasseville, dans la mesure où elle devient un moyen d'instaurer une formation de la pensée valable pour toutes les disciplines :

« Se dégage l'idée que la formation de la personne passe aussi par la formation de la pensée et que celle-ci ne saurait s'accomplir sans qu'on prenne le temps d'engager les enfants dans le processus qui la caractérise essentiellement : la recherche. Un enseignement qui viserait uniquement à transmettre les résultats du savoir et qui oublierait d'engager les enfants dans le processus menant à ces résultats est un vain effort. Si on veut conduire les enfants à mieux penser (pas seulement plus, mais mieux), si on accepte l'idée que l'objectif de l'éducation est de rendre les enfants capables de penser par et pour eux-mêmes, alors il importe qu'ils s'engagent personnellement dans l'acte de penser et construisent ainsi, avec le temps et la répétition, la puissance de produire eux-mêmes les résultats. »¹¹⁸⁸

En outre, le développement de la faculté de juger entraînera l'enfant à rechercher la justification argumentée et légitime des savoirs qui lui seront présentés. L'espoir des philosophes pour enfants se porte sur la transmission d'un esprit critique transversal : en leur donnant des structures intellectuelles, les enfants appliqueront un degré d'exigence qui les portera vers la découverte de l'ordre universel. « L'instruction ne se réduit ni à l'information ni à la communication ; elle ne consiste pas tant dans l'accumulation des connaissances que dans leur structuration, dans la formation des cadres et schèmes intellectuels qui permettent de les organiser. (...) L'instruction suppose et développe un concept unitaire de l'humanité ? Avoir un jugement autonome, c'est être capable d'étayer ses opinions et ses actions, non sur des préférences subjectives et singulières, mais sur des raisons universelles »¹¹⁸⁹. L'ambition des philosophes pour enfants se porte sur l'intériorisation de réflexes critiques par lesquels les élèves sortiraient d'une position

¹¹⁸⁷ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school, op.cit.*, p.39 : "One of the educational aims of philosophy : that every student should become (or continue to be) an inquirer. Toward the achievement of this goal, there can be no better preparation than philosophy. Philosophy is conceptual inquiry, which is inquiry in its purest and most essential form."

¹¹⁸⁸ M. SASSEVILLE (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants, op.cit.*, p.5

¹¹⁸⁹ F. GALICHET, *La philosophie à l'école, op.cit.*, p. 83

d'assentiment automatique aux connaissances : « Les enfants ayant eu une formation philosophique dans les habiletés de pensées refuseront de consentir aveuglément aux énoncés de faits communs : ils voudront savoir dans quelles conditions ces énoncés sont vrai et dans quelles conditions ils ne le sont pas. »¹¹⁹⁰. Cette recherche des conditions de vérité résonne avec la distinction entre vérité générale et vérité universelle, qui se trouve être cruciale en raison de la recherche de raisons universelles : l'objectif serait d'apprendre à distinguer les idées générales (parfois fausses, comme dans le cas des préjugés ou des stéréotypes) et les idées universelles (toujours vraies). Les habiletés critiques doivent se perfectionner jusqu'à devenir une seconde nature : le projet éducatif vise une intériorisation des compétences critiques, dont l'application transcendera l'atelier de philosophie. En revanche, le déploiement de l'esprit critique n'équivaut pas à un scepticisme dérégulé et une déconstruction des apprentissages et des connaissances scientifiques : il ne s'agit pas de dévaluer les savoirs transmis, mais simplement de les évaluer afin de leur accorder une valeur en propre. Dans la vision constructiviste de la philosophie pour enfants, cela déboucherait, *in fine*, sur une ouverture d'esprit critique au savoir : « La connaissance ainsi construite prend sa source dans les rapports intersubjectifs qui se nouent entre les enfants. Ces rapports, en retour, entraînent la flexibilité, l'ouverture au changement et la connaissance de la faillibilité de la connaissance humaine »¹¹⁹¹. Selon Lipman, il faut alors que l'esprit soit ouvert à l'examen de toute connaissance : la philosophie encourage la flexibilité intellectuelle et la richesse des ressources intellectuelles, qui peuvent toutes deux rendre les enfants et les enseignants capables de gérer la déconnexion et la fragmentation du cursus actuel »¹¹⁹². Mais précisément, si la charge de réunifier les savoirs incombe à l'enfant, il s'agit bien, encore une fois, d'une ouverture d'esprit : c'est l'esprit de l'enfant qui sera ouvert aux profondeurs philosophiques des savoirs, c'est l'esprit de l'enfant qui décroisonnera, par là-même, les savoirs, et ouvrira ainsi les barrières entre les disciplines. C'est bien l'ouverture d'esprit qui assure la continuité entre les domaines de significations.

En un mot, le renforcement des habiletés de pensée vise à l'excellence de la pensée dans toutes les disciplines, car la formation de l'esprit structuré pourrait être le terreau d'une amélioration de l'expérience scolaire par un meilleur usage de la raison. Si la philosophie constitue une propédeutique à l'usage de la rationalité dans toutes les disciplines, alors sa place devient essentielle : « Parce que la philosophie est la discipline qui nous prépare le mieux pour les autres disciplines, on doit lui assigner un rôle central dans les étapes précoces

¹¹⁹⁰ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school*, *op.cit.*, p. 90 : “Children with philosophical training in thinking skills will not be prepared to assent unthinkingly to commonplace statements of fact : they will want to know under what circumstances these statements are indeed true and under what circumstances they are not.” (ci-dessus : ma traduction)

¹¹⁹¹ *Ibid.*, p. 33

¹¹⁹² M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p.27 : “Since such specialization is likely to prevail for the foreseeable future, there needs to be some way of establishing continuity among the different disciplines that make the school curriculum. Normally, the burden of establishing continuity is laid upon the teacher. (...) But the immediate step to be taken is to lift the burden of establishing continuity from the teacher and transfer it, at least, to the child. (...) Children have the motivation and the interest to insist that their understanding be unified and complete. (...) Philosophy encourages the intellectual resourcefulness and flexibility that can enable children and teachers alike to cope with the disconnectedness and fragmentalisation of existing curricula.” (ci-dessus : ma traduction)

(et tardives) du processus éducatif. »¹¹⁹³. En effet, les philosophes pour enfants estiment non seulement que la philosophie peut *accompagner* les apprentissages, mais qu'en plus, elle deviendrait la fondation cognitive de leur acquisition. Finalement, c'est une réforme de la pédagogie globale qui apparaît à l'horizon du projet de philosopher avec les enfants. « Comment rendre l'éducation plus critique, plus créative, plus soucieuse de ses propres méthodes et davantage capable de les évaluer ? Je conseillerais, pour commencer, qu'on intègre la philosophie dans les programmes du primaire et du secondaire. »¹¹⁹⁴.

7.1.4. Préjugés, informations et valeurs : le souci des fondements

Est apparu ici la question de l'information, dans sa distinction avec le savoir. Comme les préjugés, les opinions, et les valeurs, elles font partie de la myriade de contenus intellectuels dont sont récepteurs les enfants, et dont la compréhension est le cœur de l'esprit critique : l'examen des idées reçues (de tous ordres donc) et véhiculées par la société est l'un des aspects de la portée citoyenne de l'esprit critique. De façon générale, l'esprit critique est voué à discriminer, grâce à l'analyse de leur fondement, entre les idées justes et injustes, fondées et infondées, authentiques et superficielles, rigoureuses et floues, entre les jugements étayés et les préjugés reçus. Le souci des sources vaut autant pour l'individu que pour la vie collective et conduit à la recherche d'idées vraies, à laquelle la philosophie peut donc participer :

« Comment structurer petit à petit cette pensée qui balbutie ? La première étape passe sans doute, pour l'enfant, par l'identification de la source de ses représentations (d'où je sais ce que je sais), ce qui l'amènera à réfléchir son expérience la plus large. (...) Ce questionnement est rendu possible par le fait que les différentes sources ne sont pas forcément concordantes, qu'elles peuvent s'affronter et déboucher sur une tension qui risque de renvoyer chacun à son opinion. Il s'agira pour l'enfant, de rechercher les raisons pour lesquelles il peut tenir ses représentations pour véritables et les exposer. »¹¹⁹⁵

Si l'enfant a appris à avoir le souci des fondements et des sources de ses idées, il pourra appliquer cette compétence à toute information rencontrée, à tout discours entendu, ainsi qu'à toute opinion véhiculée. « La philosophie peut aider les enfants à constituer une subjectivité plus libre et capable de réfléchir de façon plus complexe aux idées, convictions et valeurs qui sous-tendent nos pratiques et institutions »¹¹⁹⁶. Tel est le pari civique de la philosophie pour enfants : si l'on estime, comme Michel Sasseville, que le but de l'éducation est la formation du jugement, la philosophie prend sa place à l'aune de cet objectif : « Si nous réexaminons les buts de l'éducation et en venons à la conclusion que le développement du jugement est capital, (...) nous serons conduits à reconnaître que la philosophie, lorsqu'elle est enseignée d'une manière dialogique dans le cadre d'une communauté de recherche, est

¹¹⁹³ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school, op.cit.*, p.18 : "Because philosophy is the discipline that best prepares us to think in terms of the other disciplines, it must be assigned a central role in the early (as well as in the late) stages of the educational process."

¹¹⁹⁴ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.39

¹¹⁹⁵ M. TOZZI, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire, op.cit.*, p. 43

¹¹⁹⁶ W. O. KOHAN, *Philosophy and childhood, op.cit.*, p. 51 : "Philosophy can help children to constitute a more free subjectivity that can think more complexly about the ideas, beliefs, and values that underline our practices and institutions. » (ci-dessus : ma traduction)

essentielle à cette éducation à tous les niveaux, de la maternelle à l'université »¹¹⁹⁷. Si l'enfant est conscient qu'en lui certaines idées ont été reçues, d'autres inventées, d'autres réappropriés ; s'il sait qu'en lui certaines idées sont étayées rationnellement alors que d'autres sont davantage des croyances ou des convictions fondées affectivement, il peut transposer à autrui ce schéma. Pour Lipman, l'objectif est pour chacun d'examiner les idées du sens commun, de remettre en jeu les représentations collectives : « Cette première étape de retour sur nos représentations est loin d'être anodine. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, il n'est pas aisé de prendre pour objet d'interrogation ce sens commun dans lequel nous baignons et qui s'impose à notre insu. (...) Cette attitude d'esprit fonde l'acte philosophique lui-même : philosopher, c'est refuser un propos aveugle à ses propres présupposés, c'est tenter de penser la pensée, de réfléchir son savoir. »¹¹⁹⁸. L'examen des représentations permettra précisément de distinguer ce qui est de l'ordre du savoir et de l'ordre des simples informations communes. Les philosophes pour enfants portent une grande attention à la distinction entre opinion, croyance, hypothèse et idée : transmettre ces différentes catégories, c'est un enjeu à la fois pour la compréhension de soi, et pour celle des enjeux politiques et sociétaux.

La sensibilisation aux dangers de l'irrationalité inhérents aux préjugés doit se faire à l'échelle de l'individu mais aussi à l'échelle de la société. L'enfant doit examiner ses idées et celles de la société : « L'éducation doit donc non seulement défendre l'individu contre l'assaut des possibilités d'erreur de son propre esprit dues à la hâte, la présomption, la préférence à considérer ce qui s'accorde avec son intérêt personnel comme évidence objective, mais elle doit aussi miner, déraciner, combattre les préjugés accumulés, ancrés depuis des siècles »¹¹⁹⁹. Les préjugés ont toutes les apparences d'idées véritables mais sont, selon Dewey, des « pseudo-idées »¹²⁰⁰ : une véritable idée produite par la faculté de juger, alors qu'une pseudo-idée est reçue par les opinions préjugées et non-jugées. Les préjugés semblent éclairer la réalité, mais peu importe : tant qu'ils n'ont pas été examinés par l'esprit, ils ne sont pas de véritables outils d'interprétation du réel. Telle est la leçon citoyenne qu'il est possible de transmettre aux enfants. « S'engager dans l'enseignement de la pensée critique, c'est s'engager dans une lutte contre les préjugés. Ce que les enfants sont invités à entreprendre dans le cadre d'une communauté de recherche, c'est moins une quête de vérité qu'une investigation des possibilités en vue de déterminer lesquelles sont acceptables et lesquelles doivent être rejetées parce qu'elles semblent se contredire elles-mêmes. »¹²⁰¹ Il s'agit pour Gilles Geneviève d'« avoir envie de développer face au monde une attitude questionnante. La développer dans le sens d'une critique radicale, d'une remise en cause des *a priori*, des préjugés. Il s'agit avec les enfants d'examiner en commun nos principes, nos valeurs, nos opinions, en nous demandant, précisément, si ce sont vraiment les nôtres ou si nous ne sommes pas victimes de manipulations, de conditionnements. Et se demander ne signifie pas mettre à bas. Remettre en cause ne signifie pas détruire systématiquement ce qui

¹¹⁹⁷ M. SASSEVILLE, *La pratique de la philosophie avec les enfants*, *op.cit.*, p. 48

¹¹⁹⁸ A. LALANNE, *op.cit.*, p. 83

¹¹⁹⁹ J. DEWEY, *Comment nous pensons*, *op.cit.*, p. 39

¹²⁰⁰ *Ibid.*

¹²⁰¹ M. SASSEVILLE, *op.cit.*, p. 147

est construit au simple prétexte que ça l'est »¹²⁰². De notre point de vue, il s'agit, en un mot, de transmettre le souci des fondements, défini comme l'habitude de rechercher les présupposés, origines et causes de nos diverses idées. Sans pour autant déstabiliser toutes nos représentations, l'enjeu consiste à prendre conscience de leurs sources, afin de les réexaminer en toute clairvoyance. Voici un exemple dans lequel les enfants expérimentent le fait d'analyser de façon critique une information émanant d'un organe extérieur, en l'occurrence la télévision, qui diffusait l'idée, en décembre 2012, que c'était la fin du monde :

[Facilitatrice] Alors, aujourd'hui, est-ce qu'il y a une question dont vous voudriez parler ?

- [enfant 1] Moi je veux parler de la fin du monde : tout le monde en parle partout, les gens, la télé

- (*tous*) Ouiiiiiii !

(...) Donc vous allez réfléchir à la fin du monde : qu'est-ce que ça veut dire ? On dirait que la vraie question, c'est : qu'est-ce qui va être détruit ? Qu'est-ce qu'on entend par « monde » ? C'est la fin de la galaxie, d'une partie de Terre, une partie du monde, toutes les parties du monde ?

- [enfant 1] Toute la Terre : à la télé, tout le monde dit que c'est la fin de la terre

- [enfant 2] Tout ! J'ai vu une émission où ils disaient que c'était la fin du monde aujourd'hui
Tout, tout tout tout ? Elles viennent d'où ces idées ?

- [enfant 2] De la télévision

Et vous, vous en pensez quoi ? La fin du monde, ce serait la fin de tout tout tout ?

- [enfant 1] En vrai on sait pas. Moi je pense qu'à la télé, ils parlent de la fin de la Terre, de Vénus, de Mars, de tout

- [enfant 3] Moi je pense que c'est le soleil qui va faire la fin du monde, mais dans très très très longtemps, pas aujourd'hui (...)

Justement, est-ce que ce sera réellement la fin : c'est quoi la fin ? Est-ce que c'est un moment où après il n'y a plus rien ? Ou est-ce que c'est un moment où tout se transforme ? (Moment de réflexion) Quand vous demandez ce qu'il y aura après, vous faites comme si il y aura encore quelque chose. Alors, est-ce que la fin du monde, il y a quelque chose ou est-ce qu'il y a rien ?

- [enfant 2] Quand on dit la fin du monde, ça veut dire que notre Terre, elle va être détruite donc il reste rien

- [enfant 4] Euh il restera un trou noir

Un trou noir : ça c'est quelque chose ou est-ce que c'est rien ?

- [enfant 4] Rien

- [enfant 5] Il restera une autre dimension

- [enfant 6] Une autre Terre !

Une autre Terre, ce serait quelque chose ou ce serait rien ?

- [enfant 6] Quelque chose.

- [enfant 7] Un autre monde

- [enfant 8] En fait, il y aura toujours quelque chose parce qu'on n'est pas dessinés sur une feuille, on est bien réel, on n'est pas comme un dessin quand tu grommes après il y a plus rien

Alors justement, est-ce que la fin du monde, ça veut dire qu'après il n'y a plus rien ? Est-ce que c'est possible qu'absolument tout disparaisse ?

- [enfant 8] Non, parce que c'est la fin du monde pas la fin de la Terre

Donc il reste la Terre ?

- [enfant 8] Bah non parce que c'est la fin du monde.

- [enfant 4] Comment tous les humains peuvent mourir en même temps ?

S'il n'y a plus les humains, il n'y a plus rien ?

- [enfant 3] Non il reste les animaux.

- [enfant 6] C'est que la Terre elle peut exploser !

¹²⁰² G. GENEVIEVE, *La raison puérile. op.cit.*, p.37

Mais après l'explosion, il reste quelque chose ou il reste rien ?

- [enfant 6] Il reste les astéroïdes qui ont provoqué l'explosion

- [enfant 7] Il reste les autres planètes

D'autres planètes : ces planètes elles font partie du monde ou pas ?

- [enfant 7] Oui donc ce n'est pas la fin du monde

Donc ce n'est pas la fin du monde entier ?

- [enfant 9] (Céryl) En fait il y a un problème dans la fin du monde : peut-être que ça existe, on peut dire la fin de la Terre, parce que le Monde, c'est la galaxie. Et la galaxie, il y a rien après la galaxie. Et il y a d'autres planètes qu'on n'a pas encore vues, si ça se trouve il y a d'autres gens qui vivent dans une autre dimension. On sait pas, on n'est jamais allé.

Donc pour toi, le monde c'est tout. Donc est-ce que tout peut s'arrêter ?

- [enfant 10] Une planète peut s'arrêter mais pas tout, tout, tout

Est-ce que la fin, c'est un moment où tout s'arrête ?

- [enfant 4] Mais peut-être que la fin du monde, peut-être qu'il y aura pas tous les humains qui seront morts. Le gens ils disent que peut-être qu'il y en a qui se débrouilleront.

Et toi, tu en penses quoi ?

- [enfant 4] Que si il y a des gens qui survivent, en vrai ce n'est pas la fin pour tout le monde. (...)

Vous avez demandé comment on fait pour savoir : c'est quoi le contraire de savoir ? Est-ce que c'est une question de savoir la fin du monde ?

- [enfant 10] Est-ce que c'est vraiment la fin du monde ?

- [enfant 2] On demande tout le temps : est-ce que tu crois à la fin du monde ?

Tout le monde se demande : est-ce qu'on y croit ? Donc ce n'est pas une question de savoir, mais de croyance. Est-ce que croire et savoir, c'est pareil ?

- [enfant 4] Croire c'est avant savoir.

- [enfant 5] C'est une légende : la fin du monde c'est une légende.

Est-ce que c'est une légende à laquelle certains croient ?

- [enfant 5] C'est faux, c'est une légende. Mais certains y croient. Tout le monde en parle.

- [enfant 1] Mais la fin du monde, c'est la fin du monde pour nous les humains.

- [enfant 6] En fait c'est une légende parce que personne peut savoir si ça va se passer : une légende c'est quand on raconte des histoires

Une légende, c'est quelque chose qu'on raconte, mais est-ce que c'est vrai ?

- [enfant 6] Non, mais plein de gens y croient

- [enfant 11] (Lisa) En fait, je suis d'accord avec ce que dit Céryl, parce qu'on sait pas ce qui va se passer à la fin du monde. Si ça trouve, c'est tout le monde, mais ça se peut pas. Donc quand on dit « la fin du monde », on veut pas dire ça, on veut dire la fin de nous. Nous on va mourir, tous ceux qui sont à la Terre. Mais sinon, les planètes, les autres, ils resteront vivants. Si c'est la fin de tout le monde, alors le soleil aussi il va disparaître

- [enfant 7] Je suis pas tellement d'accord avec ce que dit Lisa parce qu'en fait si le soleil fait la fin du monde, bah après le soleil, il meurt pas, il disparaît pas. Par exemple, moi je tue quelqu'un, moi je suis encore vivant : bah c'est pareil pour la fin du monde. A la fin il reste ce qui a provoqué la fin.

Donc après la fin du monde, il reste encore une partie du monde ?

- [enfant 7] Le soleil et les nuages

- [enfant 3] Moi je pense que la fin du monde c'est vrai mais comme on dit à la télé : parce qu'il y a plusieurs gens qui jettent des déchets sur la Terre, après la Terre elle va se dégrader et après elle va disparaître, donc c'est vrai la fin du monde. (...) En fait, il y a peut-être le soleil qui va rester. Mais on peut pas savoir si la terre elle va s'arrêter un jour. Peut-être que les gens vont continuer à polluer, ou peut-être qu'ils vont s'arrêter.

- [enfant 8] C'est demi-vrai et demi-faux : c'est vrai que ça peut s'arrêter. Peut-être que ce sera juste la Terre, la lune et les planètes alignées. On sait pas quand ce sera la fin du monde, ni comment ce sera. »¹²⁰³

L'acquisition du souci des fondements est d'autant plus cruciale que bien entendu, les croyances, hypothèses, opinions et idées sont plurielles : la pratique philosophique est donc l'occasion de la rencontre des idées multiples. Dans cette perspective, le facilitateur, qui est responsable de cette rencontre des esprits, ne doit pas laisser se refermer le débat : c'est en cela que la philosophie joue un rôle singulier dans l'éducation citoyenne. « Un bon professeur de philosophie n'atteint jamais le point où il semble n'y avoir plus besoin de s'étonner. Le monde est un lieu infiniment déroutant. (...) L'étonnement ne peut être feint ; il doit surgir à partir de sa propre expérience. (...) Une fois que l'on a été contaminé et que l'on a expérimenté la libération du dogme qu'il fournit, on ne peut plus se reposer sans avoir transmis aux élèves cette même expérience. »¹²⁰⁴. Face aux questions philosophiques universelles, le débat philosophique se doit donc de rester ouvert, au risque d'être confondu avec le débat d'opinion, présent lui aussi, et de manière prépondérante, dans la sphère citoyenne. Bien que les deux exercices puissent porter sur les mêmes sujets relatifs à la société, le débat d'opinion s'apparente davantage à une confrontation des idées reçues et de préjugés, alors que le débat philosophique vise précisément à les remettre en question. Dans le cadre contemporain de l'école française, Anne Lalanne analyse à ce propos le programme d'éducation à la citoyenneté de l'Education Nationale française de 2002, où il est question de « défendre ses opinions », et elle s'interroge alors :

« Qu'est-ce qu'une opinion ? C'est généralement ce qui se pense, ce qui va sans dire, des idées régnantes que chacun reçoit de l'extérieur et qui agissent en nous « sans rien de rationnel » facilitant une fonction d'appartenance à un groupe social. (...) Défendre ses opinions revient donc à justifier par une argumentation non ce qu'on pense mais ce qu'on croit comme ça, sans réellement y avoir réfléchi. Défendre ses opinions n'est pas synonyme de penser par soi-même, c'est même l'inverse (...). Le débat d'opinion assure le triomphe de l'opinion commune, « *cette chose qui n'a été pensée par personne et qu'on peut donc croire pensée par tous* »¹²⁰⁵, avec comme corollaire un renoncement à penser. » (...) Tout autre est le débat entre citoyens qui se caractérise justement par l'effort que doit faire chacun pour se décentrer de lui-même, ne pas lire et juger le monde seulement partir de ce qu'il croit, mais dans une confrontation raisonnée avec tous les autres, afin de réaliser un monde commun à tous qui dépasse et englobe toutes les singularités. Le débat entre citoyens n'est donc pas un débat d'opinions mais un débat critique d'idées, de propositions que l'on a analysées, non par rapport à soi mais par rapport à un idéal, un horizon commun, et que l'on adopte (ou non) rationnellement après réflexion. »¹²⁰⁶

La nature ouverte du débat philosophique est le reflet de l'ouverture au monde qu'exerce la pensée philosophique : comme nous le savons, le domaine de la pensée

¹²⁰³ Cf. Annexe 1, Retranscription des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CM1 B. (B.Vermuth), école élémentaire Fraternité, 21 décembre 2012, p. 785-786

¹²⁰⁴ M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p.126 : "A good teacher of philosophy never reaches a point where there seems no further need for wondering. The world is inexhaustibly perplexing. (...) Wondering cannot be feigned ; it has to grow out of one's own experience. (...) Once one has contracted this disease and experienced the liberation from dogma that it provides, one cannot rest until one has infected one's students with the same experience." (ci-dessus : ma traduction)

¹²⁰⁵ *Ibid.*

¹²⁰⁶ A. LALANNE, *op.cit.*, pp. 46-47

philosophique se définit par sa faculté de laisser surgir le possible, l'impossible, le neuf et l'alternatif. Si l'on s'en tient au territoire des opinions par définition héritées, la réflexion est condamnée à ne pouvoir se renouveler. Mais cette ouverture au point de vue d'autrui n'équivaut pas à son acceptation par principe : il s'agit tout de même de l'examiner et de la travailler. Dans notre analyse de la nature philosophique d'une discussion, nous avons établi que chaque idée devait être perçue comme un palier, comme l'occasion d'un rebond vers un exemple, une justification, une contre-idée. L'idée est valorisée mais aussi éprouvée. La philosophie se situe donc dans un équilibre entre l'ouverture d'esprit vis-à-vis des idées d'autrui et l'exigence d'examiner chaque idée. Il s'agit d'une ouverture exigeante et d'une acceptation soumise à des critères. En cela, la démarche philosophique, alliant esprit critique et ouverture d'esprit, se distingue d'une attitude de tolérance, qui ne mettrait pas l'idée sous le crible de l'examen. « Respecter par principe le point de vue d'autrui, comme s'il équivailait à sa personne, c'est permettre à chacun de camper sur ses positions dans un subjectivisme irrationnel et tyrannique (...). Attitude qui ruine à la base tout principe de contradiction et rend impossible l'apprentissage même du débat. (...) Débattre, au sens d'une confrontation raisonnée, c'est accepter que tout point de vue émis puisse ne pas être partagé, voire réfuté (car tout point de vue révèle un implicite qui n'est pas forcément respectable hélas) sans pour autant être vécu comme une agression de la personne qui l'émet. (...) En ce sens, l'apprentissage du débat réglé compris principalement comme l'apprentissage d'un comportement modélisé de type démocratique dans la forme (liberté d'expression et égalité de condition des participants) semble peu apte à constituer en lui-même un apprentissage de la citoyenneté et de la démocratie. L'exercice de la citoyenneté ne réside pas dans la pratique d'une conversation d'opinions tantôt irréductibles tantôt consensuelles, mais se caractérise par l'effort que chacun fait pour sortir de ses propres apories, réfléchir sur les croyances dogmatiques véhiculées. »¹²⁰⁷.

Outre les opinions, croyances et préjugés, l'enfant se trouve confronté, notamment à l'époque contemporaine, à un afflux constant et accéléré d'informations qui méritent un traitement intellectuel. Certains philosophes pour enfants estiment d'ailleurs que la permanence de l'esprit critique jouerait à ce titre un rôle essentiel, dans la mesure où il répondrait à un besoin aigu du monde contemporain, qu'ils caractérisent par une agitation due à la complexité, à l'ambiguïté et aux doutes issus des problématiques mondialisées. « Cet essor [de la philosophie avec les enfants] témoigne d'un besoin réel, voire d'une nécessité dans le monde contemporain où l'incertitude sur les valeurs fondamentales va de pair avec un ensemble d'urgences – démocratiques, sociales, écologiques – qui exigent une réflexion de chaque citoyen sur leurs finalités »¹²⁰⁸. Non seulement les enjeux se jouent dans un entremêlement mondial, mais en plus ils nécessitent une analyse en nuance. Les philosophes pour enfants croient donc que la formation de l'esprit peut œuvrer à l'affinement de la pensée rendu nécessaire par la complexité des enjeux contemporains. « Au cours de cet apprentissage à « bien penser » se développe une tolérance à l'ambiguïté, nécessaire pour aborder la complexité du monde contemporain. »¹²⁰⁹. L'enjeu, face à cette complexification, consiste à donner les outils pour que les enfants soient ouverts à cette complexité, et ne s'en

¹²⁰⁷ *Ibid.*, pp. 47-48

¹²⁰⁸ F. GALICHET, *Pratiquer la philosophie à l'école, op.cit.*, p. 5

¹²⁰⁹ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent, op.cit.*, p. 149

trouvent pas effrayés. La *praxis*, dont nous avons établi les vertus transformantes dans le rapport au monde, se trouve investie d'une fonction spécifique à l'ère actuelle : « Les apprentissages des élèves qui découlent d'une *praxis* philosophique s'inscrivent dans une forme d'éducation susceptible de leur permettre d'affronter avec succès les défis inhérents à la mondialisation, à l'explosion des connaissances et à la complexification de la vie en société, parce qu'ils ont été acquis par le biais du *philosopher* »¹²¹⁰. Marie-France Daniel évoque ici l'explosion des connaissances, mais il nous semble que c'est davantage l'afflux constant et accéléré d'informations qui méritent un traitement intellectuel. En effet, la nature synoptique du regard contemporain est accrue par la circulation massive des informations. C'est à ce titre, entre autres, que dans un rapport récent, la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^{ème} siècle, mise sur pied par l'UNESCO, soutient que le développement de la pensée critique des jeunes est devenu essentiel pour favoriser chez ceux-ci « une véritable compréhension des événements, au lieu de développer une vision simplifiée de l'information reliée à ces événements »¹²¹¹. C'est pourquoi le développement de la réflexion philosophique chez l'enfant est souvent mis en lien avec la nécessité d'éduquer les enfants à l'image, ainsi qu'à l'ensemble des contenus télévisuels et médiatiques¹²¹². Face à la multiplicité des informations, la philosophie propose une méthode de recherche visant à cibler les sources, les concepts en jeu, les questions centrales et les arguments. Certains vont même jusqu'à évoquer l'idée que la philosophie peut jouer le rôle de contre-pouvoir vis-à-vis des images et informations télévisuelles. Le monde de l'image occupant une place conséquente dans la société actuelle, il gagne à être soumis à un regard critique et averti de l'enfant.

Parmi les contenus intellectuels issus de la société, l'enfant se trouve récepteur de valeurs : dans cette perspective, la philosophie pour enfants prend position, dans l'éducation citoyenne, non par l'action d'inculquer des valeurs, mais par l'injonction à réfléchir sur ces dernières. Ce travail de réflexion sur les valeurs – qui constitue un argument pour la défense du droit à la philosophie – se déploie, selon Lipman, selon six axes¹²¹³, qui sont en réalité, un programme d'éducation civique : sensibiliser les enfants aux ambiguïtés de sens propres aux valeurs, développer une force de caractère, encourager l'application des compétences de pensée aux valeurs, reconnaître l'importance de l'examen des valeurs, définir la pédagogie appropriée pour la recherche sur les valeurs. Parmi ces directions, deux axes de travail ont retenu notre attention. Tout d'abord, la volonté de sensibiliser les enfants aux ambiguïtés inhérentes aux valeurs donne toute son utilité au travail philosophique, en raison de la proximité entre valeurs et concepts : en effet, les valeurs peuvent être perçues comme un genre de concepts ayant été investis d'une fonction sociale et/ou morale. Ainsi, elles peuvent être soumises au même travail de recherche conceptuelle de leurs diverses significations, problématiques et projections. Car chaque individu projette une idée spécifique sur la valeur

¹²¹⁰ M.-F. DANIEL, « Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman » in C. LELEUX, *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, op.cit., p. 43

¹²¹¹ J. DELORS (dir.), *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, 1996, Paris : Odile Jacob, p. 47

¹²¹² À ce propos, nous pouvons citer notamment Patrick THARRAULT, qui déclare que sa plus haute ambition « de participer à la création d'une authentique contre-pensée face à l'uniformisation pseudo-égalitariste des médias, notamment télévisuels, bref à œuvrer à l'émergence d'un individu autonome, critique, capable de réflexion personnelle et collective. » (*Pratiquer le débat-philo à l'école*, pp. 32-33)

¹²¹³ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school*, op.cit., p.54-55

à laquelle il se trouve attaché, et à l'image du travail de conceptualisation, la réflexion sur les valeurs se joue dans un va-et-vient permanent entre l'individu et le collectif pour clarifier cette équivocité. Chacun a des valeurs, mais le sens que chaque individu projette dans chacun de ces principes n'est pas le même pour tous. Ainsi, une même valeur peut revêtir plusieurs significations : la réflexion philosophique permet de présenter cette équivocité ¹²¹⁴. Dans ce cadre, l'activité de conceptualisation philosophique s'avère révélatrice des diverses définitions individuelles d'un même concept. Les enfants saisiront ainsi une clé de lecture pour décrypter les débats publics. De plus, le deuxième axe de travail relevé Lipman semble de prime abord étonnant car il relie l'exercice de la citoyenneté au développement personnel : il vise en effet à asseoir la force de caractère, qu'il définit ainsi : « l'ensemble des habitudes qui disposent une personne à se comporter louablement – eu égard à l'obligation civique – est ce que nous appelons le caractère »¹²¹⁵. Cette position s'inscrit en léger contrepoint avec l'injonction relative à l'examen critique et autonome des principes de la société. Cependant, Lipman¹²¹⁶ estime que la pensée réflexive permet autant de comprendre les idées régnautes que de les accepter plus consciemment : elle participe ainsi à l'adoption des valeurs civiques par un mouvement d'intériorisation réflexive et lucide. Il s'agit de trouver un positionnement fort face aux règles sociales, pour que leur internalisation ne soit pas ressentie comme une imposition. C'est un lien fort entre l'individu et la société qui se dessine ici, dans la mesure où le développement de l'individu dans la société repose sur une compréhension des valeurs vernaculaires : l'ancrage social est le premier pas vers le renforcement du caractère personnel¹²¹⁷. En outre, comme nous l'avons montré au début de cette étude, Lipman est très attaché à l'idée que l'enfant doit être dans un entourage rationnel. Le travail sur les valeurs civiques va dans le sens de cette exigence : les enfants méritent de comprendre les significations sous-jacentes aux valeurs civiques. La mise en place d'instances de discussions dédiées à leur examen serein va de pair avec le troisième axe de travail recommandé par le créateur de la philosophie pour enfants : la nécessité d'encourager l'application des compétences de pensée aux valeurs. La vie civique doit être soumise à la faculté de juger, et la pratique philosophique permet de s'exercer à juger les valeurs civiques. Dans cette méthodologie d'analyse des valeurs, apparaît un principe transversal aux divers courants de philosophie pour enfants : le simple énoncé injonctif des valeurs auxquelles adhérer peine à atteindre les enfants. Il faut donc substituer à ce discours véhiculant des impératifs une méthode participative dans laquelle les enfants, au sein de leur échange, construisent de façon autonome leur discours sur les valeurs paradigmatiques. En réalité, tout repose sur l'axe relatif à la pédagogie appropriée pour la recherche sur les valeurs : « Les efforts pour contraindre leurs valeurs ne parviennent souvent qu'à les rendre encore plus sceptiques ou négatifs. Par contraste, les découvertes issues d'une discussion

¹²¹⁴ Cf. Ce passage de Lipman : *Ibid.*, p.56 : « By examining the grounds and consequences of particular values, value inquiry moves away from subjectivity and toward objectivity in assessing what is important or worthwhile (...). Values are present in every area of human experience. (...) There is no area of human experience where people do not make an effort to distinguish the better from the worse or where tastes and preferences do not prevail in a relatively unexamined state. »

¹²¹⁵ *Ibid.*: « The ensemble of habits that disposes a person to behave commendably – in this instance with regard to civic obligation – is what is called character. » (ci-dessus : ma traduction)

¹²¹⁶ *Ibid.*, p.58 : « The player who is new to the game comes to prize the game as a « value in itself » and to cherish the rules of the game as valuable because they make the game possible. »

¹²¹⁷ *Ibid.*, p.70 : « The ensemble of habits that makes up a person's character is shaped by the forms of participation in which that person engages. »

sont générées par le groupe lui-même et n'apparaissent pas comme imposées par une autorité étrangère »¹²¹⁸. Il s'agit ici de sortir d'un schéma directif où l'éducation aux valeurs se joue sur le terrain des impératifs et des injonctions pour transmettre l'envie et l'habitude de concevoir les valeurs comme des objets intellectuels attractifs et polémiques qui donnent forme aux dimensions sociales et politiques de l'existence. Au lieu de présenter les valeurs comme des entités extérieures imposées par le monde adulte, la philosophie peut être l'occasion pour faire émerger les représentations latentes des enfants sur les valeurs. Les jeunes philosophes prendront ainsi conscience de leurs convictions à partir d'un cheminement intérieur et intime. Ils découvriront, par là-même, que les valeurs jouent un rôle déterminant à la fois dans leurs actions mais aussi dans toutes les entreprises humaines.

7.2. « Penser par soi-même » : Autonomie et ouverture d'esprit dans la pensée philosophique

« L'épanouissement d'un être autonome passe par le développement de sa Raison dans laquelle les idées de questionnement, d'esprit critique et de logique se recourent et renvoient inmanquablement l'une à l'autre. »¹²¹⁹

Le travail d'ouverture des facultés de l'esprit, au sein du microcosme de l'atelier philosophique, vise à se constituer comme propédeutique à leur application autonome dans la société civile. Le développement de l'autonomie des enfants est d'ailleurs absolument nécessaire, si la société souhaite former les futurs citoyens : « Pour [Dewey], la société qui se veut démocratique doit impérativement savoir comment apprendre aux enfants à penser par eux-mêmes. Un individu qui réfléchit vaut autant qu'une société en recherche »¹²²⁰. L'esprit critique et la réflexivité sont les processus élémentaires pour l'acquisition d'une autonomie intellectuelle, dans la mesure où ces démarches intellectuelles enclenchent un mécanisme de prise de conscience et, par suite, d'émancipation vis-à-vis des contenus intellectuels reçus, préjugés, vis-à-vis des croyances et opinions.

« Connaître les causes de ses idées – les conditions qui font qu'on les a – libère l'individu de la rigidité intellectuelle ; pouvoir choisir entre plusieurs possibilités et agir sur elles est source de liberté intellectuelle. En connaître les conséquences, c'est maîtriser leur sens puisque, comme en était convaincu Dewey, ce sens réside dans leurs applications pratiques, dans l'effet qu'elles ont sur le comportement individuel et sur le monde. »¹²²¹

Nous retrouvons deux grands principes auxquels Lipman est attaché : l'ouverture à l'expérience future et au sens de l'expérience. De plus, nous pouvons noter la présence du principe de continuité de l'expérience, cette fois entre l'expérience de la philosophie et l'expérience future : en effet, le développement de la capacité (extraordinaire) à penser les

¹²¹⁸ *Ibid.*, p.70 : "Efforts to compel their value beliefs often succeed merely in making them even more skeptical or negative. In contrast, the discoveries of a discussion are generated by the group itself and do not appear to have been imposed by an alien authority."

¹²¹⁹ V. TROVATO, *op.cit.*, p. 35

¹²²⁰ *Ibid.*

¹²²¹ M. LIPMAN, *A l'école de la pensée, op.cit.*, p.47

idées vise l'autonomie intellectuelle de l'individu *dans* la société. L'un des arguments majeurs pour la défense du droit à la philosophie réside dans le devoir d'une société démocratique de fournir à chaque citoyen les instruments lui permettant d'être autonome : la philosophie étant une arène d'entraînement des facultés rationnelles, elle œuvre pour l'autonomie intellectuelle.

7.2.1. *L'autonomie au cœur des influences*

Il faut penser par soi-même : cette injonction courante, pour ne pas dire galvaudée, peut être confuse. Mais que signifie-t-elle vraiment ? Lipman en donne une définition simple : il ne s'agit pas de prétendre penser indépendamment des déterminismes aveugles, des opinions préexistantes, des croyances imposées et autres influences non-examinées. Cette indépendance n'équivaut pas à l'absence d'influences extérieures : l'indépendance se construit, au contraire, dans le frottement de chacun vis-à-vis de ces impositions reçues. Penser par soi-même, c'est adopter des pensées de façon examinée, critique, consciente et volontaire.

« L'un des objectifs de l'éducation est de libérer les élèves d'habitudes cognitives non-critiques et non-questionnantes, en vue de développer en eux la capacité à penser par eux-mêmes, à découvrir leur propre orientation dans le monde, et, une fois prêts, à concevoir leur propre ensemble de convictions et de croyances à son sujet. (...) Les différents enfants ont différentes valeurs. Mais s'ils portent ces valeurs en toute conscience, s'ils ont envisagé les raisons pour lesquelles ils pensent et croient ainsi, s'ils ont réfléchi à leurs besoins, intérêts et activités, cela nous donnera une indication de l'aide que leur ont apporté les discussions philosophiques. »¹²²²

C'est pour cette raison que l'autonomie de la pensée s'acquiert grâce à la réflexion, dans le cadre d'une éducation réflexive. « La distinction entre enseignement réflexif et enseignement classique est communément basée sur le fait que le premier vise avant tout l'autonomie de l'élève. Cela se vérifie dans la mesure où on peut considérer comme penseurs autonomes ceux qui pensent par eux-mêmes, qui ne font pas répéter comme des perroquets ce que d'autres disent ou pensent. Ce sont ceux qui, plutôt, se font leurs propres jugements sur la réalité, se forment leur propre compréhension du monde et finissent par concevoir de manière personnelle quel genre de personnes ils souhaitent devenir et le monde dans lequel ils veulent vivre. (...) Le modèle réflexif est profondément social et communautaire. Il a pour but d'huiler les rouages qui grincent dans une communauté, de trouver les arguments susceptibles de défendre les positions qui s'affrontent puis, par la discussion, d'aboutir à un prisme plus large permettant un jugement plus objectif »¹²²³. C'est donc grâce à la prise de conscience de ses idées que l'on peut asseoir son indépendance intellectuelle, sans jamais croire que penser par soi-même, c'est penser en dehors de toute influence. L'autonomie est

¹²²² M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, *op.cit.*, p.85 : "On goal of education is the liberation of students from unquestioning, uncritical mental habits, in order to make them develop the ability to think for themselves, to discover their own orientation to the world, and, when ready to do so, to devise their own set of beliefs about it. (...) Different children have different values. But if they hold these values thoughtfully, if they have given consideration to why they feel and think the way they do, if they have given some reflection to their needs and interests and activities, this will be an indication that their philosophical discussions have been helpful for them.

¹²²³ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée*, *op.cit.*, pp.37-38

donc liée à une ouverture d'esprit car il s'agit de se rendre disponible à diverses influences pour déterminer la sienne propre. Cette idée rejoint la définition de Jaspers de l'indépendance philosophique comme ouverture d'esprit : « N'adhérer à aucune école philosophique ; ne tenir aucune vérité formulable pour la seule, unique et exclusive vérité ; devenir maître de ses pensées. Ne pas accumuler une science philosophique, mais approfondir la recherche philosophique dans son mouvement. Lutter pour la vérité et le sens de l'humain dans une communication inconditionnelle. Apprendre à assimiler toute leçon du passé, à écouter les contemporains, à s'ouvrir à tous les possibles. En même temps, approfondir ma condition d'individu particulier : ma propre historicité (...). Ne jamais cesser de grandir, à travers mon historicité particulière, afin de rejoindre l'historicité de la condition humaine, dans son ensemble et de devenir ainsi un citoyen du monde. »¹²²⁴. C'était pour préserver cette indépendance d'esprit que Jaspers se faisait l'avocat de l'étonnement perpétuel et c'est pourquoi cette faculté qui semble si anodine possède en réalité une portée significative. Il s'agit donc, en quelque sorte, d'embrasser consciemment les influences pour faire émerger son positionnement individuel : l'autonomie relie ainsi l'historicité individuelle et l'historicité du monde. D'ailleurs, le souci des fondements correspond, en grande partie, à la clarification des multiples influences sociales, familiales, sociétales, culturelles qui se trouvent à la source de nos idées. « Ce qui importe le plus est d'acquérir une meilleure compréhension de ce qu'ils pensent et des raisons pour lesquelles ils pensent, ressentent et agissent de cette façon, et de ce que c'est que raisonner de manière efficace »¹²²⁵. La place des déterminismes extérieurs est d'autant plus subtile que paradoxalement, penser par soi-même, c'est penser de façon dialectique, c'est-à-dire faire entrer la multiplicité dans sa pensée. C'est en cela que la pensée monologique n'est pas une pensée autonome. Tout comme le dialogue philosophique, la pensée autonome repose sur la pluralité et le décentrement : en reprenant les distinctions de Marie-France Daniel, une pensée autonome n'est pas une pensée monologique anecdotique mais une pensée dialogique critique. L'autocritique, l'ouverture envers les idées diverses et le mouvement de la pensée constituent les prémisses d'une méthode pour *penser par soi-même*.

« Il n'est pas rare de confondre penser *en soi-même* et penser *par soi-même* et d'être sous l'impression erronée que la pensée solitaire équivaut à la pensée indépendante. Ainsi, nous ne sommes jamais autant incités à penser par soi-même que lorsqu'on participe à une recherche partagée avec d'autres. La façon dont nous protégeons les enfants de la pensée non-critique en présence d'autrui ne consiste pas à les inciter à penser seul et silencieusement mais à les inviter à penser ouvertement et de façon critique sur des problèmes polémiques. »¹²²⁶ (nous soulignons)

Cette conception de la pensée autonome est la conséquence de la conception socioconstructiviste du développement de l'enfant. En effet, les philosophes pour enfants

¹²²⁴ K. JASPERS, *op.cit.*, p. 126

¹²²⁵ M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p.85 : « What matters most is that they get a better understanding of what they think and why they think and feel and act the way they do, and of how it might be to reason effectively. » (ci-dessus : ma traduction)

¹²²⁶ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school*, *op.cit.*, p.156 : "It is not uncommon to confound thinking *by oneself* with thinking *for oneself* and to be under the mistaken impression that solitary thinking is equivalent to independent thinking. Nevertheless, we are never so moved to think for ourselves as when we find ourselves engaged in shared inquiry with others. The way to protect children from uncritical thinking in the presence of others is not to compel them to think silently and alone but to invite them to think openly and critically about contestable issues." (ci-dessus : ma traduction)

sont portés par l'idée que l'individu construit sa pensée par l'intermédiaire de la pensée socialisée. Il s'ensuit que l'autonomie se conquiert non pas contre autrui, mais en collaboration avec lui – ce qui, par ailleurs, participe au développement social de l'enfant et contre la tendance égocentrée : « Si tout tourne autour de ce que je pense, alors mes pensées tendent à devenir auto-référencielles, et je ferai partie de ce qu'on appelle une société du « moi ». G.H. Mead argumente que la personne raisonnable est celle qui adopte le point de vue de l'« Autre généralisé »¹²²⁷. La pensée se déploie non seulement en pensant par soi-même, mais aussi en pensant avec et au travers des autres. »¹²²⁸. Ainsi, la pensée autonome est une pensée dialogique¹²²⁹, conformément au postulat socioconstructiviste selon lequel penser par soi-même, c'est intérioriser les pensées des autres, leurs idées, leurs expériences pour se positionner ensuite. Si l'autonomie est intrinsèquement liée à la responsabilité, il semble plus aisé de devenir responsables de ses idées face à autrui. De même que la pensée individuelle surgit dans la confrontation avec la pensée socialisée, c'est au moment même où l'on devient avocat de sa conviction face au groupe que l'on construit son autonomie. « Nous devons nous engager dans le dialogue. En écoutant et en répondant à ce que les autres pensent, nous parvenons à apprendre ce que c'est que penser par soi-même. En articulant, en partageant et en modifiant nos idées par le procédé du dialogue nous parvenons à devenir responsables de ce que nous disons et pensons, et donnons aux autres le pouvoir de le faire aussi »¹²³⁰. En un mot, le statut de penseur autonome se construit progressivement au cœur de la pluralité et de la confrontation aux influences hétéroclites qu'elle véhicule. L'enfant apprendra à philosopher par lui-même en pensant au travers des autres : chacun se trouve donc dépendant d'autrui pour devenir indépendant.

7.2.2. Autonomie et authenticité : le devenir-auteur de l'enfant

Cela dit, la pensée autonome se définit, pour Lipman, par le fait de penser authentiquement, c'est-à-dire en fonction de sa situation individuelle, de son expérience, de sa situation dans le monde¹²³¹, de ce qu'on appelle communément son propre point de vue. Mais ici le *point* de vue prend une importance : l'autonomie de la pensée surgit dans le fait de penser *à partir de soi*, sans oublier bien entendu les contraintes logiques et rationnelles qui sont, elles, universelles. Penser de façon autonome, c'est donc alors se considérer comme auteur de sa pensée, estimer que l'on s'est constitué comme source d'une idée dans un

¹²²⁷ G. H. MEAD, *Mind, self and society*, Chicago, University of Chicago Press, 1934.

¹²²⁸ R. FISHER, *Teaching thinking, op.cit.*, p. 6 : If everything revolves around what I think then my thoughts will tend to become self-referential, and I will become part of what has been called a "me" society. G.H. Mead argued that the reasonable person is one who can adopt the view of the "generalised other". (...) Thinking is expanded not only by thinking for oneself, but also by thinking with and through others."

¹²²⁹ M. LIPMAN, *A l'école de la pensée, op.cit.*, p.246

¹²³⁰ R. FISHER, *op.cit.*, pp. 110-111 : "As a teacher what Socrates was trying to establish was a new moral and intellectual discipline founded on reason, and a method of enquiry through questioning. (...) We must engage in dialogue. By listening and responding to what others think, we come to learn what it is to think for ourselves. In articulating, sharing and modifying our ideas through the process of dialogue we come to take responsibility for what we say and think, and empower others to do these things too. (...) Socrates uses questions as a means of approaching truth through the use of reason in a shared enquiry. (...) Socrates believes that there was a goal towards which a dialogue, if it was to be philosophical, should be heading, which was a personal understanding of what was true and right in knowledge and action."

¹²³¹ M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p.203 : In this sense, thinking for oneself involves a reflection upon one's own experience and upon one's own situation in the world. It requires appraisal of one's own values and in effect of one's own identity.

processus de création ou de réappropriation. Cette définition lipmanienne de l'autonomie est donc aussi tributaire de cette force de caractère évoqué par le philosophe américain. En effet, Lipman¹²³² estime que l'apprentissage du « penser par soi-même » dépend à la fois de déterminations intellectuelles (par l'amélioration de la faculté de raisonner, de la faculté de trouver le sens de l'expérience, de la compréhension éthique) que de déterminations personnelles (par le développement personnel et interpersonnel, l'amélioration de la créativité). Ainsi, défendant le fait que « le principal objectif de la philosophie pour enfants est d'aider les enfants à apprendre à penser par soi-même »¹²³³, la méthode instituée est calibrée en fonction du développement de l'autonomie et en effet, on peut retrouver point par point les critères visés : premièrement, la pensée logico-critique favorise la faculté de raisonner et la compréhension éthique ; deuxièmement, la communauté de recherche permet de mieux comprendre l'expérience dans un cadre dialogique favorisant les relations interpersonnelles, et troisièmement, la licence d'expression accordée à chacun, appuyée par les outils expérientiels, impulse une démarche de créativité. Tous ces éléments visent à rendre l'enfant auteur de sa pensée multidimensionnelle et à l'extraire des processus de ouïe-dire et d'appropriation inconsciente d'idées aveugles.

D'un point de vue global, la conception de l'autonomie défendue par la philosophie pour enfants va à l'encontre de la conception kantienne, dans la mesure où elle promeut davantage l'élaboration d'une pensée individuelle, créative, « auteurisée » alors que pour le philosophe allemand, l'autonomie désigne « la propriété qu'a la volonté d'être à elle-même sa loi »¹²³⁴. Kant voyait dans l'autonomie individuelle la faculté à choisir sa propre loi indépendamment des conditions extérieures et des désirs aveuglants, mais il ne s'agit pas ici de promouvoir une loi individuelle : au contraire, l'individu est tenu de choisir une loi valable pour tous. « [Kant] souhaitait sincèrement que les individus puissent penser par eux-mêmes et il admettait facilement que c'est dès l'enfance qu'il fallait les engager sur cette voie. Mais la conception de l'autonomie que Kant avait en tête n'est pas identique à l'engagement total dans la recherche défendu ici. Ce qu'il visait, c'était plutôt l'adhésion volontaire de chaque individu à des principes universellement généralisables. »¹²³⁵. Lipman oppose à la vision kantienne la théorie deweyenne, qui caractérise une pensée autonome, dans le cadre pédagogique, comme une pensée réelle, détachée de la recherche de la bonne réponse, comme un « acte de la pensée indépendante (libre) opposé à l'acte de donner la réponse désirée »¹²³⁶. En revanche, la conception défendue ici est davantage centrée sur *l'expression* de l'individualité vis-à-vis du groupe : l'originalité de la philosophie pour enfants est qu'elle prône la recherche de l'autonomie au sein même d'une pratique collective. De plus, l'autonomie se réalise autant par la pensée rationnelle que par la pensée créative, si bien que les philosophes pour enfants lipmaniens définissent un penseur autonome comme un individu alliant esprit critique et esprit d'innovation, dans la lignée de l'héritage pragmatiste et constructiviste. En somme, la pratique philosophique est une opportunité pour exercer une

¹²³² *Ibid.*, p.204

¹²³³ M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p.204 : "The main purpose of a program in philosophy for children is to help children learn how to think for themselves."

¹²³⁴ E. KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs* (1785), ak.IV, 447, trad. fr. V.Delbos, Paris, Librairie philosophique J.Vrin, 1992.

¹²³⁵ M. LIPMAN, *A l'école de la pensée*, *op.cit.*, p.26

¹²³⁶ J. DEWEY, *Comment nous pensons*, *op.cit.*, p. 69.

certaine liberté de pensée individuelle et créative face aux idées *plurielles*, alors que dans la vision kantienne, il s'agissait d'un travail solipsiste qui se référait à un « autre universel » abstrait. Selon l'analyse de Nicolas Go, la coopération philosophique espère le développement des intellections autonomes au sens où elle pose « les conditions favorables au déploiement des singularités créatives (...). Voilà donc un nouveau paradoxe : [sa] condition (...), c'est la coopération. »¹²³⁷. La pratique collective est le corrélat de l'expression de l'individualité, en tant qu'elle permet à chacun de se faire auteur face et avec les pairs, en examinant, avec leur aide, le sens de ses représentations.

Ainsi, il semble que l'autonomie réside davantage dans une sorte de clairvoyance et de conscience aiguë des tenants et aboutissants des idées. « Penser par soi-même implique de tirer les conséquences de ses propres prémisses. (...) Cela permet à chacun de trouver ses propres convictions et de découvrir de bonnes raisons pour leur justification ; cela permet de découvrir ce qui suit de ses propres présupposés ; de marteler son propre point de vue sur le monde dans son esprit ; et de clarifier ses propres valeurs, ses manières spécifiques d'interpréter son expérience »¹²³⁸. Pour que les idées de l'enfant soient authentiquement siennes, il doit apprendre à en connaître les causes, les conséquences et, par suite, le sens réel. Il devient alors auteur, non au sens où il sera créateur d'idées surgies *ex nihilo*, mais au sens où petit à petit, sa personne sera de plus en plus constituée d'idées qu'il aura évaluées en propre. Tout au long de l'éducation philosophique peut donc se produire une transformation de l'enfant : « La relation d'enseignement, lorsqu'elle se fait éducation, implique pour l'élève (ou le disciple) une sorte de métamorphose, en quoi consiste le fait de devenir, en communauté et par la culture, *auteur de soi-même*. Il acquiert progressivement l'autonomie requise (*autarcheia*) »¹²³⁹. En un mot, l'autonomie de la pensée se conquiert et n'apparaît jamais en dehors d'un travail conscient et dédié à cette fin.

7.2.3. Liberté de pensée et protection contre l'endoctrinement

Un penseur autonome se singularise aussi par le fait que ses idées ne sont pas le résultat d'un endoctrinement, mais davantage d'un choix conscient, responsable, indépendant de toute coercition. Bien qu'il y ait irréductiblement des influences extérieures, l'objectif est de préserver l'enfant des influences coercitives et endoctrinantes. Comme le dit Lipman, « les enfants sont autonomes dans la mesure où leurs pensées et leurs actions sont réellement les leurs. Pour certains, cette liberté hors du contrôle extérieur est une condition nécessaire pour être réellement moral. D'autres estiment qu'une telle liberté est une illusion, et que toute action est déterminée par des facteurs personnels et sociaux. Cependant, même si nous ne pouvons pas connaître tous les facteurs personnels, sociaux, culturels qui affectent l'enfant, nous pouvons observer des preuves d'indépendance dans la pensée et l'apprentissage. Les enfants manifestent de l'indépendance dans leur jugement en prenant la

¹²³⁷ N. GO, *op.cit.*, p. 80

¹²³⁸ M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p.42 : « Thinking for oneself involves inferring what follows from one's own premises. Thinking for oneself implies the intensified focus upon the child's own interests and point of view that is a prerequisite for presenting philosophy to children in an appealing fashion. It enables one to work out one's own beliefs and discover good reasons for their justification ; to figure out what follows from one's own assumptions ; to hammer out in one's mind one's own perspective on the world ; and to be clear about one's own values, one's own distinctive ways of interpreting one's experience. »

¹²³⁹ N. GO, *op.cit.*, p p. 17

responsabilité de leurs pensées et de leurs actions »¹²⁴⁰. La responsabilité semble être un rempart contre l'endoctrinement : tout processus d'influence n'est pas un processus d'endoctrinement : en effet, l'endoctrinement s'exerce par une influence aveugle par laquelle un individu prend le pouvoir sur un autre. A l'inverse, une influence peut être compatible avec l'autonomie dans la mesure où l'enfant se porte responsable, maître et possesseur éclairé de l'idée. « Elle initie l'enfant à la raison afin qu'il puisse disposer librement de lui-même, c'est-à-dire sortir de la répétition des modèles et des préjugés. »¹²⁴¹. Ainsi, parmi les responsabilités d'une société démocratique se trouve la nécessité d'assurer une protection des enfants vis-à-vis de l'endoctrinement : « L'expansion de la démocratie fait prendre conscience de la nécessité que les citoyens pensent de manière souple mais responsable. (...) La pensée critique peut offrir un degré de protection contre les formes de lavage de cerveau »¹²⁴². L'exercice constant de la faculté de juger les idées et influences extérieures constitue une protection cognitive vis-à-vis de l'acceptation aveugle des doctrines et dogmes. C'est l'intériorisation de cette habitude critique du jugement qui fait de la philosophie la pratique de choix pour cette éducation de l'esprit : « Il n'y a pas de matière qui peut mieux préparer l'enfant à combattre l'endoctrinement que la philosophie. Aucune discipline ne propose aux enfants l'amplitude des alternatives face aux questions d'importance cruciale, de même qu'aucune autre discipline ne prend aussi sérieusement le développement de la capacité à juger par soi-même. Mais la philosophie, par son pouvoir et son autorité, porte avec elle une grande responsabilité »¹²⁴³. Le pouvoir de la philosophie vient à la fois des instruments intellectuels qu'elle met en forme, mais aussi de la façon dont elle révèle les enjeux conceptuels de la société. L'éducation de l'esprit – au travers de l'habitude d'examiner les idées, de l'acquisition des outils intellectuels de raisonnement, de la construction d'un univers intérieur – pourrait contrecarrer les effets d'une imposition idéologique coercitive. Patrick Tharrault évoque même l'idée qu'« aider les individus à philosopher, à se construire une pensée propre, non démagogique, non binaire, c'est faire reculer tous les dogmatismes et tous les fondamentalismes existants. »¹²⁴⁴. Bien que la philosophie ne soit pas une panacée vis-à-vis des fondamentalismes et dogmatismes, nous pouvons dire que le renforcement des facultés de critiquer, de raisonner, de juger et de penser par soi-même sont des ingrédients permettant d'œuvrer dans le sens d'une prévention de ce genre de risques.

Selon Vincent Trovato, la connaissance de la culture philosophique œuvre pour une meilleure compréhension des enjeux : « L'enfant est en mesure de mieux donner un sens à son monde et de construire une idée de concepts controversés qui sous-tendent son

¹²⁴⁰ R. FISHER, *op.cit.*, p p. 65 : “Children are autonomous to the extent that their thinking and actions are truly their own. For some philosophers this freedom from external control is a necessary condition for being truly moral. Others argue that such freedom is an illusion, and that all action is determined by social and personal factors. However, although we may not know all the factors, personal, social or cultural, that affect a child, we can observe evidence of independence in thinking and learning. Children show independence in judgement by taking responsibility for their thoughts and actions.”

¹²⁴¹ A. LALANNE, *La philosophie à l'école. Une philosophie de l'école, op.cit.*, p. 25

¹²⁴² M. LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.202

¹²⁴³ M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p p.85 : “There is no study that can more effectively prepare the child to combat indoctrination than philosophy. No discipline offers children the range of alternatives to questions of utmost importance to them, nor does any other discipline take more seriously the development of their capacity to judge for themselves. But the power and authority of philosophy carries with it great responsibility.”

¹²⁴⁴ P. THARRAULT, *Pratiquer le débat-philo à l'école, op.cit.*, p pp. 32-33

expérience »¹²⁴⁵ et l'autonomie ainsi acquise est un « moyen de lutte contre toute forme de manipulation »¹²⁴⁶. La possession des concepts et des problématiques fondamentales de la philosophie permet de favoriser une pensée autonome, définie comme la faculté de comprendre une situation donnée. Si l'on estime que certaines problématiques politiques sont universelles et que les diverses définitions d'un concept sont le terreau de conceptions politiques différentes, on peut voir le rôle de la philosophie dans le développement d'une compréhension politique. Les catégories de la vie citoyenne telles que la loi, la justice, l'injustice, le pouvoir, la liberté, l'obéissance, l'égalité, la fraternité, le contrat social sont des éléments de la culture philosophique qui apportent un éclairage à la vie politique et morale. L'initiation aux concepts et problématiques cruciales de l'histoire de la philosophie politique est nécessaire à l'exercice de l'esprit critique.

Selon Vincent Trovato, l'appel de Derrida relie la question culturelle à la question citoyenne : « Jacques Derrida appelle à un droit à la philosophie, droit qui entraînera l'enfant à penser par lui-même, à revendiquer un épanouissement culturel et qui lui assurera une libération sur le plan humain. »¹²⁴⁷. C'est cet espoir que l'éducation philosophique puisse être un facteur de prévention contre la manipulation violente des enfants qui a interpellé Yersu Kim, directeur de la Division « Philosophie et Ethique » de l'UNESCO :

« Le fait que les enfants acquièrent très jeunes l'esprit critique, l'autonomie à la réflexion et le jugement par eux-mêmes, les assure contre les manipulations de tous ordres et les prépare à prendre en main leur propre destin. Ce sont les enfants qui sont les plus exposés aux médias, à la publicité. C'est parmi eux que se recrute un très grand nombre de gens de guerre dont on se sert surtout comme de la chair à canon. Ils constituent de nos jours, la plus grande partie des victimes de l'esclavage moderne. Ils fournissent dans plusieurs régions du globe une main d'œuvre très bon marché et font l'objet de pratiques commerciales abominables et intolérables. Incontestablement, l'enfant d'aujourd'hui est l'adulte de demain. C'est donc à juste titre qu'il faut dire avec Matthew Lipman que l'impact de la philosophie sur les enfants pourrait ne pas être immédiatement apprécié. Mais l'impact sur les adultes de demain pourrait être tellement considérable qu'il nous amènerait à nous étonner d'avoir refusé la philosophie aux enfants jusqu'à ce jour. »¹²⁴⁸

C'est au nom de la volonté de protéger la liberté de pensée des enfants que l'UNESCO promeut l'enseignement de la philosophie aux enfants depuis 1998, date à laquelle a eu lieu une Réunion de 18 experts de 14 pays en son siège à Paris (en mars 1998) : « Le programme de l'UNESCO part de la définition suivante de la philosophie : elle est le désir de se servir honnêtement autant que possible de la raison pour envisager les problèmes et les questions avec lesquelles notre condition humaine nous confronte. Si l'UNESCO cherche à promouvoir l'enseignement de la philosophie, c'est parce qu'il est prépondérant pour la formation de citoyens libres et conscients : rouage essentiel de la démocratie. »¹²⁴⁹ Si la philosophie se définit par l'éducation d'une faculté libre et autonome, elle a donc toute sa place pour œuvrer en faveur de l'un des droits fondamentaux de la démocratie : la liberté de pensée. C'est pourquoi l'UNESCO a publié un rapport intitulé « La philosophie ou l'école de

¹²⁴⁵ V. TROVATO, *op.cit.*, p p. 55

¹²⁴⁶ *Ibid.*

¹²⁴⁷ *Ibid.*, p. 9

¹²⁴⁸ Discours de Yersu KIM, Réunion UNESCO du 26-27 mars 1998

¹²⁴⁹ V. TROVATO, *op.cit.*, p. 86

la liberté »¹²⁵⁰, dans lequel Michel Tozzi montre en quoi l'apprentissage de la philosophie est une éducation de l'esprit libre : la philosophie permet d'exercer un pouvoir mental en dehors de toute sujétion étrangère, elle accroît la conscience des enjeux liés aux idées, aux concepts, et aux problématiques, elle exerce les habiletés de pensée, elle favorise la maîtrise de la pensée, grâce aux exigences de rigueur, de raisonnement, de profondeur. Par tous ces moyens, elle favorise une pensée libre et autonome. Si la société vise le développement de la raison autonome de ses futurs citoyens, elle réalise un partage de l'autorité et fonde la participation citoyenne dans les décisions, actions et élections. En un mot, si un Etat donne à ses citoyens les outils intellectuels de le mettre en question, en examen, en cause, si l'Etat tend aux citoyens une loupe pour qu'il le scrute, il est authentiquement démocratique. « Politiquement, la philosophie donne au citoyen un moyen intellectuel d'évaluer le pouvoir, en tentant de répondre à la question : est-il justifié ? »¹²⁵¹. Ainsi, la présence d'une éducation philosophique des citoyens atteste de la nature démocratique d'un pays :

« La présence de la philosophie est un signe de la nature démocratique du pays. C'est pourquoi l'UNESCO demande que se créent dans les écoles des lieux et des temps pour la pratique de la philosophie. Ces lieux de pratique philosophique sont envisagés comme des forums d'interrogation radicale, démocratique et pluraliste et de dialogues critiques et constructifs sur les problèmes complexes de notre temps. »¹²⁵²

La philosophie aurait donc pour fonction de participer au développement de la puissance intellectuelle des individus et, par là-même, de favoriser leur participation éclairée aux processus citoyens qu'ils sont appelés à accomplir. L'atelier de philosophie est un lieu où les enfants peuvent expérimenter le fait d'être un agent rationnel prenant position sur une question concernant la collectivité humaine : il devient « le centre d'un processus impliquant un réseau de communications diversifiées, une activité au cours de laquelle chacun, dans et par ses relations aux autres, devient un agent de la construction de ses connaissances et de sa puissance de connaître. La liberté de pensée s'en trouve, par là, accrue dans la mesure où elle sous-tend une puissance acquise de faire quelque chose. »¹²⁵³.

7.2.4. Les méthodes de philosophie pour enfants à visée démocratique

La philosophie pour enfants peut participer au processus d'éducation à la citoyenneté par la forme même de son dispositif pédagogique. La communauté de recherche lipmanienne établit la parité, l'esprit critique, le respect mutuel et l'entraide en vue de cet objectif. Mais certaines méthodes estiment que le caractère démocratique de l'échange doit se manifester non seulement par l'instauration d'un dialogue libre, pluraliste et égalitaire entre pairs, mais aussi par la mise en place un dispositif démocratique. C'est le cas du courant de la Discussion à Visée Philosophique, qui s'intitule parfois Discussion à Visée Philosophique et Démocratique (DVPD). Pour les défenseurs de cette approche (notamment Michel Tozzi, Alain Delsol et Pierre Usclat), la pédagogie doit se mettre autant au service d'enjeux démocratiques que philosophiques, comme le nom l'atteste. « La DVP n'a pas que des enjeux

¹²⁵⁰ M. TOZZI, *La philosophie : état des lieux – Rapport de l'UNESCO. La philosophie ou l'école de la liberté*, Paris, éditions UNESCO, 2007

¹²⁵¹ J.-C. PETTIER, *Apprendre à philosopher, op.cit.*, p. 58

¹²⁵² V. TROVATO, *op.cit.*, p. 85

¹²⁵³ M. SASSEVILLE (dir.), *La pratique de la philosophie à l'école, op.cit.*, p. 39

philosophiques et langagiers. Elle soulève un enjeu politique, spécifiquement démocratique. La démocratie a besoin d'hommes capables de réfléchir, d'exercer leur esprit critique dans le contexte d'une pensée complexe, de prendre des décisions éclairées, de participer en connaissance de cause, et qui ont donc développé à l'école et continuent de développer dans la cité « l'exercice réfléchi de leur jugement ». Nous pensons que les NPP peuvent contribuer à l'émergence d'un « citoyen réflexif ». C'est pour cela que nous parlons de DVDP, de *discussion à visée démocratique et philosophique* »¹²⁵⁴. Le dispositif de la DVDP distribue les tâches et les pouvoirs parmi les participants pour instaurer une organisation démocratique : président, journaliste, reformulateur, synthétiseur, élèves discutants, observateurs, animateur. Le président de séance est garant de la loi et du respect des règles et vise au bon déroulement de la discussion : à ce titre, il est responsable de la distribution de la parole, alors que les journalistes notent les éléments essentiels de la discussion. Les synthétiseurs et reformulateurs sont respectivement responsables de l'argumentation et de la conceptualisation. Les observateurs dressent le bilan de la séance, alors que les discutants ont pour seule fonction de construire une réflexion sur la thématique choisie, sous l'égide de l'animateur. Par ces rôles, les relations sont structurées de façon démocratique, d'autant plus que les fonctions alternent à chaque séance. Ainsi, chacun expérimente à tour de rôle les diverses responsabilités : « cette organisation de la classe assure un *partage du pouvoir*, un *rapport coopératif à la loi*, important dans une perspective d'éducation à la citoyenneté »¹²⁵⁵. La parole est dans la DVDP régie par des règles démocratiques, mais l'on peut dire qu'elle l'est aussi dans les autres dispositifs, qui sont non moins démocratiques. Toujours est-il que le courant tozzien vise un apprentissage formel du débat démocratique, dans la mesure où il s'agit de mener une activité collective et régulée dans le respect du partage des rôles et du pouvoir, dont l'expérience serait un entraînement vers la citoyenneté réflexive.

7.2.5. Liberté de pensée et ouverture d'esprit

Par ailleurs, la liberté de pensée est favorisée par la licence accordée à l'enfant : il se trouve autorisé à penser le monde, non pas seulement tel qu'il est, mais tel qu'il pourrait être. L'autonomie accorde une place à la pensée créative et hypothétique, et par conséquent la fonction de l'imagination a aussi une portée citoyenne. En effet, alors qu'il peut sembler anodin de philosopher avec les enfants à partir de fictions, de récits de mondes possibles et impossibles, ces outils expérientiels sont loin d'être inoffensifs. En effet, l'habitude de rechercher les modèles alternatifs et de faire entrer les possibilités fictionnelles dans les considérations réelles a un effet sur la vision citoyenne du monde : l'enfant verra peut-être le monde comme un ensemble mouvant, changeant, et non comme une réalité immuable et figée. La philosophie exerce l'esprit à dépasser le monde, à passer outre la réalité pour se poser la question du sens et de la pertinence des choses telles qu'elles sont. Ainsi, pour Sarah Davey Chesters, le constructivisme a une portée politique car la pensée constructive est une pensée inventive, c'est-à-dire intellectuellement interventionniste : « La pensée inventive est ce que Fisher¹²⁵⁶ appelle « la pensée habile », qui est l'exploration et l'habileté à *élargir*

¹²⁵⁴ M. TOZZI, *Nouvelles Pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociétale et scolaire de philosophie, op.cit.*, p.293

¹²⁵⁵ M. TOZZI (dir.), *Débattre à partir des mythes, op.cit.*, p. 39

¹²⁵⁶ R. FISHER, « Socratic education », in *Thinking*, n°12 (3), 1995, pp. 23-29

ses propres idées originales. Il note que la recherche philosophique peut ouvrir de multiples chemins d'exploration et favorise le développement d'une telle pensée. (...) La pensée créative est intrinsèquement une entreprise constructiviste, qui se fonde sur l'innovation, l'inventivité, la suspension du jugement, la production et l'expansion des idées »¹²⁵⁷. Outre la capacité à imaginer d'autres sociétés possibles, l'exercice philosophique pourrait rendre l'esprit disponible aux changements, ainsi qu'apte à les analyser de manière réfléchie. De plus, la délibération philosophique transforme, selon Jen Glaser¹²⁵⁸, l'atelier de philosophie en sphère publique, par l'apprentissage de la négociation intellectuelle face aux hypothèses relatives à la question : « comment devrions-nous vivre ? ». Le mouvement de distanciation propre à la philosophie – distance vis-à-vis des déterminations spatio-temporelles, distance vis-à-vis de la situation individuelle, distance rationnelle vis-à-vis des contextes affectifs – semble donc pouvoir jouer un rôle dans la formation intellectuelle du citoyen, dont la tâche consiste non seulement à porter un regard critique sur le monde actuel, mais aussi à porter un regard hypothétique sur les mondes à venir. Étrangement, la découverte des mondes passés semble préparer celle des mondes à venir et se rassembler dans l'idée des mondes possibles : « Se projeter dans des mondes passés, c'est davantage : c'est pouvoir faire l'expérience, du moins en pensée, d'autres mondes bien différents du monde moderne. (...) Les jeunes ont besoin de tels symboles d'altérité, d'une alternative utopique à leur condition existentielle quotidienne. Ils ont aussi besoin de savoir que l'on n'a pas toujours pensé la même chose, pas toujours eu les mêmes visions du monde. C'est utile pour favoriser leur décentrement et pour les disposer à relativiser les préjugés du monde moderne. »¹²⁵⁹.

7.3. Égalité, rationalité, liberté d'expression : la philosophie pour enfants sous l'égide de principes démocratiques

7.3.1. La question de l'égalité de droit à la philosophie

A l'horizon de la volonté de développer l'autonomie des élèves se trouve une ambition encore plus haute : la réduction des inégalités intellectuelles. En effet, l'éducation philosophique porte un idéal d'excellence de la pensée pour tous les élèves, dont l'analyse demanderait un développement conséquent que nous ne pouvons établir ici. Cela dit, nous

¹²⁵⁷ S. DAVEY CHESTERS, *The Socratic Classroom*, *op.cit.*, pp. 99-100 : "Constructive thinking is inventive thinking according to Piaget who posits that « to understand is to invent ». Inventive thinking is what Fisher terms « skilful thinking », which is the exploration and ability to expand on our original ideas. He notes that philosophical inquiry can open up multiple paths of exploration and is conducive to enhancing such thinking. (...) Creative thinking is inherently a constructivist enterprise, which relies on innovation, inventiveness, the suspension of judgment, and the production and expansion of ideas." (ci-dessus : ma traduction)

¹²⁵⁸ Cf. J. GLASER, « Philosophy for Citizenship » in J. MOHR LONE, R. ISRAELOFF (dir.), *Philosophy and education*, *op.cit.*, pp. 79-80 : "Our philosophy classroom will need to focus not only on improving students' capacities to understand political theories, but also on educating students in political thinking and behaviours (e.g., learning how to negotiate a public space with others) and on the capacities and skills of participation in civic life. In a democratic context, it will be to see our task, at least in part, as educating our students toward the capacity to engage in the "public sphere" of the classroom as they seek to inquire together into the question "How ought we live?"

¹²⁵⁹ Entretien avec J.-M. FERRY, « L'importance de l'autoréflexion et de la grammaire », in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, pp. 152-153

savons que le premier pas pour chercher à garantir une plus grande égalité est de déclarer l'égalité des participants : c'est l'enjeu de la déclaration socratique d'ignorance et de la présomption d'égalité des intelligences. Ces deux déclarations instituent un cadre égalitaire, du moins au niveau des valeurs, et rendent possibles la réalisation même du dialogue :

« Un dialogue, une discussion ne peuvent avoir lieu qu'entre égaux. Il faut que chaque participant à la discussion se sente et se trouve avec l'autre ou les autres sur un pied d'égalité. Chacun, en effet, doit être présumé pouvoir dire quelque chose de juste et de vrai. La vérité ne peut venir d'un ou de quelques-uns seulement : il n'y a pas d'accès particulier à la vérité. »¹²⁶⁰

C'est l'enjeu latent du devenir-auteur de chaque enfant : le fait d'instituer chaque enfant comme auteur, de même que le fait de postuler la présomption d'égalité d'intelligence philosophique, font de l'égalité le principe méthodologique de la philosophie pour enfants, mais aussi son objectif citoyen. C'est d'ailleurs la transmission du principe d'égalité des idées qui justifie les caractéristiques égalitaires du dispositif pédagogique : le cercle de la discussion, le droit d'accès à la parole et la valeur accordée à chaque pensée. « Le principe fondateur est le suivant : postulat de l'égalité de droit de tous les élèves comme auteurs, devant le savoir et l'organisation sociale qui permet son élaboration, articulée à la reconnaissance de la singularité de chacun dans les cheminements d'apprentissages au sein du processus collaboratif d'éducation. En quoi les pratiques coopératives se justifient-elles ? En ce que l'articulation de la singularité des cheminements individuels au sein d'une communauté, au postulat d'égalité de droit appliqué à tous, ne peut se concrétiser dans une pédagogie de la maîtrise et du contrôle »¹²⁶¹. Par conséquent, l'atelier de philosophie vise à être exemplaire eu égard à la préservation de l'égalité des participants vis-à-vis des velléités de pouvoirs de certains. Le cadre de la discussion philosophique vise le partage égalitaire grâce aux exigences constructivistes (par lesquels chacun est légitime pour apporter sa pierre à l'édifice), grâce au principe d'alternance de la parole, grâce à l'écoute des points de vue minoritaires et à l'acceptation critique des points de vue divergents.

Mais outre ces moyens pédagogiques modestes – les déclarations et dispositifs pédagogiques – la pratique philosophique vise à ce que chacun développe ses propres facultés de pensée. Les philosophes pour enfants estiment qu'en sus de l'accès aux différents savoirs, l'éducation de l'esprit est un moyen de réduction des inégalités car c'est une faculté transversale. Ainsi, pour prendre un exemple concret, la maîtrise de l'acte de déduction constitue un outil cognitif transposable à tous les domaines et l'habitude de rechercher les conclusions et conséquences des énoncés est une compétence intellectuelle majeure pour le développement de la compréhension. De même, Lipman, et les philosophes pour enfants à sa suite, estime qu'au sein de l'apprentissage logique, il est nécessaire de mettre l'accent sur l'acte d'inférence, dont la maîtrise est déterminante. Or cet intérêt est dû notamment par la volonté de faire comprendre ce processus inférentiel dans tous les domaines du savoir, qui sont voués, par définition, à la mise en lumière des relations de causalité du monde. Qu'il s'agisse de la causalité biologique, historique, physique, psychologique, mathématique, il semble que l'inférence imprègne tous les champs de compréhension du monde. Lipman

¹²⁶⁰ M. CONCHE, *Le fondement de la morale*, Paris, P.U.F., 1982, pp. 38-39

¹²⁶¹ N. GO, *op.cit.*, p. 87

estime même que les difficultés scolaires trouvent leur racine, en partie, dans un « blocage inférentiel »¹²⁶², c'est-à-dire une difficulté dans l'appréhension du sens causal des explications : « Les enfants qui éprouvent des difficultés avec ces types d'inférences ci-nommées sont susceptibles d'éprouver aussi des difficultés scolaires. (...) De tels enfants éprouvent peut-être un « blocage inférentiel » et ce type de blocage ne peut être résolu par la répétition d'exercices ou la mémorisation des règles de la pensée. En fait, il n'y a pas de solution facile au « blocage inférentiel ». Le programme de pensée philosophique peut, possiblement, contribuer à un allègement du problème, en les aidant à s'engager dans des processus d'inférences en créant un milieu qui les y encourage. La Philosophie pour Enfants devrait les encourager à tirer des conclusions inférentielles, les aider à identifier des preuves, et les accompagner pour reconnaître quelles inférences sont défectueuses. On peut accomplir beaucoup si les enfants peuvent être amenés à comprendre, grâce à leur expérience, la possibilité d'aller au-delà de ce qu'ils voient et lisent en développant la capacité à établir des inférences »¹²⁶³. Ces deux exemples, déduction et inférence, montrent que certains apprentissages simples et ciblés peuvent constituer des éléments de réduction des inégalités intellectuelles. Face à l'immensité de la question de l'égalité, le fait de s'appliquer à ouvrir certaines facultés spécifiques de l'esprit à *tous* les enfants peut avoir un effet non-négligeable. L'éducation de l'esprit a donc des effets démultipliés. « Si l'égalité proclamée constitue un horizon à atteindre, il ne peut y avoir égalité effective sans instruction, c'est-à-dire sans autonomie intellectuelle, seule à même de concilier ensemble les valeurs d'égalité, de liberté et de rationalité. (...) Tout savoir est en notre pouvoir, accessible, et c'est au travers des différentes disciplines que chacun découvre la *propre puissance de son esprit*, c'est-à-dire sa capacité à former des jugements raisonnés »¹²⁶⁴. Ainsi, les philosophes pour enfants conçoivent la réduction des inégalités comme l'occasion offerte à chacun de développer son intellect au moyen des outils philosophiques tels que les habiletés de pensée, la manipulation des concepts et problématiques et l'exercice de la raison. Si ces compétences sont partagées, cela semble être un premier pas vers une plus grande égalité. Pour étayer cette idée, Anne Lalanne s'appuie sur la recommandation émise par Condorcet selon laquelle l'instruction se

¹²⁶² M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p.63 : "Children who experience difficulties with any or all of the above-mentioned types of inferences are likely to experience academic difficulties as well. (...) Such children may be experiencing an « inference block » and this kind of block very likely cannot be resolved by repetitious exercises or memorization of rules of thinking. In fact, there is no easy solution to an « inference block ». This course of philosophical thinking can perhaps contribute to an alleviation of the problem, by helping children to engage in processes of inferring by creating a milieu that encourages them to do so. Philosophy for children should encourage them to draw better inferences, help them to identify evidence, and assist them in recognizing inferences that are faulty. Much can be accomplished if children can be brought via their experience to understand the feasibility of going beyond what they see and read by developing the capability of drawing inferences." (ci-dessus : ma traduction)

¹²⁶³ *Ibid.*, p.63 : "Children who experience difficulties with any or all of the above-mentioned types of inferences are likely to experience academic difficulties as well. (...) Such children may be experiencing an « inference block » and this kind of block very likely cannot be resolved by repetitious exercises or memorization of rules of thinking. In fact, there is no easy solution to an « inference block ». This course of philosophical thinking can perhaps contribute to an alleviation of the problem, by helping children to engage in processes of inferring by creating a milieu that encourages them to do so. Philosophy for children should encourage them to draw better inferences, help them to identify evidence, and assist them in recognizing inferences that are faulty. Much can be accomplished if children can be brought via their experience to understand the feasibility of going beyond what they see and read by developing the capability of drawing inferences." (ci-dessus : ma traduction)

¹²⁶⁴ A. LALANNE, *La philosophie à l'école. Une philosophie de l'école, op.cit.*, p. 25

doit de faire des lumières le « patrimoine commun de la société »¹²⁶⁵. Comme on le voit dans le passage suivant, Condorcet vise à développer l'autonomie de la pensée de tous, selon la portée de l'esprit de chacun :

« Il est impossible qu'une instruction même égale n'augmente pas la supériorité de ceux que la nature a favorisés d'une organisation plus heureuse. Mais il suffit au maintien de l'égalité des droits que cette supériorité n'entraîne pas de dépendance réelle, et que chacun soit assez instruit pour exercer par lui-même, et sans se soumettre aveuglément à la raison d'autrui, ceux dont la loi lui a garanti la jouissance. Alors, bien loin que la supériorité de quelques hommes soit un mal pour ceux qui n'ont pas reçu les mêmes avantages, elle contribuera au bien de tous, et les talents comme les lumières deviendront le patrimoine commun de la société. »¹²⁶⁶

Dans la continuité de Condorcet, Anne Lalanne défend l'idée que le développement de l'autonomie intellectuelle dès le plus jeune âge est un facteur de lutte contre les inégalités face au savoir. « Si l'école doit lutter contre les inégalités, c'est bien au sens de combattre l'asservissement. Mais il serait absurde de comprendre l'égalité d'instruction comme une uniformisation qui nierait les différentes capacités et talents de chacun. L'égalité d'instruction doit permettre à chacun d'atteindre son propre niveau d'excellence. »¹²⁶⁷. Par ailleurs, l'acquisition d'une meilleure autonomie dépend d'un certain capital culturel auquel la philosophie peut donner accès. En outre, si l'on estime que la philosophie pour enfants est intrinsèquement liée à la volonté de démocratisation des outils de la parole et de la pensée, il semble évident de transmettre, progressivement, un capital philosophique. À ce titre, les philosophes pour enfants ont donc repris le concept bourdieusien¹²⁶⁸ : François Galichet présente l'importance du capital symbolique que constitue « l'art de convaincre, qui doit être mis à la disposition de tous »¹²⁶⁹ alors qu'Edwige Chirouter montre la réduction possible de l'inégalité devant la parole :

« Philosopher s'apprend. Pierre Bourdieu, notamment, a bien montré qu'aucune aptitude intellectuelle, aucun soi-disant « talent », « compétence », « goût » ou « disposition » ne sont le fruit d'une nature plus ou moins bienveillante, mais qu'ils sont l'aboutissement d'un long processus d'incorporation de nos multiples influences familiales, sociales, et culturelles. En ignorant ce processus, l'école exige de ses élèves des compétences qu'elle n'offre pas, creusant et légitimant ainsi les inégalités sociales. De la même façon, la réflexion philosophique exige des compétences qui ne sont pas innées mais qui nécessitent un long apprentissage. (...) Si nous souhaitons une véritable démocratisation de l'enseignement [de la philosophie], il faut pouvoir offrir à tous les élèves, et le plus tôt possible, les outils linguistiques et culturels qui leur permettront de répondre à ses exigences spécifiques. Sans éluder les causes politiques et sociales des difficultés scolaires, sans démagogie ni élitisme, seuls une familiarisation et un apprentissage précoces à la rigueur de la réflexion peuvent peut-être permettre de gagner ce pari. »¹²⁷⁰

¹²⁶⁵ N. CONDORCET, *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (1791), Paris, GF, 1993, p.62

¹²⁶⁶ *Ibid.*

¹²⁶⁷ A. LALANNE, *op.cit.*, p. 25

¹²⁶⁸ P. BOURDIEU, « Les trois états du capital culturel », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, n°1, 1979, pp.3-6.

¹²⁶⁹ F. GALICHET, *La philosophie à l'école*, p. 104

¹²⁷⁰ E. CHIROUTER, *Lire, réfléchir et débattre à l'école primaire. La littérature de jeunesse pour aborder les questions philosophiques*, *op.cit.*, pp. 15-16

Si la culture philosophique, entendue comme l'ensemble des concepts, problématiques et données historiques, fait partie des clés pour développer la faculté de penser et de mieux comprendre les enjeux de la société, pourquoi ne pas révéler ce pan de la culture ? La culture philosophique, ainsi que les outils intellectuels, constituent des clés de compréhension de la société permettant d'acquérir une plus grande clairvoyance de l'individu sur sa société. Et d'ailleurs, parmi les éléments structurants de cette clairvoyance, il est important de transmettre aux enfants l'idée que certaines questions sont et resteront vives, polémiques, rugueuses. Le simple fait d'être conscient que certaines questions sociétales et philosophiques portent et porteront à débat est un élément de compréhension. Mais face à cette obscurité, il paraît légitime de chercher à transmettre également les outils intellectuels et culturels permettant de les affronter.

7.3.2. L'enfant, le patrimoine et l'idée : la question de la démocratisation de la culture philosophique

La culture philosophique imprègne le patrimoine intellectuel dans lequel se meuvent les enfants et sa possession constitue donc une clé de compréhension de la réalité : « La lecture du roman ne sert pas uniquement de tremplin pour poser la discussion. En effet, les romans sont des agents médiateurs entre les enfants et la culture dont ils font partie. Ils permettent aux enfants d'acquérir une certaine connaissance de leur culture. (...) Il s'agit ici d'une culture essentiellement philosophique. Sous les traits d'un Harry, d'une Elfie ou d'un Roman, c'est une partie de la pensée des philosophes qui est présentée aux enfants (...). Si les noms et les dates ne présentent guère d'importance, la pensée des auteurs, par contre, est un élément clé pour l'acquisition d'une culture philosophique. Il importe que les romans ou textes choisis puissent présenter, sous une forme adaptée pour les enfants, la pensée des philosophes dont ils sont les héritiers en même temps que les éventuels successeurs (...) Il importe que cette connaissance de la culture puisse aussi influencer la « performance » de l'enfant dans le monde. »¹²⁷¹. Ce principe accroît notre étonnement vis-à-vis de l'anonymisation des philosophes : la connaissance de leurs identités respectives augmenterait la prise de connaissance d'une culture. Cela semble contradictoire pour deux autres raisons : la première est que la personnification des théories dans des figures historiques peut contribuer à leur vivacité et à leur mémorisation, de la même façon que dans la littérature, le processus d'identification aide à la compréhension incarnée du problème. Deuxièmement, il semble étonnant de sous-estimer les enfants sur ce point précis – la mémorisation des noms – alors que la philosophie pour enfants s'est toute entière portée vers la réhabilitation de la pensée enfantine, et de sa richesse.

Par ailleurs, la philosophie pour enfants se rapproche d'une vision humaniste de la transmission culturelle, dans laquelle la connaissance du patrimoine est un vecteur de développement de la personne. Lorsque Lipman parle de présenter la « pensée des philosophes dont ils sont les héritiers »¹²⁷², il s'agit bien de concevoir la philosophie comme un bien commun, dans toutes ses dimensions. « Avec le programme de Philosophie pour enfants, nous envisageons une éducation qui vise le développement de l'enfant et sa

¹²⁷¹ M. GAGNON, M. SASSEVILLE, *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action op.cit.*, p. 19

¹²⁷² *Ibid.*, p. 19

socialisation, par le biais du dialogue mais aussi de la transmission culturelle. (...) Lipman nous dit à ce sujet : « Les enfants n'ont aucun moyen d'apprécier l'importance de la transmission culturelle dans leur société ; ils ne peuvent que mesurer la valeur qu'elle prend pour eux »¹²⁷³. Ce projet éducatif s'articule donc à l'intérieur d'une vision humaniste de la société, où la culture constitue un héritage collectif auquel chacun a droit »¹²⁷⁴. Bien que les enfants ne puissent pas prendre possession des références philosophiques en tant que telles, ils sont légitimes pour entrer dans la découverte de la culture philosophique. Celle-ci mérite d'être mise à la portée de tous, bien avant la sélection scolaire.

La raison, les concepts, les questions, les problématiques : toutes ces dimensions font partie d'un patrimoine culturel. Ainsi, il faut mener une entreprise de désacralisation provisoire des philosophes, pour transmettre aux enfants l'idée d'une proximité avec eux. D'où vient donc cette proximité ? Pour Anne Lalanne, la raison elle-même est le cœur de ce lien patrimonial : « La discussion fonde ce véritable dialogue entre les esprits qui se déroule sur le plan de la raison commune et qui n'est autre que la transmission du patrimoine humain. Même si les questions philosophiques se posent différemment selon les époques, elles demeurent intemporelles, dans leur quête de sens »¹²⁷⁵. Nous retrouvons donc ici l'objectif de l'échange philosophique, tel que nous l'avions établi : la rencontre des esprits par le partage et la mise à l'épreuve universalisante d'hypothèses étayées. Ainsi, bien que l'objet d'étude diffère, le geste de la raison rapproche l'acte réflexif des philosophes et celui des enfants :

« S'il est compréhensible que la philosophie, en tant que discipline, soit réservée à des élèves instruits, il ne semble pas pour autant impossible ni contradictoire de sensibiliser les plus jeunes à l'acte réflexif lui-même. L'éducation à la raison relève, de façon générale, d'une attitude d'esprit qui permet à chacun, à son niveau, de réfléchir sur les idées reçues, répétées ou émises. L'idée d'un atelier dès l'école primaire s'ancre dans cette préoccupation. (...) Ce que n'est pas l'atelier de philosophie à l'école : un travail sur des références philosophiques puisque, à ce niveau de scolarité, les élèves ne possèdent pas les bases culturelles nécessaires. (...) Philosopher, c'est d'abord réfléchir, revenir sur ses représentations, les prendre pour objet d'étude pour au moins trois raisons : savoir ce qu'on pense, savoir d'où on tient ce qu'on pense et enfin connaître la valeur rationnelle de ce qu'on pense. »¹²⁷⁶

Par ce postulat de la raison partagée, la jeunesse se trouve liée à une ancienneté, comme l'attestait déjà sa faculté d'étonnement. Cette idée d'un pont historique résonne avec le principe de la communauté de recherche lipmanienne : en effet, on peut estimer que la communauté des philosophes s'étend au travers des âges. Introduire les enfants à la culture philosophique, c'est les faire dialoguer avec un ensemble de pairs présents et passés, si bien que pour Robert, « le concept de communauté de recherche de Peirce (...) dépend de la recherche partagée d'une communauté de pensée plus large, une communauté qui s'étend au-delà des penseurs singuliers et, *in fine*, au-delà des frontières de l'espace et du temps »¹²⁷⁷.

¹²⁷³ M. LIPMAN, A.M. SHARP, F.S.OSCANYAN, *op.cit.*, p. 34

¹²⁷⁴ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, *op.cit.*, p. 46

¹²⁷⁵ A. LALANNE, *La philosophie à l'école. Une philosophie de l'école*, p. 70

¹²⁷⁶ *Ibid.*, pp. 100-102

¹²⁷⁷ R. FISHER, *Teaching thinking*, *op.cit.*, p. 29 : « Peirce introduced the concept of a « community of inquirers », (...) relies on the shared enquiry of a larger community of thought, a community that extends beyond the individual thinker and ultimately beyond the boundaries of time and place" (ci-dessus : ma traduction)

Les enfants sont déjà, dans une certaine mesure, en lien avec ce patrimoine, et il semble donc pertinent de réaffirmer ce lien par un enseignement progressif de cet héritage, « c'est-à-dire la transmission du bagage philosophique de l'humanité »¹²⁷⁸. Bien que la philosophie soit abordée sous la forme d'une pratique de la pensée, elle ne signe pas la disparition de la culture philosophique. En effet, celle-ci peut être présente de deux façons : au travers des discours des enfants eux-mêmes, et au travers de théories philosophiques liées à l'expérience infantine. Simplement, sa place sera délimitée par les contraintes caractéristiques de la pratique : conforme à l'esprit enfantin, dirigée vers l'application réelle et expérimentée, manipulée comme objet de réflexion. Elle peut être présente à la mesure de l'enfant, travaillée à la mesure de son esprit. C'est le cas pour le lexique philosophique : une grande partie de la terminologie ne pourra pas être abordée, mais certains éléments, s'ils sont liés à l'univers enfantin, le pourront. Ainsi, l'introduction à la culture philosophique est justifiée au regard de la légitimité de la prise de connaissance progressive d'un domaine intellectuel auquel sont déjà liés les enfants.

« C'est de l'intérieur de ses murs que l'école est ouverte sur le monde, ouverte par l'esprit. Elle est le temps gratuit de la pensée, d'accès à la Culture, non pas en tant que bien à consommer pour un épanouissement personnel mais comme ce qui permet à chacun d'assumer sa propre humanité. »¹²⁷⁹

Quelles sont les principales raisons pour lesquelles la découverte du patrimoine philosophique participerait-t-elle au développement de l'enfant ? Premièrement, si l'on se situe dans la conception socioconstructiviste du développement cognitif, les fonctions psychiques supérieures de l'esprit (attention, raisonnement, mémoire, etc...) sont, selon Patrick Tharrault, « socialement médiatisées »¹²⁸⁰ et sont donc tributaires de la sphère sociale, et par suite culturelle : « Ainsi, le développement intellectuel ne peut donc pas être envisagé indépendamment des situations éducatives et est à considérer comme une conséquence des apprentissages auxquels l'enfant est confronté : « les processus du développement ne coïncident pas avec ceux de l'apprentissage mais suivent ces derniers (...) et ce sont les apprentissages qui fondent ce que Vygotski appelle la « zone proximale de développement »¹²⁸¹. (...) C'est l'appropriation des instruments (outils, techniques et signes) relevant de l'héritage socioculturel, qui marque de façon essentielle le passage des activités élémentaires aux activités mentales supérieures. »¹²⁸² Ainsi, la transmission du patrimoine intellectuel aux enfants consiste à aborder la philosophie au niveau des actes qui la définissent (la raison, la démarche philosophique) avant de l'aborder au niveau des textes. Mais le premier élément de ce patrimoine, les concepts, la méthode, imprègne le réel donc sa connaissance donne des clés de compréhension du contexte : « Le contexte culturel que propose la philosophie – la culture philosophique – prise dans son ensemble pour le développement des habiletés de la pensée entraîne simultanément une appréciation de l'utilisation de ces habiletés, à la lumière de concepts tels que la justice, la bonté, la vérité, le

¹²⁷⁸ P. THARRAULT, *Pratiquer le débat-philo à l'école*, *op.cit.*, p.34

¹²⁷⁹ A. LALANNE, *op.cit.*, p. 29

¹²⁸⁰ V. TROVATO, *op.cit.*, p. 41

¹²⁸¹ B. SCHNEUWLY et J.-P. BRONCKART (1985), *Vygotski aujourd'hui*, éd. Delachaux et Niestlé, Paris, p. 95

¹²⁸² V. TROVATO, *L'enfant philosophe. Essai philopédagogique*, *op.cit.*, p. 41

bien, l'équité, le droit individuel et collectif, les règles, la liberté, etc.. »¹²⁸³. Ainsi les deux éléments constituant le patrimoine culturel peuvent être vus comme les deux étapes de l'éducation philosophique graduée : la pratique intellectuelle préparant le terrain cognitif pour l'appréhension des œuvres : « Si la culture philosophique joue un rôle essentiel dans la formation intellectuelle voulue par l'école, si connaître une œuvre, c'est d'abord s'approprier la démarche intellectuelle qu'elle présente pour aller plus loin dans un cheminement propre, alors la culture philosophique ne peut pas être écartée. Par elle, chacun pourra se situer comme membre à part entière de l'humanité. Cela ne signifie pas qu'elle est chronologiquement première dans l'organisation du cheminement intellectuel de l'élève. Elle doit y être présente comme une ressource à laquelle progressivement on accède pour l'intégrer, la dépasser, *se dépasser*. »¹²⁸⁴. Cultiver l'esprit, c'est donc offrir de manière graduelle les éléments de la culture philosophique, en vue de transmettre, petit à petit, les outils nécessaires à la pensée :

« L'Histoire de la philosophie constitue un regard sur le patrimoine de l'humanité. Comme tel, celui-ci peut paraître, pour certains protagonistes, comme un capital culturel auquel la formation devrait donner accès. L'introduction aux œuvres écrites des philosophes n'aurait pas seulement valeur historique mais permettrait aussi une véritable confrontation avec soi-même et avec les autres qui aiderait le citoyen à penser ici et maintenant. »¹²⁸⁵

Sans parler encore des enjeux liés à la citoyenneté (que nous aborderons en dernière partie), nous voyons ici que l'initiation progressive à la culture philosophique permettrait non seulement une meilleure compréhension de l'expérience, mais aussi une meilleure connaissance de soi. Il apparaît donc nuisible de faire fi de la culture philosophique, dans la mesure où elle priverait les enfants de la possession d'un capital culturel. Dans ce cas, nous nous éloignons des considérations universalistes, et souhaitons nous pencher davantage sur la relation de l'enfant à la société qui lui est proche, et au rôle de la culture philosophique dans cet environnement. Selon Jana Mohr Lone, la connaissance de la culture philosophique, de ses concepts et questions centrales, permet le développement d'une sensibilité philosophique : « La sensibilité philosophique est la capacité à s'engager dans l'identification et la réflexion autour des questions générales qui sous-tendent la plupart de ce que nous pensons comprendre du monde. (...) Il n'y a pas de liste de toutes les questions philosophiques possibles. Pourtant, la connaissance basique des domaines fondamentaux de la philosophie – épistémologie, métaphysique, éthique, logique, esthétique et histoire de la philosophie – peut être utile pour reconnaître le contenu philosophique de diverses situations »¹²⁸⁶. L'enfant mérite de découvrir l'héritage intellectuel qui imprègne son expérience de la société : ses idées et les idées qui circulent dans l'environnement social et culturel qui l'entoure sont liées au sein d'un même patrimoine. Ce patrimoine philosophique est véhiculé

¹²⁸³ M. SASSEVILLE, *La pratique de la philosophie avec les enfants, op.cit.*, pp. 42-43

¹²⁸⁴ J.-C. PETTIER, *Apprendre à philosopher, op.cit.*, p.29

¹²⁸⁵ V. TROVATO, *L'enfant philosophe. Essai pédagogique*, p. 97

¹²⁸⁶ J. MOHR LONE, *Philosophy and education, op.cit.*, pp.16-17 : "Philosophical sensitivity is the capacity to engage in identification of and reflection about the larger questions that underlie most of what we think we understand about the world. (...) There is no list of all possible philosophical questions. However, basic knowledge about the core areas of philosophy – epistemology, metaphysics, ethics, logic, aesthetics and the history of philosophy – is helpful for recognizing the philosophical content of various situations." (ci-dessus : ma traduction)

autant par le vocabulaire, les concepts, les opinions que les problématiques de la vie sociale et politique : ne pas mettre en lumière ces éléments latents, c'est priver l'enfant des outils de compréhension nécessaires au développement d'une clairvoyance sur le monde.

Nous allons donc à l'encontre de l'idée selon laquelle la culture philosophique serait une dénaturation de la pratique philosophique authentique, et de sa nécessaire suppression. Pour certains philosophes pour enfants, ce mouvement pédagogique est l'occasion d'un déplacement radical par rapport à la définition même de la philosophie : elle se définirait désormais comme un rapport à soi et non comme une expertise savante. Il s'agirait alors de recentrer la pratique sur l'individu, comme le déclare Oscar Brénifier : « Il faudrait sans doute extraire la philosophie de sa gangue principalement culturelle et érudite, pour la concevoir comme une mise à l'épreuve de l'être singulier, comme la constitution d'une individualité qui s'élabore dès le plus jeune âge à travers la construction de la pensée. (...) Comme nous le voyons, il s'agit ici d'un *philosopher* qui se définit comme une pratique pédagogique et non comme un domaine à part, comme une matière spécifique. »¹²⁸⁷. De notre point de vue, la culture philosophique nourrit un lien authentique avec le réel et n'est pas qu'un habillage insensé : les deux genres de philosophie ne s'opposent pas mais sont liés à un noyau commun. La culture philosophique n'est donc pas qu'un prolongement arbitraire dont on pourrait se passer, elle n'est pas comme le dit Oscar Brénifier, le simple habit, car cette culture imprègne le réel, les discours et les pensées collectives. Ainsi, il semble possible de rendre compatible les deux représentations de la philosophie, que le praticien français oppose : « la représentation courante de la philosophie en est une avant tout d'érudition et de spéculation sur cette érudition, alors que la nôtre en est une de réflexion sur le discours et l'être d'un sujet quel qu'il soit, élève de maternelle ou universitaire »¹²⁸⁸. L'érudition sophistiquée de la philosophie peut être conçue comme la continuation du même processus, et non comme une trahison de la pratique philosophique authentique. Lorsqu'Oscar Brénifier demande « Au-delà du contenu culturel et spécifique qui en est l'apparence, généreuse et parfois trompeuse – si tant est que nous pouvons faire l'économie de cette apparence – que reste-t-il à la philosophie ? »¹²⁸⁹, nous répondons qu'il reste l'acte intellectuel authentique du *philosopher* : la réflexion argumentée, critique, conceptuelle sur un sujet de nature existentielle. Là où l'érudition pose problème est qu'en l'état, elle ne peut être proposée à tous : c'est pourquoi sa mise au ban momentanée nous semble justifiée, afin de proposer des connaissances élémentaires qui soient à la portée de tout un chacun. Si l'enfant et l'érudit sont liés dans une démarche intellectuelle commune, la culture philosophique n'est pas une dénaturation de l'acte philosophique originel : on peut donc estimer qu'il est, au contraire, légitime de la transmettre progressivement aux enfants, d'autant plus qu'elle leur bénéficiera peut-être pour saisir plus clairement les enjeux de leur environnement.

7.3.3 Le droit à la philosophie et la définition rationaliste du citoyen

D'aucuns défendent l'idée que le droit à la philosophie pour enfants trouve sa justification ultime dans le principe même des droits de l'homme. Le raisonnement est le suivant : le modèle de la démocratie des droits de l'homme fut érigé à partir d'une vision

¹²⁸⁷ O. BRÉNIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire, op.cit.*, p. 8

¹²⁸⁸ *Ibid.*, p. 26

¹²⁸⁹ *Ibid.*, p. 27

rationaliste du citoyen, or la philosophie incarne le domaine de l'exercice rationnel par excellence, donc il est évident que l'éducation philosophique est nécessaire dans le cadre d'une éducation démocratique. Par conséquent, en tant qu'individu appartenant à une société rationaliste, l'enfant doit être récepteur d'une éducation rationaliste. Si l'on souhaite qu'une société soit rationaliste, elle doit enseigner la pensée rationnelle à ses citoyens : « L'une des raisons fréquemment avancée pour l'enseignement de la pensée est que la pensée est intrinsèque au développement humain, et que chaque individu a le droit d'avoir un intellect développé. Enseigner la pensée devient une finalité en elle-même par le fait même que nous soyons des animaux pensants, et que nous avons donc le droit à une éducation de ces facultés qui constitue ce que c'est qu'être un être humain. »¹²⁹⁰. Mais surtout, Jean-Charles Pettier, dans sa thèse intitulée « *Vers la démocratie républicaine : un nouveau citoyen à éduquer ? Les activités à visée philosophique au cœur du projet scolaire* »¹²⁹¹, démontre que l'éducation philosophique constitue un besoin d'une société démocratique digne de cette appellation. En effet, en analysant les célèbres déclarations de 1789 jusqu'à 1948, il en conclut que la création des droits de l'homme s'inscrit dans la continuité d'une conception de l'être humain accepté par tous. Dans son étude du fonctionnement des droits de l'homme, il analyse leur processus de création du droit et constate qu'il se réalise selon trois principes¹²⁹², qui constituent autant d'étapes : la première étape est l'établissement d'un élément de la nature humaine, la deuxième étape est la manifestation de cette nature dans la société et dans le droit naturel, la troisième étape est l'institution de cette nature dans un droit positif. Or, en analysant la nature humaine, il se pose la question de l'éducation de l'esprit : la conception de l'humain véhiculée par les déclarations est celle d'un être rationnel, libre, conscient. « L'édifice des droits de l'homme s'appuie sur la liberté humaine. Or, on l'a vu, elle-même se réfère dans le même temps à la raison : l'homme est libre parce qu'il peut choisir en étant éclairé par sa raison »¹²⁹³. Nous pouvons donc en déduire que cette nature rationnelle, libre et consciente devrait être manifeste dans le droit naturel et positif des enfants, et dans l'organisation de la société. Pourtant, il semble que ces dimensions soient oubliées dans l'éducation des enfants : la formation de la conscience, de l'esprit critique, rationnel, libre. Ainsi, Jean-Charles Pettier déclare que le droit à la philosophie correspond à une revendication située dans la droite ligne de la définition rationnelle, consciente, libre et pensante de l'être humaine telle qu'elle est véhiculée par les textes fondateurs de la démocratie moderne. Comme nous le disions en introduction, la question de l'éducation rationnelle semble être la dimension manquante dans la reconnaissance des droits de l'enfant : « Il est bien connu en philosophie qu'une considérable attention est donnée actuellement aux droits des enfants. L'épanouissement des intérêts est, bien sûr, satisfaisant, mais un besoin se fait ressentir d'une plus grande focale sur le droit des enfants à la raison, et

¹²⁹⁰ R. FISHER, *op.cit.*, *op.cit.*, p. 1 : "One reason frequently advanced for the teaching of thinking is that thinking is intrinsic to human development, and that every individual has a right to have their intellect developed. Teaching thinking becomes an end in itself by the very fact that we are thinking animals, and have a right to the education of those faculties that constitute what it is to be a human individual." (ci-dessus : ma traduction)

¹²⁹¹ J.-C. PETTIER, *Vers la démocratie républicaine : un nouveau citoyen à éduquer ? Les activités à visée philosophique au cœur du projet scolaire*, Thèse de doctorat en philosophie, Strasbourg 2, 2008.

¹²⁹² J.-C. PETTIER, *Apprendre à philosopher*, *op.cit.*, p. 24-25

¹²⁹³ *Ibid.*

particulièrement sur un aspect du problème que Bertrand Bandman, dans un récent article, appelle « le droit de l'enfant à la recherche »¹²⁹⁴.

La revendication d'un droit à la philosophie va de pair avec la nécessité de déterminer les modalités de cet enseignement philosophique. Selon Jean-Charles Pettier, ses critères doivent être le miroir de sa relation intrinsèque avec la sphère de la citoyenneté : « la philosophicité, l'universalité, la normativité, l'altérité, l'organisation »¹²⁹⁵. La première caractéristique, la philosophicité, désigne l'exigence d'universalisme de la pensée rationnelle (qui ne doit pas être confondu avec l'entreprise de généralisation) et renvoie au deuxième critère : l'universalité, dont le sens réside essentiellement dans la nécessité de construire un enseignement dont le contenu soit à la portée de tous. En effet, s'il s'agit d'établir un droit des enfants, toute exclusion semble absurde. En lien avec cette vision égalitariste, advient l'idée de normativité¹²⁹⁶, qui désigne le postulat selon lequel chacun est jugé porteur d'un système de valeurs *qu'il élabore* et *qui l'élabore*, et par lequel il appartient à la société politique et qui « exprime l'identité de chacun, à la source de l'égalité politique »¹²⁹⁷. La question de l'identité amène la considération des quatrième et cinquième axes de définition : l'altérité¹²⁹⁸ et l'organisation. En effet, l'enjeu philosophico-citoyen est d'instaurer un lieu de rencontre des altérités sur fond de rationalité : « Une éducation philosophique doit alors, pour développer la normativité individuelle, permettre l'organisation des normativités entre elles. (...) Elle autorise le partage intellectuel »¹²⁹⁹. L'éducation de l'esprit par la philosophie doit donc être institutionnalisée dans le cadre du droit car elle œuvre pour l'accomplissement de la nature intellectuelle de chaque futur citoyen.

« Si penser le monde consiste à le mettre à distance, la qualité de la pensée dépendra de la capacité de chacun à effectuer ce retrait. Ce mouvement de mise à distance place l'homme à part du monde naturel. Or, cette attitude qui lui permet de gagner le moyen de penser, c'est-à-dire la liberté intellectuelle, est en soi un acte de liberté. (...) La liberté nouvellement acquise, en ouvrant la possibilité du choix, amène la raison à s'interroger sur la validité des choses, sur leur intérêt. L'homme ne pourra trancher dans les problèmes que lui pose cette liberté qu'en se référant à des valeurs qui lui paraissent désirables. (...) Une réflexion philosophique est une condition pour réaliser pleinement la raison quand l'homme cherchait à penser le monde. (...) La philosophie apparaîtrait maintenant comme une ressource nécessaire pour la raison. Elle permettrait à chacun de se positionner dans le monde, d'en reconnaître la diversité et par là de vivre en société. »¹³⁰⁰

¹²⁹⁴ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school*, *op.cit.*, p.193 : "It is well known in philosophy that considerable attention is currently given to children's rights. The flourishing of this interest is, of course, gratifying, but there is a signal need for a greater focus on the child's right to reason, especially that aspect of the problem that Bertram Bandman, in a recent article, has called « the child's right to inquire." (ci-dessus : ma traduction)

¹²⁹⁵ *Ibid.*, p. 61

¹²⁹⁶ *Ibid.*, p. 60

¹²⁹⁷ *Ibid.*

¹²⁹⁸ *Ibid.*, p. 61 : « Se construire comme normativité implique pour chaque individu d'établir par comparaison ses points communs et ses différences avec l'autre, les autres. C'est une relation ambivalente. L'autre est à la fois semblable car il possède la raison, et différent comme système : sa raison s'applique différemment, soit qu'elle s'applique à des domaines semblables mais le conduit à d'autres choix, soit parce qu'il n'est pas que raison, mais aussi sensibilité. »

¹²⁹⁹ J.-C. PETTIER, *op.cit.*, p. 61

¹³⁰⁰ *Ibid.* p. 26-27

Par leurs prétentions universalistes, concernant les domaines de la raison, des principes et des valeurs, philosophie et démocratie semblent entretenir une proximité de nature. Ainsi, le travail philosophique semble pertinent pour aborder la vie citoyenne car, pour Oscar Brénifier, elle constitue une sensibilisation de l'enfant à la raison universelle : « La citoyenneté a marqué une rupture dans le monde d'existence humaine parce que le pacte social est une institution humaine qui repose sur la raison. (...) La citoyenneté donne à toute action (*praxis*) l'horizon qui lui est essentiel : elle arrache chacun à sa particularité, « à son idiotie », pour l'insérer dans l'universel de la liberté, de la loi, de l'égalité, du bien commun »¹³⁰¹. Comme le dit Jean-Charles Pettier, la philosophie est une activité propédeutique pour s'éloigner de l'égoïsme, alors même qu'elle est aussi un exutoire pour les pensées individuelles. « On ne peut donc pas organiser une société uniquement en s'appuyant sur la sensibilité et le goût de chacun, parce que ce sont là des caractéristiques particulières qui auraient tendance à opposer les individus. On doit plutôt, grâce à la raison commune, permettre à ces sensibilités parfois contradictoires de s'organiser ensemble. Être citoyen en république, ce n'est donc pas se soumettre à l'intérêt particulier de la société dans laquelle on vit, mais être capable de saisir la dimension universelle, rationnelle, à partir de laquelle la société humaine doit s'organiser. »¹³⁰². Nous retrouvons avec le concept de raison commune celui de bon sens, si cher à Lipman : l'enfant, dans la discussion philosophique, est tenu de s'exprimer selon la raison commune et le bon sens, même s'il est aussi autorisé et encouragé à exprimer sa vision individuelle de façon créative. Simplement, celle-ci doit être formulée et défendue à *hauteur de rationalité*. « Le niveau d'exigence et d'abstraction requis par la démocratie, concernant l'intérêt et la portée de ses principes et valeurs, trace les contours d'une véritable citoyenneté philosophique »¹³⁰³.

« La société, par le biais de l'enseignement, ne peut donc se contenter de la transmission des savoirs, qui reste cependant une nécessité. Il lui faut chercher à favoriser l'émergence d'une pensée, du dialogue de chacun avec soi-même engendré par la rencontre organisée de l'autre. Elle doit s'investir dans le domaine de la réflexion sur les valeurs. Cette réflexion raisonnée universalisante, conceptualisante, problématisante est celle de la philosophie. Par là s'ouvre le champ de revendication d'un nouveau droit rendant compte de la nécessaire confrontation de chacun avec la philosophie, un droit individuel de réaliser pleinement son essence d'être raisonnable dans la société et par rapport à lui-même. »¹³⁰⁴

Bien entendu, l'universalisme des droits de l'homme a ses limites, et les problématiques auxquelles se confrontent les sociétés humaines ne sont pas toutes réductibles à des problèmes universels. Cette nuance est l'une des objections possibles à l'idée que la philosophie et la citoyenneté nourrissent un lien de nature, alors même que la discussion philosophique est de plus en plus souvent citée parmi les directives gouvernementales pouvant concourir à la réalisation d'une véritable éducation à la citoyenneté. Or, il y a un paradoxe : en principe, la citoyenneté relève de l'appartenance à une nation déterminée, ou tout au moins à une communauté empirique, historiquement et géographiquement située. La réflexion philosophique au contraire se donne comme

¹³⁰¹ A. LALANNE, *La philosophie à l'école. Une philosophie de l'école, op.cit.*, p. 37

¹³⁰² J.-C. PETTIER *op.cit.*, p. 56

¹³⁰³ *Ibid.*, p. 55

¹³⁰⁴ *Ibid.*, pp. 28-29

universelle et porte sur la condition humaine en général. Il nous semble possible de trouver un juste milieu. De deux choses l'une : soit l'on peut considérer que dans la situation sociale, géographique, politique, historique particulière d'une société, il est possible que les concepts et problématiques universels de la philosophie peuvent être utiles. Soit l'on peut considérer que la construction des outils philosophiques est elle-même tributaire de la société et qu'il y a donc correspondance entre la société, sa culture philosophique et les outils transmissibles aux futurs citoyens. De surcroît, les outils intellectuels, eux, possèdent une efficacité invariable et s'appliquent donc de façon indéterminée à toute problématique sociétale.

Dans le cadre d'une société mue par les principes démocratiques et les droits de l'homme, la formation philosophique devient un élément permettant l'exercice d'une citoyenneté clairvoyante, dans laquelle les individus possèdent les bases intellectuelles, culturelles et critiques pour penser, portent un regard clairvoyant, informé, réfléchi, problématisant et participent ainsi au débat démocratique. « Si la philosophie est la condition d'une humanité éclairée, d'une citoyenneté responsable, elle n'en est pas la garantie. Elle conditionne simplement une façon universaliste d'envisager le droit et le rapport de chacun à la loi. (...) La réflexion philosophique fournit les bases intellectuelles du débat démocratique, en permettant à chacun d'élaborer une conception large de la société. Il pourra en débattre avec les autres, pour déterminer rationnellement le meilleur système, le plus juste possible. En ce sens, si l'on considère que la philosophie est la recherche problématisée, conceptualisée, argumentée, de la vérité, elle trouve sa traduction sociale dans le débat démocratique. »¹³⁰⁵.

7.3.4. La discussion philosophique et l'expérience de la liberté d'expression

Le cadre de l'atelier philosophique offre l'occasion d'expérimenter un principe fondamental de la vie citoyenne : la liberté d'expression. Bien que ce ne soit pas la vocation principale de la pratique philosophique, il nous semble que cette fonction a un réel impact, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'atelier est un lieu où les enfants ont la liberté d'exprimer leurs pensées, leurs idées, leurs opinions et leurs convictions face à un groupe social. C'est le bilan principal des enfants ayant participé à l'expérimentation romainvilloise : leur représentation dominante de l'atelier de philosophie est celle d'un lieu d'expression, comme l'attestent ces témoignages :

« La philosophie, c'est un endroit où on peut exprimer tout ce qu'on a en pensée, en liberté, et aussi il y a pas de fausses réponses. On aborde des thèmes, on peut dire notre avis, on n'a pas le droit de rigoler de ce que pensent les autres. »¹³⁰⁶ (Céryl, 9 ans)

« Pour moi, la philosophie, c'est un endroit où on se sent pas enfermé dans soi-même, on peut dire ce qu'on pense. »¹³⁰⁷ (Lisa, 9 ans)

« Pour moi, philosopher, c'est pouvoir exprimer ce qu'on pense »¹³⁰⁸ (Kouroussa, 9 ans)

¹³⁰⁵ J.-C. PETTIER, *Apprendre à philosopher, op.cit.*, p. 58

¹³⁰⁶ Cf. Annexe 1, Retranscription des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CM1B (B.Wermuth), 5 octobre 2012, p. 774

¹³⁰⁷ Cf. Annexe 1, Retranscription des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CM1B (B.Wermuth), 5 octobre 2012, p. 774

« On se libère en faisant sortir ce qu'on pense, faire sortir tout ce qu'on a. »¹³⁰⁹ (Wissem, 9 ans)

Les apprentis-penseurs éprouvent donc avec force l'existence du droit d'expression lors des échanges philosophiques et la puissance du droit à présenter ses pensées publiquement. En revanche, cet enthousiasme ne doit pas déboucher sur l'utilisation inconsidérée de ce droit : il s'agit au contraire de transmettre l'idée que le droit d'expression mérite d'être utilisé avec précaution et respect. Le rôle du facilitateur est donc alors à la fois de créer un espace de liberté d'expression et de contraindre cette liberté pour qu'elle porte ses fruits pour la collectivité. Les enfants éprouvent donc par l'expérience le principe fondamental du droit d'expression, mais aussi – peut-être surtout – de ses limites. En effet, la liberté d'expression ne s'exerce pas sans régulation, bien au contraire : elle se trouve limitée, de même que dans la vie citoyenne. Le véritable usage de la liberté d'expression ne correspond ni au pouvoir de dire tout ce que l'on désire, ni au règne du bavardage échevelé. La recherche de sens ne se fait tout de même pas en solitaire et pour progresser, il demeure indispensable de soumettre ses idées à la raison des autres. La liberté d'expression n'a rien à voir avec l'expression libre et spontanée d'idées qui traversent l'esprit, c'est le droit reconnu à chacun de pouvoir communiquer ses pensées afin de les soumettre au jugement d'autrui et inversement. Le véritable sens civique de la liberté d'expression réside dans le droit d'exprimer ses pensées, ses convictions, ses idées et ses opinions face à ses pairs, dans un cadre réglementé et institué à cette fin. « La philosophie pour enfants, c'est une forme, un contenant, en l'occurrence qui prend forme à même la communauté de recherche. C'est un lieu et un moment où la parole peut se dire de façon très libre mais contenue. C'est un espace-temps très précis (la classe, à telle heure) où existent une liberté de parole, mais aussi des règles de communication (temps de parole, écoute, lever la main, respect, entraide.) »¹³¹⁰. En réalité, la ritualisation du dialogue, telle que nous l'avons étudiée, accroît l'importance de la parole, la sacralise même, et l'enfant prend alors conscience des avantages de la procédure, tant dans la répartition de la parole que dans l'écoute : ce n'est qu'une fois désigné (par le facilitateur ou par le bâton de parole) que l'on a le droit de parler et lorsqu'une personne a la parole, tout le monde a le devoir d'écouter. J'insistais lors de chaque atelier sur cette réciprocité entre droit de parler et devoir d'écouter. Selon Michel Tozzi, c'est ainsi que les enfants éprouvent l'idée que la liberté d'expression doit être régulée pour être viable au sein du groupe : « Les déterminants spatio-temporels et les fonctions responsabilisantes donnent aux élèves un cadre de discussion, sécurisant par ses repères, contenant psychique des pulsions : la parole est d'autant plus libre que le cadre est robuste. »¹³¹¹. Par ailleurs, outre la régulation du passage de la parole, le droit d'expression est limité dans son contenu par les mêmes restrictions que l'espace de la société. Toute parole discriminante, excluante, violente, irrespectueuse, est interdite, de même que dans la vie civile. Dans notre dispositif du PhiloGarou, c'est le gardien du respect qui se trouve chargé de faire respecter ces limitations, selon les instructions claires du facilitateur. C'est sur ce point que la discussion

¹³⁰⁸ Cf. Annexe 1, Retranscription des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CM1B (B.Wermuth), 5 octobre 2012, p. 774

¹³⁰⁹ Cf. Annexe 1 : Retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CM1 B (B.Wermuth), 22 février 2013, p. 791. 791

¹³¹⁰ P. LAURENDEAU, *Des enfants pensent l'avenir, op.cit.*, p. 191

¹³¹¹ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques, op.cit.*, p.41

philosophique est investie d'une fonction d'apprentissage de la vie démocratique : « Comme l'avait bien souligné John Dewey, une société ne peut vraiment fonctionner d'une façon démocratique que si l'école forme réellement des démocrates (...) L'enfant va alors faire entrer dans l'échange avec ses pairs des problématiques, des expériences, des réflexions qui sont sans doute, dans un cadre stable et délimité, des interrogations venant de l'extérieur de l'école. Le débat-philo remplit, de fait, une fonction de passerelle entre l'école et l'extérieur. »¹³¹². Dans cette continuité entre la microsociété philosophique et la société civile, l'enfant accède à une compréhension du sens véritable du droit d'expression, et la discussion philosophique devient un laboratoire pour expérimenter le problème de la liberté dans la vie sociale.

En vue de garantir le respect du droit d'expression, les chercheurs en philosophie pour enfants ont recours à de nombreux outils pédagogiques : Thomas Wartenberg utilise la technique du « go-round »¹³¹³ dans laquelle la parole circule dans l'ordre du cercle, Robert Fisher préconise une « interruption card »¹³¹⁴ qui permet de demander la parole mais interdit toute autre interruption, mais surtout, le bâton de parole se trouve investi d'une fonction complémentaire à sa fonction de temporalisation lente de la réflexion philosophique : en effet, cet outil pédagogique matérialise le droit d'expression. Il incarne donc une fonction symbolique, que Jacques Lévine décrit ainsi :

« La parole circule, soit avec le micro, soit avec le bâton de parole que l'enseignant distribue à la demande ou que les enfants passent entre eux. Micro et bâton de parole ont des *fonctions symboliques* sur lesquelles il est important de réfléchir. Probablement représentent-ils la présence du « témoin », du « tiers », d'une instance qui donne de la solennité à la situation et installe un espace où le sérieux est de rigueur sans être pesant. Le bâton de parole, c'est la Loi, c'est l'ordre qui concerne la place de chacun parmi tous. Ça institue chacun comme sujet indépendant : « tu es invité à prendre ta place », et comme sujet dépendant : « tu ne parles pas quand les autres parles ». Mais c'est surtout un signe de confiance dans la capacité des enfants d'avoir, autant que tout autre, une opinion réfléchi sur les choses du monde. »¹³¹⁵

Le passage du bâton de parole entre *toutes* les mains signifie que chacun est légitime pour s'exprimer. Au moment où l'enfant tient le bâton, il a le droit de s'exprimer, *même s'il choisit de ne pas exercer ce droit*. Ce fonctionnement reproduit la définition d'un droit partagé : tous les enfants ont le droit de s'exprimer, mais n'y sont pas obligés. C'est pour cette raison que nous nous opposons au fait d'interroger un enfant spécifiquement : la discussion philosophique constitue pour nous un espace de liberté d'expression au sens où l'on est libre de parler ou non, selon sa volonté. Le passage du bâton de parole dans le cercle crée des

¹³¹² P. THARRAULT, *Pratiquer le débat-philo à l'école, op.cit.*, p. 75

¹³¹³ T. E. WARTENBERG, *op.cit.*, p. 50 : « The go-round proceeds when you ask an easy question that each student will be able to answer. Sometimes this will involve asking them to give an example from their own experience of the phenomenon in question, but can also be more abstract. (...) Planning to have some go-rounds in your lesson is a good way to ensure that all the children will participate in the discussion. »

¹³¹⁴ R. FISHER, *Teaching thinking, op.cit.*, p. 144 : « The challenge for the teacher or leader is to ensure equality of opportunity as well as quality of dialogue. Problems that can occur include children interrupting each other, or not paying attention. One strategy for countering interruptions is to give each child an "interruption card" (what one teacher calls a "burning hand") that can be used once in the session by a child if they feel they have something important to say which can't wait". No other interruptions to a speaker are allowed. »

¹³¹⁵ J. LEVINE, « Essai sur le monde philosophique de l'enfant », in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour Enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion, op.cit.*, p. 76

moments où tous les enfants sont invités à exercer leur droit d'expression. Ce processus se distingue nettement des moments où les participants lèvent la main : ce geste nécessite la démarche courageuse d'exiger l'exercice de son droit. Il résulte donc d'une prise de décision et d'une action réfléchie. L'ensemble de ce processus peut intimider certains, qui ne parviennent pas à revendiquer leur droit à la parole et le délègue à ceux qui osent exprimer clairement ce désir. C'est pourquoi il est essentiel de matérialiser le droit à l'expression pour tous par ces « tours de parole ». Nous choisissons, en outre, de faire passer le bâton de parole lors des questions centrales et précisant que chacun est capable d'y répondre. Cette légitimation constante de chacun est cruciale pour tenter de distribuer également non seulement le droit de parler mais l'effectuation de ce droit.

Dans notre pratique, le bâton de parole a eu un impact significatif : au sein de chaque groupe se trouvaient des enfants qui restaient, au début, dans le mutisme. Lorsque le bâton de parole passait, ils le saisissaient, parfois avec hésitation, parfois avec peur, le gardaient en main, parfois une seconde, parfois plus. Il arrivait que l'émotion soit palpable. Ces participants éprouvaient donc une difficulté à s'exprimer mais nous avons constaté, souvent, qu'après un certains nombres de séances, la réaffirmation constante de leur droit et de leur faculté à s'exprimer portaient leurs fruits. Ainsi, dans la classe de CE2 B (année 2011/2012), Ali a mis sept séances avant de s'exprimer pour déclarer – ironie du sort – « on a le pouvoir de choisir »¹³¹⁶. De même, dans la classe de CE2 A (année 2011/2012), Céline n'a choisi de parler qu'en mars mais pour déclarer avec justesse : « L'amour ça sert à savoir comment les autres ils voient la vie »¹³¹⁷. Ces moments, souvent, sont non seulement des épiphanies, mais des tournants, c'est-à-dire que souvent ces enfants continuaient, par la suite, à participer.

Pour conclure, nous pouvons dire qu'il s'agit de tendre vers l'iségorie, c'est-à-dire l'égalité du rapport à la parole telle qu'elle avait été réalisée dans le modèle de la démocratie athénienne. Bien qu'au départ, chacun ne s'emparera pas avec la même allégresse de la parole, il s'agit de créer un dispositif iségorique : c'est ce que nous cherchons à atteindre grâce au cercle (dans lequel chacun est à égale distance du centre où se trouve le « Phi »), au bâton de parole (qui distribue également le droit à la parole), et aux déclarations de présomption d'égalité des intelligences philosophiques. L'iségorie constitue le chemin vers l'isonomie : c'est en garantissant la répartition égalitaire de la parole que l'on répartit le pouvoir de philosopher. Ainsi, le droit de philosophie, de même que le droit d'expression, est le même pour tous : chacun y est éligible, qu'il choisisse ou non d'en faire usage.

L'expérience de l'égalité des idées, du droit d'expression, de l'accroissement des facultés rationnelles, de l'autonomie : tous ces éléments font de l'atelier philosophique une expérience à visée citoyenne. Alors que l'école a toujours été conçue, comme dit Hegel, comme une « sphère médiane qui fait passer l'enfant de la sphère privée à la sphère publique pour qu'il se réalise comme homme libre »¹³¹⁸, nous voyons que la philosophie peut constituer une antichambre réflexive à la société. Ainsi, Marie-Pierre Grosjean-Doutrelepon défend l'idée que l'atelier de philosophie est un « espace de citoyenneté » dans lequel l'enfant

¹³¹⁶ Cf. Annexe 1, Retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CE2 B (N.Bouyahia), école Fraternité, 26 avril 2013, p. 743

¹³¹⁷ Cf. Annexe 2, Retranscription ateliers classe de CE2 A, Nadia Bouyahia, Atelier du 13 mars 2012, p. 648

¹³¹⁸ G. W. F. HEGEL, « Discours du Gymnase du 2 décembre 1811 », in *Textes pédagogiques*, trad. fr. B. BOURGEOIS, Paris, Librairie philosophique Vrin, 1990.

aura « l'occasion de faire l'expérience de trois dimensions essentielles à leur devenir citoyen »¹³¹⁹ : le pouvoir de distinguer par la logique les raisonnements légitimes des raisonnements illégitimes, l'analyse des notions faisant objets de controverses dans la société et le dialogue avec les membres de la communauté à laquelle ils font partie. Ainsi, la pratique philosophique constitue un espace public de réflexion, de discussion, d'échange mais comme tout espace public, elle est le théâtre d'enjeux éthiques dans la relation à autrui : de notre point de vue, la portée éthique de la pratique philosophique réside dans la faculté d'ouvrir l'esprit à l'altérité.

¹³¹⁹ M.-P. GROSJEAN-OUTRELEPONT, « Instaurer des espaces de citoyenneté », in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion, op.cit.*, p. 210

Chapitre 8.

La philosophie pour enfants et l'ouverture d'esprit envers l'altérité, la pluralité et la multiplicité

On ne peut ordonner à personne d'être ouvert d'esprit. L'ouverture d'esprit n'est pas un précepte moral, ni un principe que l'on peut transmettre sous forme d'injonction, en exhortant les enfants à être ouverts d'esprit. C'est un *habitus* qui s'acquiert, un comportement qui s'incorpore. Cette conception de l'ouverture d'esprit est à l'image de la conception lipmanienne de l'éducation morale : « Au lieu de se concentrer sur des principes abstraits tels que la justice, le bien ou la beauté, ils semblent plus concernés par des expériences directes en forme de fabriquer, dire et faire. Ceci ne veut pas dire que les principes n'entrent pas dans leur pensée. Mais ils entrent en tant qu'idéaux guidant leur comportement quotidien »¹³²⁰. Lipman, et nous sommes de cet avis, estime que « les exhortations au devoir et à la conscience semblent être de moins en moins prometteuses pour le développement des dispositions morales »¹³²¹. Ainsi, bien que nous ne souhaitons pas instrumentaliser la philosophie en vue d'une éducation strictement morale, il nous semble que la philosophie offre une expérience de l'ouverture à la pluralité et contient donc, grâce à son travail intellectuel lui-même défini par l'ouverture tentaculaire, infinie et complexe, une dimension éthique.

La perspective dont la force nous semble renversante consiste dans l'idée que la pratique philosophique favorise l'ouverture d'esprit dans la relation à autrui. Nous avons déjà longuement parlé de l'ouverture d'esprit, tant au niveau de l'ouverture des facultés de l'esprit enfantin, qu'au niveau de l'ouverture des idées dans le processus dialogique et dans l'ouverture aux phénomènes du monde. Mais ici il s'agit de l'ouverture d'esprit au sens de faculté à nouer une relation respectueuse, compréhensive, accueillante vis-à-vis des autres individus. Elle ferait partie du savoir-être nécessaire pour philosopher, car la pratique philosophique est un savoir qui se trouve couplée, d'emblée, d'un savoir-être, convoqué et entretenu par la modalité sociale de la pratique. « La discussion, selon Michel Sasseville, est donc le lieu où s'intègrent des apprentissages qui sont de l'ordre du savoir (le sujet de la discussion), du savoir-faire (les habiletés de pensée) et du savoir-être (les attitudes

¹³²⁰ M. LIPMAN, F. S. OSCANYAN, A.-M. SHARP, *op.cit.*, p.201 « Instead of focusing on abstract principles such as justice or goodness or beauty, they seem more concerned with direct experiences in the form of making, saying, and doing. This is not to say that the principles do not enter into their thinking. But they enter in as guiding ideals in their everyday behaviour. »

¹³²¹ *Ibid.*, p.57 : « Exhortations to duty and conscience appear to be increasingly less promising as sources of moral dispositions. If moral character is to be constructed, it will have to employ the child's interests as its means and materials. »

permettant l'émergence de l'impartialité, de l'objectivité, de l'écoute attentive) »¹³²². La discussion philosophique rassemble non seulement un groupe d'enfants, mais un ensemble de rationalités diverses dont la rencontre fera surgir la pluralité et la différence. C'est l'une des vertus qui nous semble essentielle dans la découverte du dialogue philosophique pour les enfants : l'émergence des différences en toute transparence. La philosophie est l'occasion de créer un espace pluraliste dans lequel il est possible – telle est notre ambition – de se faire confronter les pluralités en toute sérénité. C'est un argument majeur pour la défense d'un droit à la philosophie : la démocratie se doit de faire se rencontrer les « rationalités diverses »¹³²³, comme dirait Jean-Charles Pettier. Or c'est l'une des caractéristiques de l'expérience de la discussion philosophique :

« Se construit dans l'esprit de chacun, par l'échange avec les autres, la reconnaissance d'un être surprenant qui n'existe peut-être pas en réalité : l'« Autre ». Dernier élément concernant un enseignement qui corresponde au droit à la philosophie, il s'agit qu'il organise volontairement la rencontre des rationalités. »¹³²⁴

Que faire alors face à cette divergence ? La philosophie constitue une opportunité pour que les altérités sortent de la clandestinité, et s'expriment sur un terrain qui se trouve, pour reprendre l'expression d'Edwige Chirouter, « à bonne distance » : en effet, les sujets philosophiques font émerger les variations individuelles, culturelles, sociales, religieuses, mais en même temps ce sont des sujets universels, fédérateurs et cette universalité permet de prendre un léger recul. Les différences surgissent, mais doivent être défendues par des arguments rationnels, universels, dans le cadre d'une « posture universaliste ». Ainsi les singularités sont à la fois révélées et canalisées par la méthode philosophique.

« L'altérité se doit d'être explicitée, et non plus ignorée ou carrément rejetée. Ici, l'analyse, porteuse d'esprit critique, trouve son utilité, non plus comme simple outil académique et abstrait, mais comme mise à l'épreuve de l'être, indispensable à la vie en société, à la vie en général. Le droit à la critique s'entrelace alors à un devoir de critique, droit qui ne se donne pas mais s'acquiert, à l'instar de toute liberté véritable et fondatrice. »¹³²⁵

La situation de communication spécifique à l'échange philosophique se trouve donc investi d'un enjeu éthique et citoyen : la confrontation des singularités, source de la richesse philosophique et miroir de la pluralité de la société. Que le projet pédagogique défende le dialogue, la discussion ou la simple expression, un horizon commun se dessine : la création d'un espace de communication distinct, spécifique, propice à l'expression, à la compréhension mutuelle et à l'écoute éthique. Mais en quoi la pratique intellectuelle de la philosophie contient-elle un enjeu éthique dans la relation à autrui ?

¹³²² M. SASSEVILLE (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, op.cit., p.5

¹³²³ J.-C. PETTIER, *Apprendre à philosopher*, op.cit., pp. 116-117

¹³²⁴ *Ibid.*

¹³²⁵ O. BRÉNIFIER, *Enseigner par le débat*, op.cit., p.29

8.1. La discussion philosophique, création d'un espace public ouvert à l'altérité

L'espace public philosophique, par sa méthodologie dialogique, nous semble avoir une portée éthique, et notamment nous semble tendre vers l'expérience de l'ouverture à autrui : telle est notre hypothèse. Mais en quoi la discussion philosophique constitue-t-elle une situation de communication propice à la rencontre avec l'altérité ? De quelle façon les spécificités de la pratique philosophique fondent-elles une sphère publique féconde pour l'émergence de l'ouverture d'esprit ?

8.1.1. Le décentrement de soi et l'ouverture à autrui dans la réflexion dialogique et intersubjective

En premier lieu, la discussion philosophique place les enfants dans une situation de communication intersubjective, pluraliste, vouée à la circulation des idées, des expériences et des visions du monde. La pratique de la discussion pluraliste « promeut, chez les enfants, la conscience réciproque des personnalités, de leurs intérêts, de leurs valeurs, convictions et de leurs tendances. Cette *sensibilité* accrue est l'un des dérivés les plus précieux de la communication en classe. (...) Les enfants doivent être traités d'une telle façon que leurs pouvoirs commencent à se renforcer mutuellement, au lieu de se neutraliser »¹³²⁶. En même temps que les enfants parlent du monde, de la vie, et des humains, ils découvrent les univers intérieurs de leurs camarades. Lorsque les enfants parviennent à mener une réelle réflexion collective, elle se caractérise par l'intersubjectivité, qui constitue le critère de l'échange dialogique critique, selon Marie-France Daniel : « La complexification épistémologique orientée vers l'intersubjectivité est donc le deuxième critère [le premier critère étant l'utilisation des modes de pensée logique, créative, responsable et métacognitive] nécessaire à la manifestation d'une pensée critique dialogique. (...) Lorsque les élèves sont dans une perspective reliée à l'intersubjectivité, leurs points de vue sont présentés comme des hypothèses (*vs* conclusions), le doute et l'ouverture d'esprit caractérisent les élèves, l'évaluation critique est continue, les justifications énoncées sont complètes et accompagnent spontanément les points de vue »¹³²⁷. Mais surtout, la complexité de la question philosophique crée un déséquilibre cognitif, une incertitude intrasubjective et intersubjective face au savoir et c'est dans cette position de doute que l'altérité s'avère source de résolution. Selon la spécialiste québécoise, les enfants, face à un conflit intellectuel, éprouveront la force de l'apport d'autrui : « L'existence d'une discussion et/ou d'un débat interindividuel demande bien l'adoption de postures épistémiques qui favorisent la rencontre avec l'autre,

¹³²⁶ M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p.65-66 : "The discussion (...) brings other advantages. In particular, it promotes children's awareness of one another's personalities, interests, values, beliefs, and biases. This increased *sensitivity* is one of the most valuable by-products of classroom communication. (...) Children must be treated in such a way that their powers begin to re-enforce each other, rather than counteract each other."

¹³²⁷ M.-F. DANIEL, « Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman » in C. LELEUX, *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, p. 40

avec la différence, et donc *l'ouverture à ce qui n'est pas soi et connu.* »¹³²⁸. La difficulté propre au travail philosophique fait prendre conscience à quiconque s'y attelle que le problème abordé présente une difficulté non seulement pour soi, mais pour tous. Ce sentiment, comme l'avait établi Aristote, crée un mouvement de décentration chez l'individu :

« Il n'y a pas de véritable problème philosophique si je ne suis pas capable de décentration, d'oubli de moi, de discrétion. Le problème, qui est problème pour moi, est aussi problème en soi parce qu'il est un problème pour les autres. En s'y intéressant, le moi s'oublie (c'est le propre de tout travail), c'est ce qu'on appelle la concentration (sur ce que l'on pense) qui est aussi une décentration. »¹³²⁹

Le déséquilibre, le doute et la difficulté des questions philosophiques (par ailleurs ressenties comme fascinantes par les enfants) créent un état cognitif dans lequel il semble nécessaire de se décentrer. La complexité rend nécessaire la fréquentation d'autres esprits pour passer ses idées, arguments et expériences au crible de la réflexion collective. Ainsi, la communication intersubjective permet, tout simplement, de rencontrer autrui au travers de ses idées : « Dialoguer, c'est reconnaître l'être de raison en autrui ; l'on met à l'épreuve de sa raison ses propres raisons (...) Le dialogue permettra à l'enfant d'ériger son expérience propre en objet de discours et confronter ce vécu à celui des autres enfants. La rencontre et l'échange deviendront alors possibles. (...) Ainsi la connaissance de l'être intérieur et l'ouverture d'esprit vers autrui ne requiert pas l'utilisation d'un vocabulaire philosophique »¹³³⁰. La philosophie avec les enfants ne peut se vouer à la construction de systèmes d'explication du monde, en revanche, le dialogue ouvert est à sa portée. Par ailleurs, dans notre analyse de la philosophicité d'une discussion, nous avons établi comme critère la mise à l'épreuve et la mise *en preuves* des idées présentées : or l'accomplissement de ce travail permet une découverte de l'univers intérieur du sujet. Au lieu de rester à la surface de l'idée, les co-discutants découvriront la façon dont l'individu a construit son idée. « Ils doivent mettre à l'essai leurs idées auprès des autres, écouter les retours, dépasser le sentiment que ce qu'ils ont à dire est absurde ou inadéquat en le testant avec le groupe, afin d'apprendre par l'expérience des uns et des autres et de commencer à éprouver un sentiment d'excitation au fur et à mesure que les implications du sujet commencent à être absorbées. (...) Le dialogue est une étape dans le traitement brutal et inconfortable de l'expérience qui doit avoir lieu pour la convertir en son expression raffinée »¹³³¹. Le groupe prend ainsi connaissance de l'idée dans toute son ampleur, et peut même commencer à comprendre sa vision du monde, de son système de valeurs, à le solidifier par des fondements solides. La mise à l'épreuve philosophique correspond donc à une occasion hors du commun pour prendre le temps de déployer les idées d'autrui : cela confirme d'ailleurs notre position

¹³²⁸ D. FAVRE, G. PITHON, C. REYNAUD, L.-L. SALVADOR, « Pensée non-dogmatique et développement de savoir-faire démocratiques » in *La discussion en éducation et en formation*, dir. M. TOZZI et R. ETIENNE, p. 51

¹³²⁹ ARISTOTE, *Métaphysique*, B, *op.cit.*.

¹³³⁰ V. TROVATO, *L'enfant philosophe. Essai philopédagogique*, p. 65

¹³³¹ M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p. 24 : « They have to try out their ideas on one another, listen to the feedback, overcome the feeling that what they have to say is absurd or irrelevant by testing it to the group so as to learn from one another's experiences and begin to feel a sense of excitement as the implications of the topic begin to seep in. (...) Dialogue is one stage of that awkward and gross processing of experience that must take place if raw experience is to be converted into refined expression. »

contre les méthodes reposant sur une simple expression des idées dans les ateliers ARCH : c'est la mise à l'épreuve des idées qui permet l'ouverture aux idées d'autrui. La simple découverte d'une idée exprimée n'équivaut pas à une véritable rencontre intellectuelle.

À un niveau purement cognitif, la discussion philosophique se construit au fur et à mesure du travail de la « pensée distributive »¹³³² qui se construit au gré de l'utilisation des habiletés intellectuelles : « Les actes oraux trouvent leurs racines dans des opérations mentales en même temps qu'ils interagissent avec d'autres exprimés en cours de discussion ; ils produisent donc ce qu'on peut qualifier de *pensée distributive*, où chacun des participants contribue au processus de la pensée »¹³³³. Aucun acte mental ne se trouve isolé. C'est donc un exercice intellectuel très particulier, dans lequel le résultat – le moment de réflexion profonde sur l'existence humaine – est l'œuvre de tous. Cette élaboration intersubjective peut avoir plusieurs conséquences sur le développement des jeunes penseurs, dont la première semble être le décentrement de soi. La participation fréquente à des discussions dans lesquelles l'enfant découvre les mondes intérieurs de ses pairs a un impact significatif en regard de la tendance égocentrée de la pensée enfantine. De nombreux témoignages décrivent l'instauration de cette pensée décentrée dans la collaboration : « Au lieu de les voir penser chacun pour soi, des observateurs peuvent constater la présence d'une pensée distributive : chacun des participants s'exprime à bon escient et au bon moment à propos de ce qu'exige la situation et apporte son propre point de vue. La communauté de recherche fournit donc un lieu qui met en perspective une recherche partagée et un contexte épistémique propices à une réflexion équilibrée. »¹³³⁴. Pour Walter Kohan, l'expérience de cet espace de collaboration permet non seulement de découvrir le fait de penser avec autrui, mais surtout de constater que le fait de penser *au travers d'une rencontre avec autrui* amène à la création d'un produit intellectuel nouveau : « C'est la puissance éducative de la pratique philosophique – une expérience dans laquelle deux voix ou plus se joignent pour penser ensemble, et au travers de cette rencontre, pour penser ce qu'ils n'avaient jamais pensé avant »¹³³⁵.

La philosophie pour enfants vise une éducation à la profondeur conceptuelle, problématique et réflexive du monde, auquel l'enfant s'ouvre donc, comme nous l'avons dit. L'étude du principe de triangulation de Davidson nous avait montré la prise de conscience d'un monde commun partagé par les discutants. Or, le contrecoup de cette découverte est, entre autres, l'ouverture sur autrui. « Dès qu'on réfléchit un minimum, on doit avoir conscience d'un triangle formé de deux personnes et d'un monde qu'ils ont en commun. Quand je pense, je sais qu'il y a des gens qui, comme moi, ont un esprit, et que nous occupons un espace et un temps publics remplis d'objets et d'évènements dont beaucoup sont connus des autres. Et en particulier, à l'instar de tout être rationnel, je dispose de trois sortes de connaissances : celle du monde objectif (...); celle d'autres esprits ; et celle de mon propre

¹³³² M. LIPMAN, *À l'école de la pensée*, *op.cit.*, p.156

¹³³³ *Ibid.*, p.140

¹³³⁴ *Ibid.*, p.156

¹³³⁵ W. OMAR KOHAN, *Philosophy and childhood. Critical perspectives and affirmative practices*, p. 76 : “This is also the educational power of philosophical practice – an experience in which at least two voices join to think together, and through this encounter, to think what they had not thought before.” (ci-dessus : ma traduction)

esprit. »¹³³⁶. En effet, dès lors que l'enfant reconnaît que son camarade partage une certaine expérience du monde, il peut percevoir autrui comme un acolyte dans l'analyse de ce monde commun. Autrui devient partie prenante d'une dynamique triangulaire : « L'activité philosophique implique de confronter la théorie à l'altérité, une vision à une autre vision, une vision à la réalité qui la dépasse, une vision à elle-même. Elle implique donc la pensée sous le monde du dédoublement, sous le mode du dialogue, avec soi, avec l'autre, avec le monde, avec la vérité »¹³³⁷. Or, la discussion philosophique est l'occasion de saisir qu'autrui est un *alter ego* : selon l'analyse de Laurence Splitter, ses mots, ses idées, ses expériences vont résonner avec les miennes et rendre évidente l'idée que l'autre nourrit peut-être une relation de ressemblance avec moi. « Nous interprétons les réponses les uns des autres à certains *stimuli* comme confirmation que nous partageons un monde commun (objectif) à propos duquel nous pouvons communiquer ; en fait, notre capacité à communiquer les uns avec les autres – de nous comporter de manière intersubjective – constitue notre compréhension de ce que nous voulons dire par sens commun ou par objectivité. (...) Il se peut que la base du triangle de Davidson – le lien entre moi et les autres – requière simplement l'existence d'un interlocuteur avec lequel je souhaite communiquer. Une base plus fiable pour la connaissance implique dès lors un nombre plus important d'interlocuteurs »¹³³⁸. Laurence Splitter estime avoir fait l'expérience de cette prise de conscience de la triangulation soi/monde/autrui et témoigne avec force de cette impression de ce phénomène d'ouverture aux autres esprits dans le travail de décryptage d'une question relevant du monde commun :

« En observant un dialogue entre enfants dans une classe, on est frappé par la correspondance entre les tentatives des participants pour exprimer un concept, un problème ou une idée problématique d'une part, et les comportements caractérisant le processus de triangulation de Davidson. Ce qui s'y passe est similaire quel que soit le stade de développement des participants : par exemple, un enfant exprime une pensée déjà à moitié élaborée, voire une opinion ferme ; un autre, qui est du même avis, recourt à un exemple pertinent ou à une raison auxquels tous deux peuvent avoir accès, qu'ils peuvent évaluer et auxquels opposer un contre-exemple ou un contre-argument ; après réflexion, le premier, décidant que l'autre a marqué un point, affine son point de vue ; quelqu'un peut poser une question visant à approfondir la recherche, proposer une analogie, et ainsi de suite. En termes davidsoniens, à partir de la perspective de chaque participant, une telle interaction met en scène trois sortes d'acteurs : soi-même, les autres participants qui parlent ou écoutent, et le monde, qui n'est pas simplement le monde d'objets, mais un espace conceptuel qu'ensemble, on essaie d'appréhender et auquel on tente de donner du sens. Souvent les enfants viennent en aide à leur camarade (...) Les procédures dialogiques constitutives d'une CR ne se contentent pas de valoriser l'apprentissage coopératif et collaboratif. Le dialogue lui-même n'est pas que procédural. Exprimer des pensées, fournir des raisons, proposer des exemples, renforcer, défier ou réviser des croyances, tout cela est riche d'un contenu qui met ensemble le sujet faisant l'objet de la recherche et ceux qui s'y sont engagés. Le triangle de Davidson, en affirmant sa précision sémantique, n'est pas une *option*, qui serait préférable à un processus ou à une activité plus autonome. »¹³³⁹

¹³³⁶ D. DAVIDSON, « The irreducibility of the concept of self », in D. DAVIDSON, *Subjective, intersubjective, Objective*, Oxford, Clarendon Press, 1999, p. 85-91.

¹³³⁷ O. BRÉNIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire, op.cit.*, p. 27

¹³³⁸ L. SPLITTER, « Esprit langage et éducation : l'apport de Donald Davidson » in M.-P. GROSJEAN (dir.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman, op.cit.*, p. 79

¹³³⁹ *Ibid.*, pp. 94-95

Les énoncés se complètent et se reflètent les uns aux autres, tout en faisant sens pour chacun : cette circulation du sens dans les esprits attestent de l'appartenance à un monde commun. Le fil de la réflexion atteste de la construction intersubjective : « une telle série s'obtient dans une *communauté* de penseurs, dont tous sont à la recherche de la vérité en déterminant, en interprétant et en évaluant ce qui se présente à eux. »¹³⁴⁰. Chacun se rend compte que la richesse de la réflexion est ancrée dans la coopération intellectuelle. Chacun prend conscience – peut-être – qu'il n'aurait pu construire seul une telle analyse. C'est la communauté de penseurs, construite par les enfants à leur échelle, qui élabore une analyse fiable, divergente et éclairante à propos d'un enjeu central pour le monde commun partagé par les apprentis penseurs. Chacun peut se tourner vers ses acolytes et voir que le cercle de la parole philosophique prouve la nécessité de construire collectivement une intellection des choses. Ainsi, le détachement progressif d'un rapport ciblé sur soi ne se produit pas dans l'arrachement : encore une fois, ce mouvement d'ouverture à autrui s'accomplit insensiblement, au fur et à mesure de la *praxis*. L'effet advient non par la force de l'injonction morale, mais par celle de l'habitude.

8.1.2. Respect, solidarité, entraide : le surgissement de considérations éthiques dans la pratique philosophique

C'est le tour que la discussion philosophique joue insensiblement aux enfants : s'éloigner de l'égoïsme par la prise de conscience de la richesse, de l'utilité et de la nécessité d'avoir recours à autrui pour résoudre les questions difficiles de la philosophie. C'est d'ailleurs l'une des raisons du choix de la philosophie pour mener une sensibilisation à l'éthique communicationnelle : les problématiques se définissent autant par leur complexité que par leur universalité. Ainsi, leur complexité pousse les apprentis penseurs à faire appel à autrui, mais leur universalité rend chacun capable d'aborder cette complexité. Par conséquent, la difficulté inhérente à la réflexion philosophique appelle la collaboration éthique, et c'est ainsi que la dimension intellectuelle avance main dans la main avec la dimension éthique. « Dans une communauté de recherche, c'est en discutant de ces questionnements philosophiques qui les interpellent que les enfants prennent conscience de l'ambiguïté de tout message humain. Progressivement, il devient évident pour eux que la coopération est nécessaire à l'éclaircissement de ces questionnements. Ils font l'expérience, par la mise en commun de leurs points de vue différents, de la complexité des questions philosophiques. Mais les apprentissages visent, davantage que le consensus, l'acceptation de la différence »¹³⁴¹. Les enfants éprouveront les avantages de l'entraide, grâce au travail de sensibilisation effectué par le facilitateur, qui institue, par ses questions, les habitudes de la collaboration intellectuelle : « L'entraide (...) est une réponse individuelle à la qualité des interactions sociales qui ont cours dans une communauté de recherche. (...) « As-tu besoin d'aide ? » « Quelqu'un peut-il aider votre camarade à exprimer son idée ? » (;..) Chacun de ces questions invite les enfants à collaborer dans leur démarche et à voir les autres comme d'éventuels partenaires au moment où ils auront eux-mêmes besoin d'aide. Elles conduisent les enfants à se voir intervenir d'une certaine manière : en tant que collaborateurs d'une

¹³⁴⁰ *Ibid.*, p. 79

¹³⁴¹ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent, op.cit.*, p. 106

entreprise qui les dépasse tous pris individuellement. »¹³⁴². À ce propos, nous pouvons voir dans les extraits suivants l'intériorisation de la démarche d'entraide intellectuelle, telle qu'elle se manifeste après un certain nombre de séances. Les deux premiers extraits sont issus d'une discussion réalisée à la suite du visionnage du film *The truman show* (Peter Weir, Etats-Unis, 1998), dans lequel le personnage principal vit sans le savoir dans un faux monde, qui est en réalité un plateau de télévision peuplé d'acteurs.

« [Facilitatrice] Truman, est-ce qu'il vit dans le monde réel ?

- [Tous] Noooooon

- [Enfant 1] Oui !

Pourquoi tu dis oui ?

- [Enfant 1] Parce que en fait... (hésitation)... il vit...

- [Enfant 2 : **entraide**] Je peux l'aider : il veut dire que vu que Truman est en vie, sa vie est réelle

- [Enfant 3] Il est en vie, Truman, mais il ne vit pas dans le monde réel

- [Enfant 4] Sa vie elle est réelle, parce qu'il y a des humains. Il vit dans une ville, il vit dans une vie réelle. Enfin je sais pas comment dire...

- [Enfant 5 : **entraide**] Mais je crois savoir ce que tu veux dire : c'est la vie réelle. Et si on est en vie, on est réel. Truman il est en vie, donc sa vie elle est réelle

- [Enfant 6] Non, c'est pas le monde réel parce que dans le monde réel il y a pas des projecteurs qui tombent du ciel et il y a pas des caméras dans les poubelles et partout et tout »

« [Facilitatrice] C'est quoi une illusion ? Réfléchissez, tout le monde essaye d'avoir une réponse dans sa tête. 1,2,3, Pensez....

- [Enfant 1] Une illusion, c'est on le voit... on croit que c'est pour de vrai mais enfin... j'arrive pas...

- [Enfant 2 : **entraide**] Une illusion c'est quelque chose qui n'est pas réel, c'est quelque chose qu'on pense que c'est réel mais ce n'est pas réel. Comme quand il voit le ciel, il pense que c'est le vrai ciel.

Est-ce qu'il sait que c'est une illusion ?

- [Enfant 3] Non, il sait pas.

Il croit que c'est le vrai monde. Mais est-ce qu'il sait que c'est le vrai monde ?

- [Enfant 4] Non, il croit que c'est le vrai monde

- [Enfant 5] Il voit tout qui bouge. Le ciel.

Oui effectivement, le faux ciel il reproduit le vrai ciel. Le soleil se lève

- [Enfant 6] Et puis aussi il croit que c'est le monde réel parce que c'est là qu'il est né... enfin, je sais pas comment dire

- [Enfant 7 : **entraide**] Si c'est vrai. Tu dis ça parce que c'est là qu'il est né. Du coup, il ne connaît pas autre chose. Pour lui, c'est sa réalité, c'est la réalité.

- [Enfant 8] Oui, ils ont raison. Truman croit que c'est le monde réel parce qu'en fait il y a des personnes qui l'entourent et il ne peut pas savoir que ce sont des acteurs.

- [Enfant 4] Il ne sait pas. Il ignore tout ce qui se passe. »¹³⁴³

Le troisième est tiré d'un autre ciné-philo (*Madagascar III*, Eric Darrel, 2012) et traite de la question de la passion : ce dernier présente un phénomène intéressant car au

¹³⁴² M. SASSEVILLE, *La pratique de la philosophie avec les enfants, op.cit.*, p. 93

¹³⁴³ Cf. Annexe 3, Retranscriptions des ciné-philo, « Ciné-philo *The truman show* : La réalité et l'illusion », Cinéma le Trianon, 11 avril 2011, p. 888

commencement, la facilitatrice incite les enfants à l'entraide, et ensuite ils la mettent en place de façon autonome.

« [Facilitatrice] Alors à votre avis, la passion, qu'est-ce que c'est ?

- [Enfant 1] C'est quelque chose qu'on aime, et c'est ce qu'on pratique.

C'est intéressant : la passion c'est ce qu'on aime et c'est ce qu'on pratique. Est-ce que ça veut dire que si on pratique pas une passion, on peut pas l'aimer ? Le tigre, par exemple, il a arrêté sa passion, il pratique plus, est-ce que ça arrête sa passion ?

- [Enfant 2] La passion, c'est ce que t'aimes et c'est pas obligé que tu le fais

- La passion, c'est un rêve mais des fois on peut pas le réaliser.

C'est un rêve... C'est quelque chose à quoi tu rêves ?

- [Enfant 3] C'est un rêve, t'as envie de faire ça.

Qu'est-ce que vous en pensez ?

- [Enfant 4] Je pense que c'est vrai parce que c'est vrai que quelquefois on rêve de faire cette passion mais on n'peut pas la réaliser, mais quelque fois on peut la réaliser. Par exemple, gymnasticien là, je pourrais le faire par exemple

- [Enfant 5] La passion c'est quelque chose qu'on a envie de faire. Je donne un exemple, une personne elle aime vraiment le cheval, elle veut faire de l'équitation, et si elle en fait et qu'elle en fait presque tout le temps, c'est sa passion

Pourquoi on a envie de le faire ?

- [Enfant 2] Parce que ça nous plaît ?

- [Enfant 3 : **entraide**] Je sais : parce que ça nous donne du plaisir !

Est-ce que quand on pratique sa passion ça nous donne forcément du plaisir ?

- La passion, c'est quelque chose de dur

Tu peux expliquer ? vous pouvez l'aider ?

- [Enfant 6] Non, mais je sais pas... Mais sinon j'ai un personnage qui a une passion et qui la fait, c'est Madame Dubois : son rêve c'est de tuer un lion.

D'accord, madame Dubois elle a une passion. Est-ce qu'il y a d'autres personnages ont une passion dans le film ?

- [Enfant 1 : **entraide**] Moi je peux l'aider : tous les personnages du cirque et bah leur passion c'est le cirque sous différentes formes. Il y en a un, c'est sauter dans des cerceaux, il y en a d'autres c'est faire du trapèze ; c'est très varié. La passion c'est faire quelque chose dans lequel on croit... Mais c'est pas facile, c'est difficile de le faire bien. (...)

Il y a un mot intéressant là : « croire », c'est quelque chose en quoi on croit. (...)

- [Enfant 7] Bah en fait une passion c'est quelque chose qui se forme petit à petit d'abord je crois qu'il faut voir quelqu'un qui fait ça, après essayer et petit à petit ça devient une passion, c'est-à-dire quelque chose que tu aimes beaucoup.

Que tu aimes beaucoup. On a parlé du fait que c'est quelque chose qu'on aime. Et là il y a de l'intensité : c'est quelque chose qu'on aime BEAUCOUP. Et d'ailleurs vous vous rappelez ce que dit Alex ? Il dit « quand les humains sont passionnés, ils sont..

- [Enfant 4] Comme des bêtes !

- [Enfant 6] Comme des animaux..

Alors, est-ce que la passion c'est quelque d'animal ? parce que c'est fort, parce que c'est intense...

- [Enfant 6] Oui, comme un animal, parce que... je sais pas comment dire... c'est pas comme si on décidait sa passion, et c'est fort

- [Enfant 4 : **entraide**] Je crois que je peux l'aider... La passion c'est pas forcément raisonnable en fait. C'est ce qui nous ferait dire que c'est animal. On y croit on sait pas pourquoi, il faut qu'on le fasse.

C'est pas raisonnable. Est-ce que la raison c'est le contraire de la passion ? Sachant que tout à l'heure vous avez défini l'humain par rapport à la raison.

- [Enfant 8] Le contraire peut-être pas...

- [Enfant 2] Ce n'est pas le contraire mais c'est un peu incompatible ; ce sont deux choses différentes. On peut avoir une passion et du coup, ça donne la volonté de faire les choses et

d'aller au-delà de ce qu'on peut faire. On peut être méchant, enfin on surpasse un peu les limites et ça peut être dangereux. (...)

- [Enfant 4] Pour avancer dans une passion, moi mon impression c'est qu'il faut toujours avoir un but à atteindre. C'est savoir où on va, et avoir l'envie d'avancer, de faire mieux même si c'est pas logique. Donc c'est pas comme la raison, c'est pas logique. »¹³⁴⁴

Suite à ces moments de collaboration, il est possible que les enfants en ressentent la portée. Les philosophes pour enfants s'accordent sur ce principe : l'ouverture à autrui se produit en raison de l'expérience du « bénéfique mutuel »¹³⁴⁵. C'est au nom de ce processus de collaboration collectivement bénéfique que Robert Fisher reprend la distinction effectuée par le sociologue Ferdinand Tönnies¹³⁴⁶ entre *Gemeinschaft* (union naturelle autour d'un savoir commun et d'une expérience partagée) et *Gesellschaft* (association artificielle créée pour un but commun). « La communauté de recherche aspire à l'acquisition de la condition de communauté naturelle, unie par les caractéristiques suivantes : expérience partagée, communication volontaire, compréhension partagée des significations. Ce qui différencie toute communauté d'apprentissage constituée d'individus de la communauté de recherche est la notion d'*expérience partagée*. On peut dire qu'une communauté de recherche s'est constituée lorsqu'un groupe de personnes s'est engagé dans une recherche intersubjective du sens. Ce faisant, chaque membre bénéficie des idées et expériences des autres, et chaque personne se sent valorisée en tant que partie d'un tout communautaire »¹³⁴⁷. Cette idée nous apporte un nouvel éclairage vis-à-vis du choix de la notion de communauté pour désigner un groupe pratiquant la philosophie : en effet, celle-ci se fédère au fur et à mesure de valeurs méthodologiques qui prennent un sens moral et unissent les participants. Cette union méthodologique la distingue des autres communautés : « Au lieu de concevoir la communauté comme une structure institutionnelle qui attribue valeurs et significations aux individus, il est possible d'inverser la question et de dire qu'à chaque fois qu'une expérience est partagée d'une façon qui permette à ses membres de découvrir le sens de leur participation, c'est une communauté »¹³⁴⁸. Or, le sens de l'expérience partagée au sein d'une

¹³⁴⁴ Cf. Annexe 3, Retranscriptions des ciné-philo, « Ciné-philo *Madagascar III* : L'amour et la passion », Cinéma le Trianon, 23 juin 2012, p. 899

¹³⁴⁵ R. FISHER, *op.cit.*, p.9 : "Learning depends on « conversations », on the negotiation or personal meanings through dialogue with others, leading to improved understanding. These conversations can be internal, but are particularly effective carried out in pairs or groups where different ways of interpreting experience can be explored to mutual benefit."

¹³⁴⁶ F. TÖNNIES, *Fundamental concepts of sociology. Gemeinschaft und Gesellschaft* (1887), New York, American Book Company.

¹³⁴⁷ R.FISHER, *op.cit.*, p. 45 : "The nineteenth-century sociologist Ferdinand Tönnies made a useful and much-cited distinction between natural and artificial communities – *Gemeinschaft* and *Gesellschaft*¹³⁴⁷. A natural community is one united by a common knowledge and shared experience, whereas an artificial community is an association created for a common goal (...). A community of enquiry aspires to the condition of a natural community, united by the following characteristics : shared experience, voluntary communication, a shared understanding of meanings. What differentiates any learning community made up of individuals from a community of enquiry is the notion of *shared enquiry*. A community of enquiry can be said to have been achieved when any group of people engage in a cooperative search for understanding. In so doing each member benefits from the ideas and experience of everyone else, and each person feels a valued part of the whole community." (c-dessus : ma traduction)

¹³⁴⁸ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school, op.cit.*, p.120 : "A community of shared experience is differently conceived. Instead of thinking of the community as an institutional structure that distributes values and meanings to individuals, one can reverse the matter and say that, wherever experience is shared in a fashion

coopération philosophique réside dans la puissance de la construction d'une réflexion existentielle à partir de l'ouverture à l'esprit de ses coopérateurs. Celle-ci leur apporte donc la preuve qu'en s'ouvrant aux autres, ces derniers peuvent être sources d'enrichissement et surtout d'apprentissage : « La communauté de recherche représente un apprentissage collectif et constitue dès lors un exemple de la valeur de l'expérience partagée. (...) Les élèves, qui avaient pensé jusqu'alors qu'ils devaient tout apprendre par eux-mêmes découvrent qu'ils peuvent aussi utiliser l'expérience d'apprentissage des autres et en tirer profit. »¹³⁴⁹.

Bien que la reconnaissance d'autrui surgisse par des mécanismes intéressés (le plaisir d'écouter autrui, le besoin de recourir à ses interventions, le bénéfice pour le développement individuel), il n'en demeure pas moins qu'une plus grande acception d'autrui se produit. Ainsi, Gilles Abel estime qu'un sentiment de solidarité émerge dans la communauté de recherche à partir du constat de la solidité de la réflexion commune. Les enfants éprouveront donc les avantages de l'entraide intellectuelle. Cette question de l'entraide est d'autant plus cruciale dans le cas des enfants car ils se caractérisent notamment par leur vulnérabilité intellectuelle, par le fait qu'ils ne sont pas encore en pleine possession de leurs moyens cognitifs. Ainsi, ils ressentiront d'autant plus la nécessité d'avoir recours à autrui, mais il ne s'agira pas d'un adulte, mais de leurs pairs. « La raison de l'enfant est impuissante en l'absence de conditions qui nourrissent la réflexion et qui y sont sensibles en retour. (...) Les enfants apprennent à raisonner avec leurs pairs, car la seule façon de gérer efficacement la pression des pairs n'est pas de mener des efforts futiles pour l'éliminer, mais de s'efforcer à la rendre rationnelle, et ceci peut être fait grâce à la conversion de la classe en communauté rationnelle de recherche »¹³⁵⁰. En un mot, les enfants éprouvent le fait que leur raisonnement est plus *solide* quand ils sont *solidaires*. « Il n'est pas suffisant pour une personne d'avoir des idées solides sur tel ou tel sujet, une conviction sur telle chose et une croyance sur telle autre, parce que tous ces morceaux ne s'additionnent pas. (...) Les jeunes gens doivent être encouragés non seulement à aimer et respecter les idées, à exiger qu'elles soient solides et raisonnables, mais aussi à voir les connexions parmi les idées – à voir comment les idées se relient les unes aux autres, et convergent et se soutiennent mutuellement. »¹³⁵¹. Dans cette perspective, Gilles Abel estime que la discussion philosophique encourage un troisième aspect de ce qu'il nomme « l'attitude démocratique » : la solidarité (dont les premiers aspects sont l'esprit critique et la légitimité de la pensée de chacun). « En quoi une dynamique de groupe empreinte de solidarité favorise-t-elle la

that enables the participants to discover the meaning of their participation, there is community.” (ci-dessus : ma traduction)

¹³⁴⁹ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.98

¹³⁵⁰ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school, op.cit.*, p. 76 : “The reason of the child is helpless in the absence of conditions that nurture reflection and in turn are responsive to it. (...) Children learn to reason together with their peers, for the only way to deal effectively with peer pressure is not to engage in futile efforts to eliminate it but to endeavour to make it rational, and this can be done by converting the classroom into a reasoning community.” (ci-dessus : ma traduction)

¹³⁵¹ M. LIPMAN, F.S. OSCANYAN, A.-M. SHARP, *op.cit.*, p. 74 : « It is not enough for a person to have sound ideas on this subject and on that subject, a belief about this and a conviction about that, because all these little bits et pieces may not *add up* to anything. (...) Young people have to be encouraged not merely to love and respect ideas, and not merely to want their ideas to be sound and reasonable, but to see the connections among ideas as well – to see how ideas relate to one another, and converge upon one another and support one another. »

découverte de réflexes à caractère démocratique ? (...) La solidarité se manifeste donc à deux niveaux. Premièrement, elle caractérise ce processus par lequel les enfants, par les habiletés qu'ils mettent en œuvre, font avancer parallèlement leur propre compréhension et celle de la communauté. Ensuite, la solidarité se révèle dans la découverte que font les enfants que le groupe, loin d'être un obstacle à la compréhension et à la réponse aux questions, en est bien plutôt un atout et un allié précieux. ». C'est donc l'expérience de l'acquisition d'une *solidité* intellectuelle collective dans le processus de la réflexion philosophique qui incite les enfants à adopter une posture de *solidarité*. Dans la discussion suivante, les enfants, face à la difficile question de la comparaison entre un corps et une machine, nous semblent créer une dynamique d'étoffement progressif à partir d'une idée initiale, celle proposée par Lucinda :

« *[Facilitatrice] Qu'est-ce qu'une machine ? 1, 2, 3, Pensez ?*

- [Lucinda – Enfant 1] Une machine, c'est comme un corps : on la commande pour faire quelque chose . Une machine à café ça sert à lui faire faire du café.

- [enfant 2] Comme dit Lucinda, c'est un corps parce que par exemple, on peut faire un corps et on demande « donne-moi du thé » et il va faire. On le crée. Et une machine, ça sert à inventer des choses

Justement, ce sont des choses qu'on pourrait faire nous ; on pourrait le laver nous-mêmes : pourquoi on le fait faire par une machine ?

- [enfant 3] Pour nous aider parce que ça fatigue trop : c'est pour ça que c'est comme un corps, comme elle a dit Lucinda. Notre corps il se fatigue donc on demande aux machines.

- [enfant 4] On en a besoin

C'est un mot intéressant ça : le besoin. Est-ce qu'on a besoin des machines ? Est-ce qu'on a besoin d'une voiture électrique ? Est-ce qu'on a besoin d'une machine à laver ?

- [enfant 5] Oui et non, on pourrait le faire mais on veut pas le faire.

- [enfant 6] Les machines c'est des êtres artificiels

Tout le monde connaît ce mot : artificiel ? Tu peux expliquer ?

- [enfant 6]_Artificiel c'est quelque chose qui n'est pas vivant, qui est programmé

- [Lucinda : enfant 1]_Il est sous nos ordres

Oui, vous en avez parlé : on dit à la machine « fais du café » et elle fait du café. Comment ça s'appelle quand tu fais un ordre ?

- [enfant 7] Elle obéit. Comme le corps, quand on lui dit : « lève le bras » il le fait.

- [enfant 8] Elle exécute.

- [enfant 9] On l'écoute (...)

- [enfant 10] Toutes les machines n'ont pas les mêmes fonctions : comme elle a dit tout à l'heure Lucinda, les machines c'est comme un corps, sauf que en plusieurs morceaux. Ça veut dire ils ont tous une programmation : y en a pour faire le café, pour laver le linge et y a plein d'autres exemples

Donc on a dit que c'était des êtres artificiels : on l'a construit. C'est quoi le contraire d'artificiel ?

- [enfant 11] Le naturel : le corps il est naturel. Donc la machine c'est pas comme un corps.

Donc là on a des contraires : artificiel et naturel. Et vous avez parlé du « vital » : est-ce que c'est vital les machines ?

- [enfant 5] Des fois les machines elles font mieux que le corps des hommes : si je fais avec le balais, il reste des trucs et si je fais avec l'aspirateur, il reste rien. (...)

Pourquoi on en fabrique des machines si nous on peut le faire ?

- [enfant 12] Pour pas se déplacer : par exemple, on a une télécommande, donc on fait des circuits avec un robot et après on peut commander le robot au lieu de commander son corps.

On a parlé d'obéir : là on a le mot « commander ». (...) Je voudrais qu'on se demande : au final, vous avez dit qu'une machine, c'est quelque chose qu'on a construit, auquel on peut donner des ordres, qu'on peut commander et qui fait quelque chose qu'on lui demande de faire. D'accord ? Et vous avez dit que

c'était une sorte de corps : alors, est-ce que nous on est des machines ? C'est quoi la différence ? Nous aussi on obéit mais c'est quoi la différence ?

- [enfant 2] Parce qu'un robot c'est construit, alors qu'un humain c'est créé. Un humain il peut faire tout ce qu'il veut, un robot il fait des ordres

- [enfant 16] Si nous les humains on n'existait pas, parce que les robots ils existent parce qu'on les a construits

- [enfant 12] Un robot c'est fabriqué, alors qu'un humain, c'est créé, ça vieillit et on meurt

- [enfant 5] Les robots ça peut faire plus de choses que les humains ne peuvent pas faire. (...)

- [enfant 6] Un humain, il naît, il se reproduit, il vieillit et il meurt

Donc c'est le chemin de la vie qui fait qu'on est un humain ?

- [enfant 3] Un humain, c'est une personne qui a une vie, qui est faite de chair et de sang et il a des organes

Comment on fonctionne nous alors ? Est-ce qu'on fonctionne comme les machines ?

- [enfant 14] Non, parce qu'un robot c'est avec une télécommande et nous c'est pas obligé

Est-ce que nous, on est livré avec une télécommande ? (...)

- [enfant 11] Non, on n'est pas pareil parce que les robots, parce que nous, on a l'âme et eux ils ont des mécaniques, on a du sang dans le corps, et pas de l'électricité.

C'est hyper intéressant : peut-être que notre corps il marche un peu comme une machine, mais qu'est-ce qu'il y a peut-être en plus dans notre corps : l'âme ?

- [enfant 12] Le cerveau : c'est le cerveau qui est pas comme ceux des robots

- [enfant 15] Le cœur (...)

- [enfant 12] Les robots ils se chargent mais nous on se charge pas parce que nous, on est des humains, et les robots ils peuvent se charger parce qu'ils ont des fils

Nous on se charge pas, on se branche pas, mais qu'est-ce qu'on fait quand même pour recharger le corps ?

- [enfant 9] On dort

- [enfant 16] On mange, on boit

- [enfant 17] On se nourrit (...)

On retrouve aussi de l'énergie, on recharge aussi notre énergie

- [enfant 12] Nous, on est vivant, on a un cœur, eux non.

C'est vivant une machine ?

- [enfant 6] Non, c'est artificiel

- [enfant 12] Mais non, par exemple, eux ils ont pas de cerveau, nous on fonctionne avec un cerveau et pas une télécommande. (...)

- [enfant 13] Si, c'est le cerveau qui nous commande, qui nous programme.

- [enfant 12] Nous on apprend et on peut penser

Est-ce qu'une machine elle pense ?

- (tous) Non, elle fait !

C'est super ça : c'est une bonne définition d'une machine : elle pense pas, elle fait

- [enfant 10] Nous on est une sorte de machine, c'est comme si à l'intérieur il y avait une machine qui était en train de travailler

- [enfant 15] Le cœur c'est comme une pompe. Le cœur c'est une pompe et il bat, donc c'est comme une machine. Et si on nous enlève le cœur, on vit plus.

Oui, donc le corps peut avoir l'air d'une machine, mais il y a quelque chose de différent

- [enfant 11] Quand les machines elles marchent, nous on est une sorte de machine, mais on travaille pas pareil. Nous on réfléchit en faisant notre travail, en marchant.

- [enfant 14] Les humains eux, ils sont déjà programmés, mais les robots ils viennent d'être programmés, on les télécommande, on vient de les programmer

- [enfant 13] En fait c'est nous qui commandons les machines

- [enfant 1 : Lucinda] Notre corps il est quand même un peu comme une machine : nous, notre estomac il fonctionne tout seul grâce à l'électricité comme le cerveau. Quand on dort, ça digère tout seul. (...)

Est-ce qu'un robot on lui a mis des imperfections ?

- [enfant 14] Oui, on meurt.

Si on enlève la pile d'une machine, est-ce qu'elle meurt ?

- [enfant 9] Elle s'arrête
- [enfant 16] Elle est éteinte
- [enfant 1] Elle est désactivée

Une machine, ça s'allume, ça s'éteint, c'est pas une question de vie ou de mort. (...)

- [enfant 15] C'est grâce au cœur qu'on vit, c'est comme une source. C'est pas le même fonctionnement que le robot, parce que les robots eux, ils font ce qu'on leur commande. Nous on nous commande pas.

- [enfant 13] Les humains ça se commande pas. On a une liberté. »¹³⁵²

Nous voyons apparaître une réflexion solide et éclairante, où chaque enfant apporte sa pierre à l'édifice, alors même que la problématique est empreinte d'une certaine complexité. Au fur et à mesure, la pensée acquiert une force qu'elle n'aurait peut-être pu accumuler en solitaire. Il est alors possible que surgisse chez les enfants un sentiment de respect pour leurs collaborateurs philosophes. Tout comme l'ouverture d'esprit, le respect ne peut surgir à partir d'un impératif catégorique. Ainsi, conformément à la pédagogie pragmatiste, il s'agit de mettre en place une expérience significative par laquelle les enfants éprouveront les aspects positifs du respect partagé. « La meilleure manière d'enseigner le respect mutuel est d'encourager les enfants à participer à des activités dans lesquelles ils découvriront ses bénéfices, au lieu de leur expliquer ou de les exhorter à se respecter »¹³⁵³. Le dialogue philosophique offre les conditions adéquates pour atteindre cet objectif pour Lipman : c'est par l'échange d'idées, le plaisir de découvrir les idées des autres, le plaisir à être écouté, que les enfants découvriront les avantages du respect. Comment faire ressentir les bienfaits du respect mutuel ? Pour Lipman, c'est grâce aux principes pragmatistes de l'utilité, de l'intérêt et de l'action. Tout d'abord, si l'enfant éprouve l'utilité de la coopération, il en conclura que le point de vue d'autrui peut enrichir sa réflexion et lui être utile. Ensuite, s'il découvre qu'en écoutant les idées d'autrui, il prend conscience qu'elles réveillent en lui une motivation intrinsèque, il leur accordera une valeur. Enfin, si la collaboration débouche sur une action, il verra que la communauté de recherche a une efficacité concrète. « Il expérimente une parole qui stimule la pensée, socialise et débouche sur l'action, puisqu'elle s'articule dans un contexte de respect mutuel »¹³⁵⁴. Dans tous les cas de figure, nous sommes dans une conception utilitariste de l'éducation morale, qui se situe en droite ligne du pragmatisme lipmanien : si les enfants découvrent l'intérêt, l'efficacité et le plaisir de la découverte des univers philosophiques de leurs camarades, ils les respecteront. C'est donc l'expérience de la richesse du modèle coopératif et constructiviste qui favoriserait le respect mutuel et la reconnaissance de la richesse. Par conséquent, le respect des pluralités individuelles ne s'acquiert pas en éliminant toute confrontation entre les enfants : au contraire, la confrontation de chacun à ses pairs est une marque de respect mutuel. C'est la raison pour laquelle Lipman cherche même à transmettre l'idée que le fait de mettre à l'épreuve l'idée exprimée par un enfant, c'est lui accorder un certain respect.

¹³⁵² Cf. Annexe 1, Retranscription des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CE2 A (A.Alamargot), école élémentaire Fraternité, 25 avril 2013, p. 725-727

¹³⁵³ M. LIPMAN, F.S. OSCANYAN, A.-M. SHARP, *op.cit.*, p.56 : « Mutual respect can best be taught to children by encouraging them to engage in activities in which they discover its merits, rather than by explaining it to them or by exhorting them to it »

¹³⁵⁴ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent, op.cit.*, p. 80

En somme, le travail philosophique en situation de discussion collective peut être le terreau de sentiments éthiques : « Il s'agira d'expérimenter concrètement l'importance de diverses valeurs à résonance sociale : respect verbal et non verbal de l'autre, tolérance pour ménager un espace aux opinions d'autrui qu'on serait tenté de dénigrer ou d'écarter, compréhension entre participants en soumettant au groupe la reformulation de certains propos individuels. Cette démarche pourra favoriser chez l'enfant l'émergence d'une conscience de la collectivité. Il percevra que celle-ci peut se trouver enrichie par la collaboration de chacun à la recherche tout autant que par un effort de compréhension mutuelle. Le rôle de l'enseignant sera principalement alors d'encourager chacun à échanger son point de vue dans une optique d'enrichissement. Ce faisant il s'ouvrira aux croyances, opinions et intérêts d'autrui et créera un véritable effet de saine contagion démocratique. (...) Il sera aidé par la prise de conscience de l'importance – dans une perspective pragmatique – de l'utilité d'une action solidaire et collective »¹³⁵⁵. Au moment où les jeunes philosophes se rendent compte qu'ils ont *besoin* de leurs camarades pour mener l'activité philosophique, ils se trouvent amenés à adopter un comportement éthique en raison des contraintes intellectuelles. C'est sur ce point que l'activité intellectuelle devient une *praxis* éthique, qui semble éligible, selon les recherches récentes, aux critères de l'éthique habermassienne.

« La discussion n'est pas seulement un exercice intellectuel, cognitif, entraînant à la spéculation, à la rigueur problématisante, conceptualisante et argumentative. C'est, comme le dit P.Hadot, un *exercice spirituel* : le « dialogue, comme exercice spirituel, consiste justement à reconnaître les droits de l'autre dans la discussion... Au fond c'est simple : à partir du moment où on essaie de se soumettre à la raison, on est presque nécessairement obligé de renoncer à l'égoïsme »¹³⁵⁶. La discussion, comme l'a bien vu Habermas, lorsqu'elle se situe dans le registre de l'agir communicationnel, où l'on vise un *horizon possible d'entente par le meilleur argument* qui sera trouvé, et non dans celui d'un agir stratégique, qui cherche à établir à mon profit un rapport de force ou une manipulation subtile, déploie dans le groupe cogitant (en train de penser) le champ d'une *éthique communicationnelle*. »¹³⁵⁷

8.1.3. Ouverture d'esprit et éthique communicationnelle

Selon Pierre Usclat¹³⁵⁸, la pratique philosophique peut engendrer un processus d'ouverture à autrui grâce à la mise en place de l'éthique communicationnelle préconisée par Habermas. Bien que la discussion philosophique n'ait pas strictement les mêmes objectifs que les instances visées par Habermas¹³⁵⁹ (qui recherche en elles l'établissement de normes morales ou l'accomplissement d'actions collectives et politiques), elle peut bénéficier des

¹³⁵⁵ G. ABEL, « A l'horizon de la philosophie avec les enfants : la démocratie comme attitude », in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion, op.cit.*, p. 199

¹³⁵⁶ P.HADOT, *La philosophie comme manière de vivre*, Le livre de poche, Albin Michel, 2001.

¹³⁵⁷ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociétale et scolaire de philosophie, op.cit.*, pp.262-263

¹³⁵⁸ P. USCLAT, « La légitimation d'une intervention modulée du maître sur le fond dans une discussion à visée philosophique » in M.TOZZI (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion*, 2011, pp.137-148

¹³⁵⁹ Voir à ce propos les deux ouvrages suivants : J. HABERMAS, *Morale et communication* (1986), trad. fr. C. Bouchindhomme, Paris, Flammarion, Champs essais, 2012 ; *De l'éthique de la discussion* (1991), trad.fr. M. Hunyadi, Paris, Flammarion, Champs essais, 1999 ; *Théorie de l'agir communicationnel* (1981), trad. fr. J.-M. Ferry, Paris, Flammarion, 1987.

critères établis par ce modèle. Mais en quoi l'enseignant français estime-t-il d'une part que la discussion philosophique avec les enfants est le lieu d'une éthique communicationnelle et d'autre part qu'elle galvanise l'ouverture d'esprit ?

Tout d'abord, l'atelier philosophique a pour ambition à se conformer à l'éthique discussionnelle habermassienne dans la mesure où elle encourage l'établissement d'une situation de communication similaire à la « situation idéale de parole »¹³⁶⁰ visée par Habermas. Quelles sont donc les caractéristiques de cet échange ? En quoi est-il un fondement pour l'ouverture éthique à autrui ? Le premier ingrédient déplaçant le rapport à autrui consiste dans la reconnaissance mutuelle de la capacité de chacun des discutants à atteindre le sens et la vérité. L'éthique communicationnelle se fonde donc sur un postulat qui doit être accepté par tous et selon lequel tous les discutants sont des êtres rationnels, légitimes par l'accès à la vérité et capables de viser non l'intérêt privé mais la réalisation d'un acte commun. C'est ainsi que l'on peut atteindre la « situation idéale de parole »¹³⁶¹. C'est en raison de cet ancrage axiomatique qu'Habermas déclare que cette espace communicationnel « n'est ni un phénomène empirique ni une construction pure et simple, mais une supposition inévitable que nous faisons réciproquement dans des discussions »¹³⁶². La situation idéale de parole se construit à partir d'un pari *idéel* : chaque enfant porte l'idée que ses camarades peuvent, comme lui, raisonner sur l'existence. La philosophie pour enfants, notamment le courant DVDP, cherche donc à transmettre et appliquer les mêmes principes auprès des apprentis penseurs. Selon la chercheuse allemande S. Enghart, ce postulat se noue autour de l'idée que chacun partage la faculté d'apporter un argument valable. Mais surtout, elle crée un lien pertinent avec le rejet de toute réification : si chacun peut apporter un complément au dialogue, chaque idée demeure ouverte et ne peut être réifiée. « Le dialogue est une forme de discours qui résiste intrinsèquement à la réification des idées ou des pratiques et autorise, à sa place, la clarification des essences, la suspension des jugements, le travail sur les ambiguïtés et l'interrogation sur les présupposés, ces derniers étant accomplis grâce à la délibération groupale et dyadique. Son objectif discursif est l'instauration d'une « situation idéale de parole » habermassienne, d'un espace libre dans lequel toutes les personnes engagées dans la recherche ont une chance égale de soumettre leurs arguments »¹³⁶³. Mais ce postulat n'est pas suffisant, le cœur de la pratique est le deuxième ingrédient d'une discussion éthique.

Ensuite, la situation éthique de communication se fonde sur la volonté commune et partagée des interlocuteurs d'atteindre le sens *véritable* grâce à des exigences partagées relatives à une éthique de la *pensée*. « Avec la communauté de recherche, nous pouvons retrouver ce que ce philosophe allemand nous dit de la pragmatique universelle. En affirmant que « la signification d'une phrase est déterminée par les conditions de sa vérité »¹³⁶⁴,

¹³⁶⁰ J. HABERMAS, *Théorie de l'agir communicationnel*, tome 1, *op.cit.*, p. 326

¹³⁶¹ *Ibid.*

¹³⁶² *Ibid.*

¹³⁶³ S. ENGHART, *Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie*, Heinsberg, Agentur Dieck, 1997 : « Dialogue as a form of speech inherently resists the reification of ideas or practices and trades instead on clarifying essences, postponing judgements, working with ambiguities and interrogating assumptions, these being achieved through dyadic or group deliberation. Its discursive goal is the installation of a Habermasian "ideal speech situation", in free space in which all persons involved in the inquiry have an equal chance to bring their arguments forward. » (ci-dessus : ma traduction)

¹³⁶⁴ J. HABERMAS, *Théorie de l'agir communicationnel*, *op.cit.*, p. 287

Habermas appréhende la langue comme performative, et pose que tout acte de langage instaure une relation intersubjective dans laquelle les participants s'engagent à respecter la situation d'interlocution nécessaire à la réception adéquate du sens, à la compréhension réciproque. D'ailleurs, par cette dimension illocutoire de la langue, « les intéressés émettent des prétentions à la validité et en exigent la reconnaissance »¹³⁶⁵. Aux yeux de Habermas, ces dernières sont universelles et incontournables, et consistent dans le fait que tout acte de langage donne à autrui quelque chose à entendre de façon compréhensible, et ce en visant l'entente. Et c'est précisément en cela que la communication langagière revêt une fonction normative pour l'interaction sociale. »¹³⁶⁶. Ainsi, l'ouverture à l'autre en tant qu'individu s'ancre dans une exigence de vérité abstraite et dans la reconnaissance du pouvoir d'autrui de répondre à cette exigence. C'est pourquoi la philosophie est un tremplin portant vers l'éthique habermassienne : la philosophie crée une situation de communication rationnelle où les enjeux personnels sont mis à distance. « L'entraînement à la réflexion collective philosophique nous semble pouvoir relever la qualité de l'argumentation publique dans un débat démocratique, par son éthique communicationnelle, son aptitude à s'élever à l'universel au-delà des intérêts particuliers, sa capacité à penser le bien commun, son habitude d'envisager plusieurs réponses à un problème posé, etc »¹³⁶⁷. La philosophie, au travers de sa préoccupation substantielle envers les problèmes universels de la condition humaine, fédère les penseurs vers un intérêt général qui les dépasse. « C'est cette *éthique de la pensée*, plus soucieuse de *rapport à la vérité* que de pouvoir sur autrui, de se convaincre que de vaincre les autres, de chercher avec plutôt que se battre contre, qui permet de constituer la classe en *communauté de recherche* »¹³⁶⁸. En voici une illustration de la part des enfants :

« [Facilitatrice] Alors, donc ça sert à quoi la philo ?

- [enfant 1] Ça sert à s'exprimer et à entendre les autres, à apprendre de nouveaux mots

Effectivement, on se pose des questions sur les mots : on cherche le sens des mots.

- [enfant 2] Apprendre à s'exprimer

- [enfant 3] Ça sert à dire ce qu'on pense. Par exemple, si on pense autre chose, mais si quelqu'un

- [enfant 4] À dire ce qu'on ressent au plus profond de nous et écouter les autres

- [enfant 5] La philosophie pour moi c'est un lieu où on peut s'exprimer normalement et il faut pas avoir honte par rapport aux autres.

Oui, alors ça se pratique comment alors la philo ?

- [enfant 6] Euh ça se pratique en parlant, on s'exprime

- [enfant 7] On lève la main, on donne son avis, on écoute les autres

- [enfant 8] On s'échange des mots

- [enfant 9] En débattant

C'est quoi débattre ?

- [enfant 7] Par exemple, il y a quelqu'un qui insiste sur quelque chose et moi je vais lui dire « non, non, non » et on discute

¹³⁶⁵ J. HABERMAS, *Logique des sciences sociales et autres essais*, Paris, PUF Quadrige, 2005, p.404

¹³⁶⁶ P. USCLAT, « La légitimation d'une intervention modulée du maître sur le fond dans une discussion à visée philosophique » in M.TOZZI (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion, op.cit.*, p. 138

¹³⁶⁷ M. TOZZI, *Nouvelles Pratiques philosophiques, op.cit.*, p.297

¹³⁶⁸ M. TOZZI, *Débattre à partir des mythes, op.cit.*, p. 51

- [enfant 2] Être dans un recoin avec plusieurs personnes en train de débattre sur un thème en écoutant les autres.
- [enfant 4] Le débat c'est comme le débat, tu parles
Donc on sera pas d'accord. Mais en philo, quand on n'est pas d'accord, qu'est-ce qui se passe ?
- [enfant 1] Il y a plus de réponses
- Pour moi, la philosophie il y a personne qui a raison, et tout le monde a raison.
Dans un débat philosophique, il n'y a pas une seule personne qui a raison. Mais ça ne veut pas dire qu'on peut dire n'importe quoi. Il faut que ça ait du sens.
- [enfant 8] Il n'y a aucune bonne réponse
C'est pas qu'il n'y a aucune bonne réponse, c'est que toutes les réponses sont bonnes, si elles ont du sens et qu'elles sont sincères.
- [enfant 3] On peut prendre les idées des autres, on peut transmettre des idées
Est-ce qu'on peut s'approprier les idées des autres ?
- [enfant 8] Oui si on est d'accord
Pourquoi ça existe ?
- [enfant 10] Pour donner son avis à quelqu'un et s'exprimer avec une autre personne. »¹³⁶⁹

L'ouverture communicationnelle surgit donc dans le déplacement des préoccupations des participants, au moment où les enfants ont pour objectif d'atteindre un sens philosophique et non plus d'imposer leur interprétation. Autrui n'est plus adversaire, mais compagnon de route : le rapport à autrui se transforme lorsque l'élan vers la vérité devient le centre de l'interaction. Ainsi, le sens devient une sorte d'instance tiers, qui désamorce les difficultés liées à la confrontation directe avec autrui : une fois les regards tournés vers la recherche de sens et la création d'une réflexion profonde, les relations entre les participants se transforment. « La philosophie constitue en grande partie une activité d'éducation de soi. Elle engage une pratique de rupture par l'effort de vérité. »¹³⁷⁰. Pour le dire simplement, je déclare souvent aux enfants que « nous sommes là pour créer tous ensemble une belle réflexion ». Dans le village des philosophes, les villageois sont gagnants lorsqu'ils sont parvenus à construire une belle discussion.

Le projet de conformer la pratique de la philosophie pour enfants aux standards de l'agir communicationnel se trouve donc lié à notre tout premier constat : le paysage universaliste dans lequel s'est construit cette innovation pédagogique. En effet, le cœur de la théorie habermassienne se loge dans « principe d'universalisation (U) »¹³⁷¹ selon lequel « toute norme valable doit satisfaire la condition selon laquelle : les conséquences et les effets secondaires qui (de manière prévisible) proviennent du fait que la norme a été *universellement* observée dans l'intention de satisfaire les intérêts de *tout un chacun* peuvent être acceptés par *toutes* les personnes concernées »¹³⁷². Qu'il s'agisse du postulat universaliste de la raison partagée des discutants, de l'universalisme de l'exigence de vérité ou de la validité universelle de l'argument, la discussion philosophique idéale semble sous-tendue par des axiomes totalisants. Dans l'analyse de Pierre Usclat, ce pari universaliste est nécessaire car il a la capacité d'annihiler les rapports de force au sein de la communauté de recherche : si

¹³⁶⁹ Cf. Annexe 1 : Atelier Bilan sur le thème de « La Philosophie » (9-10 ans), classe de CM2 A (E. Legall), école élémentaire Fraternité, 30 mai 2012, p. 685-686

¹³⁷⁰ N. GO, *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire, op.cit.*, p. 26

¹³⁷¹ J. HABERMAS, *Morale et communication, op.cit.*, p.78

¹³⁷² *Ibid.*, p. 86

chacun se tourne vers la vérité intersubjective, le groupe se fédère dans cette quête, et réalise, sans le savoir, une activité éthique.

« Ce principe U recèle en son sein la condition sous laquelle l'argument peut être dit le meilleur (...). La rationalité de l'argument s'aligne pour ainsi dire sur son acceptabilité intersubjective. De la sorte, par les concepts que nous avons déjà rencontrés de symétrie et de réciprocité dans les échanges qui prémunissent la discussion d'écarts manipulateurs, ou plus simplement stratégiques, comme l'argument d'autorité, la contrainte, l'inégalité dans le droit à la parole etc., il est capital de comprendre que dans toute discussion cherchant tendanciellement à obtenir l'accord par la confrontation des raisons, l'engagement de chacun est dépositaire d'une recevabilité et d'une légitimité pour l'ensemble de l'humanité. »¹³⁷³

Nous souhaitons apporter deux nuances vis-à-vis de principe « U » et du parallèle entre éthique philosophique et éthique habermassienne. De notre point de vue, la discussion philosophique ne vise ni l'accord, ni l'action. Alors qu'Habermas établissait sa théorie de l'éthique communicationnelle en vue de l'action politique, nous pensons qu'au contraire, la discussion philosophique n'est pas soumise à l'effectuation obligatoire d'une action. Nous nous opposons donc à la vision pragmatiste de Lipman, entendue au sens strict. En revanche, la question de l'action est présente au sein même de la discussion, selon Pierre Usclat, qui estime que l'objectif est la coordination des actes intellectuels dans la réflexion elle-même, en vue d'un consensus : « Dans la DVP, sans y ignorer les rapports qui sont de l'ordre du stratégique comme les procédés sophistiqués, démagogiques ou doxologiques, coexiste aussi et surtout une exigence de consensus à atteindre, afin d'éviter la rupture de communication et la dissolution des interactions dans le pouvoir, le privilège, etc. Par là, et au même titre que l'agir communicationnel habermassien, elle vise bien une coordination des actions »¹³⁷⁴. Là aussi nous souhaitons apporter une nuance, car nous croyons que l'ambition du consensus équivaut à une direction enfermante et contraire à l'ouverture d'esprit philosophique. L'essentiel nous semble être le surgissement des différences dans la coopération intellectuelle : la coordination des actes intellectuels a pour objectif la construction d'une réflexion commune grâce à la rencontre avec l'altérité.

Mais il est un point de l'analyse de Pierre Usclat qui nous semble certes plus modeste, mais, par là-même, plus accessible dans son application. Du moins, c'est un principe éthique dont l'effectuation peut être vélocé, alors que la mise en place de la situation idéale de la parole est le produit d'un long processus d'apprentissage, de la même façon que l'idéal de l'échange dialogique critique est l'horizon de la communauté de recherche. Dans l'attente de la réalisation de ces idéaux, il nous semble toujours intéressant de trouver des points de méthode réalisables immédiatement. En effet, il évoque l'idée que l'éthique communicationnelle réside dans le fait que chacun peut dire sa vérité. « Ce sont ces trois exigences intellectuelles de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation qui vont permettre aux élèves et aux adultes le passage de « dire ce qu'on pense » (...) à « penser ce qu'on dit », se constituer une pensée autonome qui sait pourquoi elle pense ce qu'elle

¹³⁷³ P. USCLAT, « La légitimation d'une intervention modulée du maître sur le fond dans une discussion à visée philosophique » in Michel TOZZI (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion*, *op.cit.*, p. 142

¹³⁷⁴ *Ibid.*, p. 140

dit. »¹³⁷⁵. En effet, dès lors que les individus visent la vérité, sont portés vers l'argument fondé en raison, dès lors qu'ils parviennent à dire *leur* vérité, la situation de communication se produit dans un ancrage véritable : sur ce fond de vérité se produit une authentique relation intellectuelle avec autrui. Si tous les discutants en viennent à conformer leurs paroles à leurs pensées, cela crée un terrain favorable pour une véritable rencontre avec autrui. Cette règle est applicable dès les premiers pas philosophiques : une *praxis* intellectuelle requiert que chacun dise ce qu'il pense et pense ce qu'il dit. Par ce biais, en outre, nous retrouvons la question fondamentale de l'autonomie : la portée citoyenne réside donc dans le fait de créer un espace authentique de communication, dont l'authenticité de la parole est assurée par les critères de vérité, le postulat de la raison partagée et la nécessité de dire sa vérité.

La discussion philosophique peut donc être perçue comme un paradigme de l'éthique communicationnelle car, tout comme le requiert la théorie habermassienne, elle est une structure de communication dont la portée éthique se fonde sur la structure rationnelle. En effet, la structure est rationnelle car elle est portée par la recherche de sens, et morale parce qu'elle nécessite pour la coopération de ses membres. « Ce sens de la communauté a un double aspect : une *structure rationnelle* pour maximiser l'efficacité de la pensée, et une *structure morale* de respect mutuel et de valeurs démocratiques partagées. De cette façon, la recherche philosophique devient le contexte d'un genre puissant de conversation morale »¹³⁷⁶. C'est là où se rejoignent, selon Robert Fisher¹³⁷⁷, les objectifs de la pratique philosophique avec les enfants et ceux de l'agir communicationnel entre citoyens : la première instance cherche à mener une réflexion sur le sens de l'existence grâce à l'établissement collégial de jugements acceptés rationnellement par le groupe, de même que pour Habermas, l'établissement de normes morales s'accomplit par la validation éclairée des individus concernés. Nous pourrions même aller jusqu'à établir, prudemment, le parallèle suivant : de même qu'Habermas déconstruit le modèle kantien selon lequel le discours moral se loge dans l'instauration de lois universelles (aliénant ainsi, selon le philosophe allemand, le nécessaire travail citoyen de l'esprit rationnel), les philosophes pour enfants déconstruisent le modèle selon lequel la vérité philosophique se trouve toute entière dans les discours historiques pour établir une méthode d'échange communicationnelle dans laquelle les participants établissent à leur échelle, de façon autonome, créative, critique, logique, authentique, leurs vérités philosophiques construites et légitimées par les enfants philosophes.

¹³⁷⁵ M. TOZZI, *Débattre à partir des mythes*, p. 51

¹³⁷⁶ R. FISHER, *Teaching thinking, op.cit.*, pp. 45-46 : "This sense of community has a dual aspect : a *rational structure* for maximizing effective thinking, and a *moral structure* of mutual respect and shared democratic values. In this way philosophical enquiry becomes the context for a powerful kind a moral conversation. The philosopher Habermas argues that moral judgement is best developed through a kind a idealized conversation."

¹³⁷⁷ *Ibid.*, pp. 45-46 : "He claims that the distinctive idea of moral discourse is to find not universal laws, but a general law which will be agreed by members of the community to be a universal norm. In this way it is possible to escape from mindless acceptance of given rules, and from a mindless relativism which suggests there are no moral norms at all. "The only norms that can claim to be valid", says Habermas, "are those that meet (or could meet) with the approval of all affected in their capacity as participants in a practical discourse"¹³⁷⁷. Habermas is here referring to an idealized conversation through which moral agreement is reached and is accepted by all. It is this idealized conversation through which a group discussing contestable and problematical matters of real concern exercise reason, and so come to better judgements and (sometimes) a consensus, which is the ultimate aim of a community of inquiry."

8.1.4. L'appel à l'aide philosophique : la reconnaissance du travail intersubjectif comme première preuve de l'ouverture d'esprit

L'expérience de la co-construction d'une réflexion philosophique débouche sur la reconnaissance de l'importance de la pensée d'autrui : en effet, si le dialogue se construit par le raffinement progressif et collectif des idées, le partage d'expériences et d'hypothèses, la répartition des tâches intellectuelles (exemplification, argumentation, synthèse etc), chacun prend conscience de la nécessaire interdépendance subjective des participants. Mais comment établir que les enfants ont intériorisé ces principes éthiques de la discussion philosophique ?

L'une des preuves de l'ouverture à autrui dans le dialogue, et l'une des conditions de l'éthique communicationnelle, est l'acceptation des reprises et corrections émises par les pairs. Il existe un point sur lequel l'ouverture d'esprit est éprouvée de la même manière dans les diverses méthodes : c'est la dimension d'acceptation de l'intervention d'autrui sur sa propre pensée, alors même que l'ouverture d'esprit se définit par son interventionnisme accueillant. Qu'il s'agisse de la communauté de recherche lipmanienne, dans laquelle l'autocorrection est l'un des critères paradigmatiques de la méthode peircienne, ou de l'éthique communicationnelle visée par la DVDP, l'acceptation de l'aide apportée par autrui est un critère d'ouverture éthique. C'est l'une des exigences de l'éthique de la pensée selon Pierre Usclat, au nom de la recherche commune d'une vérité valide : « Précisons (...) que cette dernière se différencie des prétentions à la validité (...) en ce qu'elle explicite les propriétés formelles et constitutives, en lien étroit avec la recherche du « meilleur argument ». (...) Les élèves acceptent, de plein gré, d'être corrigés par les autres, ils sont capables d'écouter attentivement les autres, ils sont capables de prendre au sérieux les idées des autres, ils respectent les personnes dans la communauté de recherche. »¹³⁷⁸.

Outre les situations de correction, les enfants font preuve d'ouverture d'esprit lorsqu'ils font appel à leurs pairs pour leur venir en aide, pour parvenir à formuler, compléter ou exprimer une idée. Ayant expérimenté les bienfaits de l'entraide, les enfants en deviennent alors les porteurs. C'était aussi l'un des objectifs de la communauté de recherche : « Les personnages des romans de Lipman mettent en pratique ce réflexe de se tourner vers les autres lorsqu'un problème se pose à eux. Cette ouverture à l'autre n'exclut évidemment pas tout temps pris avec soi-même pour réfléchir. »¹³⁷⁹. Ainsi, le geste de faire appel à ses collaborateurs constitue un marqueur de l'ouverture d'esprit dans la discussion philosophique.

Pour Jen Glaser, la fonction politique des facilitateurs de philosophie se loge dans sa méthode pour transmettre le principe selon lequel il est bénéfique d'offrir ses idées à ses pairs pour qu'ils mènent une réflexion collective et délibérative : « Nos classes de philosophie

¹³⁷⁸ P. USCLAT, « La légitimation d'une intervention modulée du maître sur le fond dans une discussion à visée philosophique » in M. TOZZI (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion, op.cit.*, p. 139

¹³⁷⁹ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui pensent l'avenir*, p. 69

sont elles-mêmes une forme d'action politique parce que notre manière de les orchestrer permettra l'expression d'une certaine conception de la vie réfléchie (en l'occurrence, la vie réfléchie est réalisée dans la « sphère publique » de la classe). En général, une vie réfléchie se définit par le fait que les significations de nos pensées, convictions et actions sont tenues ouvertes pour l'examen réflexif afin que ce que nous faisons devienne intentionnel, exprimant le genre de vie à laquelle nous attachons une valeur »¹³⁸⁰. Le modèle d'existence dépeint par Jen Glaser se définit par un genre d'invitation : elle souhaite que chacun invite ses partenaires citoyens à examiner les idées, actions et convictions qu'il porte.

« La situation de dialogue met en jeu la parole d'un sujet qui nomme, décrit, interprète le monde et confronte ses représentations avec celles des autres. La parole est alors partagée, elle se construit en interaction avec celle des autres. Mais la parole est complexe, au moment où elle donne corps à une idée, elle échappe aussitôt à celui qui l'énonce pour s'offrir à la discussion. Immédiatement mise à distance de son auteur, celui-ci peut en prendre conscience. »¹³⁸¹

La capacité à faire don de ses idées à l'assemblée constitue aussi le sens de l'espace public philosophique envisagé par Ann-Margareth Sharp. Cette dernière estime que le but de la socialisation philosophique réside notamment dans l'idée que dans un climat bienveillant, il n'est pas dangereux d'offrir ses idées à la délibération philosophique : « Essayer d'envisager un problème à partir de perspectives multiples ne vise pas le détachement. Rencontrer l'autre, c'est s'aventurer, avec sa propre sensibilité et son souci de l'autre, dans un monde étranger, tentant de le comprendre de l'intérieur et, en conséquence, de tisser la pluralité des points de vue auxquels on a eu accès à travers une histoire. (...) Le matériel utilisé pour susciter le dialogue philosophique en classe constitue des modèles de narration. Son rôle dans le dialogue en communauté de recherche, c'est de modéliser une assemblée de jeunes qui prennent le risque de partager leurs points de vue. »¹³⁸².

Le dispositif méthodologique de la discussion philosophique place les enfants d'une situation de communication dans laquelle ils apprennent à accepter que leurs idées soient complétées, corrigées, imaginées, examinées et reformulées. C'est une première façon de s'ouvrir à autrui et de le voir comme co-constructeur d'une pensée philosophique pluraliste qui assure la coexistence et l'intégrité des idées multiples. Mais pour que tout cela soit possible, il est nécessaire que les auditeurs se rendent disponibles intellectuellement à ces idées : c'est à l'étude de cette disponibilité intellectuelle que nous allons nous consacrer maintenant.

¹³⁸⁰ J. GLASER (2012), « Philosophy for Citizenship », in J. MOHR LONE, R. ISRAELOFF (dir.), *Philosophy and education*, *op.cit.*, pp. 79-80 : « Our philosophy classes are themselves a form of social and political action because how we conduct them will give expression to a particular conception of the deliberative life (in this case, deliberative life carried out in the « public sphere » of the classroom). In general, a deliberative life is one in which the meanings of our thoughts, convictions, and actions are held open for reflective consideration so that what we do becomes purposive, expressive of the kind of life we consider to be *worthy*. »

¹³⁸¹ A. LALANNE, *La philosophie à l'école. Une philosophie de l'école*, *op.cit.*, p. 161

¹³⁸² A. M. SHARP, « À la rencontre de l'autre », in M.-P. GROSJEAN, *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*, *op.cit.*, p. 28

8.2. Ecoute, impartialité et empathie cognitive : vers la disponibilité intellectuelle à l'altérité

Le dialogue se produit dans le flux des paroles échangées, mais précisément, il convient de s'arrêter quelques instants sur la disposition d'esprit des auditeurs emportés par ce flot. Car il existe des exigences intérieures auxquelles les enfants doivent apprendre à se soumettre pour parvenir à une écoute authentique et ouverte de leur camarade. Quels ingrédients fondamentaux sont nécessaires pour encourager une écoute véritable d'autrui ? Sans pouvoir répondre de manière exhaustive à cette immense question, nous avons ciblé quelques points chers aux philosophes pour enfants.

8.2.1. Être à l'écoute de l'altérité : filtration et frustration

La discussion philosophique nous semble constituer une pratique de l'ouverture d'esprit car elle repose toute entière sur l'écoute : si l'on souhaitait décrire de façon élémentaire ce qui se passe dans ces échanges, il faudrait dire qu'à chaque instant, un enfant exprime dans ses pairs une idée dépeignant sa vision de la problématique existentielle abordée. Là où elle se distingue des autres activités éducatives, c'est qu'elle se consacre spécifiquement au fait de rendre possible une situation de communication dans laquelle une vingtaine d'enfants différents écoutent les pensées de leur *alter ego*. C'est l'écoute qui permet de créer le lien entre les interventions des interlocuteurs, c'est elle qui enclenche et se marie avec le dialogue intérieur et rhizomique pour chacun des participants, c'est elle qui permet la compréhension du sens en résonance avec notre expérience de l'existence. Si les enfants écoutent réellement leur camarade exprimant sa pensée philosophique, ils doivent rechercher le sens dans ce que l'autre dit. Mais pas seulement rechercher le sens pour soi : rechercher quel sens cela a pour l'autre. « L'acte même d'écouter requiert le fait que je tente de saisir ton point de vue, le sens que tu attribues aux mots et aux idées, et les émotions et expériences qui teintent tes articulations et d'où elles émergent »¹³⁸³. Chaque individu donne une teinte singulière à l'énoncé qu'il produit : ainsi dans la discussion philosophique, le facilitateur doit transmettre aux apprentis penseurs l'idée qu'il ne faut pas seulement prendre l'énoncé tel qu'il est, mais essayer d'imaginer le signification que cet énoncé contient pour le camarade. La saisie du sens est difficile, la saisie du sens *selon autrui* est l'horizon de la pratique. D'autant plus qu'écouter, c'est saisir ce qui est dit, mais aussi l'entre-dit. Pour Lipman, philosophe analytique, l'essentiel de l'entre-dit réside dans les connexions logiques : la véritable écoute est attentive aux liens établis par le raisonnement, et entre ainsi dans le fonctionnement rationnel de l'interlocuteur. Mais saisir l'entre-dit, c'est aussi trouver le sens grâce à la traduction ou à la reformulation. Dans la méthode lipmanienne, écouter c'est

¹³⁸³ W. TURGEON (2012), « What do you know ? » in *Philosophy and education* (ed. J. MOHR LONE et R. ISRAELOFF), p. 112 : "The very act of listening requires that I attempt to grasp your point of view, the meanings you ascribe to words and ideas, and the emotions and experiences that color your articulations and from which they emerge." (ci-dessus : ma traduction)

traduire en ses propres mots ce que l'autre dit. Or la traduction, qui est l'habileté de pensée qui rend possible le pluralisme donc dans ce schéma, l'ouverture à l'altérité se produit par le filtre de la traduction : chacun doit chercher à se réapproprier la parole plurielle en les reformulant¹³⁸⁴. « La traduction est une activité extrêmement importante dans une communauté de recherche. Car il ne saurait y avoir de communauté sans dialogue, et qui dit dialogue dit partage d'un langage et, par conséquent, multiplicité de significations qui doivent faire l'objet d'une interprétation constante »¹³⁸⁵. Dans la méthode de la DVP, un élève est dévolu à la reformulation. Pourquoi tant d'attention pour ces compétences de pensée ? Parce qu'elles sont la preuve de l'écoute ouverte sur l'esprit d'autrui. C'est quand les apprentis philosophes en sont à entendre ce qui n'est pas dit explicitement qu'ils font preuve d'ouverture d'esprit. C'est à ce moment-là que se produit réellement une ouverture à la parole d'autrui. Voici quelques exemples de ce phénomène, dans lequel les enfants essaient de saisir l'entre-dit, le sous-entendu, l'implicite de la pensée d'autrui :

- « Comment sait-on qu'on est dans le camp des gentils ?

[Facilitatrice]1,2,3, Pensez !

- [enfant 1] Avec la tête on sait... On réfléchit

- [enfant 2] Pour être gentil, il faut penser... je sais pas comment dire...

- [enfant 3 : **recherche de l'implicite dans la pensée de l'enfant 2**] Je pense que je sais ce qu'il veut dire c'est qu'il faut penser à être gentil pour ensuite agir gentiment.

Il faut avoir envie d'être gentil ?

- [enfant 4 : **formulation de l'implicite de la pensée de l'enfant 2**] Pour moi, on fait la différence entre les gentils et les méchants et puis après on se dit dans sa tête c'est qui qu'on pense le mieux. »¹³⁸⁶

- « [enfant 1] Pourquoi des gens ne croient pas à la différence ?

Tu peux expliquer ?

- [enfant 2] Euh des personnes qui ne croient pas la différence...

Vous avez compris ce qu'il voulait dire ?

- [enfant 3] : **recherche de l'implicite de la pensée de l'enfant 1**] En fait il a dit pourquoi des gens sont contre la différence, qui ne pense pas que c'est une bonne idée. »¹³⁸⁷

- « [enfant 1] Les mots ça peut servir à faire des drapeaux... euh... je sais pas...

Pour les drapeaux... vous avez compris ? vous pouvez expliquer ce qu'elle veut dire...

- [enfant 2 : **formulation de l'implicite de la pensée de l'enfant 1**] Elle veut dire : pour dire les pays. Par exemple si quelqu'un est français, il le dit « je suis français ». Tu parlais des noms des pays ?

- [enfant 1] Oui, c'est ça que je voulais dire. »¹³⁸⁸

¹³⁸⁴ M. SASSEVILLE, *La pratique de la philosophie avec les enfants*, p. 34 : « Une pensée de qualité supérieure implique la capacité de compréhension. (...) Il sera important que chaque interlocuteur puisse traduire en ses propres mots ce qu'il entend de la bouche des autres participants. La traduction, l'interprétation, rend celui ou celle qui pense plus apte à saisir dans ses propres termes ce qui est pensé. »

¹³⁸⁵ *Ibid.*, p. 94

¹³⁸⁶ Cf. Annexe 2, Re transcription Ciné-Philo *Epic, la bataille du royaume secret* : « La guerre et la paix », Cinéma le Trianon, 19 juin 2013, p. 917

¹³⁸⁷ Cf. Annexe 1, Re transcriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CE2 B (N. Bouyahia), école Fraternité, 24 janvier 2012, p. 637

¹³⁸⁸ Cf. Annexe 1, Re transcriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CM2 A (E. Legall), école Fraternité, 17 mai 2013, p. 824

- « [enfant 1] C'est...euh... ce qu'on veut qui fait qu'on est libre, enfin je sais pas comment dire...
- [enfant 2 : **formulation de l'implicite de la pensée de l'enfant 1**] Ce qu'il veut je pense c'est que quand il y a quelqu'un qui te pousse contre ta volonté, t'es pas libre
C'est intéressant, ce mot de volonté. C'est quoi votre volonté ? C'est quoi la volonté ? C'est quoi le lien entre la volonté et la liberté ?
- [enfant 3] Si tu veux ranger ta chambre par toi-même, tu peux le faire. Si ta mère elle le dit, c'est contre ta volonté, tu veux pas, donc t'es pas libre
Est-ce qu'être libre, c'est suivre sa volonté ?
- [enfant 4] Moi je dis que c'est presque pareil : ta volonté, c'est toi qui l'a choisie donc tu l'aimes bien, donc t'es libre.
T'aimes ta volonté ?
- [enfant 5] Oui, si par exemple quelqu'un a fait un dessin, si moi je l'aime bien, c'est ma volonté de l'aimer et je suis libre de l'aimer.
D'accord, on continue. A toi !
- [enfant 6] Être libre, avec la vie, je pense pas que c'est ensemble, la vie et la liberté. C'est séparé la vie et la liberté : t'as une vie, t'as une liberté.
Est-ce qu'il faut trouver sa liberté ?
- [enfant 4] Oui, et il faut se faire confiance pour trouver la liberté. C'est notre volonté qui doit chercher à décider.
- [enfant 7] Je suis d'accord avec Jason parce qu'on peut pas être libre, si nos parents ils nous amadouent, pour nous faire faire des trucs.
- [enfant 8 : **explicitation et retour à la première idée**] Il y a des choses qu'on doit faire : si on choisit de les faire par notre volonté, on se sent libre. C'est pour ça que ce qui compte, c'est ce qu'on veut. »¹³⁸⁹

Dans ce dernier passage, on voit que l'ensemble du groupe se consacre à l'explicite de la pensée du premier d'entre eux, et attestent ainsi de leur qualité d'écoute. La difficulté se trouve dans le fait que les preuves de l'écoute correspondent à des actes intellectuels transformants : reformulation, traduction, interprétation. Nous sommes conduits à un paradoxe, selon lequel les manifestations d'une écoute attentive sont aussi les preuves de la présence d'un filtre par lequel l'auditeur a fait passer la pensée d'autrui. Cela dit, on pourrait passer outre cette question, car l'essentiel réside dans le fait que l'enfant se soit ouvert à la pensée d'autrui, quand bien même cette ouverture se produise au travers d'une porte filtrée. Et d'ailleurs, ce mouvement de transformation peut être perçu comme un éclaircissement de l'idée : comme le montre Ann-Margareth Sharp, les enfants semblent mieux saisir leurs propres idées grâce aux reformulations de leurs pairs. C'est ainsi que surgit la réflexion collective, dont la collaboratrice de Lipman décrit ainsi le surgissement :

« Dire son idée à un ami dans la classe, c'est créer et exprimer sa pensée, et dans un certain sens, c'est se créer soi-même. Plus tard, comme Collingwood le fait ressortir « L'expérience de la parole devient une expérience de l'écoute »¹³⁹⁰. Lorsque l'on parle aux autres, l'implicite devient explicite, et c'est de cette façon que nous en venons à mieux connaître ce que nous ne connaissions que de manière vague. C'est ainsi que nous nous éduquons. L'enfant, quand il participe, en classe, à une communauté de recherche, est placé dans une étrange situation. Lorsqu'il comprend ce qu'un compagnon de classe dit, il peut attribuer à cette personne les idées que les mots ont éveillées en lui. Cela implique qu'il traitera ces mots comme les siens, les

¹³⁸⁹ Cf. Annexe 1, Retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CM2 B (R.Miherre), école Fraternité, 17 janvier 2012, p. 699

¹³⁹⁰ R.G. COLLINGWOOD, *Principles of Art*, Oxford, Clarendon Press, 1938, pp.247-249

reformulant de façon à ce qu'ils soient compréhensibles pour lui. (...) Il s'ensuit que le cheminement de l'enfant vers la connaissance est un processus de reformulation autant que de relation à ce qui l'entoure. (...) Nos interlocuteurs deviennent les frontières du moi. Ainsi, parler aux autres, c'est créer une communauté de discussion, c'est une fusion d'au moins deux personnes, de leurs idées, de ce qu'elles ressentent et imaginent. »¹³⁹¹

Au-delà des frustrations liées aux inéluctables filtres imposés par l'esprit dans le processus d'écoute, le principe central à faire éprouver aux enfants consiste dans l'idée qu'écouter, c'est chercher le sens dans les paroles d'autrui.

« Lorsque l'écoute est favorisée, une ouverture d'esprit s'installe chez les élèves face aux énoncées des pairs. L'ouverture d'esprit suppose que l'élève cherche à comprendre le message réel derrière les mots utilisés par l'autre. La communication devient plus authentique et la discussion est susceptible d'acquérir un caractère philosophique. »¹³⁹²

Certes, il est possible que dans la quête de sens, ce sens soit enrichi par l'intervention des esprits travaillant de concert, mais c'est le jeu dangereux du processus dialogique. Et c'est surtout la nature du dialogique philosophique qui ne survit, comme établi plus haut, que par l'enrichissement pluraliste, tentaculaire, complexe et panoramique des significations et visions du monde. Parce que l'écoute se trouve au fondement de ce processus d'interconnexion, on peut estimer qu'elle fait partie de la définition de l'échange philosophique. Par exemple, Patrick Tharrault donne un poids conséquent à la fois à la notion d'écoute et à celle d'ouverture d'esprit dans sa conception du dialogue philosophique : « Pour qu'un tel échange soit véritablement philosophique, il faut, selon nous, qu'il remplisse (...) trois aspects fondamentaux : 1. Au cours du débat doit se mettre en place une construction logique du raisonnement. 2. L'écoute de l'autre doit être effective. 3. Le débat doit induire une ouverture d'esprit qui permette l'éveil et l'approfondissement autour de la notion abordée »¹³⁹³. Cette définition succincte – à laquelle manquent certaines considérations – vise surtout à montrer que ces trois critères sont des conditions indispensables à la réflexion philosophique. Et dans ce cadre, l'écoute et l'ouverture d'esprit constituent deux dispositions intellectuelles interreliées, dont l'association permet l'instauration d'une « culture de l'écoute et du respect mutuel, entre les élèves mais aussi entre le maître et les élèves »¹³⁹⁴. La faculté d'être ouvert à l'autre, loin d'être naturelle, est le produit d'une culture acquise dans la *praxis* philosophique alliant parole et écoute : c'est l'aboutissement de la participation répétée, institutionnalisée, ritualisée, à des discussions philosophiques au cours desquelles les enfants sont incités constamment, pied à pied, à chercher à entendre, comprendre la pensée d'autrui. Il ne suffit pas de tendre l'oreille pour écouter : *in fine*, il faut tendre son esprit vers autrui, et peut-être même son être tout entier.

¹³⁹¹ A.-M. SHARP (2009), « Quelques présuppositions sur la communauté de recherche », in M. SASSEVILLE (dir.) *La pratique de la philosophie avec les enfants*, pp. 56-57

¹³⁹² M.-F. DANIEL, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Québec, Presse de l'Université du Québec, 2005 p. 48

¹³⁹³ P. THARRAULT, *Pratiquer le débat-philo à l'école, op.cit.*, p. 30

¹³⁹⁴ *Ibid.*, p. 36

8.2.2. Impartialité et ouverture d'esprit : la recherche de l'esprit suspendu.

Dans la méthode lipmanienne, il est un point sur lequel insiste le philosophe américain : une communication véritable exige que chacun des participants recherche l'impartialité. L'écoute ouverte à l'autre repose sur la mise en parenthèse de la partialité. C'est par la volonté de se soumettre à l'exigence intellectuelle d'impartialité que les enfants apprendront à ouvrir leur esprit aux divers points de vue partiels. La partialité est perçue comme l'enfermement de l'individu dans une façon de voir, or la philosophie se joue dans la remise en doute de cette partialité : « La recherche est nécessairement un processus auto-correcteur, et la correction incluse n'est pas seulement la correction d'erreurs, mais aussi la correction de la partialité. Pour corriger la partialité de ce qui est acquis par l'observation d'un seul point de vue, nous devons prendre en compte ce qui est observé par d'autres points de vue, et plus encore. Plus le nombre de point de vue est élevé, plus l'exhaustivité de l'information et des preuves est élevée, et plus nous nous acheminons dans la direction de l'impartialité. Ainsi la recherche est nécessairement perspectiviste, sociale et commune »¹³⁹⁵. Seule la recherche d'impartialité garantirait une véritable compréhension d'autrui car elle seule permettrait d'accueillir véritablement la pensée d'autrui : « Il est une situation dans laquelle l'impartialité est particulièrement adéquate. C'est une situation dans laquelle vous essayez de comprendre quelque chose. Vous commencez par essayer de la comprendre uniquement sur le plan de son propre point de vue. Vous pourriez porter votre attention à la manière dont d'autres personnes ont expérimenté cette situation. »¹³⁹⁶. La recherche individuelle de l'impartialité autorise l'ouverture aux perspectives présentées par autrui : l'enfant doit apprendre à écouter – au moins provisoirement – de façon neutre. Ce moment de suspension du jugement, dont nous avons vu qu'elle est une caractéristique de la pensée réfléchie et alternative, correspond à un moment d'ouverture à autrui. Ensuite, l'impartialité s'exerce par l'application juste de la faculté de juger et des critères de la rationalité, de la logique et de la rigueur. La philosophie intervient en faveur d'une ouverture impartiale aux idées car elle se situe à hauteur de la raison universelle. Bien entendu, cela ne signifie pas pour autant que l'impartialité soit un genre d'indifférence : chacun est autorisé, aussi, à exprimer ses pensées singulières. Mais précisément, la création d'un espace neutre rend possible l'expression des idées de chacun. En somme, l'ouverture d'esprit semble ici définie comme une faculté d'accueil impartiale des idées d'autrui. Pour Pierre Laurendeau, la recherche de la vérité en groupe, dans un cadre tendant à l'impartialité, permet de favoriser l'ouverture d'esprit, qui devient alors une habileté sociale : « L'ouverture d'esprit est une disposition à voir les choses de façon claire et relativement impartiale. On suspend notre jugement et l'on se méfie de ses idées toutes faites. C'est l'accueil d'opinions divergentes. (...)

¹³⁹⁵ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school*, *op.cit.*, p.148 : "Inquiry is necessarily a self-correcting process, and the correction involved is not only the correction of errors, but is also the correction of partiality. To correct the partiality of what is gained by observing from a single perspective, we must take into account what is to be observed from other perspectives and still others. The greater the number of perspectives, the greater the comprehensiveness of information and evidence, and the more we move in the direction of impartiality. Thus inquiry is necessarily perspectival, social and communal." (ci-dessus : ma traduction)

¹³⁹⁶ M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.-M.SHARP, *op.cit.*, p. 69 : "There is a situation in which impartiality is particularly appropriate. It is the situation in which you are trying to understand something. You begin by trying to understand it solely in terms of your own point of view. You may pay little attention to how other people have experienced the matter." (ci-dessus : ma traduction)

La pratique de la philosophie avec les enfants favorise ainsi l'ouverture d'esprit »¹³⁹⁷. La portée citoyenne de l'ouverture d'esprit est la faculté de se rendre disponible pour une idée différente de la nôtre. Mais en plus, la levée des certitudes partiales emporte avec elle les préjugés, se trouve liée à la pensée critique :

« Le dialogue philosophique met l'accent sur l'ouverture d'esprit, en vue d'amener chaque enfant à élargir ses perceptions partielles de la réalité et à se dégager de ses préjugés. »¹³⁹⁸

Nous avons vu l'importance de la pensée hypothétique dans la philosophie pour enfants, tant au niveau de la méthode pragmatiste que dans la stimulation de la pensée par les outils expérientiels fictifs : ici nous voyons que le travail de la pensée hypothétique a une portée éthique : c'est elle qui conditionne le dialogue, l'ouverture aux idées, et, par suite, l'ouverture à l'altérité. L'atelier de philosophie est une espace de suspension des certitudes individuelles permettant l'émergence des hypothèses proposées par autrui. Apprendre à « mettre ses croyances entre parenthèses »¹³⁹⁹ – ne serait-ce qu'un peu, ne serait-ce qu'un instant – c'est apprendre à laisser ouvert un espace intellectuel pour l'idée divergente : « Cela ne veut pas dire qu'il faut, du même coup, cesser de croire en quoi que ce soit. Cela veut dire que le but de la recherche n'est pas de convaincre les autres de ce que nous croyons savoir, mais d'examiner toutes les possibilités. (...) L'important, ici, n'est pas de remettre en question les croyances, mais d'accepter d'examiner le réel sous toutes ses dimensions »¹⁴⁰⁰. Cela étant dit, l'ouverture hypothétique n'équivaut pas à une déconstruction de toutes les idées auxquelles les enfants sont attachés : la suspension des attachements est nécessaire mais provisoire. Comme le dit Lipman : « Les convictions des enfants ne doivent pas être mises de côté, ni modifiées, uniquement parce que les enfants admettraient que d'autres gens ont des points de vue différents. Un enfant peut penser que les autres se trompent aussi bien qu'eux-mêmes peuvent penser que lui-même se trompe. Mais, il ne peut y avoir de dialogue entre eux aussi longtemps que chacun n'est pas prêt à examiner si les croyances de l'autre sont possiblement vraies »¹⁴⁰¹. Le besoin de créer un espace de recherche hypothétique se fait clairement ressentir vis-à-vis de sujets sensibles et polémiques qu'on ne peut aborder sans cette précaution intellectuelle préliminaire.

Toutefois, l'objectif n'est pas de mener un débat désincarné et dénué d'âme. L'atelier de philosophie est aussi un lieu d'expression de l'individualité, de l'autonomie et de l'univers intérieur. Par conséquent, l'ouverture d'esprit philosophique consiste donc d'accomplir simultanément deux actes cognitifs : laisser ouverte la possibilité d'accueillir l'idée d'autrui et défendre son idée propre. Finalement, ce que Lipman recherche par l'apprentissage de l'impartialité est la faculté de se détacher momentanément de son point de vue subjectif pour accueillir la pluralité : sa définition de l'impartialité correspond donc, de façon étonnante, à la prise en compte des points de vue d'autrui : « Une recherche impartiale se fait d'une façon ouverte, autocorrective et contextuelle. Elle devrait aboutir à une conclusion qui prend en

¹³⁹⁷ P. LAURENDEAU, *Des enfants pensent l'avenir*, *op.cit.*, p.111

¹³⁹⁸ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, *op.cit.*, p. 114

¹³⁹⁹ M. SASSEVILLE, *La pratique de la philosophie avec les enfants*, *op.cit.*, p.41

¹⁴⁰⁰ *Ibid.*

¹⁴⁰¹ M. LIPMAN, A.-M. SHARP, F. S. OSCANYAN, *La recherche philosophique*, Guide d'accompagnement de *La découverte de Harry*, Québec, AQPE, 1995, p.515

compte toutes les considérations et points de vue, sans que personne ne soit lésé »¹⁴⁰². À cette analyse, nous pensons qu'il est nécessaire d'apporter une nuance : la recherche d'impartialité consiste davantage dans le dégagement de la partialité en vue d'être capable d'entendre réellement les autres points de vue, mais ne se définit pas comme l'assemblage des points de vue, qui correspondrait davantage à un point de vue panoramique. Selon Robert Fisher, il s'agit de faire place à une posture singulière (substantiellement reliée à la posture universaliste, mais de façon plus liée aux relations humaines) : « l'habileté à se décentrer de soi-même, à regarder une situation avec une certaine hauteur de vue, ce que Mead appelle « l'autre généralisé », ce que Singer appelle « le point de vue de l'univers » et ce que nous pourrions appeler « transcendance » »¹⁴⁰³. Ainsi, l'ouverture d'esprit aux camarades présents constitue un moyen pour acquérir une vision panoramique qui se rapprocherait davantage d'une vision générale.

8.2.3. Imagination sociale et empathie intellectuelle, aux fondements de l'ouverture à autrui

Au fond, il semble que l'écoute véritable repose en réalité sur une faculté que les philosophes pour enfants désignent sous les termes d'empathie cognitive ou intellectuelle. Ce procédé se distingue de l'empathie affective, de la compassion émotive, dans la mesure où il se définit non pas comme le fait d'éprouver ce que l'autre ressent, mais comme la capacité à se mettre à la place d'autrui pour penser de concert avec lui et saisir rationnellement ce qu'il pense. Il s'agit d'une empathie qui porte non pas sur les sentiments éprouvés par autrui, ou sur ses expériences intimes, mais sur ses idées et sa conception de l'existence. « C'est à nous de développer une empathie non psychologique mais cognitive, apte à comprendre l'expression d'une vision du monde. (...) La traversée de l'affect au concept est ce travail proprement philosophique : l'enfant trouve des mots et des pensées pour se penser, ce qui lui permet de grandir. Pour que le débat réglé soit humanisant, il faut que les rapports de sens s'inscrivent dans une éthique : une façon de s'écouter en respectant l'autre et ses idées »¹⁴⁰⁴. L'empathie cognitive semble donc être la condition pour que le sens des énoncés circule dans le dialogue, or la saisie du sens philosophique repose sur la compréhension du raisonnement, des articulations logiques, des causes, des conséquences et des présupposés : ce sont donc à toutes ces dimensions de la pensée que doit être attentive l'empathie intellectuelle. Il s'agit non seulement de chercher à comprendre *ce que* l'individu pense, mais *comment* il le pense.

La notion d'empathie cognitive entretient une relation privilégiée avec le *caring thinking*, dont elle est l'une des dimensions. En effet, le paroxysme de la pensée bienveillante (vigilante, attentive selon les appellations) réside dans la faculté à prendre soin de l'idée d'autrui au point de l'accompagner dans son déploiement. En revanche, nous avons établi que la pensée bienveillante transcendait la distinction entre affect et intellect et signifiait, pour Lipman, la construction des idées dans l'association des domaines affectives et intellectuels. Or la volonté de développer la pensée bienveillante est la condition de la formation d'une communauté de recherche car elle rend possible le pluralisme et la gestion

¹⁴⁰² M. LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.101

¹⁴⁰³ R. FISHER, *Teaching thinking, op.cit.*, p. 67 : "the ability to decentre from the self, to look at a situation as it were from above, what Mead calls "the generalised other", what Singer calls "the point of view of the universe" or what might be called "transcendence". This refers to the ability to transcend individual or group interest to think what would be right for anyone in a given situation." (ci-dessus : ma traduction)

¹⁴⁰⁴ J. LÉVINE, « La notion de monde philosophique des enfants » in M. TOZZI (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion, op.cit.*, p.98

intellectuelle des différences : « Se rassembler autour d'une finalité commune et de l'acceptation de la différence exige de l'empathie. (...) En effet, l'empathie consiste à reconnaître ou comprendre l'état d'esprit ou l'émotion de quelqu'un d'autre. Elle n'est pas en elle-même une émotion, mais un genre de désaccord réflexif dans la mesure où il autorise l'exploration du désaccord par le fait de se mettre à sa place. Cela est conforme avec le soin pédagogique, et exige la capacité à écouter attentivement les autres, à imaginer, à penser analogiquement, à être ouvert aux possibilités en permettant de se connecter aux expériences d'autrui »¹⁴⁰⁵. L'empathie philosophique brise donc la relation d'extériorité aux idées pour se plonger en elles et en découvrir les arcanes, grâce et au-delà des désaccords. Mais pour que la réflexion collective se développe conformément aux règles de la pensée bienveillante, cette relation empathique doit être réciproque, selon Robert Fisher. C'est même, pour le chercheur anglais, une preuve de d'une ouverture d'esprit bilatérale : « Un autre signe de réciprocité est l'empathie : l'état d'être en harmonie émotionnellement et cognitivement avec une autre personne, de comprendre, notamment, ce que leur situation représente pour eux. (...) Le soin requiert l'exercice de l'imagination morale, qui correspond à l'habileté à créer et répéter diverses situations, à faire des expériences de pensée, telles que le fait de se mettre à la place d'autrui. Le soin combiné avec la compréhension de la façon dont les autres pensent et sentent est ce que les gens appellent l'empathie. Ce sentiment d'interconnectivité, par lequel les enfants prennent conscience du fait qu'ils sont une personne parmi de nombreuses autres, qui ont aussi des intérêts et des désirs, est un repoussoir nécessaire aux préjugés et à la pensée stéréotypale sur les individus. »¹⁴⁰⁶ L'empathie philosophique convoque donc de nombreuses compétences cognitives : l'imagination (pour imaginer la situation à laquelle se réfère le raisonnement), la rationalité (pour envisager les connexions logiques du raisonnement, les présupposés, les conséquences), l'affect (pour comprendre le lien à l'expérience vécue). Il s'agit, au fond, de saisir la pluridimensionalité de la pensée philosophique telle qu'elle fut définie par Lipman : la dimension créative (imagerie, métaphores, descriptions, analogies, récits), la dimension critique (pertinence et cohérence des énoncés, justesse des articulations logiques, conformité à l'expérience) et la dimension bienveillante (la valeur et l'attachement que le locuteur porte à l'idée exprimée). L'empathie cognitive a une portée éthique car elle vise à comprendre la pensée dans son déploiement et dans ses articulations : tout comme l'écoute authentique, dont elle est donc le fondement, l'empathie intellectuelle cherche à saisir le sens du discours à la fois par la compréhension de l'énoncé et de son entourage sous-entendu. Le paroxysme de l'empathie consiste finalement à aller au-delà de l'énoncé pour le comprendre, grâce aux

¹⁴⁰⁵ S. DAVEY CHESTERS, *The Socratic Classroom, op.cit.*, pp. 140-141 : "Coming together for a common purpose and acceptance of difference requires empathy. (...) Rather, empathy is to recognise or understand someone else's state of mind or emotion. It is not in itself an emotion, but a kind of reflective disagreement insofar as it allows for the exploration of disagreement through 'putting yourself into another's shoes'. This is consistent with pedagogical care, and requires the ability to listen attentively to others, to imagine, to think analogously, and to be open to possibilities as it allows us to connect to the experiences of others."

¹⁴⁰⁶ R. FISHER, *Teaching thinking, op.cit.*, p. 66 : "Another sign of reciprocity is empathy : the state of being emotionally and cognitively « in tune » with another person, in particular understanding what their situation is like for them. (...) Caring requires the exercise of moral imagination, that is the ability to create and rehearse possible situations, to make thought experiments, such as putting oneself in the place of another. Caring combined with an understanding of how others think and feel is what we call empathy. This sense of interconnectedness, in which children realize they are one among many, with interests and desires like others, is a necessary foil to prejudice and to thinking of people as stereotypes."

mécanismes de la reformulation, de l'interprétation et de la traduction. Cette attention empathique à ce qui n'est pas exprimé se manifeste notamment lorsqu'un enfant ne parvient pas tout à fait à exprimer son idée et qu'un camarade pense saisir ce qu'il souhaite dire. Par exemple, dans l'extrait suivant, plusieurs enfants se rassemblent autour de la reformulation, de l'interprétation et de la problématisation d'une même idée, à laquelle ils apportent des nuances :

- « - [enfant 1 : Ingrid] La Vie ça sert à passer des moments bien et à être bien dans sa vie
- [enfant 2 : Kevin : **reformulation**] La vie, c'est quand on naît et bah on est bébé, on vit et on vit des moments bien et pas bien, on vit quoi
- [enfant 1 : Ingrid : **reformulation de sa propre pensée**] La Vie, c'est des moments de bonheur et des moments de malheur
- [enfant 3 : Sira] Je pense que la vie c'est un peu comme un test
Un test, tu peux expliquer ?
- [enfant 1 : Ingrid] La vie c'est quand on est
- [enfant 4 : Maxence : **reformulation**] Je reprends l'idée de Kevin : pourquoi on naît et qu'on meurt à la fin ? Pourquoi on meurt ? Pourquoi notre existence elle peut pas exister ?
Finalement, vous avez aussi répondu à la question : « à quoi ça sert de vivre ? ».
- [enfant 5 : Amélia : **reformulation**] Je redis la même chose, je crois que la vie, c'est comme si on vient au monde, tout de suite et quelques années après, on meurt.
Du coup, pour toi, la définition de la vie ce serait « ce qui se passe entre la naissance et la mort »
- [enfant 6 : Karim] La vie, c'est quand on va grandir pour avoir une belle carrière. De foot, de chant, ou je sais pas. Mystérieux.
- [enfant 2 : Kevin] Je sais pas
C'est une réponse possible « je sais pas ». On peut dire que c'est un mystérieux. En philo, c'est une vraie réponse dire je sais pas. Il y a des gens qui disent qu'on ne sait pas pourquoi on vit.
- [enfant 7 : KENZA : **reformulation**] Je pense que la vie, c'est un genre de truc si on fait des bêtises ou pas, si on fait des bêtises on va en enfer, si on fait pas de bêtises on va au paradis
- [enfant 8 : Roxane] ça dépend des régions. Quand on croit pas au Dieu, on pense
- [enfant 9 : **reformulation de l'idée de Roxane**] des religions, pas des régions
Oui, c'est pas grave, ça dépend des religions.
- [enfant 10 : Mohamed] Je suis d'accord avec Ingrid
Est-ce que tu peux essayer de le dire à ta manière ?
- [enfant 10 : Mohamed : **reformulation de l'idée Ingrid**] vie c'est de naître, de vivre des moments qu'ils soient bons ou mauvais et après on meurt
- [enfant 11 : Diego] Je sais pas
- [enfant 12 : Inès] Bah la vie c'est que on mérite de vivre sauf pour les méchants. Moi je dis que ça sert à rien de mourir parce qu'on va rester une éternité comme ça.
- [enfant 10 : Mohamed] La Vie, c'est un peu comme un mérite, si on a une deuxième vie.
- [enfant 13] Je suis d'accord avec Mohamed
- [enfant 6 : Karim : **reformulation de l'idée de Mohamed**] On a une chance incroyable de vivre et grâce à la vie, on pratique des moments inoubliables. Je suis d'accord avec Mohamed mais c'est surtout les bons moments qui sont importants : il y en a des mauvais mais c'est pas le but de la vie.
- [enfant 14 : Nihed : **reformulation de l'idée de Karim**] Des fois, on vit des trucs incroyables qu'on n'aurait jamais imaginé et du coup, on se dit que c'est cool d'être en vie, c'est comme un cadeau.

- [enfant 8 : Roxane : **reformulation de l'idée de Mohamed et Karim**] Mais la vie c'est vivre des moments bons et mauvais et les mauvais aussi : les événements mauvais ils nous apprennent des choses. On ferait n'importe quoi sinon. »¹⁴⁰⁷

La philosophie pour enfants fonde sa méthodologie sur l'expérience, réelle ou fictive, vécue ou orchestrée par les outils expérientiels : dans cette perspective, l'empathie est absolument centrale car c'est elle qui donne sens au partage d'expérience, de même qu'à l'expression des idées en tant que telle. Lipman souhaitait que la communauté de recherche philosophique soit un lieu d'échange des points de vue et d'expérience : ainsi, bien qu'il fondait sa pédagogie sur l'expérience singulière de chacun (point de référence de chaque contenu transmis et critère du sens de l'activité éducative), l'objectif est qu'ensuite chacun ne demeure pas enfermé dans son expérience singulière. Pour cela, il s'appuyait sur la théorie de Dewey, selon laquelle la transmission de l'expérience d'un individu à l'autre consiste à trouver « équilibre qu'il faut maintenir entre le proche et l'éloigné »¹⁴⁰⁸ : l'empathie intellectuelle a ceci de particulier qu'elle est, selon Dewey, une transmission sans être une contagion¹⁴⁰⁹, elle éprouve intellectuellement l'idée mais tout en la tenant à distance rationnelle : elle doit être vue selon ses deux facettes, individuelle et universelle. Le locuteur s'exprime en tant que personne mais aussi en tant que sujet pensant qui appartient à la communauté de pensée humaine. Lors de notre analyse des critères de l'échange philosophique, nous avons établi que les participants devaient mener, en parallèle du dialogue explicite, un dialogue intérieur : or ce dernier se fonde sur le travail silencieux de l'empathie cognitive, condition *sine qua non* d'une compréhension authentique. Le sens de la discussion philosophique ne peut émerger *que* si l'on se met à la place d'autrui : ainsi « on a appris à voir les choses de leur point de vue de même que du nôtre. On a commencé à les respecter pour leurs opinions autant qu'on se respecte soi-même pour les siennes »¹⁴¹⁰. En un mot, le partage est rendu possible par deux facteurs indispensables : premièrement, une problématique universelle vécue par tous et deuxièmement l'empathie cognitive.

Or ce phénomène a une portée éthique et politique, ce qui explique que Jen Glaser le nomme aussi « imagination sociale »¹⁴¹¹ : pour la pédagogie israélienne, l'« imagination sociale »¹⁴¹² fait de la pratique philosophique une action politique en soi car elle oblige les individus à s'intégrer dans une sphère publique et à dépasser leur point de vue subjectif grâce

¹⁴⁰⁷ Cf. Annexe 1 : Retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CM2 A (E.Le Gall), école Fraternité, 5 décembre 2011, p. 666

¹⁴⁰⁸ J. DEWEY, *Comment nous pensons*, *op.cit.*, p. 294

¹⁴⁰⁹ *Ibid.* : « L'expérience, par transmission de l'expérience d'autrui : Signalons un dernier exemple de l'équilibre qu'il faut maintenir entre le proche et l'éloigné ; il est fourni par la relation qui existe entre le champ plus étroit d'expériences réalisé par le contact personnel d'un individu avec les êtres et les choses, et celui plus vaste de l'expérience de la race humaine qui peut devenir sienne par transmission. (...) La vraie transmission implique une contagion ; ce serait faire un usage abusif du terme transmission (communication) que d'appeler ainsi ce qui n'aboutit pas à créer chez l'enfant une communauté de pensées et d'aspirations avec celles de la race humaine dont il est l'héritier. »

¹⁴¹⁰ M. LIPMAN, F.S. OSCANYAN, A.-M. SHARP, *op.cit.*, p.70 : « You have learned to see things from their point of view as well as your own. You have begun respecting them for their opinions as much as you respect yourself for your own.

¹⁴¹¹ J. GLASER, « L'imagination incarnée dans la recherche philosophique » in M.-P. GROSJEAN, *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*, *op.cit.*, p.178

¹⁴¹² *Ibid.*, p.178

à l' « imagination incarnée » (que nous avons déjà évoquée). Cette dernière permet au sujet d'échapper à l'étroitesse de son esprit grâce à la *conceptualisation* (élargissement de la réflexion en direction de la raison universelle), à l'*innovation* (élargissement des raisonnements grâce à des idées neuves et hypothétiques) et à la *participation* à l'expérience d'autrui. C'est ce dernier phénomène qui attire ici notre attention et nous semble avoir une portée morale : la *participation* au point de vue d'autrui consiste dans la « capacité à explorer des possibilités différentes de sa propre réalité, par la capacité à prendre un principe et à le situer dans un contexte particulier – à l'incorporer – et à examiner sa validité ainsi qu'à en tirer des conclusions, par le passage de l'être au devoir »¹⁴¹³. L'imagination est la puissance de dépassement de la subjectivité pour prendre part à l'expérience d'autres personnes et prendre connaissance de choses que l'on n'a jamais soi-même expérimentées. C'est pourquoi il s'agit d'une sphère publique et politique car l'atelier philosophique peut être l'occasion de se confronter intimement à l'altérité radicale.

« Nous nous trouvons là devant un fabuleux exemple de la notion d'Hannah Arendt sur ce que cela représente pour notre imagination *d'aller à la rencontre* de l'autre. Cette démarche suppose le développement d'une imagination sociale dans laquelle on juxtapose sa propre expérience et celle de l'autre, prenant en compte les deux façons d'être du raisonnement. « La pensée critique n'est possible qu'à partir du moment où les points de vue de tous sont accessibles. Par la force de l'imagination, cela rend les autres présents et peut évoluer dans un espace public, ouvert de tous côtés. (...) Penser avec l'esprit ouvert signifie entraîner son imagination à aller à la rencontre de l'autre. »¹⁴¹⁴ »¹⁴¹⁵

En quoi donc l'imagination sociale constitue-t-elle un enjeu pour l'éducation citoyenne ? Tout d'abord, l'intériorisation du point de vue d'autrui est la condition de l'exercice de la pensée critique, dont nous avons vu qu'elle était le cœur d'autonomie du citoyen : le véritable examen critique se construit *à partir* d'une compréhension de l'idée rendue possible par l'empathie. Ainsi, le débat citoyen ne peut avoir lieu sans l'ouverture mutuelle et l'intercompréhension réciproque des citoyens. C'est la raison pour laquelle Martha Nussbaum lui attribue le statut de « passion démocratique »¹⁴¹⁶ : elle voit en cette faculté une émotion morale qui permet à chaque citoyen de percevoir les intentions, les aspirations et les préoccupations d'autrui, et de ne pas percevoir autrui au travers de stéréotypes clivants. La faculté imaginative est donc une puissance politique dont le mécanisme empathique démontre bien que la véritable ouverture à autrui ne relève pas d'une acceptation indistincte, qui situerait son point de vue à distance. C'est la richesse de la pratique philosophique : elle donne accès à l'univers intérieur de l'autre. Car il est impossible de s'ouvrir à un individu s'il reste placé à une position lointaine. Il s'agit ici de briser la relation d'extériorité et de réduire la distance par l'imagination sociale. « L'émergence de la dimension communicationnelle dans l'échange possède une dynamique englobante, excluant toute position d'extériorité quand il s'agit de comprendre ce qui se dit, et ce qui est construite comme vision du monde entre les participants. En effet, la compréhension chez

¹⁴¹³ *Ibid.*, p. 166

¹⁴¹⁴ H. ARENDT, *La Vie de l'esprit*, Paris, PUF, 1981

¹⁴¹⁵ J. GLASER, « L'imagination incarnée dans la recherche philosophique » in M.-P. GROSJEAN, *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*, *op.cit.*, p.178

¹⁴¹⁶ M.NUSSBAUM, *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIème siècle ?*, Paris, Flammarion, 2011.

Habermas est avant toute chose une intercompréhension, c'est-à-dire qu'elle s'aborde en relation à autrui posé comme un alter ego, capable d'être acteur de la discussion parce que doté de raison au même titre que tout homme »¹⁴¹⁷. Ainsi, la condition nécessaire pour écouter autrui de façon empathique est de considérer l'autre comme interlocuteur valable : c'est ce premier postulat éthique, selon Pierre Usclat, qui fonde l'acte d'écoute éthique. Les enfants, en philosophant sur un sujet fédérant leurs expériences communes à la condition humaine, accèdent à une connaissance toute singulière des autres. Pour rendre cela possible, Jen Glaser exhorte les facilitateurs à tenter de construire une structuration horizontale du flux des idées : en effet, c'est par l'explicitation des différences dans une structure horizontale que la discussion philosophique acquiert la dimension d'agora citoyenne.

« Dans la structure horizontale les élèves adressent leurs questions les uns aux autres, les idées sont développées et testées dans une discussion ouverte avec leurs pairs dans l' « agora » de la classe. Les motifs de la délibération publique qu'expérimentent les élèves, et qu'ils commencent à intérioriser en tant que « citoyens » de leur classe de philosophie, constituent le programme latent qui participe à la façon dont ils s'engageront dans la délibération sur l'existence au-delà des murs de l'école. (...) La philosophie pour enfants installe les jeunes enfants dans une manière d'être dans la classe de philosophie dans laquelle ils font l'expérience du sens de la délibération commune autour de problématiques et d'idées qui ont de l'importance pour eux. Cette délibération est réalisée collaborativement dans une communauté de recherche philosophique – un espace public partagé dans la classe où chaque voix est entendue et considérée pour ce qu'elle peut apporter dans la compréhension de la problématique. (...) Plus encore, faire cela dans un environnement collaboratif dans lequel les différentes voix sont entendues, et les opinions déclarées analysées, c'est accorder plus de la valeur à la pluralité au sein de la *polis* qu'à l'hégémonie. (...) Cela requiert le développement d'une imagination sociale, par laquelle chacun peut penser aux côtés des autres tout en pensant par soi-même. »¹⁴¹⁸

Ce travail parallèle de l'imagination sociale et de la pensée autonome a une importance dans l'éducation citoyenne : la pensée autonome apparaît dans le processus du dialogue pluraliste, par l'internalisation des mécanismes de délibération et donc, en premier lieu, par l'empathie intellectuelle. Nous voudrions aller jusqu'à dire que l'empathie philosophique constitue le fondement d'un échange portant sur le monde dont nous sommes tous les spectateurs partiels et co-expérimentateurs. En quoi l'imagination sociale favorise-t-elle la déconstruction des relations hégémoniques entre les interlocuteurs ? Parce que l'empathie intellectuelle provoque un déplacement des rapports éthiques entre les participants car elle fait basculer la relation à autrui et désamorce – lorsqu'elle devient la

¹⁴¹⁷ P.USCLAT, « La légitimation d'une intervention modulée du maître sur le fond dans une discussion à visée philosophique » in M. TOZZI (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion, op.cit.*, p. 143

¹⁴¹⁸ J. GLASER, « Philosophy for Citizenship » in *Philosophy and education* (ed. J. MOHR LONE, R. ISRAELOFF), *op.cit.*, pp. 80-81 : "In the horizontal case students direct questions to one another, with ideas being developed and tested out in open discussion with their peers in the "agora" of the classroom. The patterns of public deliberation our students encounter, and come to internalize as "citizens" of our philosophy classrooms, constitute a hidden curriculum that contributes to the way they will come to engage in deliberation about the good life beyond school walls. (...) Philosophy for children inducts young children into a form of life in the philosophy classroom in which they experience what it means to deliberate together around issues and ideas that matter to them. This deliberation is carried out collaboratively in a Community of Philosophical Inquiry – a shared public space within the classroom where each voice can be heard and considered for what it contributes to the understanding of the issue at hand. (...) Furthermore, doing this in a collaborative environment in which diverse voices are heard, and stated opinion weighed, is to value plurality *within* the polis over hegemony. (...) This requires the development of a social imagination, through which one can think alongside others as one thinks for oneself." (ci-dessus : ma traduction)

règle acceptée de tous – toute relation d'inégalité. Dans l'atelier de philosophie, « nous avons confiance dans le fait que les idées seront accueillies avec ouverture d'esprit (...). La pensée bienveillante permet aux participants du dialogue de prendre des risques dans un environnement intellectuellement sûr »¹⁴¹⁹. La pensée bienveillante contient une dimension empathique qui, en quelque sorte, laisse une chance à l'idée.

En outre, l'autonomie de la pensée dépend en grande partie de la faculté de juger, qui occupe une place notable parmi les habiletés de pensée philosophiques. Dans un article intitulé « Aller à la rencontre de l'autre »¹⁴²⁰, Ann-Margareth Sharp a voulu montrer que la qualité de cet acte intellectuel repose sur la présence d'autrui. En effet, la faculté de juger dépendrait, selon la praticienne américaine, de la capacité à envisager empathiquement d'autres points de vue. Elle vise ainsi à s'opposer – pour le dire de manière hâtive – à la vision kantienne de la connaissance, dans laquelle le jugement serait un « produit fini »¹⁴²¹ indépendant du point de vue de l'individu. Elle estime que la philosophie pour enfants, en raison de son épistémologie socioconstructiviste et pragmatiste, a construit une théorie du jugement centrée sur la relation à autrui. Car dans la communauté de recherche, la formulation d'un jugement doit être élaborée *après* l'échange de points de vue : « Aller à la rencontre de l'autre, s'enquérir de son univers, c'est ce que font les participants à ce type de communauté lorsqu'ils échangent leurs points de vue et essaient de jeter des ponts entre leurs diverses manières de comprendre une situation donnée. On apprend à voir le monde avec ses propres yeux tout en se mettant à la place d'autrui. »¹⁴²². En plus du constructivisme, Ann-Margareth Sharp se place dans la lignée de la conception d'Hannah Arendt : « Pour Arendt, au contraire, celui qui a à énoncer un jugement n'est jamais n'importe qui. La personne qui juge est uniquement elle-même, dans un contexte spécifique, à un moment spécifique, en un lieu spécifique. (...) Elle considère que faire un bon jugement, c'est une démarche active. Activité qu'elle désigne par aller à la rencontre de l'autre. Ce qui signifie expérimenter intentionnellement les mondes des gens différents ayant des points de vue différents, écouter attentivement leurs histoires, essayer de se figurer la vision du monde de là d'où ils viennent ainsi que le fait qu'ils puissent considérer comme bizarres les autres et leurs idées »¹⁴²³. Cette conception empathique du jugement possède une portée éthique car elle signifie que la résolution d'un problème philosophique se fait au travers d'un détour par les esprits pluralistes : elle fournit un modèle de fonctionnement dans lequel la création d'espaces collectifs de délibération est nécessaire à l'exercice du jugement individuel. De ce point de vue, l'atelier de philosophie devient un genre d'espace public voué à la délibération philosophique : sa méthode exemplifie – à partir de questions enfantines accessibles aux plus jeunes – les bienfaits de la prise de connaissance empathique des points de vue d'autrui en vue de la construction collaborative de jugements telle qu'elle peut être appliquée pour des

¹⁴¹⁹ S. DAVEY CHESTERS, *op.cit.*, pp. 140-141 : « We trust that these ideas will be met with openness. (...) In a caring inquiry, these power relations become less threatening. (...) Caring thinking allows the participants in the dialogue to take risks in an environment that is intellectually safe. » (ci-dessus : ma traduction)

¹⁴²⁰ A.-M. SHARP, « À la rencontre de l'autre », in M.-P. GROSJEAN (dir.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*, *op.cit.*, pp.22-23

¹⁴²¹ *Ibid.* : « Kant trouve important de prendre du recul pour réfléchir tout en prenant en même temps en considération d'autres points de vue. Pour lui, le produit fini, le jugement, serait celui que ferait n'importe qui dans une situation analogue. »

¹⁴²² *Ibid.*

¹⁴²³ *Ibid.*

questions politiques, sociétales ou morales. « Pour Arendt, créer des espaces publics où réfléchir ensemble de manière active sur des problèmes communs permettrait d'*élargir* les points de vue et, dès lors, d'émettre des jugements mieux fondés. (...) Un jugement bien fondé n'est possible, pour Arendt, qu'au sein d'une communauté, là où prennent place dialogue et réflexion en commun. Juger bien, ce n'est pas parvenir à un concept universel. C'est au contraire aboutir, par le dialogue, la prise de distance, la rencontre et la narration de sa propre expérience, à une conception englobant les divers points de vue. Narration à soi-même de l'histoire de la rencontre, de la perspective multidimensionnelle dans laquelle on s'est trouvé, tout en restant soi-même et en assumant la responsabilité du jugement final. »¹⁴²⁴. C'est la notion d'élargissement (que nous avons soulignée) qui nous intéresse ici : le jugement devient le produit d'un processus d'élargissement de la pensée. Finalement, c'est l'essence même de la pensée philosophique qui est en jeu ici : la conceptualisation se réalise, selon Ann-Margareth Sharp, grâce au travail de l'empathie intellectuelle et la justesse de la réflexion devient tributaire de cette sensibilité. La volonté de saisir le contexte spécifique d'autrui, de saisir ses sentiments, sa vision, cette volonté seule comble le hiatus entre les individus. Tout se joue dans l'intentionnalité : l'empathie – en dehors de la fidélité à la pensée d'autrui – consiste avant tout à chercher à comprendre autrui. Mais selon Arendt, c'est une preuve de courage intellectuel que de prendre une distance avec ses idées et de les mettre en perspective le temps d'écouter la pensée d'autrui. De manière très simple, si un enfant *souhaite* écouter son acolyte exprimant sa pensée sur le monde, il construit un pont intellectuel, dont la conséquence directe sera la dissolution des préjugés, appréhensions et idées fausses. « Plus j'ai présents à l'esprit les points de vue d'autres gens quand j'ai à évaluer un problème donné et mieux je peux m'imaginer ce que je ressentirais ou penserais à leur place, plus forte sera ma capacité à me figurer les choses et plus valide sera le jugement auquel j'aboutirai »¹⁴²⁵. Il est un point important qui nous permet de comprendre le rôle de l'empathie intellectuelle : c'est l'idée que l'ouverture d'esprit ne s'acquiert pas en prenant une connaissance générale du point de vue d'autrui, au contraire, il est nécessaire de mener une prise de connaissance *détaillée* et de saisir la « *spécificité* d'une expérience de façon à ce que l'auditeur le sente vraiment au centre de l'expérience »¹⁴²⁶. Il s'agit de « porte[r] l'imagination des enfants jusqu'à ses limites ultimes, les pousser à dépasser leurs petits mondes subjectifs et à entrer dans d'autres mondes, non en tant que quelqu'un d'autre, mais en tant qu'eux-mêmes, avec une profondeur et une compréhension qui semblent grandir à chaque instant. »¹⁴²⁷ L'empathie intellectuelle permet de prendre le temps d'entrer dans les détails d'une vision différente, et c'est à ce moment-là que l'on s'ouvre à une réelle compréhension : « Il s'agit d'apprendre à focaliser son attention sur les particularités d'une situation qui permettent d'ouvrir davantage son esprit. »¹⁴²⁸. La prise en compte des particularités individuelles dans la formulation d'un jugement transforme l'acte de juger en un processus dialogique, dans lequel les mouvements des pensées individuelle et collective s'entremêlent jusqu'à atteindre un jugement multidimensionnel : « Le jugement final n'est

¹⁴²⁴ *Ibid.*, p. 23.

¹⁴²⁵ H. ARENDT, *La crise de la culture*, (1961), Paris, Gallimard, Folio Essais, 1989, p.220.

¹⁴²⁶ A.-M. SHARP, *Ibid.*, p. 30

¹⁴²⁷ *Ibid.*, p. 30

¹⁴²⁸ *Ibid.*, p. 24

pas fait en imaginant ce que les gens pourraient dire, mais en entraînant sa propre imagination à entrer dans l'univers d'autrui, à ouvrir son esprit à la manière dont le monde est envisagé à partir d'autres perspectives et à raconter du mieux qu'on peut son expérience dans son intégralité. »¹⁴²⁹. Ainsi, l'ouverture empathique permet le développement du jugement sur le monde et joue, par conséquent, un rôle dans la formation citoyenne : « Juger est une faculté publique »¹⁴³⁰ qui doit s'exercer dans un espace public permettant la mise en place d'une délibération philosophique. L'ouverture d'esprit occupe alors une place centrale car elle devient simultanément le *modus operandi*, la finalité éducative de la discussion philosophique, et le tremplin vers une sensibilisation au débat citoyen. Si la justesse d'un jugement sur le monde dépend d'un regard pluraliste rendu possible par l'échange dialogique et l'empathie intellectuelle, la création d'espaces publics de délibération philosophique constitue une réponse potentielle à un devoir intellectuel dans une société démocratique.

8.3. Différences et divergences : L'ouverture à la pluralité

Bien que la faculté de nuancer ses idées soit une preuve de l'ouverture d'esprit, il ne suffit pas de prendre en compte les idées dont la différence se situe dans la nuance : le paroxysme de l'ouverture d'esprit consiste à pouvoir se confronter sereinement à autrui dans sa divergence radicale, dans son opposition stricte à notre point de vue. Ayant établi la capacité à s'ouvrir à autrui, nous voudrions désormais nous pencher sur la question de l'ouverture à autrui *dans toute sa différence*. Comment la réflexion philosophique peut-elle favoriser l'ouverture à la divergence, à la différence, au désaccord ? De quelle façon la pratique philosophique suscite-t-elle une disposition d'esprit propice à la rencontre des différences individuelles ?

8.3.1. L'apprentissage de la disponibilité d'esprit vis-à-vis de la divergence, de la différence et de la pluralité

Le premier élément qui favorise l'acceptation des différences se trouve dans le fait que l'éducation philosophique vise à développer la pensée créative, divergente et hypothétique : cette exigence qui semble au premier abord abstraite a des conséquences sur la relation à autrui. La création d'un espace ouvert à de multiples réponses possibles, la nécessité de collaborer pour construire ces réponses, le mouvement fédérateur autour d'épreuves philosophiques humaines et universelles, tous ces éléments font que les enfants peuvent non seulement accepter la pensée de leurs camarades, mais l'accepter au-delà des désaccords et des incompréhensions. Pour reprendre l'analyse de l'empathie par Ann-Margareth Sharp, celle-ci estime que l'empathie nous oblige à prendre du recul sur nos idées pour entrer dans le processus de compréhension des autres, et qu'ainsi se réalise une déconstruction des idées reçues car « cela implique en effet de nous débarrasser de manière active de nos préjugés et idées fausses pour comprendre, avoir le courage d'essayer de jeter un pont au-dessus du gouffre qui nous sépare, de façon à percevoir et à comprendre ce qui, à première vue, peut

¹⁴²⁹ *Ibid.*, p. 24

¹⁴³⁰ *Ibid.*, p. 33

sembler tellement étrange, voire farfelu »¹⁴³¹. Il ne s'agit pas seulement de s'ouvrir à des pensées similaires ou complémentaires, mais aussi à des pensées antagonistes et radicalement différentes. De même qu'elle permet une ouverture au monde (comme nous l'avons établi précédemment), elle rend possible la rencontre avec l'altérité. Car effectivement, accepter une idée divergente, c'est préparer l'acceptation de l'individu porteur de cette idée : « le lien entre la pensée créative et la pensée morale se cristallise dans la nécessité d'encourager le raisonnement imaginatif. (...) L'utilisation du raisonnement imaginatif est nécessaire si l'on cherche à ce que les enfants se voient non seulement en relation avec les autres dans le monde présent, mais aussi dans le monde tel qu'il pourrait être. Grâce à l'entraide, une communauté de recherche peut aider les enfants à transcender le présent, pour construire une compréhension non seulement de ce qui est, mais de ce qui pourrait être »¹⁴³². En reprenant la théorie de la triangulation de Davidson, une précision mérite d'être notée dans l'analyse de ce monde commun et partagé. En effet, il ne s'agit pas seulement d'étudier le monde réel, connu et proche car la pensée philosophique, telle que nous l'avons étudiée, défend l'utilisation de la créativité, de la réflexion hypothétique et de l'imagination idéale. Or, cette modalité d'exploration des mondes communs a un impact sur la conception d'autrui : un lien a été établi entre cette ouverture aux mondes possibles et l'ouverture aux différences possibles dans les relations interpersonnelles. « L'animateur incite les enfants à considérer sérieusement la teneur de leurs propos et à entrevoir comment chacune des positions émises, pour paradoxale qu'elle puisse paraître à première vue, peut éventuellement se révéler riche de sens et digne de respect. L'investigation des possibles favorise le développement de l'ouverture, de l'accueil, de la tolérance et du respect. Car, dans le monde des possibles, la différence peut exister. (...) L'important, dans ces conditions, n'est plus le rejet de ce qui contredit ce que nous croyions vrai, mais l'intégration de toutes les dimensions qui peuvent donner un sens à notre expérience. (...) La dimension affective et sociale qui caractérise le dialogue n'est pas sans lien avec les mouvements cognitifs qui orientent le processus de la recherche. »¹⁴³³ Finalement, la méthode pour parvenir à une ouverture affective et sociale se fonde sur un travail cognitif : la réalisation intellectuelle de la coexistence possible de plusieurs idées différentes peut avoir pour conséquence l'acceptation d'autrui.

Le deuxième élément favorisant l'ouverture à la différence est la primauté de la relation rationnelle : comme nous l'avons vu à la fois dans l'éthique communicationnelle et dans les valeurs lipmaniennes, les enfants doivent faire le pari de considérer leurs pairs comme des êtres doués de raison. Or cette considération de l'autre comme individu rationnel a la primauté, si bien qu'elle provoque un déplacement de la relation interindividuelle : ce n'est que sur fond de rencontre rationnelle que surgissent ensuite les différences. Mais ce fondement rationaliste de la relation désamorce les effets d'une confrontation directe : c'est peut-être la raison du postulat universaliste de la philosophie pour enfants. Dans une méthode présentée aux enfants comme centrée sur des questions et concepts universels, s'adressant à tous les humains, se produisant par le travail de la raison partagée, portant sur des concepts fédérateurs et des expériences communes, les enfants perçoivent, de prime abord, la philosophie comme une pratique fondée sur une préoccupation unissant les

¹⁴³¹ *Ibid.*, p. 25

¹⁴³² R. FISHER, *Teaching thinking, op.cit.*, p. 83. : "The link between creative thinking and moral thinking is summed up in the need to encourage imaginative reasoning. (...) The use of imaginative reasoning is necessary if children are to come to see themselves not only in relation to others in the present world, but also in the world that *could be*. With the help of others a community of enquiry can help children to transcend the present, to construct an understanding not only of what is but what could be" (ci-dessus : ma traduction)

¹⁴³³ M. SASSEVILLE, *La pratique de la philosophie avec les enfants, op.cit.*, p. 95

participants. Ce n'est qu'à partir de cette toile de fond universaliste que vont surgir les divergences. Pour le dire simplement, le fait que les enfants se perçoivent d'abord comme êtres humains partageant une réflexion sur leur condition humaine permet de créer un cadre serein pour aborder les différences morales, politiques, religieuses, ou personnelles.

Le troisième élément favorisant l'acceptation des différences se loge dans le sentiment de l'écart différentiel entre les idées : cet écart surgit lorsque deux idées sont semblables tout en étant différentes. C'est le fait de jauger la différence qui ouvre l'esprit au sein de la comparaison des idées. En effet, les enfants prennent rapidement conscience du fait que le dialogue n'existe que par et pour l'émergence des différences. La valeur d'une discussion philosophique surgit dans la coexistence de diverses positions dont la différence est porteuse de sens : c'est l'écart entre les idées plurielles, ainsi que leurs zones de chevauchement qui font apparaître la diversité des esprits. Pour l'enfant, c'est une expérience significative de constater ces phénomènes d'identité et de différence. Un écart différentiel surgit lorsque l'on compare deux données portant sur une même question : la pensée philosophique permet de mener ce travail car sur une même question surgiront les avis divergents. Par conséquent, « un double mouvement s'amorce alors dans la communauté de recherche : reconnaître en chacun des besoins et des questionnements spécifiques ; créer des moments de rencontre à travers les ressemblances et les différences »¹⁴³⁴. Dans le déroulement du dialogue se trouvent des pivots conceptuels, qui correspondent à l'émergence d'une idée divergente. La discussion philosophique se joue toute entière sur la mise en mouvement de la pensée grâce au frottement d'idées plurielles, à partir d'une problématique commune et cruciale pour tous. « La plupart des enfants, en même temps qu'ils donnent leur opinion, ont la notion d'un *écart* entre leur opinion et celle qui vient de cet ailleurs qu'est la pensée du monde. Le sentiment de cet écart est très important. Il a valeur philosophique, il laisse entendre à l'enfant que ce qu'il dit n'est qu'un des possibles et qu'il existe un univers des possibles qui est le lieu d'alimentation naturel de la pensée questionnante »¹⁴³⁵. Les jeunes romainvillois ayant suivi nos ateliers de philosophie ont établi eux-mêmes le bilan selon lequel la discussion s'élance au moment où les différences apparaissent, comme on peut le voir dans cet extrait. Dans le passage suivant, il est remarquable, aussi, de noter que lors de cette première récolte d'idées sur le thème de la mort, chaque enfant propose une idée qui ajoute une nuance et une légère différentielle, ne serait-ce que par la présence d'un mot distinct ou d'une image différente. Il faut imaginer, en lisant ce passage, une classe d'enfants écoutant, au fur et à mesure du passage du bâton de parole, de main en main, les idées de chacun de leurs camarades, qui expriment leurs petites différences :

« [Facilitatrice] *Alors, comment peut-on définir la mort ? (...)*

- [enfant 1] La mort, c'est comme la fin de notre vie
- [enfant 2] La mort, c'est notre esprit il est encore vivant, mais notre corps il est mort.
- [enfant 3] La mort, c'est quand on est plus là.
- [enfant 4] La mort, c'est quand on disparaît de ce monde là.
- [enfant 5] La mort, c'est quand on devient un squelette
- [enfant 6] La mort, c'est quand on est dans un cercueil.

¹⁴³⁴ P.LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent, op.cit.*, p. 104

¹⁴³⁵ J.LEVINE, « Essai sur le monde philosophique de l'enfant », in C.LELEUX (dir.), *La philosophie pour Enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion, op.cit.*, p. 92

- [enfant 7] La mort, en fait, c'est quand on n'existe plus, donc on n'est plus dans ce monde. C'est quand on va dans un autre monde.
- [enfant 8] La mort, c'est quand on vit plus, voilà... la mort a décidé de nous prendre.
- [enfant 9] La mort, c'est quand on vit plus mais on existe et...c'est un passage vers une autre existence.
- [enfant 10] La mort, c'est quand la vie disparaît de notre corps
C'est très bien tout ce que vous dites...
- [enfant 11] On n'est plus là, c'est quand on n'existe plus
- [enfant 12] C'est quand notre vie s'éteint (...)
- [enfant 13] La mort c'est quand on n'existe plus donc on ne peut plus vivre.
- [enfant 14] Quand on est mort, tout le monde est triste parce qu'on n'est plus là, on n'est plus avec eux.
- [enfant 15] La mort, c'est quand on n'a plus de forces et d'énergie pour vivre
- [enfant 16] C'est quand on voit plus les personnes qu'on aime.
- [enfant 17] Je ne sais pas
C'est une vraie réponse ça : on peut dire qu'on ne sait pas ce qu'est la mort, que c'est un mystère. C'est une réponse qu'on peut donner en philosophie.
- [enfant 17] On partage plus les mêmes bonheurs que les autres
- [enfant 18] C'est quand on quitte notre corps
C'est qui le « on » dans ta phrase ?
- [enfant 18] L'esprit
- [enfant 19] (Amadou) La Mort, c'est parce qu'on a une chance de vivre et quand on la saisit, c'est comme jouer à une partie de dame, bah tu la perds, et tu meurs
Donc la mort, c'est la fin du jeu et la vie c'est un jeu ?
- [enfant 19 : Amadou] Oui c'est un jeu, c'est un test
- [enfant 20] (Julie) La mort c'est quand ton âme elle quitte ton corps
- [enfant 21] C'est quand on arrête de vivre
- [enfant 22] Dès qu'on est né, après on a vécu, après c'est la mort. On est né et après : pourquoi on meurt ?
- [enfant 23] Par exemple, si on aime bien sa vie et qu'on meurt, ça gâche tous les plaisirs
Donc la mort ce serait le moment qui gâche les plaisirs
- [enfant 24] Je vais dire un peu la même chose que Amadou : La vie, c'est comme un jeu et quand ça s'arrête, ça s'arrête
- [enfant 25] Moi je suis d'accord avec Julie
Dis le avec tes mots
- [enfant 25] La mort, c'est l'âme qui sort du corps
- [enfant 26] La mort c'est quand on vit plus, quand tout s'arrête. Des fois on meurt d'accident, des fois on meurt de quelque chose, des fois on meurt de vieillesse. Il y a des scientifiques qui disent qu'ils vont trouver un remède pour rendre les gens immortels
- [enfant 27] Je suis d'accord, la mort, c'est l'âme elle sort du corps.
- [enfant 28] La mort, c'est quand la vie elle s'arrête
- [enfant 29] C'est notre crâne et notre corps qui arrêtent de fonctionner.
Elles sont super vos réponses, pour définir la mort. On a plein de réponses. On a noté toutes vos réponses sur le tableau : qu'est-ce qu'on peut remarquer ?
- Elles ne sont pas toutes pareilles : on a tous nos pensées, nos idées. »¹⁴³⁶

Ainsi, tout au long de la récolte des idées, les participants, s'ils sont impliqués, mènent un travail intérieur de comparaison entre les visions du monde. Les idées se frottent les unes aux autres, et le facilitateur les aidera à expliciter les écarts différentiels, les

¹⁴³⁶ Cf. Annexe 1, Transcriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, Classe de CM2 (E. Le Gall), école élémentaire Fraternité, 5 décembre 2011, p. 667-668

subtilités, les points de ressemblance et de différence. La discussion philosophique fait ainsi prendre conscience des nuances différentielles qui font que deux idées, tout en étant liées par certains aspects de leurs significations, se distinguent par certains éléments de sens.

8.3.2. Nuances et influences : deux preuves de l'ouverture à la différence dans la pensée d'autrui

Comment attester de l'ouverture à l'altérité ? Il peut sembler impossible de vérifier que les enfants soient ouverts à la diversité des pensées exprimées par leur camarade. Mais il nous semble qu'un marqueur peut être relevé : c'est la présence de la pensée de l'autre dans la sienne propre. Nous savons que pour les philosophes pour enfants, le dialogue philosophique se définit par le travail intersubjectif, or l'une des caractéristiques de l'intersubjectivité, de la rencontre des sujets, est l'influence mutuelle de ses participants. Ainsi, Marie-France Daniel fait l'éloge de la contagion intellectuelle et estime qu'il faut sortir du mode monologique par lequel les participants demeurent cloisonnés dans leur pensée : « On dit d'une discussion qu'elle est monologique lorsque les élèves, au lieu de construire leurs interventions sur celles des pairs, poursuivent leur propre idée, sans se laisser influencer par l'opinion d'autrui »¹⁴³⁷. À l'inverse, la discussion philosophique met en avant les bienfaits de l'influence, dont nous avons qu'elle n'était pas, dans la conception éthique des philosophes pour enfants, contradictoire avec l'autonomie de la pensée. Le dialogue philosophique se singularise par les influences réciproques, de sorte que l'interpénétration des idées est la manifestation de leur circulation. La situation de communication devient éthique et dialogique lorsque les pensées des uns et des autres pénètrent les esprits des uns et des autres : c'est cela l'interdépendance dialogique, et le fait d'échanger des idées, tout simplement. Ainsi, le progrès est manifeste lorsque « les élèves commencent à s'écouter mutuellement, et à prendre en considération des commentaires des pairs dans l'élaboration de leur propre réflexion. Ils ne se confinent donc pas à un monologue avec eux-mêmes »¹⁴³⁸. Les enfants se trouvent dans un échange philosophique lorsqu'ils acceptent les mouvements de leur pensée. Pour Ann-Margareth Sharp, ils doivent même finalement se mettre en quête de cette influence et de cet enrichissement mutuel : « Si une pensée dialectique nécessite la volonté d'être mise au défi et d'être dérangée par les idées des autres, elle implique également une ouverture à l'émergence de la vérité – un don de soi dans le sens le plus large, même si l'on constate que la vérité que l'on acquiert à la fin n'est que provisoire »¹⁴³⁹. Même le courant psychanalytique, qui pourtant prêche la construction identitaire au travers de l'éducation philosophique, considère que celle-ci repose sur l'intersubjectivité : « Les ateliers de philosophie ont donc pour vocation de nous donner à voir comment, de proche en proche, des enfants modifient leur espace intérieur pour pouvoir donner sens et accueil à ce qui vient d'une expérience autre. »¹⁴⁴⁰.

¹⁴³⁷ M.-F. DANIEL, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, *op.cit.*, p. 49

¹⁴³⁸ *Ibid.*, p. 57

¹⁴³⁹ A.-M.SHARP, *Studies in philosophy for children*, *op.cit.*, p. 88

¹⁴⁴⁰ J.LÉVINE, « La notion de monde philosophique des enfants » in M.TOZZI (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion*, *op.cit.*, p.98

Nous avons ciblé deux types de preuves de l'ouverture à la divergence. La première se trouve dans le fait de modifier sa pensée et de changer d'avis, comme on peut le voir dans l'extrait suivant, dans lequel une élève, Ornella, intègre finalement dans sa pensée les éléments apportés par ses camarades :

« [Facilitatrice] *Est-ce qu'on a besoin des autres pour vivre ?*

- [enfant 1] Bah oui, parce que si on est seul, déjà on va s'ennuyer, on va pas pouvoir communiquer.

Tout le monde est d'accord ?

- [enfant 2] (Ornella) On a besoin des autres. C'est comme si : là je vais faire à manger, je vais avoir besoin des autres pour faire à manger et pour manger.

- [enfant 3] Il faut travailler pour pas tomber malade, pour garder de la santé.

Est-ce que tu peux expliquer cela par rapport au fait d'avoir besoin des autres ?

- [enfant 3] Oui : on a besoin des autres si on tombe malade

Donc on a besoin des autres pour nous aider, pour s'occuper de nous.

- [enfant 3] On a besoin : oui et non. Ça dépend. Oui, par exemple si on est triste, les amis ils peuvent nous rassurer. Et comme elle a dit Ornella, pour faire à manger. Mais il y a des choses qu'on peut faire tout seul.

- [enfant 4] On a besoin des autres pour partager nos sentiments.

Est-ce qu'on pourrait vivre si on ne sentait rien ? Ce serait comment une vie sans sentiment ?

- [enfant 4] Bah on serait pas bien. Parce que si on n'a pas de sentiments, on peut pas vivre tout seul, toujours, sans rien aimer.

- [enfant 5] On a besoin des autres personnes parce que sinon, si par exemple, si il y a une personne qui est agriculteur et nous on connaît pas ce métier, on peut pas être agriculteur donc on peut pas manger

- [enfant 6] Une vie sans sentiments, c'est pas une vraie vie. Parce que si t'as pas de sentiments, tu peux pas ressentir les trucs. T'as pas d'amitié, tu peux pas ressentir l'amitié vraiment

- [enfant 7] Une vie sans sentiments ce serait pas bien, parce qu'on pourrait pas ressentir, on peut pas être heureux ni triste.

- [enfant 8] Si on n'avait pas sentiments, on ne pourrait pas avoir d'amis, et si on a des sentiments, on peut sentir que les autres ils ont besoin d'aide.

- [enfant 2] (Ornella) Donc je change ce que j'ai dit : on a besoin des autres pour manger, mais surtout on a besoin d'eux pour vivre des sentiments, pour avoir du bonheur. »¹⁴⁴¹

La deuxième preuve de l'ouverture à la divergence se trouve dans la faculté de nuancer ses idées. Dans ce cas, il ne s'agit pas de changer radicalement d'avis, mais d'apporter une plus complexité, subtilité à une idée en raison des interventions des pairs. Nous avons fait le constat, lors de notre expérimentation, de ce phénomène de l'acquisition progressive de la capacité à ouvrir son esprit à la pensée d'autrui pour nuancer son propre propos. C'est aussi le bilan dressé par Matthieu Gagnon et Michel Sasseville, au travers de la méthode lipmanienne : « Il arrive parfois qu'au terme d'une session de travail en communauté de recherche, certaines personnes affirment qu'elles sont maintenant plus nuancées dans leur vision du monde. Que veulent-elles dire au juste ? Peut-être suggèrent-elles par là qu'elles ont eu la possibilité de constater, grâce à la recherche, que les choses ne sont pas aussi simples qu'elles le croyaient, que leur jugement concernant tel ou tel sujet était trop rigide, trop vague, trop large ou trop étroit. Peut-être pensent-elles qu'elles ont eu la possibilité de plus d'un point de vue et qu'elles ont pris conscience que leur point de vue n'est pas le seul qui puisse être considéré. (...) Nuancer consiste à pouvoir distinguer,

¹⁴⁴¹ Cf. Annexe 1, école Fraternité, classe de CM2 (E. Le Gall), 11 avril 2013, p. 815

manifeste une certaine différence là où on croyait que tout était identique. (...) Nuancer consiste à pouvoir exprimer un propos en tenant compte de différences subtiles, délicates. C'est un art qui s'acquiert progressivement dans une communauté de recherche »¹⁴⁴². Voici un extrait manifestant ce processus de nuancement, présent notamment dans les interventions de Roxane (soulignées) :

« [Facilitatrice] : *Aujourd'hui, vous n'avez pas choisi qu'un seul thème, donc on en a plusieurs : remors, regrets, repentirs. Alors, on ferme les yeux et on réfléchit pendant une minute. C'est ta proposition, Adonis, donc je te laisse commencer.*

- [enfant 1] En fait les trois mots que tu as cités, remords, regrets, repentirs, ce sont tous des définitions du regret mais pas la même intensité. Par exemple, le remord ce sera un peu plus fort que le regret, mais le repentir ce sera beaucoup plus fort.

Donc pour Adonis, c'est une question d'intensité. Qu'en pensez-vous ?

- [enfant 2] On regrette, quand on veut un truc et on ne l'a pas.

- [enfant 3] (Roxane) Pour ce qui est du repentir, je vois pas ce que c'est. Mais pour le regret, c'est quand on, par exemple, on a fait quelque chose et qu'on ne voulait pas le faire, au final on se rend compte qu'on n'aurait pas dû le faire. Et du coup, le remords, je pense que c'est plus fort que le regret, c'est vraiment quelque chose qui se joue au niveau des sentiments.

- [enfant 4] Pour moi, le regret c'est quand.. il y a deux regrets : il y a le regret quand on n'a pas envie que ça s'arrête, on a envie que ça continue. Ou alors, on a le regret quand on a fait quelque chose de mal et on voudrait retourner en arrière.

- [enfant 5] Ce n'est pas forcément quelque chose qu'on a fait : ça peut être quelque chose qu'on a montré, qu'on a dit.

- [enfant 6] Moi je dis justement que la différence entre ces mots-là, c'est leur délimitation dans le temps : le regret c'est un peu plus lointain que le remords où c'est par rapport à quelque chose qui vient juste de se passer.

Donc pour toi, ce n'est pas une différence d'intensité mais une différence dans le temps : le regret serait plus lié au passé.

- [enfant 6] Pour moi, le regret c'est quand... je suis ce qu'a dit Roxane, c'est quand on a fait une bêtise et on a un sentiment qui reste toujours avec nous.

- [enfant 7] Pour moi, le regret et le remord, c'est un peu la même chose mais pas la même intensité. Parce qu'imaginons on a un truc à faire, on a peur du vide et on essaie faire de l'escalade mais on y arrive, donc on va avoir le regret de pas l'avoir fait.

Alors, le regret c'est par rapport à quelque chose qu'on a fait ou quelque chose qu'on n'a pas fait ?

- [enfant 3] (Roxane) J'ai modifié ma pensée : on peut regretter des choses qu'on a faites et des choses qu'on n'a pas faites. Le remords, c'est par rapport à quelque chose qu'on a fait, et le regret c'est quand on ne l'a pas fait. Dans les deux cas, on pouvait pas faire autrement et on aurait voulu que les choses elles soient différentes.

- [enfant 8] Et remords et culpabilité, ça va ensemble : on se sent coupable de ce qu'on a fait.

- [enfant 9] Le regret, c'est par exemple, quand les gens trichent, à chaque fois je me dis que je pourrais pas le faire parce que je le regretterai après

- [enfant 6] Mais non, c'est pas ça, c'est parce que son libre-arbitre, sa conscience, lui dit de ne pas le faire parce que c'est mal et ça peut lui attirer des ennuis et il pourrait le regretter.

C'est très important ce que tu dis : il y a une question de libre-arbitre et de conscience. Si on a du remord ou du regret, c'est parce qu'on réfléchit sur son passé en fonction de notre libre-arbitre.

- [enfant 10] Nous les humains on a une conscience.

- [enfant 3] (Roxane) J'ai encore changé d'avis ! en fait, le remord et le regret, ce n'est pas qu'on aurait aimé que les choses soient différentes : c'est qu'on aurait dû agir autrement. Donc on pouvait faire autrement.

¹⁴⁴² M. GAGNON, M. SASSEVILLE, *Penser ensemble à l'école, op.cit.*, pp. 154-155

Le remords et le regret, c'est ce qui montre qu'on est des êtres libres : quand on a des regrets, c'est qu'on aurait pu faire autrement. Donc ça prouve qu'on a des choix à faire. Si on n'avait pas de liberté, on ne pourrait pas faire autre chose.

- [enfant 8] ça montre qu'on se pose des questions sur notre passé, sur ce qu'on a fait.
- [enfant 11] Sur ce qu'on aurait pu faire !
- [enfant 4] Moi si j'avais eu 20/20 en trichant, j'aurais des remords.
- Le remord, c'est que pour des actes qu'on a faits
- [enfant 5] Le regret, ça peut être pour des choses qu'on n'a pas fait « ah, j'aurais trop aimé aller en Inde, je ne l'ai jamais fait »
- [enfant 1] Mais par exemple quand on dit quelque chose à quelqu'un et après on regrette.
Donc là tu as fait quelque chose. Mais parfois, il y a des choses qu'on ne dit pas, et c'est là qu'on regrette.
- [enfant 1] Si quelqu'un toute sa vie, il s'empêche de dire quelque chose, il va regretter.
- [enfant 2] Le remord, le regret, le repentir, tout ça c'est pour des actes qu'on a faits dans le passé et on se sent coupable pour ces actes. Pour ce qu'on n'a pas fait, on culpabilise aussi.
Alors, maintenant, qu'est-ce que c'est le repentir ?
- [enfant 2] Le repentir, c'est essayer de se faire pardonner quelque chose qu'on a fait.
- [enfant 10] Quand on a fait quelque chose de très mal et on essaie de se rattraper, de se racheter
- [enfant 11] Donc ça veut dire que tu regrettes aussi.
- [enfant 9] Par rapport au regret, si on aime quelqu'un et qu'on est timide et j'ai peur de l'avouer. Mais plus tard, je vais regretter si je ne le fais pas, parce que peut-être j'aurais eu une chance.
- [enfant 4] C'est « qui ne tente rien, n'a rien »
Est-ce qu'il vaut mieux faire quelque chose et risquer d'avoir des remords ou ne rien faire et risquer d'avoir des regrets ? Est-ce qu'il vaut mieux agir ou ne pas agir ?
- [enfant 4] « Mieux vaut vivre de remords que de regrets » : ça veut dire qu'il vaut mieux faire des choses que tu vas regretter que ne rien faire du tout. Si on fait quelque chose de très grave, et qu'on veut se faire pardonner, on est dans le repentir.
- [enfant 3] (Roxane) Il vaut mieux toujours agir pour ne pas regretter plus tard de ne pas avoir agi.
- [enfant 8] Le repentir, il vient avec le remord ou le regret : on a fait une bêtise, on ressent du regret et du remord et ensuite on essaie de se faire pardonner.
- [enfant 12] Mais on peut regretter des choses sans être coupable de quelque chose de mal : par exemple, je regrette de pas avoir pris de glace à midi.
- [enfant 5] Quand on disait « mieux vaut vivre de remords que de regrets » et on a dit qu'il vaut mieux agir pour ne pas regretter après. Mais je ne suis pas d'accord, moi je préférerais vivre avec quelque chose que j'ai pas fait qu'avec quelque chose que j'ai fait : si par exemple, t'as tué quelqu'un, c'est pire que de regretter.
- [enfant 2] Tu préférerais vivre avec le regret de ne pas avoir tué quelqu'un que de vivre avec le remord d'avoir tué quelqu'un.
- [enfant 1] Pour moi comme je l'ai compris : je préfère vivre avec des choses que j'ai fait et que je regretterai après plutôt que de vivre quelque chose que j'ai jamais fait et que je voudrais faire.
- [enfant 2] Mais après ça dépend de la chose.
- [enfant 1] Ça dépend de l'acte : si c'est un crime horrible, il vaut mieux regretter de ne pas le faire.
- [enfant 4] C'est en faisant n'importe quoi qu'on devient n'importe qui.
- [enfant 9] En fait, si on parle des sentiments, je préfère vraiment avoir dit à la personne que je l'aimais que de pas lui avoir dit à temps.

- [enfant 3] (Roxane) Je ne suis qu'à moitié d'accord avec ce que j'ai dit tout à l'heure : je disais qu'il fallait toujours agir mais en fait ça dépend du cas dans lequel on se trouve : si c'est tuer, on n'agit pas, si c'est avouer son amour, on agit. J'ai changé trois fois d'avis aujourd'hui ! »¹⁴⁴³

L'action de nuancer son idée en fonction de celle d'autrui est une preuve tangible de l'ouverture à la divergence : à ce moment-là, l'enfant fait littéralement *entrer* la pensée d'autrui dans sa propre pensée, montrant ainsi qu'à un moment il a ouvert son esprit à cette pensée étrangère. En somme, au cours d'échanges philosophiques, les phénomènes de modification, de renversement ou de nuancement de la pensée d'un enfant attestent de la faculté des esprits à faire entrer la pluralité des idées dans leur pensée propre. La philosophie pour enfants constitue donc un cadre éducatif dans lequel les jeunes penseurs expérimentent l'acceptation intellectuelle de la différence.

8.3.3. La philosophie pour enfants, tentative d'éducation inclusive.

La discussion philosophique permet l'ouverture aux altérités plurielles grâce au cadre de communication qu'elle instaure. Le développement des sentiments de respect, de solidarité, de bienveillance, le développement de l'empathie intellectuelle, l'expérience de l'ouverture de la pensée à la différence, tous ces phénomènes montrent que la discussion philosophique œuvre pour l'échange ouvert avec autrui. C'est la raison pour laquelle certains chercheurs, dont Marina Santi, estiment qu'elle correspond à un modèle d'éducation inclusive, par laquelle les enfants peuvent faire l'expérience de l'ouverture aux différences individuelles : en quoi l'atelier de philosophie permet-il l'inclusion des individualités plurielles et divergentes ?

Le concept d'inclusion (qui peut être de divers types : sociale, économique, numérique, ou autre) est utilisé ici pour chercher à saisir le sens d'une inclusion intellectuelle et individuelle dans le cadre de la discussion philosophique : il s'agit, grâce à cette notion, de décrire le phénomène d'ouverture à la diversité tel qu'il est observé dans les pratiques. C'est pourquoi il nous intéresse ici : la notion d'inclusion est immédiatement rapprochée de la notion d'ouverture, valorisant ainsi davantage l'affirmation des différences que leur assimilation.

« Si nous souhaitons offrir un modèle d'inclusion basé sur la liberté et le développement, il est préférable de l'imaginer sous les traits d'une « communauté ouverte » où inclusion signifie davantage qu'uniquement faire partie et exclusion plus qu'uniquement être extérieur. Ce modèle consiste plutôt dans un désir et une possibilité de vouloir/pouvoir faire une relégation dogmatique et immédiate. C'est ce que préconise Habermas dans son œuvre¹⁴⁴⁴ lorsqu'il rappelle que l'inclusion ne se réduit ni à une assimilation totale ni à une fermeture à celui qui est autre. L'inclusion de l'autre signifie plutôt que les frontières de la communauté sont ouvertes à tous, y compris – et surtout à ceux qui sont considérés comme étrangers et qui veulent le rester. »¹⁴⁴⁵

Pour le dire très simplement, nous pensons que la philosophie pour enfants constitue une méthode dont l'un des apports significatifs est la volonté de rendre visibles et audibles

¹⁴⁴³ Cf. Annexe 4, Transcriptions Club-Philo Collège Houël, 10 février 2014, p. 877-878

¹⁴⁴⁴ J. HABERMAS, *Die Einbeziehung des Anderen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1996

¹⁴⁴⁵ M. SANTI, « Pour une philosophie inclusive ? », in M.-P. GROSJEAN (dir.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*, op.cit., p. 111

les différences individuelles, sociales, économiques et religieuses. En effet, il s'agit d'une activité éducative et d'une discipline intellectuelle qui se nourrit de ces confrontations. Il nous paraît urgent, à l'ère contemporaine, d'offrir un espace public pédagogique dans lequel les enfants pourront prendre clairement et sereinement connaissance des enjeux liés à la diversité. Dans cette perspective, la philosophie pour enfants revendique, de fait, une fonction éducative en vue de la citoyenneté :

« Ce qui est ici en jeu, c'est la formation à la *socialisation démocratique*, à l'*éthique discussionnelle* démocratique, à la capacité à se *confronter à la différence* par et dans la discussion, à se frotter à l'altérité comme source de richesse et non de peur »¹⁴⁴⁶

Nous pensons qu'il est important de faire expérimenter aux enfants des moments où les différences apparaissent, semblent inconciliables mais ne sont pas ni dramatisées, ni évitées, ni amoindries. Le cas échéant, la méthode exclurait les différences de son champ d'exercice. Lorsqu'un désaccord semble fermé, excluant et non incluant, il est nécessaire d'établir clairement que « *ce n'est pas grave* » (comme je le dis souvent aux enfants lorsqu'ils ne sont pas d'accord) mais qu'il serait intéressant de comprendre la différence entre les deux positions. Ces moments sont sensibles et sont donc éprouvés par les enfants comme une déséquilibre cognitif, qui est déstabilisant et parfois même désagréable : mais ils sont porteurs car ils mettent en lumière le fait que la présence des différences n'est pas nécessairement perçue comme un état de fait dramatique.

« Nous savons que le processus dialogique peut atteindre des points pénibles et n'évite pas et même recherche les chamboulements qu'il peut provoquer. (...) La pédagogie prospère à partir du dissensus et du désaccord car il permet aux opinions d'être mises à l'épreuve et soumises à l'examen critique. (...) Le déséquilibre provoqué par la philosophie pour enfants est la rencontre avec la différence et la diversité à un niveau religieux, politique, culturel et social. La tolérance est souvent fortement confondue avec la croyance implicite que les opinions ne peuvent pas et ne doivent pas être défiées – même dans le dialogue respectueux. »¹⁴⁴⁷

C'est la structure même du dialogue autorise et encourage l'émergence des singularités individuelles, mais c'est aussi la nature des questions abordées : à partir d'une problématique universelle, la discussion se heurtera aux différences culturelles, religieuses, morales, éducatives. Mais précisément, l'objectif de cette pratique est que cela ne soit pas un heurt, mais un processus d'inclusion. C'est un travail funambule : il s'agit, d'une part, de faire émerger les différences pour que les enfants les ressentent réellement et qu'elles ne soient pas omises, cachées ou évitées (sous peine de transmettre une impression d'interdit), et, d'autre part, de faire en sorte que cette émergence donne lieu à une réflexion non-

¹⁴⁴⁶ M. TOZZI, Rapport UNESCO « La philosophie dans le monde. Niveaux préscolaire et primaire. Etat des lieux, questions vives et recommandations », mai 2007 à vérifier

¹⁴⁴⁷ J. HAYNES, K. MURRIS, « An Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy for children », in N. VANSIELEGHEM and D. KENNEDY (ed.), *Philosophy for children in transition*, 2012, p. 128 : “We know that the dialogical process can press some painful buttons and do not avoid but seek the upheaval of thought it may provoke. We value the rich openings philosophical teaching creates for everyone involved to play freely with new ideas. (...) The pedagogy thrives on dissensus and disagreement as it enables opinions to be put to the test and subjected to critical scrutiny. (...) The disequilibrium Philosophy with Children provokes is the encounter with difference and diversity at a religious, political, cultural and social level. Tolerance is often strongly confused with the implicit belief that opinions cannot and should not be challenged – even in respectful dialogue.” (ci-dessus : ma traduction)

conflictuelle sur ces différences. C'est le rôle des diverses méthodes proposées : qu'il s'agisse des principes de la communauté de recherche lipmanienne ou des principes habermassiens de la DVDP, il s'agit toujours d'allier les exigences de la raison et le surgissement des désaccords. La discussion doit allier convergence (par les questions fédératrices, les principes méthodologiques, et la reconnaissance de chacun comme être rationnel) et divergence (par la recherche pluraliste de sens, la volonté de faire surgir l'individualité de chacun) : « C'est une pratique réflexive à voix haute, qui s'adresse à des auditeurs considérés comme suffisamment semblables pour en partager le discours et suffisamment différents pour pouvoir y opposer un autre point de vue. C'est en ce sens que le *philosopher* est également considéré comme un *philosopher avec* qui se présente sous une forme publique et externalisée. Le fait que le dialogue soit incontournable comme concept philosophique est attesté par son omniprésence dans l'histoire de la philosophie et par la nécessité de se référer continuellement à la dialectique pour comprendre le rapport essentiel que cette forme de discours tisse avec les concepts de possibilité et de différence. »¹⁴⁴⁸. Les enfants philosophent à *voix haute* : c'est là où la forme dialogique prend tout son sens et c'est sur ce point que Marina Santi estime que les concepts de dialogue et d'inclusion nourrissent une relation intrinsèque : « C'est précisément dans le dialogue, en tant que forme constitutive du *philosopher* et composante intrinsèque de l'inclusion qui fournit un argument à notre hypothèse d'une philosophie inclusive et la Philosophie pour Enfants en représente un exemple et un modèle. C'est précisément le dialogue qui y est considéré comme une forme de l'activité philosophique et comme une part intrinsèque de l'inclusion comprise comme tension non-exclusive. Dans cette optique, le dialogue devient le dénominateur commun des deux concepts. Il nous permet de reconnaître l'altérité, la confrontation, le changement, la reconnaissance de la différence comme concepts partagés »¹⁴⁴⁹. Le dialogue *existe* par la confrontation verbalisée des rationalités diverses mais *subsiste* par la nature inclusive, ouverte, empathique, respectueuse de cette confrontation. Sans la gestion des différences, le dialogue disparaît. Il peut se transformer en dispute, en haine, en silence, en prise de pouvoir. Dans tous les cas, si la coexistence des divergences n'est pas assurée, le dialogue s'éteint. Ainsi son existence même est intrinsèquement liée au concept d'ouverture d'esprit : dès lors que les participants se ferment à leurs pairs, ils sortent du modèle inclusif et annihile la possibilité même de l'échange.

« Un dialogue est une discussion ouverte dans une communauté de recherche visant à sortir de l'autoréférentialité pour s'exprimer comme activité collaborative et coopérative. C'est l'ouverture au dialogue qui maintient intacte la composante philosophique du curriculum de la Philosophie pour Enfants. »¹⁴⁵⁰

Bien entendu, comme nous l'avons déjà établi, cette ouverture inclusive contient une limite, et l'inclusion des divergences n'équivaut pas à une ouverture absolue de la divergence : la liberté d'expression demeure limitée et interdit les propos discriminants, haineux, racistes, et contraires globalement aux valeurs républicaines. Mais précisément

¹⁴⁴⁸ M. SANTI, « Pour une philosophie inclusive », in Marie-Pierre GROSJEAN (dir.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*, Vrin, 2014, pp. 126-127

¹⁴⁴⁹ *Ibid.*, pp. 130-131

¹⁴⁵⁰ *Ibid.*

pourquoi interdire ce genre de propos ? C'est au nom de l'inclusion et de la tenue du dialogue : ces propos sont interdits parce qu'en réalité, ils ont pour conséquence directe la cessation de tout dialogue. L'interdiction des propos excluants trouve sa justification dans le fait qu'elle garantit ainsi le principe d'inclusion. Comme le dit Marina Santi, le but est de permettre l'inclusion de la pensée étrangère à soi : « L'ouverture dialogique est la condition et le pont jeté vers l'inclusion. (...) Il y a donc une dimension dialogique interne à la réflexion et à la pratique philosophique qui s'exprime comme « être étranger » de la pensée et du soi à soi-même. Le *philosopher* nous contraint à reconnaître la valeur de l'être étranger et à penser et à respecter l'autre comme soi-même, à le placer en tant que nécessité spéculative du dialogue et en tant que procédure génératrice de nouvelles possibilités. Voici sans doute l'argument le plus important que nous puissions offrir en faveur de la philosophie comme activité inclusive et de la *Philosophie pour enfants* comme exemple et modèle possible de la réalisation au niveau éducatif »¹⁴⁵¹. L'autre contrainte du *philosopher*, c'est de ne pas laisser les idées à l'état d'opinion irréfléchies : ainsi, les différences sont explicitées grâce au travail philosophique, qui prouve ainsi sa richesse. Au lieu de simplement constater les différences, le cadre philosophique engage les participants à les développer, à les conceptualiser, à les argumenter, à les problématiser. Toutes ces procédures permettent une meilleure compréhension des idées divergentes. La découverte philosophique des idées d'autrui, dont l'essence est la quête des profondeurs, ne se contente pas de rester à la surface. Ainsi, il s'agit de faire non seulement état des différences, mais d'en faire un étalage conceptuel. Ce mouvement de compréhension des différences dans le dialogue pluraliste contient bien entendu une valeur propédeutique à la vie citoyenne, car « la démocratie, selon Marina Santi, englobe la conviction selon laquelle la compréhension mutuelle au-delà des différences ne peut être atteinte que par le dialogue authentique et la discussion. (...) Une communauté de recherche est une expérience du dialogue par laquelle les participants sont encouragés à utiliser les idées des uns et des autres comme des blocs de construction qui accroissent la compréhension »¹⁴⁵². Nous pouvons voir dans le dialogue suivant que face au problème cartésien des preuves de l'existence, la question des croyances a été centrale, mais sans être conflictuelle. Les élèves ont simplement constaté que certains voyaient dans la puissance divine la preuve de l'existence de l'âme et que d'autres ne croyaient pas en l'existence de l'âme ou de Dieu :

« [Facilitatrice] Le thème aujourd'hui, c'est un thème qui nous vient d'un grand philosophe : on dit que c'est le plus grand philosophe français, il s'appelle Descartes. En fait, c'est lui qui va nous poser la question aujourd'hui, en fait un soir, il était assis à côté de sa cheminée, dans son fauteuil, et là d'un coup, il s'est dit « mais comment est-ce que je sais que j'existe ? ». Mais au fond, quelles sont les preuves de mon existence ? Il s'est dit, ça se trouve je suis dans un rêve, et ce n'est pas la réalité. Puis il a commencé à réfléchir et a écrit un livre là-dessus, qui s'appelle les Méditations métaphysiques. Alors, aujourd'hui, c'est la première séance, donc vous allez devoir me prouver que vous existez. 1,2,3, Pensez... »

- [enfant 1] On mange, on respire.

¹⁴⁵¹ *Ibid.*

¹⁴⁵² *Ibid.*, p. 62 : « Democracy involves the belief that mutual understanding across differences of opinion and diversity can only be achieved through genuine dialogue and discussion. (...) A community of enquiry is an experience of dialogue whereby participants are encouraged to use each other's ideas as building blocks to increase understanding. » (ci-dessus : ma traduction)

- [enfant 2] On réfléchit. Quand on ne sais pas quelque chose, on réfléchit dans sa tête. Si on n'existait pas, on ne réfléchirait pas, on ne serait pas des choses.

- [enfant 3] On peut toucher notre dos, et il y a les omoplates, si on les sent, on existe.

- [enfant 4] On respire et on a plusieurs sens.

- [enfant 5] On a des veines

Mais comment tu sais qu'elles existent tes veines ?

- [enfant 5] On les voit, on les sent.

- [enfant 6] On peut parler. Les autres ils nous entendent

- [enfant 7] On a un cerveau

- [enfant 8] Si je suis là, il y a plein de monde qui me voit donc ce n'est pas un rêve. Et puis j'étais dans le ventre de ma mère.

Mais peut-être qu'on est tous en train de rêver, d'être dans l'illusion..

- [enfant 9] On a une ombre donc on existe

- [enfant 10] C'est grâce à la douleur : si on se fait mal. Si on existe, on a du sang, donc si on voit son sang, on sait qu'on existe quand on se fait mal.

C'est intéressant. Des fois on dit « pince-moi pour vérifier si je rêve pas ». Alors, on va compter jusqu'à trois, et vous allez vous pincez. 1,2,3, Pincez-vous !

- [enfant 10] Ah, je vis.

Alors, est-ce que la douleur, c'est une preuve de l'existence ? On n'a jamais des fausses douleurs ?

- [enfant 11] Comme dans un rêve : des fois on tombe par terre, on a mal dans le rêve.

Donc dans un rêve, on a vraiment mal, alors que c'est imaginaire.

- [enfant 2] Si on n'avait pas de nerf, on n'aurait pas mal.

- [enfant 12] Si dans ton rêve, tu sautes dans les airs, alors tu te réveilles. On n'est pas dans un rêve parce qu'on ne se réveille pas.

Mais comment vous pouvez me prouver là qu'on n'est pas dans un rêve ? Moi je veux être sûre que vous n'êtes pas des élèves imaginaires.

- [enfant 5] Le rêve, ça n'existe pas.

- [enfant 7] On sait qu'on existe parce qu'on peut toucher des objets.

- [enfant 4] Et on peut se voir dans le miroir.

Vous avez proposé beaucoup de choses intéressantes. Le débat sur la douleur il est important : la douleur semble nous prouver qu'on existe, mais le problème c'est que dans les rêves, la douleur semble réelle alors qu'elle est fausse.

- [enfant 13] Si on n'était imaginaire, on pourrait passer à travers les objets, là on est assis.

Est-ce qu'on pourrait s'asseoir sur une chaise ?

- [enfant 13] Non. Si on n'était imaginaire, nos habits ils tiendraient pas debout.

- [enfant 14] C'est grâce à nos os qu'on existe, sinon on mourrait. Et on se sent respirer.

- [enfant 15] Et il y a bien des poumons qui existent pour faire sortir l'air quand on respire.

- [enfant 2] Par exemple, là si on n'avait qu'une âme sans corps, si je m'asseyais je tomberais mais là notre âme elle est collée à notre corps donc l'âme elle reste sur la chaise. Notre âme elle est collée à notre corps.

Alors là tu vas dans un débat très intéressant. Depuis le début, vous avez beaucoup parlé du corps pour prouver qu'on existe : le sang, les os, le poumons, etc... Alors il faut prouver l'existence du corps et de l'âme.

- [enfant 10] L'âme on sait pas si elle existe.

- [enfant 14] Moi je pense que ça n'existe pas.

- [enfant 3] Sans l'âme on pourrait pas se diriger parce que c'est elle qui nous fait bouger : si on bouge, on existe.

- [enfant 5] C'est le cerveau qui réfléchit et qui nous fait bouger.

Mais ce n'est pas pareil le cerveau et l'âme.

- [enfant 5] C'est le cerveau qui dit à l'âme de bouger et elle dit au corps de bouger.

Je rappelle qu'en philosophie il y a plusieurs réponses possibles, ce n'est pas grave de ne pas être d'accord.

- [enfant 10] Mais si il dit que le cerveau transmet à l'âme et l'âme au corps, c'est bizarre

- [enfant 10] Peut-être que l'âme elle est dans le cœur. Et quand le cœur arrête battre, l'âme elle meurt et nous on meurt.

Donc ce cas, pour toi, le cœur qui bat c'est une preuve de l'existence de l'âme. Comment prouver notre existence ?

- [enfant 10] Si on bouge pas, ça peut être parce qu'on est paralysé, mais on a quand même une âme.

- [enfant 7] Moi je dis que c'est l'âme qui contrôle. Si on avait une âme et pas de corps, on pourrait pas faire ce que le corps peut faire.

- [enfant 8] La mémoire elle nous prouve qu'on a une âme : on se rappelle de ce qu'on a dit il y a une demi-heure, donc on existait et on existe.

- [enfant 4] On peut réfléchir et c'est ça qui nous prouve : si on a un cerveau et pas d'âme, on ne peut pas réfléchir. Si on réfléchit, c'est grâce à l'âme.

- [enfant 2] Je reviens à la réponse d'Amine : moi je dis c'est le cerveau.

- Ce qui peut nous prouver qu'on est vivant. Dans un rêve, si on saute d'un bâtiment on se réveille, alors que dans la réalité, si on saute d'un bâtiment, on meurt. Là on saurait qu'on existe.

Donc pour se prouver qu'on existe il faudrait qu'on meurt ?

- [enfant 13] En fait on n'existe pas vraiment. Juste un petit peu : parce que notre corps, c'est le reflet de notre âme. Si il n'y avait pas de terre, on n'existerait pas : la Terre elle a été créée par Dieu pour ça : ça prouve qu'on existe parce qu'elle a été créée pour qu'on existe.

- [enfant 14] Les gens qui sont paralysés dans leur corps, ils existent encore. Par contre, si le cerveau il est paralysé, on n'existe plus.

- [enfant 1] C'est l'âme qui réfléchit. Moi je crois en l'âme.

- [enfant 2] Dans les rêves, on peut se voir tout le visage, et dans la réalité on peut pas se voir en entier. Donc ça nous prouve qu'on est dans la réalité

- [enfant 1] Quand on meurt, l'âme elle s'envole dans le ciel, et notre corps il reste. Et le corps ne ressent plus rien, c'est l'âme qui ressent.

- [enfant 4] On n'est ni vivant ni mort : notre corps il va mourir un jour mais notre âme elle est éternelle. Donc il y a une partie qui meurt et une partie qui vit éternellement. Donc on est à moitié vivant et à moitié mort.

Donc à la question de départ « est-ce qu'on existe ? », tu réponds : « oui et non, on existe à moitié »

- [enfant 4] Il y a des gens qui croient que quand on meurt, on se réincarne dans un autre corps.

- [enfant 6] Peut-être qu'une réincarnation est possible, mais je n'y crois pas qu'on peut devenir un animal ou un arbre.

- [enfant 11] On n'est pas ni vivant ni mort. C'est plus quand on est mort qu'on est mi-vivant, mi-mort parce que l'âme elle est encore vivante donc c'est là qu'on est à moitié mort.

D'accord. Donc là pour l'instant, on est vivant-vivant, et ensuite on sera mi-vivant, mi-mort. Avant d'être vivant, on est mi-vivant ou mi-mort ?

- [enfant 11] Avant d'être né, on est déjà vivant parce que notre avenir il est déjà gravé. Dans ma religion.

Par qui ? C'est qui le graveur ?

- [enfant 11] C'est celui qui nous a créé : c'est Dieu.

- [enfant 12] Non je ne suis pas d'accord. Je n'y crois pas.

- [enfant 4] En fait, si on était dans un rêve, on voit par le dos. Dans la réalité, on voit par les yeux.

- [enfant 11] Dans le temps, il y a des messagers qui sont venus du ciel pour dire que Dieu existait. En haut, il y a quelqu'un qui existe vraiment.

- [enfant 4] Par exemple, si on meurt, notre âme elle est hors du corps, c'est pour ça qu'on bouge plus et ça veut dire qu'on n'existe plus.

- [enfant 12] Dès qu'on dort, on n'est pas mort, donc même si le corps ne bouge pas, ça ne veut pas forcément dire qu'on n'existe plus.

- [enfant 11] En fait pour savoir si on est vivant ou pas, il faut savoir où est l'âme. Mais on ne sait pas où elle est parce qu'elle est invisible donc on ne sait pas si on existe.
- [enfant 12] On existe parce qu'on est en train de vous parler. C'est une preuve de l'existence.
Alors, on va conclure : 1, 2, 3, Pensez... Repensez à l'ensemble de la discussion qu'on vient d'avoir sur les preuves de l'existence.
- [enfant 7] Si on n'était imaginaire, si quelqu'un nous lançait quelque chose, on n'aurait pas la sensation du coup.
- [enfant 9] Notre corps il n'est pas vivant et notre âme elle est vivante et qui ressent tout : si elle va en enfer, c'est elle qui souffre avec le feu.
- [enfant 13] Moi je pense qu'on vit parce que sinon on n'aurait pas de sentiments : la colère.
Ah c'est intéressant : les sentiments nous prouveraient qu'on existe.
- [enfant 2] On a été joyeux pendant toute la séance donc ça prouve qu'on existe !
Une dernière chose à vous dire : bravo pour cette dernière séance. On va finir avec une idée de Descartes que vous avez évoqué. Il y a plusieurs personnes qui l'ont dit : ce qui nous prouve qu'on existe, c'est qu'on pense, c'est justement le fait qu'on doute. Là on a passé une heure à douter donc c'est bien qu'on était là pour douter. Sa grande théorie c'est « je pense donc je suis ». Si vous n'existiez pas, vous ne pourriez pas penser, donc vous n'auriez pas pu réfléchir, donner des idées, débattre. La preuve ultime de l'existence, c'est la pensée. »¹⁴⁵³

L'objectif est en réalité de renverser la modalité de confrontation des différences : si l'atelier de philosophie devient un espace public ouvert, gouverné par les principes de l'inclusion des différences, il pourra devenir un lieu d'expression et d'analyse des divergences. À l'horizon de la pratique collective se trouve toujours l'ambition de créer, en un sens, ce qu'Hannah Arendt appelle une « oasis »¹⁴⁵⁴, un espace de ressourcement pour la vie politique. Elle évoque l'amour, l'art, la pensée : il s'agira pour nous de se vouer à la pensée collective. Les oasis sont des espaces apolitiques mais dans lesquels les divergences présentes dans la sphère politique se jouent sous une modalité différente : ce sont des lieux apolitiques sans être antipolitique car en réalité, ils font jouer les mêmes pions (idées, individus, monde) que dans la sphère politique, mais ne les place pas sur le même échiquier (débat, dispute, affrontement, espace excluant). Les oasis arendtiennes sont des lieux de vie pour la réflexion, « à l'abri du bruit et de la fureur du monde »¹⁴⁵⁵, où peuvent s'exprimer les idées plurielles sans crainte et avec joie. L'atelier de philosophie vise à créer un cadre de sécurité intellectuelle car « nous pouvons, en tout cas, essayer de construire un lieu serein dans lequel partager ce que nous pensons, éprouvons et expérimentons, un lieu dans lequel la pensée [des enfants] seront entendues. Une communauté de recherche vise à proposer un endroit sécurisant pour penser, un contexte créatif pour enquêter socialement et moralement »¹⁴⁵⁶. Pour cela, les relations intersubjectives doivent être fondées sur une confiance mutuelle, qui se traduit, philosophiquement, par le fait de pouvoir exprimer sa pensée sans crainte de représailles ou de moqueries. Celle-ci est visible, selon Jen Glaser,

¹⁴⁵³ Cf. Annexe 2, Transcriptions discussions philosophiques 11-14 ans, centre social Nelson Mandela, 13 novembre 2014, pp. 863-864

¹⁴⁵⁴ H. ARENDT, *Qu'est-ce que la politique ?*, « Les déserts et les oasis », trad.fr. S. COURTINE-DENAMY, Paris, Seuil, 1995, p. 153

¹⁴⁵⁵ I. JESPERS, « Citoyenneté démocratique et délibération », in M.-P. GROSJEAN (dir.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*, op.cit., p. 142

¹⁴⁵⁶ R. FISHER, *Teaching thinking*, op.cit., p. 42 : "We can, however, in the classroom, try to establish a safe place in which to share what they think, feel and experience, a place where their thoughts will be heard. A community of enquiry aims to provide a safe place for thinking, a creative context for moral and social enquiry." (ci-dessus : ma traduction)

« dans les situations où les partenaires dialogiques en viennent à faire confiance aux intentions des ceux avec qui ils sont substantiellement en désaccord. Dans ces cas de figure, la confiance se répand en se fondant sur l'idée que les autres sont engagés avec nous dans le projet commun de trouver du sens et dans le fait d'apporter leurs propres délibérations à l'entreprise commune. C'est aussi ce qui permet à la communauté de recherche d'émerger comme un endroit sûr – un acte de promesse vis-à-vis d'autrui dans lequel nous autorisons l'expression des expériences de pensées et des engagements expérimentaux »¹⁴⁵⁷. La communauté de recherche aspire à être un lieu reposant sur une confiance mutuelle entre pairs, qui peuvent se livrer sereinement à l'examen des altérités. Mais finalement, la pensée collective fait resurgir le politique, qu'Arendt conçoit comme un espace qui s'ouvre « entre les hommes » lorsqu'ils s'apparaissent réellement les uns aux autres dans leur pluralité. Or le dialogue philosophique, comme nous l'avons établi, concrétise cet espace public en rendant visibles les divergences : il est peut-être, alors, un lieu mêlant la dimension politique de l'espace public et la dimension sereine et vitale de l'oasis.

« [Chaïma] La philo, c'est un endroit calme où on doit écouter les autres, se poser des questions et faire des débats.

- [Kilian] C'est un endroit calme où on réfléchit et on dit qu'est-ce qu'on pense.

- [Melina] La philo, c'est un endroit où quand on n'est pas d'accord, c'est pas grave et on se le dit »¹⁴⁵⁸

« [Iris] C'est quand on peut parler tranquillement sur un sujet en public.

- [Ali] Oui, parce qu'on peut savoir beaucoup de choses en parlant avec l'autre, et l'autre il peut aussi savoir beaucoup de choses. »¹⁴⁵⁹

8.3.4. La question de l'éducation à la non-violence et à la paix

Si l'on en croit donc toutes nos analyses, la discussion philosophique pourrait devenir un lieu paisible, ouvert à la pluralité, nourri par la diversité des individus qui échangent en toute sérénité sur la vie, le monde et la condition humaine. Aurait-elle donc un rôle éducatif à jouer dans la prévention de la violence ? Sans aller jusqu'à affirmer que la philosophie est la panacée à toute forme de violence, il nous semble qu'elle fournit une expérience significative vis-à-vis de l'éducation à la non-violence. En effet, elle est un lieu où le surgissement des différences ne débouche pas sur l'affrontement, la dispute et le clivage. « En faisant de la philosophie, les enfants apprennent, entre autres, que face à un conflit ou à un différend, il est possible de dialoguer, de mettre en commun ses expériences dans la recherche de solutions. Par le biais de cette démarche intersubjective, les enfants apprennent qu'ils peuvent améliorer leur environnement en le rendant plus sain, plus équitable, plus

¹⁴⁵⁷ J. GLASER, « Philosophy for Citizenship », in J. MOHR LONE, R. ISRAELOFF, *Philosophy and education, op.cit.*, p. 88 : « We see this trust in situations where dialogical partners come to trust the intentions of others with whom they substantially disagree. In these cases, there is a trust being extended on the basis that others are engaged with us in a common project of figuring something out and bring their own deliberations to this common enterprise. This is what also allows for a safe space to emerge in communities of inquiry – an act of promising toward the other in which we allow thought experiments and tentative commitments to be voiced. » (ci-dessus : ma traduction)

¹⁴⁵⁸ Cf. Annexe 1, Retranscriptions des discussions philosophique, ateliers du temps méridien, école élémentaire Cachin, 21 novembre 2013, p. 1002

¹⁴⁵⁹ ¹⁴⁵⁹ Cf. Annexe 1, Retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CE2 A (A. Alamargot), école élémentaire Fraternité, 21 novembre 2013, p. 841

démocratique »¹⁴⁶⁰. La méthode philosophique correspond à une gestion des différences conflictuelles grâce à leur explicitation, à leur défense et à leur reconnaissance mutuelle. Il ne s'agit pas d'annihiler les différences, mais justement de parvenir à les aborder sereinement. Le dispositif de la discussion est un outil fondamental pour cela : le rythme lent de la discussion atténue les passions ; la réglementation de la parole désamorce la dispute et l'axiome selon lequel toutes les idées sont *a priori* valables instille une atmosphère de respect. Le facilitateur vise à garantir, bien entendu, ces exigences. Si le conflit émerge en raison du rejet d'autrui, la situation de dialogue peut jouer un rôle préventif par rapport à l'exclusion. Encore une fois, la discussion philosophique propose une expérience de la discussion pacifiée, dont la force nous semble supérieure aux injonctions répétées telles que « il faut vivre en paix ». Le développement cognitif de l'enfant en fait un être attaché à la sphère concrète et expérientielle : les discours ont donc une portée limitée dans la sphère morale alors qu'une expérience concrète contient une efficacité supérieure. Ce principe est conforme à la pédagogie pragmatiste de Lipman, dans laquelle les apprentissages se font dans l'épreuve d'une expérience et non dans le ressassement des discours. Comme le dit le philosophe américain dans un chapitre intitulé « Réduction de la violence en communauté de recherche » : « En matière d'éducation à ces valeurs, il ne suffit pas d'encourager à des réponses spontanées et émotionnelles ou de répéter que la paix c'est bien et que la violence, c'est vraiment très mal. Il faut plutôt aider les jeunes *à la fois à comprendre et à vivre* ce qui peut servir à réduire la violence et à promouvoir la paix. Au lieu de réagir à notre stimulation par une soumission passive, ils doivent se forger leurs propres opinions à ce sujet »¹⁴⁶¹. La discussion philosophique est donc un moyen de faire éprouver la possibilité de l'évitement du conflit : « La démocratie des règles permet un échange pacifié propice à la réflexion individuelle et collective ; les exigences intellectuelles permettent de mettre à la question l'opinion (penser par soi-même), mais assurent de ce fait une qualité au débat démocratique (formation d'un citoyen réflexif) »¹⁴⁶². Ainsi, l'objectif est précisément de faire émerger le désaccord pour ensuite le comprendre par la réflexion, sans même nécessairement le résoudre. Nous pensons qu'il ne s'agit pas de trouver un consensus (comme chez Lipman), ni de hiérarchiser les idées (comme dans le modèle du « débat-philo), mais d'attester le désaccord et d'en comprendre les mécanismes. Ainsi, les enfants éprouvent le fait que les différences peuvent persister sans pour autant entraîner le conflit : vouloir résoudre le désaccord serait comme avouer que les différences n'ont pas lieu d'être. Or la philosophie constitue un parfait exercice pour éprouver la coexistence possible d'idées opposées : les questions philosophiques autorisent – et même exigent – une diversité de réponses qui peuvent ensuite cohabiter dans l'espace de la réflexion. « Il n'est pas cependant inutile que des enfants fassent *l'expérience du désaccord dans la paix civile (...)*. C'est cet *espace public scolaire* qui peut éduquer et creuser chez les enfants l'exigence d'un espace public tout court. »¹⁴⁶³. L'atelier de philosophie est donc un espace public dont la diversité est à l'image de la société, mais dans lequel l'objectif est de dialoguer avec autrui *à partir des différences*, sur un sujet dont l'universalisme, l'intérêt et la difficulté incitent les enfants à se fédérer pour

¹⁴⁶⁰ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent, op.cit.*, p. 72

¹⁴⁶¹ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.110

¹⁴⁶² M. TOZZI, « Lipman, Lévine, Tozzi, différences et complémentarités », in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion, op.cit.*, p. 102

¹⁴⁶³ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques, op.cit.*, p.298

réfléchir collectivement, malgré les désaccords. En somme, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que la philosophie réduit les comportements violents sur le moyen ou long terme. En revanche, nous pouvons dire, prudemment, que la participation à une discussion conceptuelle pluraliste constitue une expérience de la rencontre pacifique de penseurs en désaccord.

8.4. Les implications éthiques et morales d'une pratique intellectuelle : quel rôle pour la philosophie pour enfants dans l'éducation morale et politique ?

La pratique philosophique, par sa méthode et ses objectifs, paraît donc avoir une portée éthique et citoyenne conséquente : le développement de l'esprit critique et autonome, la connaissance et l'analyse des valeurs et concepts, la disponibilité intellectuelle à la différence, la sensibilisation à l'écoute et de l'empathie intellectuelle, l'exigence de rigueur et de logique dans les raisonnements et l'apprentissage de la faculté à dialoguer rationnellement avec autrui.

Cette portée éthique est telle qu'elle fait parfois vaciller l'esprit et l'espoir des enseignants, chercheurs et praticiens : ainsi, la philosophie pour enfants est souvent présentée, dans le monde éducatif, comme une activité oeuvrant pour l'éducation morale à l'école. Ainsi, elle est ainsi utilisée en Belgique dans le cadre des cours de morale, en voyant dans la question de l'ouverture d'esprit une porte d'entrée vers une méthode morale centrée sur la sensibilité : « Les professeurs belges de morale abordent l'éducation à la citoyenneté par l'affectif et la sensibilité, avant même la raison. Dans ce cadre, la philosophie est articulée dans la sensibilité à l'Autre et dans la discussion rationnelle avec lui. Par là, l'école apparaît comme la charnière entre un développement de la rationalité et une éducation à la sensibilité de l'Autre pour reconnaître son visage humain. »¹⁴⁶⁴. Par ailleurs, certains estiment, comme Marie-France Daniel, que sa finalité est de former un citoyen responsable et raisonnable : de son point de vue, l'objectif s'est donc déplacé, pour aller d'une formation de la pensée philosophique à la formation à la pensée responsable définie ainsi : « La pensée responsable (...) apparaît alors que les élèves s'investissent dans la réflexion de plus en plus complexe d'abord sur des comportements humains, puis sur des règles morales (catégorisation d'actes particuliers) et finalement sur des principes éthiques (réflexion sur les fondements des catégories). »¹⁴⁶⁵. Toutes les autres modalités de la pensée philosophique (créative, critique, logique, bienveillante) se trouvent assujetties au développement de celle-ci. La pensée responsable est en réalité aussi liée à la question de l'ouverture à autrui : serait alors la faculté à prendre en compte : « en effet, la pensée responsable sous-entend un respect et une acceptation de ce que l'on est et de ce vers quoi l'on chemine. (...) Il y a (...) le bien-être du moi, mais il y a également celui de l'autre. Et c'est ici qu'intervient une ouverture et une sensibilité face à l'autre. (...) Il est manifeste que si la sensibilité de l'élève n'est pas éveillée en face des propos ou des besoins de l'autre, il devient une proie facile pour la frustration, voire la révolte. (...) Le développement d'une pensée responsable est interrelié à l'expérience

¹⁴⁶⁴ V. TROVATO, *L'enfant philosophe. Essai philopédagogique*, op.cit., p. 71

¹⁴⁶⁵ M.-F. DANIEL, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, op.cit., pp. 18-19

de la coopération et au dialogue philosophique »¹⁴⁶⁶. Mais la différence est qu'ici l'ouverture d'esprit vise une utilisation morale dans la capacité à analyser une situation, à agir de façon responsable, à juger de façon raisonnable. De la même façon, Lipman estimait déjà que les Lipman estime que les compétences de pensée exercées en philosophie doivent être ensuite mobilisées pour toute recherche morale¹⁴⁶⁷ : les compétences de raisonnement, de recherche, de conceptualisation, les actes mentaux. Dans sa philosophie pragmatiste, ces habiletés ont pour vocation d'être utilisées dans la vie quotidienne pour analyser et réagir face à des situations morales. Et nous pensons aussi que comme tout *praxis*, l'apprentissage du *philosopher* demeurera constitutif des habitudes de l'esprit de l'enfant.

En revanche, bien que la portée éthique et morale de la philosophie pour enfants soit indéniable, nous ne pensons pas qu'elle doit en devenir l'objectif. En effet, cette instrumentalisation de la philosophie fera disparaître sa nature même : c'est en pratiquant authentiquement la philosophie qu'elle peut avoir un effet sur la vie morale. Souvent, lorsque la formation morale devient la visée de la pratique, toutes les discussions portent sur des sujets de philosophie morale. Le monde éducatif trouve pertinent de s'interroger sur le bien, le mal, le respect, la tolérance, la violence, la différence. Ces questions sont évidemment centrales. Mais c'est avant tout la méthode elle-même qui offre une expérience éthique. C'est le dialogue, la construction collective, la découverte des points de vue d'autrui, l'habitude de reformuler, d'écouter, de comprendre, qui livrent une expérience éthique. Ainsi, les discussions philosophiques peuvent porter aussi bien sur des thématiques extérieures à la philosophie morale, la portée éthique sera la même. Si les participants mènent une réflexion collective, intersubjective, solidaire, ouverte, respectueuse, peu importe si le sujet se trouve être la joie, l'identité, le corps ou le bien. Ce que nous cherchons à transmettre, au travers de la pratique philosophique, n'est pas un ensemble de règles morales ou une injonction à devenir des êtres moraux, mais l'expérience d'une éthique de la pensée. Comme le dit Robert Fisher, il s'agit davantage de développer une vertu intellectuelle :

« La vertu intellectuelle peut être conçue comme un ensemble d'attributs tels que la curiosité, la prévenance, le courage intellectuel et la persévérance dans la recherche de la vérité, une volonté de spéculer et d'analyser, de juger et de s'auto-corriger, une ouverture aux points de vue d'autrui et d'autres éléments, développés au travers de la pratique. Ce sont des qualités qui ont besoin d'être pratiquées au travers de la pensée autonome et de la pensée collective. La recherche philosophique avec les enfants peut être un moyen par lequel des qualités telles que l'ouverture d'esprit, la persévérance, le respect des autres et la réflexion sur soi, peuvent être intégrées au caractère humain. »¹⁴⁶⁸

En somme, nous nous situons dans la lignée de la tradition séparatiste, dans laquelle philosophie et morale s'opposent dans leur nature même : la morale est conçue comme sphère de l'injonction portée vers l'imposition de prescriptions normatives alors que la

¹⁴⁶⁶ *Ibid.*, p. 83

¹⁴⁶⁷ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school*, *op.cit.*, p.80-82

¹⁴⁶⁸ R. FISHER, *Teaching thinking*, *op.cit.*, p. 3 : "Intellectual virtue can be seen as a complex set of attributes including curiosity, thoughtfulness, intellectual courage and perseverance in the search for truth, a willingness to speculate and analyse, to judge and self-correct, an openness to the views of others and other elements, developed through practice. These are qualities that need to be practised through thinking for oneself and thinking with others. Philosophical inquiry with children can be means whereby such qualities as open-mindedness, perseverance, respect for others and self examination can become embedded in human character."

philosophie doit rester une sphère de la réflexivité visant l'exploration libre, bouleversante et rationnelle de l'évidence, de l'existence et de ses représentations. La force éthique de la pratique philosophie se loge dans le cadre rationnel qu'elle propose : une pratique dialogique vouée à la réflexion collective sur l'existence et à la fréquentation régulée et régulière des esprits de ses pairs. Le droit à la philosophie peut être défendu au nom de la richesse de cette expérience pluraliste et intersubjective dans laquelle la relation à autrui se trouve modifiée dans la direction d'une plus grande ouverture : dans cette mesure, elle peut être conçue comme une propédeutique à la vie dans une société pluraliste, mais non comme un instrument de moralisation des citoyens.

Chapitre 9

L'enfant et la (re)connaissance du pouvoir de philosopher :

L'esprit de l'enfant, ouvert sur lui-même

A l'orée de notre analyse, notre premier chapitre visait à dessiner les contours d'un monde philosophique de l'enfant : en effet, la légitimité première de la philosophie pour enfants se trouve toujours, à notre sens, dans le fait qu'elle se fonde sur des tendances philosophiques spontanées, des compétences de pensée naissantes, des liens latents avec l'univers de la philosophie, au travers des concepts, des expériences et des problématiques qui peuplent son existence. Pour clore cette étude, nous souhaitons donc à nouveau porter notre regard sur l'enfant. L'expérience de la pratique philosophique n'est pas sans effet sur lui et certains constats constituent les derniers arguments pour défendre le droit à la philosophie. Outre la question de l'ouverture au monde et celle de l'ouverture à autrui, la philosophie espère impacter la relation de l'enfant à lui-même, à son esprit, à ses facultés. Bien entendu, il faut rester prudent, à deux égards : premièrement pour ne pas se laisser piéger par la tentation de transformer tous les enfants en philosophes, deuxièmement pour ne pas se laisser emporter par l'idée que la philosophie serait une panacée au bien-être de l'enfant. Pour garantir cette prudence, nous avons choisi d'étudier quelques points d'impact qui nous semblent fermes, observables et démontrables par l'expérience. Parmi les divers éléments, nous avons choisi de privilégier trois éléments de bilan : l'effet de l'attribution d'un statut de sujet pensant, le développement de la connaissance de soi, de l'estime de soi et la prise de conscience des pouvoirs de la pensée.

9.1 Parole et pensée : enjeux et effets de l'attribution d'une validité aux facultés philosophiques enfantines.

9.1.1. L'attribution du statut de penseur légitime et d'« interlocuteur valable »

Les philosophes pour enfants défendent le droit à cette pratique au nom de la reconnaissance de l'enfant comme interlocuteur valable. Le concept d'interlocuteur valable fut créé par Françoise Dolto¹⁴⁶⁹, et repris par de nombreux philosophes pour enfants, dont Pierre Laurendeau (praticien de la méthode Lipman), qui analyse ainsi le lien entre la

¹⁴⁶⁹ F. DOLTO, *Tout est langage*, Paris, Folio Essais, 1987, p.43

recherche doltienne et la démarche pédagogique de la philosophie pour Enfants : « Elle a démontré que la parole donnée à l'enfant, si elle était offerte en lien avec celui-ci, l'humanisait. L'enfant est mis, en quelque sorte, en contact avec son potentiel par la parole accueillante ; l'enfant détient tous les outils pour devenir un humain à part entière, mais il a besoin de la reconnaissance d'un autre humain pour s'actualiser. »¹⁴⁷⁰. Dans la définition ontologique de l'enfant, se trouve donc défendue la volonté de défendre la parole comme dimension essentielle de l'enfant : « l'être humain est avant tout un être de langage. Ce langage exprime son désir inextinguible de rencontrer un autre, semblable ou différent de lui, et d'établir avec cet autre une communication »¹⁴⁷¹. Ainsi, le cadre de la discussion philosophique suit donc le besoin enfantin, mais lui donne une direction spécifique, en la faisant rencontrer la reconnaissance de l'enfant comme penseur valable sur la condition humaine. Quel est l'effet de cette reconnaissance sur l'enfant ? Le sentiment d'être soutenu dans sa quête de sens, dans sa volonté d'exprimer un point de vue personnel et de s'engager dans un processus réflexif. Dans cette perspective, la notion d'interlocuteur valable a notamment été utilisée par le psychanalyste Jacques Lévine, chef de file du courant ARCH, mais elle a emportée l'adhésion de tous, au-delà des désaccords méthodologiques. En effet, ce dernier fonde la défense du droit à la philosophie pour l'enfant sur la « pulsion d'équivalence comme motivation à philosopher ». C'est le désir de reconnaissance qui fonde la pratique et c'est la reconnaissance du besoin de philosopher qui légitime le droit à la philosophie, en suivant l'idée que tout droit se trouve posé en fonction d'un besoin. « Sans la dynamique qui résulte du désir d'équivalence, l'atelier de philosophie n'aurait pas sa dimension et ses apports serait réduits à ceux d'un apprentissage scolaire traditionnel et artificiel. En effet, si nous analysons ce qui se passe lorsqu'un enseignant installe un atelier de philosophie dans sa classe, nous observons que cela produit un changement fort. L'enfant est encouragé implicitement à former une nouvelle image de son Moi. Il est invité à vivre autrement sa condition d'enfant. L'image qu'on lui demande de s'approprier est celle de « l'interlocuteur valable », valant en tout cas, pour ce qui est du droit de penser, autant que tout autre »¹⁴⁷². Que signifie donc cette reconnaissance d'une parole philosophique ?

L'enfant peut être reconnu comme interlocuteur valable dans de multiples cadres mais la spécificité de cette reconnaissance dans l'exercice philosophique consiste dans l'objet de cette parole : le monde en tant qu'Instance partagée, porteuse d'un sens collectif que chacun peut donc exprimer à son gré. La mise en valeur de la parole philosophique est intrinsèquement liée à la légitimation d'une parole *sur le monde*, non pas seulement en tant qu'individu, mais *en tant qu'être humain et rationnel*. De cette façon, « le statut social de l'enfant passerait du JE au NOUS. Somme toute, il s'occuperait de lui-même, du savoir et de la progression de l'espèce humaine. L'éveil à la philosophie contribuerait à former des hommes libres et des citoyens actifs ; comprendre cela élève l'esprit et nous rend plus lucides. »¹⁴⁷³. C'est donc au travers de la posture universaliste exigée de l'enfant comme si essentielle à la philosophicité de l'exercice que l'enfant acquiert une reconnaissance de son

¹⁴⁷⁰ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, *op.cit.*, pp. 110-111

¹⁴⁷¹ F. DOLTO, *op.cit.*, p. 8

¹⁴⁷² J. LÉVINE, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, *op.cit.*, p.67

¹⁴⁷³ V. TROVATO, *L'enfant philosophe. Essai philopédagogique*, p. 57

individualité. Selon le psychanalyste français, la légitimation du « je parle » passe par l'appartenance au « je parle à hauteur d'humanité »¹⁴⁷⁴ comme dirait Philippe Meirieu.

L'enfant est défini comme sujet de droit en conséquence de son appartenance pleine et entière à l'humanité. L'importance de cette idée est clairement énoncée par Philippe Meirieu dans la préface d'un ouvrage de Jacques Lévine :

« Ne nous y trompons pas : « l'enfant philosophe » c'est un enfant à hauteur d'humanité », un être certes non achevé, mais qui s'exhausse déjà au-dessus de l'infantile et accède à « l'humaine condition ». C'est un enfant capable de se penser lui-même et de se penser dans le monde. Un enfant capable de se vivre comme un habitant de la terre, porteur d'inévitables et nécessaires contradictions, mais avec ce pouvoir extraordinaire qu'est la pensée. »¹⁴⁷⁵

Alors que nous avons établi, précédemment, la légitimité accordée à l'expérience infantine en raison de sa portée philosophique, il ne s'agit pas ici de la valoriser dans sa spécificité infantine, mais davantage de l'effacer au profit d'une validité de la pensée infantine en tant qu'elle est humaine. « Confronté aux problèmes les plus fondamentaux qui préoccupent les hommes, il est implicitement invité à faire partie du club de ceux qui cherchent à rendre la Terre plus habitable, la vie plus vivable. Il est donc vécu comme un interlocuteur valable, ni enfant, ni adulte, mais être humain à égalité avec d'autres êtres humains, pour ce qui concerne son droit à penser. »¹⁴⁷⁶ En somme, l'enfant éprouve le fait qu'il est désormais un sujet de droit à la pensée, sollicité pour exprimer son point de vue sur l'existence, au même titre que ses aînés.

« La pensée philosophique n'en a pas moins un mérite immense : celui de vouloir restituer valeur et dignité au sujet qui s'engage dans un processus réflexif. Qu'il s'agisse d'un philosophe de métier, d'un philosophe amateur ou d'un élève, le fait d'entrer dans le monde de la spéculation sur les grands problèmes de la vie est modificateur d'identité, de l'image de soi et de la relation au monde. Dans ce contexte, l'apprenti philosophe est promu au rang de producteur de pensées censées avec une certaine profondeur. Il est *porte-parole d'une pensée collective qui le dépasse*, mais qui est quand même la sienne, et il devient propriétaire d'une réflexion personnelle sur la vie qui constitue une valeur ajoutée à son Moi. Il peut se présenter comme en train d'acquérir « l'expérience d'une pensée analysante », c'est-à-dire une *appropriation réfléchie du vécu pulsionnel ou émotionnel*. »¹⁴⁷⁷

Ainsi, dans la méthode lipmanienne, la pensée de l'enfant a littéralement voix au chapitre : en effet, les romans philosophiques, qui portent les noms des jeunes penseurs (Elfie, Mark, Lisa, Harry, etc) présentent les réflexions individuelles et collectives des enfants et semblent émaner de leur esprit. Les jeunes philosophes parlent à la première personne et symbolisent ainsi la valeur attribuée à leur pensée *en propre*, et cristallise l'idée selon laquelle on philosophe à la mesure de l'enfant. En outre, ils incarnent l'exercice du droit à la pensée : « L'identification aux personnages constitue un élément central de l'approche, car ceux-ci démontrent qu'un enfant a en lui le potentiel pour « bien penser » et

¹⁴⁷⁴ P. MÉRIEU, préface J. LÉVINE, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, p.10.

¹⁴⁷⁵ *Ibid.*

¹⁴⁷⁶ J. LÉVINE, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, *op.cit.*, p.68

¹⁴⁷⁷ *Ibid.*, p.23

le droit de penser « par lui-même » (...). Ils croient avoir le droit de faire respecter leurs pensées par leurs pairs et par les adultes »¹⁴⁷⁸. Ce que les romans manifestent, c'est la possibilité pour des enfants intégrés dans un cadre spécifique de déployer des pensées valables. Cette valorisation de la parole enfantine est renforcée par un faisceau d'actes philosophiques institués la pratique : le questionnement, l'expression de soi, l'autorisation de s'opposer, la licence à argumenter, la possibilité de simplement proposer un détail, un complément ou une hypothèse. Tous ces éléments donnent voix aux enfants, et exigent, par là-même, la constitution de leur pensée, ainsi que l'affermissement de sa légitimité. Cela n'est bien sûr pas sans conséquence pour l'enfant, qui s'expérimente comme parleur et penseur valable.

9.1.2. La prise de conscience des pouvoirs de sa pensée

Alors que l'existence du « je pense » peut sembler aller de soi, elle requiert une mise à l'épreuve explicite auprès des enfants. C'est pourquoi les objectifs de la pratique philosophique semblent être davantage tournés vers la valorisation de cette puissance intellectuelle : certains déclarent qu'il s'agit de « faire l'expérience de sa propre capacité à produire de la pensée sur des questions importantes de l'humanité, apprendre non seulement à extérioriser mais à intérioriser sa pensée. »¹⁴⁷⁹. D'autres, le bilan d'Oscar Brénifier établit qu'il s'agit de vivre sa pensée : « les enfants auront (...) fait l'expérience marquante de vivre leur propre capacité de penser. » Celui de Matthew Gagnon cible le fait d'accroître l'attention portée sur la pensée : « Quand on pratique la philosophie de façon régulière avec les enfants, ces derniers deviennent de plus en plus attentifs, non seulement aux objets en dehors de leur pensée, mais aussi à leur propre pensée. Ils deviennent de plus en plus conscients de leur propre pensée »¹⁴⁸⁰. Les avis et témoignages convergent tous vers cette idée que l'atelier de philosophie constitue une expérience dont l'élément le plus marquant pour l'enfant est le sentiment d'une puissance intellectuelle. Ainsi, la philosophie pour enfants se définit avant tout comme une éducation de l'esprit, qui donne une importance particulière aux compétences intellectuelles, au point qu'elle a pu être pointée du doigt pour son formalisme. Mais l'exercice des facultés de pensée nous semble avoir une conséquence bien concrète, attestant de l'absence de détachement de la formation formaliste de l'esprit : c'est la prise de conscience des enfants des pouvoirs de leur faculté de pensée. L'exercice réflexif de la pensée philosophique met en lumière de multiples enjeux pour l'enfant : « Penser, c'est aussi « se penser », c'est-à-dire avoir conscience de sa propre pensée, se considérer comme un être pensant. Cette attitude renforce le sentiment d'être et la présence au monde évoquée plus haut. »¹⁴⁸¹.

L'expérience de la pratique philosophique rend saillantes, visibles et puissantes les potentialités de la pensée pour l'enfant. L'ensemble de ces éléments fait émerger un sentiment de pouvoir, d'*empowerment* diraient les anglo-saxons. Nous avons défini la philosophie comme pensée réfléchie, extra-ordinaire et procédurière : mais une fois que la pensée s'est saisie elle-même, il est nécessaire d'en saisir ses capacités d'application et ses

¹⁴⁷⁸ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, *op.cit.*, p. 76

¹⁴⁷⁹ C. CALISTRI, C. MARTEL, B. BOMEL-RAINELLI, *op.cit.*, p. 45

¹⁴⁸⁰ M. GAGNON, M.SASSEVILLE, *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, *op.cit.*, p. 16

¹⁴⁸¹ V. TROVATO, *L'enfant philosophe. Essai philopédagogique*, *op.cit.*, p. 49

pouvoirs d'effectuation. C'est finalement l'enjeu principal de Lipman car l'autonomie et la liberté de penser ne peuvent surgir qu'après la réappropriation par l'enfant de ses facultés de pensée. Lipman espérait que les enfants éprouvent la portée d'une pensée d'ordre supérieur, « souhaitait également fournir aux élèves la possibilité d'expérimenter leurs propres possibilités de pensée pour qu'ils parviennent à une maîtrise de l'usage des concepts, des règles et des procédures de raisonnement, dont la détermination normative est donnée par l'usage même de leurs contenus et par l'adaptation de ceux-ci aux demandes émanant de l'expérience concrète et de la résolution de problèmes significatifs et partagés. »¹⁴⁸² Ainsi, la prise de conscience se poursuit alors dans une découverte plus complexe et précise des facultés de la pensée : les habiletés de déduction, d'argumentation, d'inférence, de reformulation, de recherche des présupposés, si bien que toutes les compétences de pensée sont identifiées au fur et à mesure de l'exercice. Si l'on reprend les catégories lipmanienne, l'enfant éprouvera la multidimensionnalité de la pensée critico-logique, créative et bienveillante grâce au regard métacognitif qu'il posera sur lui-même, encouragé par le facilitateur. C'est en pointant du doigt chaque mouvement de la pensée que le praticien montrera aux enfants qu'ils accomplissent une action intellectuelle lorsqu'ils posent une hypothèse, émettent une critique, soulèvent un présupposé, donnent un exemple et plus encore. La pratique philosophique permettra d'expérimenter les actes cognitifs mais surtout de les cibler, de les classer et de les mettre en lumière. Il s'agit, pour Britt-Mart Barth, de « faire vivre aux apprenants, quel que soit leur âge, une expérience des processus cognitifs, dans une situation d'apprentissage authentique, permet d'en avoir un exemple concret, d'y revenir, de séparer les processus de leur contenu, de les identifier, de comprendre les facteurs qui favorisent leur mise en œuvre et les obstacles qui les bloquent »¹⁴⁸³. L'orchestration de la faculté de pensée dans l'atelier de philosophie ne peut que rendre saillante la puissance des actes intellectuels : au fur et à mesure de réflexion, un enfant peut poser une idée qui emporte l'adhésion du groupe, un autre peut déconstruire une hypothèse grâce à un argument, un autre encore trouvera peut-être une contre-hypothèse, alors que d'autres émettront des doutes, ou cibleront les présupposés. Ainsi, « le dialogue permet d'approfondir le langage et de mieux en connaître la portée. Celui qui parle devient alors plus conscient de l'impact de sa parole. Il découvre la richesse de sens qui se cache derrière les mots. »¹⁴⁸⁴. « Ils découvrent aussi comment les idées, lorsqu'elles sont exprimées avec passion et à partir d'un point de vue personnel, peuvent fortement attirer ou repousser les auditeurs. »¹⁴⁸⁵. Il faut donc trouver, selon Marcel Savard, des méthodes « où les choses seraient proposées sous un jour problématique, où la rationalité serait à l'œuvre tant dans la sinuosité de ses parcours que dans les émotions et les énergies qui la portent »¹⁴⁸⁶. L'objectif est donc que les enfants ressentent cette efficacité des actes de la pensée et se sentent investis d'une nouvelle

¹⁴⁸² M. SANTI, « Pour une philosophie inclusive ? », in M.-P. GROSJEAN (dir.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*, op.cit., pp. 122-123

¹⁴⁸³ B.-M. BARTH, « De la pratique à la théorie : apprendre à construire son savoir » in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Lipman en discussion*, op.cit., p. 164

¹⁴⁸⁴ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, op.cit., p. 112

¹⁴⁸⁵ M. LIPMAN, F.S.OSCANYAN, A.M.SHARP, op.cit., p.175 : "They also discover how ideas, when passionately expressed from one's own point of view, can vehemently attract or repel listeners." (ci-dessus : ma traduction)

¹⁴⁸⁶ M. SAVARD, « Les principaux moments de l'animation » in M. SASSEVILLE, *La pratique de la philosophie avec les enfants*, op.cit., p. 67

faculté. Lors des discussions philosophiques avec les enfants, il arrivait qu'une intervention crée un pivot dans la réflexion et fasse prendre conscience, par là même, de sa force. Par exemple, lors d'un atelier sur le thème « rêve et cauchemar », l'apparition de la caractérisation du cauchemar comme manipulation, proposée par Jules, imprégna ensuite l'ensemble du débat, alors qu'elle n'était pas présente avant. Voici l'extrait, dans lequel nous avons souligné le moment pivot, ainsi que son impact :

« [Facilitatrice] *Alors on va commencer par se demander ce qu'est un rêve. Qu'est-ce qu'un rêve ?*

- [Enfant 1 : Zineb] Un rêve c'est un assemblage de souvenirs

- [Enfant 2 : Oriane] Un rêve c'est quelque chose qu'on trouve merveilleux

- [Enfant 3 : Rania] Quand on fait des rêves, on quitte le vrai monde et on part dans un monde imaginaire.

- [Enfant 1 : Zineb] Les rêves ce sont des pensées où on peut voir ce qu'on voudrait faire et qu'on est incapable de faire dans la vie normale.

- [Enfant 2 : Oriane] Moi je suis d'accord avec Rania parce que moi dans mes rêves je crée des personnages et vu que je lis avant de me coucher, je prends les personnages et je crée une histoire dans ma tête.

- [Enfant 4 : Océane] Quand on fait un rêve, on peut penser à l'avenir, on peut imaginer le futur.

Alors voici les mots importants que vous avez dit : le passé, le futur, la création, la pensée, le merveilleux, le monde imaginaire. Vous avez dit aussi que dans les rêves, on peut tout faire : comment ça s'appelle ça ?

- [Enfant 5 : Nourad] C'est la liberté des rêves. Le rêve c'est une sorte de liberté.

Est-ce qu'on se sent libre dans ses rêves ?

- [Enfant 6 : Catherine] Les rêves ça sert à imaginer, à prendre le contrôle.

- [Enfant 7 : Jules] On peut être libre de faire ce qu'on veut.

- [Enfant 8 : Lana] On peut être libre de s'opposer à ce qui ne va pas dans les rêves : c'est plus facile dans les rêves de s'opposer.

La vie rêvée est plus facile que la vraie vie ?

- [Enfant 1 : Zineb] Quand c'est difficile, on veut être libre de faire qu'est-ce qu'on veut. Dans la vraie vie, on peut pas commander, par exemple si on voulait qu'un autre président soit élu. C'est comme si les adultes ils avaient 107 droits et nous, on en avait que 7.

- [Enfant 8 : Lana] C'est comme un monde imaginaire où on peut faire tout ce qu'on veut.

Vous avez l'air de dire que c'est super les rêves. Et les cauchemars, alors, qu'en pensez-vous ?

- [Enfant 3 : Rania] Les cauchemars ça sert à avoir peur : on a peur de nager et après nous, on commence à essayer dans la vraie vie de faire comme ça.

- [Enfant 2 : Oriane] Les cauchemars ça sert à montrer qu'on peut pas tout faire comme ce que l'on veut dans sa tête, quand on dort. On fait des rêves où on fait ce qu'on veut, mais pas dans les cauchemars

- [Enfant 4 : Océane] Les cauchemars c'est quand on imagine des trucs qui font peur et c'est grâce à ça qu'on fait des cauchemars

La question de la peur c'est très intéressant. Est-ce que ça sert d'affronter ses peurs dans les cauchemars ?

- [Enfant 7 : Jules] Les cauchemars c'est pas comme les rêves où on peut contrôler : alors que dans les cauchemars tu peux pas te réveiller, c'est comme si le cauchemar il te contrôlait, il t'obligeait à regarder ça. C'est comme si le cauchemar te manipulait.

- [Enfant 9 : Faustine] Oui, il nous contrôle, c'est comme si il nous manipule. Par exemple, on aime un personnage, quand nous on regarde, le cerveau il commence à se modifier pour nous faire regarder. Et après on comprend un personnage de nos rêves, on se sent prêt à se battre après quand on se réveille.

Du coup, en quoi les rêves c'est merveilleux et pas les cauchemars ?

- [Enfant 6 : Catherine] Les rêves, c'est merveilleux parce qu'on contrôle et on peut choisir ce qu'on peut faire alors que les cauchemars on peut pas les contrôler donc ça nous fait plus peur. Parce que les cauchemars c'est la manipulation de la peur et des monstres !
 - [Enfant 2 : Oriane] Moi j'ajouterai quelque chose : les rêves ça peut être merveilleux, dans nos rêves on peut voir qui on veut, dans les cauchemars, on peut croire qu'on va le voir, mais en fait c'est quelqu'un qu'on déteste.
 - [Enfant 3 : Rania] Les rêves, on prend du courage, dès qu'on a peur d'être dans l'eau : dans les rêves on se décourage pas, alors que dans les cauchemars on a trop peur, après dans la réalité, t'es encore manipulé.
 - [Enfant 10 : Lenny] On a tellement peur qu'on peut plus rien faire.
 - [Enfant 1 : Zineb] Dans les cauchemars, comme on n'aime pas ce qui se passe et bah on essaie de se réveiller et c'est tout le temps au pire moment qu'on se réveille. On est manipulé à l'intérieur de notre tête.
 - [Enfant 5 : Nourad] Les cauchemars, c'est imaginaire mais c'est comme si c'était réel. Parfois la sensation elle est tellement forte que ça te réveille. C'est le cauchemar qui manipule, qui contrôle, enfin qui manipule notre corps, à partir de nous, à l'intérieur.
 - [Enfant 7 : Jules] La différence entre les rêves et les cauchemars, les rêves.... Comment dire....
 - [Enfant 3 : Rania] En fait, les rêves c'est comme un paradis et les cauchemars, c'est comme l'enfer : on est manipulé et on n'aime pas.
 - [Enfant 11 : Farah] Quand il y a un cauchemar, le temps, ça passe vite !
 - [Enfant 10 : Lenny] Non, ça passe lentement, ça passe très lentement, Un rêve, en deux minutes tu l'as oublié, alors qu'un cauchemar tu mets longtemps pour l'oublier. C'est pour ça que ça nous contrôle, comme il a dit Jules: ça reste dans notre tête. J'ai cauchemardé de fourmis et maintenant j'ai peur des fourmis.
- Et ça dure plus longtemps parce que tu t'en souviens*
- [Enfant 6 : Catherine] Il y a aussi des rêves et au moment où tu dois te réveiller
 - [Enfant 9 : Faustine] Le cauchemar, tu te libères et c'est terminé
 - [Enfant 4 : Océane] Moi je dirai comme Rania : le cauchemars et les rêves c'est opposé
 - [Enfant 2 : Oriane] Ce sont deux mondes opposés de la pensée. »¹⁴⁸⁷

Enfin, la pratique philosophique vise à transmettre l'habitude d'observer sa propre pensée, de « penser autour de la pensée »¹⁴⁸⁸ à la fois dans ses actions et dans les conséquences de ses actes. Or les conséquences se jouent à l'intérieur de la communauté de recherche car l'enfant éprouve la puissance de son activité intellectuelle au sein du groupe et distingue la force plus ou moins grande des idées en fonction de leur effet sur le groupe. « Le pouvoir des élèves est accru par rapport à la classe « traditionnelle » : pouvoir de penser par soi-même, pouvoir s'exprimer publiquement, pouvoir d'être des personnes à part entière *vs* des simples élèves »¹⁴⁸⁹. L'objectif de Lipman est alors que l'*empowerment* surgisse tout en préservant les principes de la collaboration intellectuelle. De notre point de vue, il s'agit d'ouvrir les potentialités de chaque esprit individuel tout en préservant l'ouverture d'esprit vis-à-vis d'autrui. Cet accroissement du pouvoir a pour rôle de créer un moment à l'image du

¹⁴⁸⁷ Cf. Annexe 6, Retranscriptions des discussions philosophiques, Ateliers des temps méridiens et périscolaires, écoles G/Péri/P.Vaillant-Couturier, 6 juin 2012, p. 983-984

¹⁴⁸⁸ V. TROVATO, *op.cit.* p. 36 : « Une réelle difficulté existe pour l'enfant à prendre conscience de sa propre pensée. Les motifs ou les raisons qui guident son raisonnement lui importent peu et ce n'est que sous la pression des discussions et des oppositions qu'il cherchera à se justifier aux yeux des autres et qu'il prendra l'habitude de regarder penser. De sept à huit ans, et de onze à douze ans, l'effort de prise de conscience de la pensée propre est de plus en plus systématique et de plus en plus accessible à l'enfant. Pour une pensée non-consciente d'elle-même, la justification logique d'un jugement est impossible parce qu'elle s'exerce sur un autre plan que l'invention de ce jugement : il s'agit de penser autour de la pensée. (aspect métacognitif) »

¹⁴⁸⁹ M.-F. DANIEL, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire, op.cit.*, p. 121

pouvoir qu'ils posséderont dans la société. En lien avec la question de l'autonomie, Lipman a l'espoir que chaque enfant acquiert un sentiment de puissance en tant qu'individu : « L'objectif est de libérer chez l'enfant les pouvoirs créatifs de la pensée et de l'action en développant ses capacités d'une façon qui les renforce et les raffermir mutuellement au lieu de les confronter les unes aux autres jusqu'à leur disparition. (...) Étant tant qu'individu distinct, l'enfant peut alors développer ses pouvoirs uniques vis-à-vis des rôles qui se jouent dans le groupe »¹⁴⁹⁰. Le principe de l'*empowerment* philosophique se cristallise sur l'idée qu'il est du devoir et de la capacité de chacun de s'atteler à l'exploration de ses facultés pour penser le monde. La philosophie semble pouvoir occuper une place particulière dans le développement de l'*empowerment* car son fil directeur se trouve toujours dans la revendication de la raison partagée, de la présomption d'intelligence philosophique et de la faculté d'expérimenter la dimension philosophique du monde. Lipman estime même que cette puissance de pensée peut être ressentie par tous les enfants, sans distinction de niveaux scolaires : l'espace de pensée philosophique possède à ce titre une importance particulière, car il se définit par le fait que chacun y est légitime pour y exercer sa faculté de pensée.

9.2. Apprentissage de la philosophie et l'ouverture de la connaissance philosophique de soi

La philosophie s'est toujours donnée pour ambition d'acquérir une meilleure connaissance de soi, dont la visée n'est pas le développement personnel mais la saisie rationnelle des enjeux de la condition humaine : par conséquent, cette connaissance ne cible pas la résolution des mystères relatifs aux petites affaires privées, mais une clairvoyance vis-à-vis des problématiques de l'existence humaine qui la rattache à l'échelle universelle. « La philosophie n'est pas une connaissance de soi au sens psychologique. A l'origine le « *connais-toi toi-même* » de Socrate a sans doute occasionné. Pourtant la lecture des textes platoniciens ne nous conduit pas vers une quelconque introspection ou retour sur nous-mêmes. À aucun moment Socrate ne s'adresse à l'aspect affectif de son interlocuteur. S'il se conçoit comme l'accoucheur des âmes, c'est qu'il tente d'accompagner celui avec qui il dialogue, au-delà de ses préoccupations propres, de ce qui le constitue comme individu singulier. Il exhorte ses partenaires à parler en Homme, c'est-à-dire à sortir d'eux-mêmes et se positionner en tant qu'être humain, partageant avec tous les autres les questions éternelles et universelles qui nous aident à penser notre condition. »¹⁴⁹¹. Cela étant, le positionnement individuel à l'égard des problématiques universelles fait que la connaissance philosophique de soi se trouve tout de même singularisée : c'est pourquoi elle semble participer au processus d'individuation de l'enfant, alors même que par ailleurs, la discussion philosophique œuvre pour le décentrement de l'enfant vis-à-vis de sa pensée égo-centrée.

¹⁴⁹⁰ M. LIPMAN, F.S. OSCANYAN, A.-M. SHARP, *op.cit.*, p.155 : "The object is to liberate the child's creative powers of thinking and acting and making by developing his or her capabilities in ways that reinforce and strengthen each other rather than block each other or cancel each other out. (...) As an individual the child is distinctive, and can develop his or her unique powers in terms of the roles to be played in the group." (ci-dessus : ma traduction)

¹⁴⁹¹ A. LALANNE, *op.cit.*, p. 66

9.2.1. La discussion philosophique collective, lieu de construction des idées individuelles.

Par sa nature réflexive et métacognitive, la pensée philosophique ne se retourne pas seulement sur elle-même, mais aussi sur le sujet pensant et le contenu de sa pensée : il s'agit ici non plus de la découverte de la puissance d'un instrument mais de la conscience des œuvres qu'elle produit. Non seulement l'enfant prend conscience des compétences intellectuelles partagées par tous, mais en plus il se rend compte de contenus intellectuels singuliers, distincts. C'est pour mettre l'accent sur la création de ses idées par l'enfant que dans notre recherche, nous avons voulu favoriser la prise de connaissance de soi par de multiples activités réflexives : la réalisation du Mur d'expression philosophique, la création de tableaux présentant leur carte conceptuelle dans l'exposition « Le monde des concepts », la réalisation d' « Arbres de pensées » sur lesquels chacun doit écrire sa pensée sur un fruit.



Ces activités visaient à initier une découverte de son univers intérieur, grâce à la réalisation longue d'une œuvre dans laquelle chaque se devait de réfléchir à son idée de façon prolongée. « Au travers d'une conscience éveillée, les participants acquièrent une clairvoyance éprouvée par le fait de regarder comme dans un miroir le contenu de la pensée et les structures dynamiques qui la gouvernent. »¹⁴⁹². L'ensemble de ces supports incitent l'esprit à s'ouvrir sur lui-même, poussent l'enfant à regarder ses idées comme dans un miroir et à se demander ce qu'elles reflètent. Il s'agit d'explicitier le sens primaire de la réflexion : « L'enjeu d'un atelier de philosophie réside moins dans son organisation formelle que dans l'accès à la *réflexion* philosophique [je souligne] qu'elle permet. (...) Ce qui fera la qualité du travail dépend essentiellement de la manière dont le maître rendra possible la démarche philosophique, montrera le chemin, invitera les élèves à décortiquer leurs opinions, les relier

¹⁴⁹² S. DAVEY CHESTERS, *op.cit.*, p. 92 : "Through an awakened awareness participants gain insight experienced as mirroring back of the content of thought and of the not so apparent, dynamic structures that govern it."

ou les distinguer entre elles, les penser jusque dans leurs limites, leurs failles, leurs ouvertures. »¹⁴⁹³.

Mais le point essentiel se trouve dans l'idée que c'est la situation collective de communication qui engendre l'exercice de la pensée réfléchie et la prise de conscience par l'enfant des contenus de sa pensée. À l'image de l'acquisition de l'autonomie intellectuelle, c'est par la participation à la discussion pluraliste que se construit le discours individuel. Si l'on définit la philosophie comme « un discours qui se saisit lui-même, qui se voit lui-même, qui s'élabore de manière consciente et déterminée »¹⁴⁹⁴, alors cette activité de penser sa pensée met l'enfant dans une situation aussi extra-ordinaire que la pensée philosophique. Selon la psychologie du développement socioconstructiviste, « l'enfant découvre que sa parole se double d'un travail invisible de la pensée, « le langage oral interne », dont la conscientisation est un important facteur d'enrichissement de l'image de soi. Chacun, implicitement, est mis au défi de mettre de l'ordre dans ses pensées sur le monde. Cette sollicitation de recherche de concepts explicatifs l'engage dans un travail permanent de dépassement des réponses acquises et devient lieu de découverte (...) de la complexité de la pensée, de ses ouvertures et de ses limites. »¹⁴⁹⁵.

La ritualisation et la dramatisation de la discussion philosophique incitent les enfants à solliciter leur parole de façon appliquée et délibérée, non pas par quelque enchaînement fortuit et incontrôlé, mais par un acte voulu, conscient de lui-même, qui modifie en profondeur le rapport entre soi-même et sa pensée. C'est le bilan établi par de nombreux chercheurs, dont Marie-France Daniel, qui, dans son étude de la pensée métacognitive avec des élèves de dix à douze ans, estime avoir observé l'acquisition progressive d'« un certain contrôle sur elles, au lieu de simplement les subir »¹⁴⁹⁶. En effet, le fait de donner la parole à l'enfant l'incite à devenir porteur et responsable de ses idées face au groupe et à vouloir, par là-même, atteindre une plus grande exigence dans sa construction : « Donner la parole à l'élève, c'est lui donner du pouvoir : du pouvoir dans la classe, ce qui reconfigure le pouvoir du maître, et du pouvoir *sur sa pensée* »¹⁴⁹⁷. La prise de parole enclenche une individuation par le fait de présenter sa pensée à autrui, et d'être identifié à cette pensée. Le processus d'individuation se réalise par le fait que l'enfant prend conscience qu'il est non seulement interlocuteur valable, mais « producteur d'idées »¹⁴⁹⁸. La situation de communication singularise chaque prise de parole, à la fois par le rituel, le silence et l'écoute, et à la fois par la manipulation de cette parole : « Le processus de discussion philosophique implique donc d'une part d'individualiser la parole, en la protégeant par diverses règles de fonctionnement (...). D'autre part, il s'agit de valoriser cette parole individuelle, en la retravaillant, en l'analysant, en la retenant comme une idée importante, toujours susceptible, dans ces divers cas de figure, d'infléchir le cours de la réflexion collective. »¹⁴⁹⁹. Soudain, la pensée de

¹⁴⁹³ A. LALANNE, *op.cit.*, pp. 138-139

¹⁴⁹⁴ O. BRÉNIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire, op.cit.*, pp. 42-43

¹⁴⁹⁵ J. LÉVINE, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, *op.cit.*, p.69

¹⁴⁹⁶ M.-F. DANIEL, « Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman » in C. LELEUX, *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion, op.cit.*, pp. 37-39

¹⁴⁹⁷ M. TOZZI, S. SOLERE-QUEVAL, « Le rôle du maître dans la discussion à visée philosophique à l'école primaire et au collège » in *La discussion en éducation et formation, op.cit.*, pp. 80-81

¹⁴⁹⁸ O. BRÉNIFIER, *op.cit.*, p. 167

¹⁴⁹⁹ *Ibid.*

l'enfant fait partie du dialogue pris comme tout. Ainsi la singularité s'actualise dans la coopération intellectuelle et la socialisation des apprentis penseurs fait émerger l'individuation des enfants. Par conséquent, le travail d'expression de la parole et de la pensée au sein d'un groupe participe à la construction individuelle et cognitive de la parole et de la pensée. Selon le courant de philosophie que Michel Tozzi a nommé « Maîtrise de la langue »¹⁵⁰⁰, c'est l'apport principal de cette pratique : le travail de verbalisation, de formalisation et de mise en forme de la parole au fur et à mesure de la discussion philosophique. Cet impact est indéniable, et s'accompagne d'une mise en forme de la pensée en raison des exigences de verbalisation. « L'acte de participer à des discussions force les élèves à verbaliser leurs idées, à reconstruire leur expérience, et à distinguer les mécompréhensions et les compréhensions partielles »¹⁵⁰¹. L'expression verbale de la pensée a un double impact sur l'enfant : la mise en forme de sa pensée en raison des contraintes de son expression, la mise en lumière du sens de la pensée par sa verbalisation. Il semble que les idées s'actualisent au travers de leur réception par les autres enfants.

« La philosophie, en tant qu'œuvre de la raison, se déploie dans le langage (...) La pensée ne prend sens qu'au moment où elle est extériorisée, posée devant soi, incarnée dans le langage. Une pensée sans mot n'est qu'une illusion, une pensée qui ne sait pas ce qu'elle pense, qui ne pense pas. On ne prend conscience de ce qu'on pense qu'en le disant, le travail de la langue n'est pas le moment d'une simple transcription dans le langage des signes de la pensée, c'est celui de son effectivité même. (...) Même si le travail de la pensée est indissociable du travail de la langue, celui-ci s'élabore aussi dans une mise à l'épreuve, dans une confrontation nécessaire des idées. C'est bien connu, on ne pense jamais tout seul mais toujours à partir de ce que d'autres ont formulé. Prendre conscience de sa pensée, c'est se donner la possibilité de se l'approprier en s'appropriant celle des autres. C'est de cet échange que notre discours tiendra sa validité rationnelle. Toutefois, pour que cet échange soit fructueux, encore faut-il qu'il soit fidèle à l'intention philosophique. »¹⁵⁰²

Le processus de construction de la pensée dans la parole engendre un processus d'individuation : l'enfant, placé en situation de réflexion collective, se trouve poussé à rechercher, construire et exprimer sa pensée. La discussion philosophique instille la création de pensée, et souvent, le moment où l'enfant émet verbalement une idée correspond au même où il l'a élaboré réellement. Lors de notre expérimentation, nous avons souvent été témoins du fait que l'idée apparaît à l'instant même où elle est en train d'être exprimée. Ce phénomène de création de la pensée dans la parole est un exemple paradigmatique de la théorie de Vygotski :

« La structure du langage n'est pas le simple reflet, comme dans un miroir, de celle de la pensée. Aussi le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot. »¹⁵⁰³

¹⁵⁰⁰ Formé notamment autour de Carole Calistri, dont nous avons étudié les analyses.

¹⁵⁰¹ R. FISHER, *Teaching thinking, op.cit.*, p. 133 : The act of participating in discussions forces students to verbalize their ideas, to reconstruct their experience, and to sort out misunderstandings and partially-formed understandings." (ci-dessus ma traduction)

¹⁵⁰² A. LALANNE, *La philosophie à l'école. Une philosophie de l'école, op.cit.*, p. 69

¹⁵⁰³ L. VYGOTSKI, *Pensée et langage, op.cit.*, p. 131

Cette émergence de la pensée nouvelle dans la situation dialogique s'est manifestée fréquemment dans notre expérimentation : souvent les enfants exprimaient le fait qu'ils trouvaient une idée qu'ils n'avaient jamais eue auparavant, démontrant par là la singularité même du lieu philosophique. En voici quelques exemples :

[Melina] « Je viens de penser à quelque chose... En fait, on peut penser qu'on a un peu des super-pouvoirs magiques, on a le pouvoir d'aimer... d'aimer quelqu'un qui est mort par exemple, notre mamie, nos arrière-grands parents et même nos animaux de compagnie ! »¹⁵⁰⁴

[Yanis] « Mais Johanna, je viens d'avoir une idée : le rêve des fois ça peut apporter une espèce de réflexion morale ! ça peut nous faire comprendre quelque chose. »¹⁵⁰⁵

[Lou] « Je viens d'avoir une idée ! La vie, en fait, elle est énorme et infinie. Même si quelqu'un meurt, la vie elle ne sera jamais morte parce qu'il y aura toujours des espèces sur la terre. »¹⁵⁰⁶

L'enfant se conçoit alors comme émetteur de discours et se demande si ces discours reflètent son individualité. C'est la situation de la communauté de recherche qui pousse l'enfant à construire sa pensée individuelle : « Dans le contexte dialogique, la parole conduit l'enfant à reconstruire son bagage d'expériences pour lui donner du sens. »¹⁵⁰⁷ Le principe de la psychologie socioconstructiviste trouve ici une application dans le champ de l'individuation. Comme l'affirme Maugh Gregory, actuel président de l'Institut de philosophie pour Enfants de Montclair : « pour trouver sa propre voix, il faut avoir quelque chose contre lequel se confronter. (...) Un processus de recherche socialisée – dans lequel les multiples voix sont entendues, les significations clarifiées, les sympathies formées, les traditions réinterprétées, les compromis considérés, et les nouveaux compris trouvés – est aussi important pour l'individualité substantielle que pour la solidarité politique »¹⁵⁰⁸.

Alors que ce dispositif peut sembler contraignant, il est vécu comme une expérience ludique, comme nous l'avons évoqué : les ateliers de philosophie sont perçus par l'enfant comme jeu conceptuel par lequel l'enfant se réapproprie la réalité, joue avec les signes et les reconstruit selon sa perception individuelle. La pratique philosophique crée un territoire d'exploration intellectuelle de la connexion au monde, tant est si bien que la discussion, par sa variété de significations, ses techniques intellectuelles et ses retournements, peut être perçue comme un terrain de jeu conceptuel (terrain de « je » conceptuel ?). La raison pour laquelle le dispositif n'est pas perçu comme coercitif se trouve dans le fait que l'enfant peut exprimer sa vision individuelle, même si elle se conforme aux exigences rationnelles de la

¹⁵⁰⁴ Cf. Annexe 1, Retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CE2 B (N.Bouyahia) 26 avril 2013, p. 743

¹⁵⁰⁵ Cf. Annexe 1, Retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CM2 A (E. Le Gall), 14 février 2012, p. 676

¹⁵⁰⁶ Cf. Annexe 1, Retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CM2 A (E. Le Gall), 6 décembre 2011, p. 692

¹⁵⁰⁷ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, p. 127

¹⁵⁰⁸ M. GREGORY, « Philosophy for children and its Critics » in N. VANSIEGELHEM and D. KENNEDY (ed.), *Philosophy for children in transition*, p. 42 : « To find your own voice you have to have something to struggle against. (...) A process of social inquiry – in which multiple voices are heard, meanings are clarified, sympathies are formed, traditions are reinterpreted, compromises are considered, and new accommodations are created – was as necessary for meaningful individuality as for political solidarity.» (ci-dessus : ma traduction)

philosophie. Le dialogue philosophique allie l'expression de soi et la rigueur des règles et devient ludique dans cet équilibre entre les licences et les corsets, selon Robert Fisher¹⁵⁰⁹. Bien que la discussion philosophique possède des règles, elle demeure un espace ouvert pour l'émergence d'idées individuelles. Se joue un double mouvement de dévoilement : en même temps que la pensée individuelle apparaît au groupe, elle apparaît plus clairement à l'individu lui-même. L'expérience montre que si ce qui est dévoilé ne convient pas à l'enfant, il va chercher à le rendre plus conforme à son individualité : c'est alors qu'il mobilisera ses faculté de raisonnement, de recherche, de jugement afin de construire une idée qui lui convienne davantage. Les réactions des pairs influencent la délimitation des idées, qui se précisent, s'aiguisent ou se déconstruisent par la confrontation à la microsociété philosophique. En outre, l'enfant (re)construit ses idées, en écoutant ses pairs, dans le travail silencieux du dialogue intérieur et de la pensée rhizomique. Écouter et être écouté : ces deux fondements de l'activité dialogique jouent tous les deux un rôle dans la construction de la pensée : l'enfant construit ses idées autant dans le fait de les adresser à ses pairs que dans celui de les écouter adresser les leurs.

L'espace collectif donne lieu à l'émergence de la pensée individuelle de l'enfant : tel est l'élément souvent marquant pour le facilitateur. Un enseignant de Montpellier ayant pratiqué la DVP témoigne : « Permettre à des enfants de participer à des discussions à visée philosophique, c'est les immerger dans un espace où ils seront en mesure de ressentir et d'expérimenter une pensée personnelle. C'est en soi une occasion à la fois originale et intense qui risque fort de les marquer pour le restant de leur vie d'écolier, voire même de leur vie de personne humaine. »¹⁵¹⁰. Paradoxalement, il semble qu'il soit nécessaire de mettre en scène une discussion collective pour rendre accessible à l'enfant l'expérience de sa propre pensée. Ce paradoxe s'explique par le fait que l'enfant se définit par le fait que l'enfant se trouve au seuil du processus d'individuation. Mais cette idée se trouve confirmée par le ressenti des enfants, qui incluent ce processus dans la définition même de la philosophie. Ainsi, Yanis, élève de CM1, déclare un jour que la philosophie, pour lui, c'est « trouver ses représentations mentales »¹⁵¹¹ et tous ses camarades s'accordent avec lui, dont Amine qui complète en disant « c'est penser à ses représentations mentales ». Ils illustrent ainsi la définition de la conceptualisation pour Michel Tozzi : « Une notion, par opposition à un mot, est plutôt une *représentation* dans ma tête, qui est la façon dont un mot de la langue rend compte pour moi de ma propre expérience, de ma vision du monde. (...) D'où l'intérêt pour conceptualiser une notion d'en exprimer sa représentation spontanée puis de la confronter à d'autres, de manière à en prendre conscience et à la faire travailler au contact de l'altérité. »¹⁵¹². Mais l'enjeu des représentations philosophiques se trouve dans leur complexité : c'est ce qu'exprime Danièle-Henriette, élève de CM2 :

¹⁵⁰⁹ R. FISHER, *Teaching thinking, op.cit.*, p. 37 : « If questions for discussion by the community are embedded in their own concerns it allows for both universalisable argument and the expression of personal experience. To that extent the discussion can be both rigorous (through appeal to reason) and open-ended (through the creative exploration of ideas). »

¹⁵¹⁰ M. TOZZI (2006), *Débattre à partir des mythes*, pp. 55-56

¹⁵¹¹ Cf. Annexe 1, Retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CM1B (B.Wermuth), école Fraternité, 5 octobre 2012, p. 774

¹⁵¹² M. TOZZI (dir.), *Débattre à partir des mythes*, p. 46

« La philosophie on dit ses idées qui sont presque impossibles à penser, on essaie de chercher des idées plus haut. »¹⁵¹³

Marouan, quant à lui, élève de CE2 décrit ainsi le travail philosophique :

« On réfléchit pour penser, et quand on pense on trouve ses idées et quand on parle, on parle de ses idées »¹⁵¹⁴.

Un détail aussi étonnant que significatif surgit dans ses témoignages : alors même que les enfants disent trouver des idées qu'ils n'avaient pas auparavant, ils les nomment déjà comme étant *leurs* idées : ainsi, ils montrent qu'ils ont le sentiment qu'elles étaient en eux avant leur apparition définie. Ces diverses propositions livrent donc une interprétation du même phénomène : la naissance d'idées individuelles dormantes dans le cadre de la pratique philosophique collective.

En somme, la discussion philosophique est le théâtre de deux mouvements concomitants mettant en jeu la connaissance de soi. D'une part, se produit un mouvement de décentration de soi qui se réalise par l'ouverture à autrui, par la prise de distance avec les idées, par la prise de conscience d'une condition humaine partagée et mise en lumière dans le cadre collectif. D'autre part, s'élabore un mouvement de redécouverte de soi et de construction individuelle des idées grâce à leur confrontation avec le cadre collectif, l'échange avec les pairs, la verbalisation des pensées. En réalité, ces deux tendances se complètent : c'est par la prise de distance décentrée avec les pensées brutes que l'enfant peut ensuite ressaisir sa pensée individuelle, une fois passée au crible de la réflexivité, de la collectivité et de la vérité. C'est ce que montre ce témoignage de Michel Tozzi, décrivant la posture de facilitatrice d'Anne Lalanne : « Ses interventions permettent au lecteur de comprendre sa démarche didactique : relier dans l'espace et dans le temps ce qui se dit sur le sujet proposé en tenter d'arracher les enfants à l'unique expression du vécu pour se décentrer, revenir sur une expérience philosophique commune, ou s'appuyer sur l'idée d'un camarade pour développer son point de vue. (...) Il y a entre les élèves et l'enseignante un processus de rencontre objectivé vers les mots qui vont dire au plus juste comme au plus « universel » possible sa pensée. (...) La pratique du débat suppose d'accueillir l'irruption d'une parole singulière et d'être garant du statut de la vérité dans le processus d'apprentissage. »¹⁵¹⁵. Grâce à ce cheminement, on peut espérer que la réflexion philosophique permette d'accomplir un mouvement de décentration de la pensée enfantine égocentrée parallèlement à un mouvement de recentrement d'une pensée enfantine clairvoyante et ouverte sur elle-même.

« Lorsque la pensée se pose, elle peut prendre des distances avec elle-même, et de ce fait, elle peut s'ancrer sur autre chose qu'elle-même, sur quelqu'un d'autre. (...) Se décentrer, c'est entrer dans une lecture critique de nos idées, et pour ceux qui nous diront qu'il est impossible de sortir de soi-même, disons que c'est à la fois dedans et dehors. (...) Apprendre à se

¹⁵¹³ Cf. Annexe 1, Retranscriptions ateliers de philosophie de l'école Fraternité, classe de CM2 (Emmanuelle Le Gall), 3 décembre 2011, p. 668

¹⁵¹⁴ Cf. Annexe 1, Retranscriptions ateliers de philosophie de l'école Fraternité, classe de CE2 (Audrey Alamargot), 12 octobre 2012, p. 717

¹⁵¹⁵ M. TOZZI, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, 2001, pp. 115-116

décentrer, c'est se libérer de soi-même, et pour cela accéder à l'universalité, à l'exigence de vérité et de raison, qui en dépit de l'apparente contrainte, frustration ou négativité initiales, ou grâce à elles, revalorisent l'individu en le faisant accéder à une toute autre dimension de l'être. (...) Se décentrer, comme nous l'avons déjà indiqué, en nous éloignant de nous-même, en nous confrontant à nous-même, nous permet d'ancrer plus profondément nos pensées et notre être, de forger notre identité. Car si nous invitons l'élève à conceptualiser, il n'est pas question dans notre exercice de nier ou d'ignorer la subjectivité : il est indispensable de la mettre à l'épreuve, de l'éduquer, de l'élaborer. »¹⁵¹⁶

9.2.2. La place de la philosophie dans le processus d'individuation de l'enfant : la construction d'un « domicile intellectuel »¹⁵¹⁷

Apparaît ici le concept d'identité et par-là même, la question du rôle de la philosophie dans le processus d'individuation de l'enfant. La pratique philosophique participe-t-elle au développement de l'individualité ou d'une individualité philosophique ? Il semble que de nombreux éléments concourent en ce sens : le travail de construction individuelle des idées, le développement d'une pensée autonome, la recherche continue du sens dans l'existence, la mise en relation constante du monde philosophique à l'expérience enfantine, le développement des facultés cognitives. De fait, c'était l'objectif ultime de Lipman, qui souhaitait œuvrer pour « le développement global de l'enfant », et considérait que l'individualité philosophique s'acquerrait dans la pratique collective. De ce point de vue, « la composante sociale n'est donc pas une finalité mais un moyen, parmi d'autres, permettant au sujet de se construire, de se réaliser comme individu »¹⁵¹⁸. L'ouverture d'esprit, ainsi que la prise connaissance rationnelle avec autrui, permettrait donc aussi une meilleure connaissance de soi, et dans ce cas, la philosophie pour enfants se situerait dans la lignée de la conception piagétienne de l'éducation morale. Piaget déclarait en effet :

« C'est par le frottement incessant avec autrui, par l'opposition des volontés et des opinions, par l'échange et la discussion, par les conflits et la compréhension mutuelle que nous avons tous appris à nous connaître nous-mêmes. »¹⁵¹⁹

En conséquence de cette donnée centrale de la psychologie enfantine, le courant « psychanalytique ARCH », de façon plus récente et plus intense, estime qu'« il s'agit d'une pratique directement finalisée par la construction identitaire du sujet, dans l'existentialité de son être au monde, entrant dans un processus d'humanisation par une parole assumée dans son rapport à l'autre (...). [Ce courant] travaille aux conditions de possibilité psychiques de constitution d'une pensée autonome, qui prend conscience qu'elle est une pensée en lien avec les autres mais séparée des autres, celle d'un sujet pensant qui fait l'expérience, c'est cela le cogito lévinien, de son être pensant, d'un « parlêtre », comme dit Lacan, qui se découvre (ici c'est moi qui parle) comme « pensêtre », c'est-à-dire comme petit d'homme, porteur d'une condition dont la dignité et la responsabilité sont de réfléchir les problèmes auxquels la

¹⁵¹⁶ O. BRÉNIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, pp. 153-155

¹⁵¹⁷ M. LIPMAN, *Philosophy in the classroom*, p.73

¹⁵¹⁸ M. PERRAUDEAU, préface à *Pratiquer le débat-philosophie à l'école*, P.Tharrault, p.6

¹⁵¹⁹ J. PIAGET, *L'éducation morale à l'école*, éd. Anthropos, 1997

nature et la culture le confrontent »¹⁵²⁰. Sans aller jusqu'à des considérations identitaires, qui nous paraissent cloisonner les individus dans une démarche contraire au principe de la pédagogie inclusive, nous estimons effectivement que la pratique continue d'ateliers de réflexion sur l'existence peut faire partie de la construction de l'individualité, mais de façon toujours consciemment ouverte vis-à-vis du groupe.

Ce phénomène d'interaction entre l'individu pensant et le groupe discutant est telle que certains chercheurs, tels que Juliana Merçon et Aurelia Armstrong¹⁵²¹, voient dans le mécanisme de co-construction du sujet et de la communauté de recherche lipmanienne une manifestation du concept simondonien de transindividualité. Notons que cette analyse ne vaut que relativement à des groupes se consacrant de façon continue et régulière à la réflexion philosophique collective. Toujours est-il que dans ces cas de figure, la discussion philosophique mettrait en scène un processus d'individuation défini par Simondon¹⁵²² comme mécanisme d'engendrement simultané deux entités travaillant ensemble et s'individuant réciproquement d'une façon telle qu'elles n'auraient pu l'être en dehors de la relation. Cette réciprocité est le fondement de la transindividualité, « unité systématique de l'individuation intérieure (psychique) et de l'individuation extérieure (collective) »¹⁵²³. Or l'espace du dialogue philosophique serait le théâtre d'une individuation de la collectivité pensante de façon synchronique à l'individuation des individus pensants. La pensée enfantine donne forme à la réflexion collective de même que la pensée individuelle est formée par l'intériorisation de la pensée collective. « La transindividualité comprise comme relation ne se produit pas entre des termes individués, mais est une dimension de l'individuation elle-même. La relation est, selon ce point de vue, ce qui constitue les individus et non l'inverse. (...) Si nous concevons la recherche philosophique avec les enfants comme un complexe psycho-social ou un processus transindividuel, nous serons mieux à même de comprendre comment les distinctions précédentes [entre l'individu et le groupe] ne sont pas, en réalité, des dichotomies, mais sont réciproquement actualisées et maintenues au travers d'une dynamique complémentaire »¹⁵²⁴. La discussion philosophique serait donc un espace de socialité fécond pour une stabilisation de l'individualité pensante grâce au travail complexe de la rationalité collective. En un mot, les enfants traversent une expérience collective durant laquelle les individus cogitants, autant que le groupe pensant, se modifient et s'influencent mutuellement. « De ce point de vue, la pratique de la philosophie pour enfants peut être interprétée comme un espace relationnel unique où les transformations

¹⁵²⁰ M. TOZZI, « Lipman, Lévine, Tozzi, différences et complémentarités » in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, pp. 96-97

¹⁵²¹ J. MERÇON, A. ARMSTRONG, « Transindividuality and Philosophical Enquiry in Schools : A spinozist perspective », in N. VANSIEGELHEM, D. KENNEDY, *Philosophy for children in transition*, *op.cit.*, pp. 82-83

¹⁵²² G. SIMONDON (2005), *L'individuation à la lumière des Notions de Forme et d'information*, Collection Krisis, Grenoble, Editions Jérôme Million.

¹⁵²³ *Ibid.*, p. 23

¹⁵²⁴ J. MERÇON, A. ARMSTRONG, *op.cit.*, pp. 82-83 : "The transindividual understood as relation is not what occurs between individuated terms, but is a dimension of individuation itself. Relation is, according to this perspective, what constitutes individuals and not the reverse. (...) If we conceive of philosophical inquiries with children as complex psycho-social or transindividual processes, we will be better able to understand how the aforementioned distinctions are, in fact, not dichotomies, but reciprocally actualised and maintained through a complementary dynamic." (ci-dessus : ma traduction)

intellectuelles personnelles et collectives sont éprouvées rapidement et intensément. En tant que processus systématique de communication, on peut dire que les dialogues philosophiques avec les enfants correspondent à des systèmes transindividuels de pensée qui contribuent à la formation des individus »¹⁵²⁵. Cette interprétation simondonienne a ses limites, mais elle nous apporte un élément de sens qui relie le processus d'individuation à la définition même de la philosophie telle qu'elle est abordée avec les enfants : en effet, ayant établi qu'il n'agissait pas de création de concepts, d'invention de systèmes de pensée, nous avons préservé comme idée le fait que philosopher, c'était mener une activité de transformation de sa vision du monde. Nous pouvons poser avec une certaine assurance l'idée qu'*a minima*, l'éducation philosophique établira un parcours intellectuel modifiant, informant, et stabilisant l'esprit de l'enfant.

La pratique philosophique pourrait, de la sorte, signer le point de départ d'un travail sur soi, qui serait comparable, si l'on suit l'analyse de Nancy Vansieleghem¹⁵²⁶, au processus de la *parrhesia* tel qu'il fut identifié par Foucault : en effet, la philosophie pour enfants vise aussi à construire un cheminement charpenté vers la vérité et la volonté d'atteindre l'idéal de la *parrhesia* est liée à l'apprentissage de l'autonomie, en tant que l'enfant devient conscient de lui-même : en effet, il s'agit d'une pratique de soin vis-à-vis de soi. L'exercice intellectuel serait alors une façon pour l'individu de développer sa relation à la vérité tout en affirmant sa pensée, de façon franche et authentique. Dans la relation entre le sujet la vérité, il s'agit, en philosophie, d'instituer une pratique du discours de vérité. Dans son *Herméneutique du sujet*, Foucault établit que la *parrhesia* est « la franchise, la liberté et l'ouverture qui conduit un individu à dire ce qu'il a à dire, comme il souhaite le dire, quand il souhaite le dire, et dans la forme qui lui paraît nécessaire. »¹⁵²⁷. Ce que l'on exige n'est donc pas d'un geste intellectuel grandiose mais un modeste travail de soin vis-à-vis de sa pensée propre. L'enfant parrhesiaste sera donc celui qui parvient à mettre au jour son individualité au travers de son discours, de façon concordante à l'éthique de la pensée habermassienne établie par Michel Tozzi comme critère de sincérité de la discussion philosophique.

In fine, l'éducation philosophique engagerait l'enfant dans une connaissance de soi comme sujet pensant, acquérant une sensibilité philosophique et peut-être même un univers conceptuel. Car la philosophie n'est pas seulement l'occasion d'explicitier ses idées, certains estiment même que l'enfant peut trouver, en quelque sorte, *sa* philosophie. C'est le cas de Lipman, qui considère que le façonnement des pensées engage aussi un façonnement d'une vision de l'existence, ainsi qu'un façonnement d'un *style* de pensée. Pour rendre concrète cette

¹⁵²⁵ *Ibid.*, p. 87 : “ From this perspective, the practice of philosophy with children can be interpreted as a unique relational space where personal and communal intellectual transformations are rapidly and intensely experienced. As a systematic communicative process, philosophical dialogues with children can be said to correspond to transindividual systems of thinking that contribute to the formation of individuals.” (ci-dessus : ma traduction)

¹⁵²⁶ N. VANSIELEGHEM, « Philosophy with Children as an Exercise in *Parrhesia* : An account of a Philosophical experiment with children in Cambodia », in N.VANSIELEGHEM and D.KENNEDY, *Philosophy for children in transition, op.cit.*, p. 153: « I want to articulate an understanding of the process not as matter of becoming conscious of oneself in order to gain access to the truth but rather, and following Michel Foucault, as a practice oriented by the care of the self – in the interest of transformation of the self by the self, (...) as an affirmation of one's existence. (...) In order to elaborate this tentative idea, I draw generally upon the work of Foucault but more especially on his analysis of three major ways in which one relates oneself to the truth. This analyses offers me the chance to articulate the experiment in terms of an exercise in *parrhesia* (roughly translated, « frank speaking ») and to compare it with rhetoric and flattery as other ways of approaching the truth. I shall argue that *parrhesia* implies a form of thinking in which the self is not seen as an object of knowledge, but rather as an object of care.”

¹⁵²⁷ M. FOUCAULT, *L'Herméneutique du sujet*, Paris, Seuil/Gallimard, 2001, p. 372

idée, elle est incarnée au travers de divers personnages de roman, représente le penseur rêveur, stoïque, cartésien ou aristotélicien, et bien d'autres encore. Dans la continuité de leur monde philosophique naissant, l'enfant continuera d'explorer les éléments dont il a déjà fait, en quelque sorte, la rencontre : concepts, expériences, questions et intuitions. Simplement, l'éducation philosophique apportera une plus grande clarté à cet univers inconnu mais présent : ainsi, Lipman a pour ambition que chaque découvre les rudiments de sa propre philosophie de vie¹⁵²⁸.

Alors que la philosophie est parfois perçue comme une discipline anxiogène dont certains principes directeurs – doute, questionnement, pluralisme – seraient contradictoires avec les besoins cognitifs de l'enfant, les philosophes pour enfants estiment à l'inverse qu'elle peut prendre part à l'acquisition d'une plus grande fermeté d'esprit et dans la construction de ce que Lipman appelle un « domicile intellectuel »¹⁵²⁹. En effet, tout au long des ateliers de réflexion, les enfants accomplissent de nombreuses actions intellectuelles posant – même provisoirement – les fondations d'un univers intérieur : ils identifient les philosophèmes au sein des savoirs, aiguïssent une sensibilité à la profondeur des expériences, s'attachent à des idées, prennent connaissance de questions-clés, doivent prouver et éprouver leurs convictions et croyances. L'examen de ces dernières, entendues au sens large, est perçu comme le corps de la relation facilitateur-enfant selon Martha Nussbaum : « La véritable valeur du *philosopher* réside dans l'interaction ouverte de l'enseignant et de l'élève, en tant que l'enseignant guide l'élève vers le questionnement... pour devenir plus conscient de ses propres convictions et de leur relation les unes avec les autres »¹⁵³⁰. Qu'il s'agisse de convictions, hypothèses, expériences, ressentis, intuitions, questions, concepts, idées, notre ambition consiste à ouvrir l'esprit de l'enfant sur la connaissance de ses contenus. Par suite, nous espérons que l'expérience des ateliers de philosophie aidera l'enfant à acquérir une vision du monde et à dessiner un paysage conceptuel jalonné de concepts identifiés, d'îlots de certitude, de zones problématiques mouvantes, de repères lexicaux (concepts contraires, voisins, complémentaires). S'y trouvera, certes, quelques monts d'incertitude, mais il semble que même l'identification des mystères en tant que mystère peut être plus rassurant que terrifiant. En effet, « la philosophie, comme l'indique Walter Omar Kohan, peut aider les enfants à approfondir et développer ces impressions initiales, l'étonnement, la curiosité, la dissatisfaction que peut engendrer une relation plus complexe au monde. La philosophie peut offrir aux enfants les outils dont ils ont besoin pour être moins assujéti à cette puissance du monde qui tend à les constituer comme sujets passifs et non-résistants, acceptant simplement les histoires et métaphores qui sous-tendent l'actuel état de choses. »¹⁵³¹. Nous le savons, les

¹⁵²⁸ Cf. M. LIPMAN, F.S. OSCANYAN, A.-M. SHARP, *op.cit.*, p.80

¹⁵²⁹ *Ibid.*, p.73

¹⁵³⁰ M. NUSSBAUM, « Philosophical Books vs Philosophical Dialogue » in M.LIPMAN (ed.), *Thinking. Children and education*, Dubuque, Iowa : Kendall/Hunt Publishing Compagny, 1993, p. 298 : The real value of philosophizing lies in the responsive interaction of teacher and pupil, as the teacher guides the pupil by questioning... to become more aware of his own beliefs and their relationship to one another.

¹⁵³¹ W.O. KOHAN, *Philosophy and childhood. Critical perspectives and affirmative practices*, *op.cit.*, p. 51 : Philosophy can help children to deepen and develop those initial feelings, wonder, curiosity, dissatisfaction that could engender a more complex relation to the world. Philosophy can provide children with the tools they need to be less subjugated to that form of power that tends to constitute them in passive and nonresistant subjects, simply accepting the stories and metaphors that support the actual predominant state of affairs." (ci-dessus : ma traduction)

enfants traversent de multiples expériences philosophiques, mais cela ne signifie pas qu'elles soient nécessairement éclairantes. Certains questionnements dont nous avons vu la présence intuitive dans la pensée enfantine – l'existence, la mort, le mal, etc – demeurent empreints de confusion. Le mouvement d'individuation de la conscience la rend plus apte à discerner les enjeux relatifs à ces questions saillantes et troublantes, sans pour autant feindre qu'elles soient résolues. Lipman estime que « le fait de penser par soi-même nous donne orientation, régulation et direction à ce que serait sinon un *soi* fluide et amorphe, dénué de continuité et de sentiment d'unité »¹⁵³². Conformément à sa pédagogie deweyenne, l'une des clés de cette unification de la conscience est la construction d'une vision de l'existence comme un ensemble continu. L'esprit acquiert une faculté d'intégrer les expériences dans une continuité existentielle plus large : « Il n'y a peut-être pas de meilleure formation pour un enfant, en ce qui concerne le développement d'une conception adéquate du soi, que de rattacher le présent, le passé et le futur de façon à les voir comme une seule vie continue. (...) Un enfant sent souvent l'impact d'une situation dans sa totalité, la vivant comme une expérience joyeuse ou bien misérable, amicale ou bien hostile, menaçante ou invitante. Mais généralement, l'enfant n'analyse pas une telle situation. »¹⁵³³. L'enfant, que nous avons défini comme un être en devenir expérientiel, acquiert ainsi une compréhension plus stable de l'expérience, et, par suite, une plus grande conscience de son univers intellectuel (gardons à ce propos une prudence : il s'agit bien d'un meilleur discernement des affaires intellectuelles et strictement philosophiques). Il se rend compte qu'il occupe un point de vue et que ce dernier, fondé sur sa propre expérience du monde, fait partie de la construction de son individualité. « Nos propres expériences uniques nous donnent une perspective philosophique particulière, et ce que l'on remarque dans l'univers philosophique dépend de cette perspective. »¹⁵³⁴. De la sorte, l'individuation progressive de la pensée s'intègre donc dans un processus une maturation de l'esprit. « À travers le travail de la pensée et la parole, et le rapport que l'on entretient avec elles, vont se déployer et s'amplifier une conscience de soi, une maîtrise accrue de son fonctionnement intellectuel et psychologique, la construction de la personnalité. (...) Le processus de clarification de la pensée entraîne donc un retour sur soi de la subjectivité, par le biais de la raison et de la conscience. »¹⁵³⁵. En un mot, l'affinement de l'univers intellectuel par la pratique philosophique peut participer à la constitution d'une subjectivité plus résolue chez l'enfant.

9.2.3. Individuation et extension de la conscience enfantine.

Un détail mérite d'être relevé : l'individuation de l'enfant philosophe ne correspond pas à une démarche de recroquevillement de l'enfant sur lui-même, sur ses idées actuelles ou

¹⁵³² M. LIPMAN, F.S. OSCANYAN, A.-M. SHARP, *op.cit.*, p.204 : "What thinking for oneself does is give guidance and regulation and direction to what would otherwise be a fluid and amorphous self with no continuity and no sense of unity."

¹⁵³³ *Ibid.*, p. 75 "There is perhaps no better training that a child can have for the development of an adequate conception of self than to relate the present and the past and the future so as to see them as one continuous life. (...) A child usually feels the impact of a situation in its entirety, experiencing it as joyous or miserable, as friendly or hostile, as threatening or inviting. But generally, the child does not analyse such a situation. »

¹⁵³⁴ J. MOHR LONE, *Philosophy and education, op.cit.*, p. 16 « Our own unique experiences give us a particular philosophical perspective, and what we notice in the philosophical universe depends on that perspective. »

¹⁵³⁵ O. BRÉNIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire, op.cit.*, p. 155

sur ses opinions du monde. L'atelier de philosophie ne vise pas à faire croire que l'enfant possède toutes les clés pour établir sa philosophie : il est important d'une part de se conformer tout de même au principe que l'enfant (comme tous les humains) est un être en devenir, et d'autre part de mener donc davantage un travail d'élargissement du soi. Cela reste le cœur de notre analyse : que l'enfant ouvre son esprit à lui-même par une plus grande connaissance de soi. Il s'agit donc d'un processus d'individuation limité par l'essence ouverture de l'individualité philosophique. Lipman lui-même pointe la nécessité de rester prudent pour ne pas donner à l'enfant un sentiment d'auto-satisfaction : le sentiment d'affermissement de l'individualité consiste davantage dans un processus d'élargissement que par un auto-affirmation dans un circuit intellectuel fermé. Dans une véritable éducation philosophique, pour Lipman, il s'agit de « démontrer des accomplissements éducatifs non pas comme l'acquisition de propriétés intellectuelles ou comme l'amasement d'un capital spirituel, mais comme une appropriation authentique qui résulte dans l'élargissement du soi »¹⁵³⁶. Bien que l'initiation à l'histoire de la pensée puisse avoir pour fonction partielle de transmettre un capital philosophique (concepts, problématiques, jalons historiques), il ne s'agit en aucun cas d'œuvrer à la connaissance de soi par la transmission d'idées standardisées ou d'un esprit uniformisé. Les outils culturels de la philosophie ont pour vocation d'être manipulés dans le cadre de l'entretien individuel que l'enfant initie avec lui-même. Il ne faut effectivement pas oublier que tout travail philosophique intègre une dimension créative pour Lipman et que créativité équivaut à individualité pour le philosophe américain. La connaissance de l'esprit vise à éveiller le pouvoir individuel de penser, de se penser et de penser le monde. L'enfant s'individue alors au travers de l'exercice ouvert, créatif et critique de sa pensée :

« La transformation de la classe en communauté de recherche est une activité dont le résultat le plus noble réside dans la construction par les enfants d'une puissance créatrice, d'un univers intérieur regardant, pensant, qui leur permet d'échapper, au fur et à mesure qu'ils le construisent, à la domination complète de l'univers dans lequel ils se trouvent. Cette puissance libératrice est le fruit d'une pratique répétée s'enracinant dans la dignité humaine, c'est-à-dire dans la nécessité de reconnaître que l'être humain, enfant ou adulte, est un être d'exception, capable de *se* construire. »¹⁵³⁷

L'individualité de l'enfant, au travers de l'éveil d'une puissance pensante, créatrice est libératrice, se développe davantage comme le développement de l'autonomie intellectuelle et du devenir-auteur : il s'agit d'une construction tendue vers l'expérience future, dirait Lipman. Si l'individuation philosophique devenait un repliement sur soi, elle accomplirait le contraire de sa mission consubstantielle, qui est précisément de ne pas se laisser réifier face aux systèmes de pensée existants, mais de se constituer comme sujet capable d'y opposer sa propre faculté de pensée : « Il importe de garder à l'esprit cette spécificité de la philosophie, qui est de stimuler la réflexion. La philosophie veille à ce que chaque être humain découvre et endosse son pouvoir sur sa vie. (...) La pratique philosophique joue donc un rôle important dans le fondement de notre identité : elle nous offre des outils afin de ne pas se

¹⁵³⁶ M. LIPMAN, *Philosophy goes to school*, *op.cit* p.18 : « demonstrate educational accomplishments not merely as acquisitions of intellectual properties or as the amassing of spiritual capital but as a genuine appropriation that results in the enlargement of the self. »

¹⁵³⁷ M. SASSEVILLE, *La pratique de la philosophie avec les enfants*, *op.cit.*, p. 154

laisser chosifier. Elle développe ce que Lipman appelle une pensée critique, un des facteurs déterminants dans le développement d'une pensée personnelle et autonome. Chaque personne se découvre alors comme un être unique et reconnaît son pouvoir d'influencer son environnement. »¹⁵³⁸. La conscience, ouverte sur elle-même, s'individue mais demeure ouverte sur le monde, en constante interaction et continuité avec l'expérience (tout comme l'ensemble de la pédagogie lipmanienne et deweyenne). Le domicile intellectuel n'est donc pas emmuré dans l'ensemble des contenus acquis, mais peut être conçu comme un lieu visant à acquérir les idées futures, en lien avec les repères établis par l'enfant au cours de sa formation philosophique. Il s'agit donc de créer un espace intérieur dont les frontières sont certes davantage dessinées, mais demeurent ouvertes. La découverte de la philosophie « fonde la subjectivité en tant que celle-ci me permet de déployer un espace intérieur qui m'appartient en propre et qui n'a rien de commun avec l'espace extérieur « réel ». »¹⁵³⁹. Au fond, l'individuation de la conscience se produit sous la forme d'une conscience qui allie fermeté et disponibilité. Il s'agit de la construction d'un univers cognitif coexistant avec la construction de ce que Kant appelle une « mentalité élargie »¹⁵⁴⁰, décentrée vers l'univers extérieur et l'altérité. Par conséquent le processus d'individuation par l'autoréflexion ne se sépare jamais de mouvements de décentration vers autrui et vers le monde, ces derniers restant – à notre sens – le cœur de l'expérience du dialogue philosophique. Le dialogue demeure au centre de la pratique, tant et si bien que le rôle de la philosophie dans l'individuation enfantine relèverait davantage de l'inauguration d'un dialogue construit avec soi-même. Toutes les dimensions de la pratique enclenche de mécanisme de dialogue : l'élaboration de questions suppose un « entretien avec soi-même et avec les autres jusqu'à ce qu'on parvienne à un accord qui permette de progresser vers une expérience de vie plus authentique »¹⁵⁴¹ ; la recherche de réponses suppose la mise en lumière et en forme de la pensée dans la parole ; le dialogue intérieur sous-tend la réception des paroles ainsi que la continuité de la réflexion. Ainsi, le principal objectif – et le plus accessible – de l'individuation philosophique cible l'ouverture de ce dialogue intérieur. Pour Pierre Laurendeau, ce phénomène signe la construction de la conscience individuée, dont le sens se rapproche de la *consciousness* théorisée par Arendt bien qu'en l'occurrence elle n'ait pas qu'un sens moral :

« Une discussion ou un débat est l'occasion de préciser sa pensée sur tel point, de la confronter à celle des autres, de la modifier en la mettant à l'épreuve de la critique des autres. Mais ce qui s'établit alors peu à peu, c'est l'habitude d'un *dialogue* intérieur, d'une discussion avec soi-même. À force de débattre avec les autres, on en vient à intérioriser la pratique du débat, à se dédoubler pour jouer soi-même, dans son propre for intérieur, la multiplicité des points de vue que l'on rencontre d'abord au dehors, dans l'expérience du contact avec les autres. Cette

¹⁵³⁸ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, *op.cit.*, p. 66

¹⁵³⁹ F. GALICHET, *La philosophie à l'école*, *op.cit.*, pp. 157-158

¹⁵⁴⁰ E. KANT, *Qu'est-ce que les lumières ?* (1784), *op.cit.*

¹⁵⁴¹ M.-F. DANIEL (2005), *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, *op.cit.*, p. 34 : « Questionner, tout comme douter, évaluer, remettre des acquis en question, stimule la créativité, l'autonomie et le sens critique des élèves – habiletés cognitives susceptibles d'agir sur la confiance en soi. Cette stimulation s'avère d'autant plus efficace lorsque la question est d'ordre philosophique, puisque ce type de question semble répondre aux expériences existentielles des élèves. (...) Comme le mentionnaient les philosophes de l'Antiquité grecque, le questionnement philosophique suppose un entretien avec soi-même et avec les autres jusqu'à ce qu'on parvienne à un accord qui permette de progresser vers une expérience de vie plus authentique, expérience qui suscite d'autres questionnements philosophiques, qui conduiront à une autre expérience et ainsi de suite. »

intériorisation du dialogue est ce que Hannah Arendt appelle la *consciousness*. Elle l'identifie avec la pensée même (distincte de l'intelligence) et la met au fondement de la conscience au sens moral du terme : « *L'activité de penser en elle-même, l'habitude de tout examiner et de réfléchir à tout ce qui arrive, sans égard au contenu spécifique et sans souci des conséquences, cette activité peut-elle être de nature telle qu'elle « conditionne » les hommes à ne pas faire le mal ? Le mot même de conscience semble bien l'indiquer. Dans et par l'exercice de la pensée, l'ego, le je-suis-moi, fait l'expérience de la différence dans l'identité, précisément lorsqu'il ne se rapporte pas aux choses qui apparaissent, mais à lui-même seulement.* »¹⁵⁴² »¹⁵⁴³

En réalité, la philosophie pour enfants permettrait une émergence plus claire de la conscience mais cette émergence d'une conscience plus constituée va dans le sens d'une humanisation. Pour Pierre Laurendeau, la recherche de sens en philosophie crée une impulsion vers deux directions distinctes et compatibles : la construction de la conscience comme instance individuante et singularisante *et* comme instance rationnelle humanisante. Vincent Trovato apporte une analyse similaire du concept de conscience chez Arendt : « Pour cette philosophe d'origine allemande, la pensée est une sorte de gestion, une humanisation de l'expérience sauvage. Ce qui est essentiel dans son propos et qui prolonge le sens de la justification de la philosophie pour tous, c'est qu'elle affirme que « la pensée, dans son aspect non cognitif, non spécialisé, en tant que besoin naturel de la vie humaine, n'est pas la prérogative de certains, mais une faculté présente chez tout le monde »¹⁵⁴⁴. Ainsi, ce qui semble pertinent dans le concept de conscience d'Arendt, c'est le fait que cette conscience soit définie comme un mouvement dialogique. C'est pourquoi le praticien français insiste sur le lien avec la métaphore arendtienne du *vent de la pensée* dont la portée, finalement, nous montre que la connaissance philosophique de soi, de la conscience, nous amène inéluctablement à des considérations éthiques, et nous font revenir, dans notre analyse, à la question de l'ouverture à l'altérité :

« L'exercice de la pensée consiste donc en l'examen des vertus, des valeurs et des concepts. Autour de cette expérience, Hannah Arendt développe la métaphore du *vent de la pensée*. Par ces termes, elle marque l'idée que cette expérience place constamment en mouvement les représentations admises, elle interroge et met toujours en cause à nouveau les évidences, défaisant alors chaque fois ce qui avait été construit auparavant. La pensée a donc « un effet minant, destructeur, sur tous les critères établis, les valeurs et mesures du bien et du mal ; en bref, sur ces coutumes et règles de conduite dont on traite en morale et en éthique »¹⁵⁴⁵. Le vent de la pensée rend l'individu alerte et vivant mais ne peut que le mettre dans l'embarras, puisque rien n'est définitivement acquis. (...) L'exercice régulier de réflexion et de discussion produira un comportement plus posé, plus impartial (de manière globale) mais surtout l'émergence d'un profond respect de soi et d'autrui, suivi d'une meilleure tolérance des points de vue et des différences. »¹⁵⁴⁶

In fine, la connaissance philosophique de soi ne peut éviter de s'élaner, au moment même où elle vise le *soi*, vers la considération de l'autre. C'est bien que le propre de la philosophie, qui ne peut pas *ne pas* inclure l'altérité. L'enfant acquiert une connaissance de sa

¹⁵⁴² H. ARENDT, *Considérations morales* (1996), Rivages-Poche, Petite Bibliothèque, Paris, p.27

¹⁵⁴³ P. LAURENDEAU, *Des enfants pensent l'avenir, op.cit.*, p. 85

¹⁵⁴⁴ H. ARENDT, *op.cit.*, p. 70.

¹⁵⁴⁴ Cf. M. LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*

¹⁵⁴⁵ H. ARENDT, (1996), *Considérations morales*, Rivages-Poche, p.51

¹⁵⁴⁶ V. TROVATO, *L'enfant philosophe. Essai philopédagogique, op.cit* p. 53

conscience, vent de la pensée ouverte dans un dialogue intérieur avec soi, avec autrui et avec le monde, dont la largesse dépasse celle de la mentalité élargie. Le vent du dialogue individuel n'a pas de contours. Mais il a une nature, et c'est celle-là qui concourt au développement individuel de l'enfant : par la philosophie, l'enfant prend conscience de la nature de sa conscience : cette nature humaine, rationnelle, ouverte, vigilante (proche du *caring thinking* lipmanien en réalité), compréhensive, questionnante. Paradoxalement, l'individuation philosophique permet une singularisation de l'enfant *au travers* d'une universalisation humaine de sa conscience.

9.2.4. Compréhension philosophique et une éducation sentimentale.

Parmi les processus se situant à la frontière de l'individuel et de l'universel, la question des émotions a particulièrement interpellé partisans de l'éducation philosophique. La philosophie pour enfants vise à se construire au plus proche de l'expérience enfantine. Or, la gestion et la découverte des émotions, de leur nature et de leur multitude, occupe une place prépondérante dans le vécu de l'enfant, au point la pensée et l'expérience enfantines sont fréquemment jugées comme étant enfermées dans l'affect. Bien que les philosophes pour enfants reconnaissent que l'expérience enfantine se situe davantage sur le plan affectif, cela ne signifie pas qu'elle soit perdue pour la raison ou que les enfants soient exclus du champ philosophique. Cela signifie justement qu'il est nécessaire d'accorder une place à l'analyse des affects dans l'éducation philosophique. Ainsi, alors que l'étude des émotions a toujours occupé une grande place dans l'histoire de la pensée, elle contient un enjeu crucial vis-à-vis de la connaissance de soi des enfants. Cet aspect a une telle importance qu'une étude clinique psychopédagogique a été menée au Canada, au terme de laquelle Anne-Marie Duclos, a pu conclure qu'après sept mois de pratique philosophique (entre octobre 2009 et avril 2010), les enfants montraient une augmentation moyenne de 6,1275 % de leur compréhension des émotions (contre 2,0833% pour le groupe témoin n'ayant pas pratiqué la philosophie)¹⁵⁴⁷. Ce résultat a été obtenu au moyen du test Pons-Harris¹⁵⁴⁸, auquel ont été soumis les enfants avant et après avoir suivi le programme lipmanien de philosophie. Ce test mesure neuf composantes de la compréhension des émotions¹⁵⁴⁹: (1) la reconnaissance des émotions¹⁵⁵⁰, (2) la compréhension des causes externes des émotions, (3) du rôle des désirs dans les émotions, (4) du rôle de la croyance dans les émotions¹⁵⁵¹, (5) du rôle des souvenirs, (6) la compréhension de la régulation des émotions, (7) du contrôle de l'expression de ses émotions, (8) des émotions mixtes, (9) du rôle de la morale dans les émotions¹⁵⁵². Mais quels

¹⁵⁴⁷ A.-M. DUCLOS, *La Philosophie pour enfants comme outil de compréhension des émotions*, Sarebruck, Presses Académiques Francophones, 2012, p. 56

¹⁵⁴⁸ F. PONS et P.L. HARRIS, *Test of Emotion Comprehension – TEC*, Oxford, University of Oxford, 2000.

¹⁵⁴⁹ A.-M. DUCLOS, *op.cit.*, pp. 40-41

¹⁵⁵⁰ Cette question de la capacité de reconnaissance des émotions est mesurée à partir de l'observation d'un visage montrant une émotion qui doit donc être identifiée correctement.

¹⁵⁵¹ Cette question de la croyance cible notamment le fait que les émotions ressenties dépendent davantage de la situation dans laquelle nous *croyons* être que de la situation réelle : par exemple, un lapin peut être content de manger une carotte en croyant être en sécurité alors qu'un loup est derrière lui et qu'il devrait donc ressentir de la peur.

¹⁵⁵² La compréhension du rôle de la morale cible le fait que parfois les émotions sont le produit d'une réflexion morale : par exemple la culpabilité existe en raison de la conscience d'avoir commis le mal.

éléments de la méthode philosophique ont pu apporter une telle progression de la connaissance des émotions ? En quoi la philosophie a-t-elle un rôle spécifique à jouer dans cette éducation sentimentale ?

L'éducation philosophique cherche à se construire en contrepoids des tendances irrationnelles de la pensée enfantine en affirmant ses facultés rationnelles : ainsi, dans la dualité classique entre raison et sentiment, l'analyse rationnelle propre à la philosophie peut apporter une meilleure compréhension des émotions. Lipman s'oppose à l'idée que la nature irrationnelle des émotions les exclue du champ de la rationalité. En effet, les affects peuvent être soumis à un éclaircissement grâce aux outils de la philosophie : définition conceptuelle, problématisation, argumentation, analyse d'expérience, analyse des sources et des effets. A ce titre, la question du vocabulaire est centrale car pour ce qui concerne la vie émotionnelle, le lien entre le mot et l'expérience vécue contient un enjeu crucial. En effet, la communauté éducative s'accorde pour dire que l'incapacité à nommer et identifier les enfants est nuisible à la connaissance de soi et d'autrui. Ainsi, l'un des apports fondamentaux de la philosophie réside dans le développement d'un lexique et surtout dans sa compréhension grâce au travail de conceptualisation propre à la philosophie, par lequel les mots acquerront une profondeur définitionnelle. Le domaine affectif est un exemple emblématique du fait que les expériences philosophiques émotionnelles précèdent l'acquisition de la terminologie qui les éclaire. L'enjeu est donc de taille : « [Les enfants] ont évidemment besoin d'un vocabulaire adapté. Alors que des enfants peuvent éprouver un large éventail d'émotions, il n'est pas dit qu'ils disposent d'un riche vocabulaire des émotions. Il leur est donc impossible de réfléchir sur leur vie émotionnelle et d'en discuter tant qu'ils manquent d'un vocabulaire adéquat ainsi que d'un lieu où pouvoir exprimer leurs idées. Confrontés à des émotions dans une communauté de recherche, ils ne disposent d'abord que du maigre vocabulaire connu qui s'étoffera peu à peu ; ils découvrent que les mots qu'ils relèvent dans un texte peuvent être utilisés pour des considérations ordinaires aussi bien que de niveau supérieur. »¹⁵⁵³. L'enrichissement du vocabulaire conceptuel permettra donc une meilleure connaissance de soi et une meilleure compréhension des expériences passées et futures. Mais cet enrichissement lexical ne passe pas seulement par la quantité de vocabulaire : elle passe aussi par leur mise en relation, avec les autres émotions, mais aussi avec les idées, les expériences, les concepts voisins ou contraires. Là aussi, la philosophie est un outil de choix : les concepts décrivant des émotions seront travaillés dans leur relation, dans leur profondeur, dans leurs ambiguïtés. « Le fait de ne pas posséder un langage adéquat et précis concernant ce que nous ressentons peut nous rendre incapables de nous fier à nos expériences émotionnelles et de nous informer sur nos frustrations et nos besoins, nos satisfactions et insatisfactions. Par le fait même, nous nous sentons démunis face au décodage de ce que nous ressentons puisque nous sommes limités à un vocabulaire pauvre et vague. (...) L'être humain gagnerait en puissance sur sa propre vie et son pouvoir personnel augmenterait s'il maîtrisait davantage ses pensées qui suscitent des émotions, ainsi que ce qui est cognitivement susceptible de causer des émotions. »¹⁵⁵⁴. Le fait même de mener un travail de conceptualisation d'une émotion ne peut qu'être porteur grâce à la connaissance rationnelle du sens de l'émotion : « Ce que l'on devrait encourager chez les enfants – si nous souhaitons les aider à contrôler

¹⁵⁵³ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée*, op.cit p.136

¹⁵⁵⁴ A.-M. DUCLOS, *La Philosophie pour enfants comme outil de compréhension des émotions*, op.cit., p. 12

leurs inclinations à l'irrationalité – c'est leur impulsion à la rationalité, leur amour naturel du sens, leur désir de compréhension, leur sentiment d'achèvement, et leur passion pour l'investigation des détours infinis de leur conscience. (...) Rien ne serait plus évident que l'éduction des émotions »¹⁵⁵⁵. En découvrant le fait qu'ils possèdent un outil rationnel pour analyser un vécu émotionnel, les enfants prennent conscience d'une faculté nouvelle. Etant donné que l'une des particularités de l'analyse philosophique se loge dans sa prise de distance, elle peut accompagner l'enfant dans un processus d'éloignement intellectuel de l'affect, qui est alors pris comme objet d'étude. « Si la communauté de recherche est le lieu du débat rationnel, la communauté de travail cherchera alors à progressivement permettre à l'élève de dépasser l'affectivité. »¹⁵⁵⁶. Si l'on considère que le problème de l'affect est qu'il nous enveloppe, l'enjeu éducatif est de donner les outils pour penser ce phénomène englobant et écrasant. Il faut noter, d'ailleurs, que l'étude des émotions au travers de personnages fictifs (dans les albums jeunesse ou les œuvres cinématographiques) participe à la nécessité de distanciation. Ainsi, dans le dialogue avec ses pairs, l'enfant prendra l'habitude d'observer – en quelque sorte – le sentiment, de rechercher le sens du mot, le genre d'expérience qu'il décrit, les causes et les conséquences qu'il contient : l'ensemble de cette délibération consciente et évaluative pourra constituer un accompagnement de l'enfant dans sa gestion des émotions. « Par son caractère rationnel, l'acte dialogique de la PPE basé sur le thème des émotions peut permettre de décortiquer ce à quoi les enfants pensent, ce à quoi ils croient afin de désamorcer ou, simplement, de comprendre les bases de certaines de leurs réactions émotionnelles, voire corporelles et éventuellement, prévoir ou éviter certaines conséquences ultérieures. »¹⁵⁵⁷. Sans aller jusqu'à l'injonction d'un contrôle rationnel absolu des émotions, le philosophe peut transmettre à l'enfant l'« insertion, comme dit Anne-Marie Duclos, d'une étape rationnelle dans le processus émotionnel, soit la discussion à caractère philosophique et dialogique. »¹⁵⁵⁸. Ainsi, il est possible qu'à l'avenir, les enfants appliquent une réflexion dialogique à une situation dans laquelle ils sont confrontés à une émotion. On pourrait même espérer, avec Marie-France Daniel, que la philosophie participe à l'émergence d'un comportement mesuré et conforme à la tradition de prudence aristotélicienne : « Le rôle de la philosophie est d'assister les personnes à transcender l'émotion brute ou la réaction instinctive pour atteindre le raisonnable et le responsable. »¹⁵⁵⁹. Bien entendu, dans la réflexion autour des émotions, le risque du glissement vers l'échange de type anecdotique ou psychologique est accru : il convient donc de guider la discussion vers la définition générale des termes, vers la mise en relation des expériences personnelles (et non leur récit complaisant), vers la saisie des problématiques internes aux sentiments, vers la distinction des termes en jeu et la clarification des

¹⁵⁵⁵ M. LIPMAN, F.S. OSCANYAN, A.-M. SHARP, *op.cit.*, p.185 : What should be encouraged in children – if we wish to help them control their inclinations to irrationality – is their impulse to rationality, their natural love of meaning, their desire for understanding, their feeling for wholeness, and their passion for investigating the endless byways of their own consciousness. (...) Nothing would be more evident than the educability of the emotions.” (ci-dessus : ma traduction)

¹⁵⁵⁶ J.-C. PETTIER, *Apprendre à philosopher*, *op.cit.*, p. 91

¹⁵⁵⁷ A.-M. DUCLOS, *La Philosophie pour enfants comme outil de compréhension des émotions*, *op.cit.*, pp.24-25

¹⁵⁵⁸ *Ibid.*, p.25

¹⁵⁵⁹ M.-F. DANIEL, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, *op.cit.* Québec, Presse de l'Université du Québec, 2005, p. 64

mécanismes humains. Mais au-delà de ces exigences intellectuelles, le cadre même du dialogue collectif implique une distanciation philosophique, par ses caractéristiques fondatrices : le temps de la pensée philosophique éloigne de l'immédiateté de l'impulsion ; le recueil d'expérience fait prendre conscience de la similitude des vécus ; la présentation des sensibilités individuelles manifestent la pluralité des individus. En un mot, et comme à notre habitude, nous pensons que surgit alors un mouvement d'ouverture de l'esprit tant sur le monde des affects personnels que des affects partagés. A ce propos, le témoignage d'une éducatrice spécialisée en classe relais à Montpellier, Frédérique Landoeuer, nous paraît pertinent : « Les débats permettent de prendre de la distance vis-à-vis des émotions, de mettre en mots leur représentation du monde (rien qu'en les formulant, souvent ils en réalisent l'absurdité), d'apprendre à exposer leur pensée dans le respect des autres, de mettre en cohérence des faits afin d'en dégager des concepts, mais surtout au travers du langage, de se dégager de ses impulsions à l'intérieur d'un cadre posé. »¹⁵⁶⁰. Voici un exemple d'une discussion portant sur le sentiment de peur, après la lecture de l'album *Loulou*, dans lequel un loup et un lapin expérimentent la peur et son essence intime :

« Alors, à quoi ils jouent Tom et Loulou ?

- [enfant 1] La Peur-du-Loup et Peur-du-Lapin

Oui, et là qu'est-ce qui se passe quand ils à Peur-du-Loup ?

- [enfant 2] Le loup il fait tellement peur au lapin que le lapin il va dans son trou

Qu'est-ce qui se passe quand ils jouent à Peur-du-Lapin ?

- [enfant 3] Loulou ne ressent rien

Pourquoi est-ce que Tom a peur du loup ? Et le loup n'a pas peur de loup ?

- [enfant 4] Parce que les loups ça peut manger les lapins mais les lapins ça peut pas manger les loups.

Donc, les lapins ont peur des loups parce qu'il y a un danger. A la fin de l'histoire, Tom il a peur du loup ?

- [enfant 4] Non

Alors, en général dans la vie, pourquoi on a peur ? 1, 2, 3, Pensez...

- [enfant 5] Dans la vie on a peur parce que des monstres

- [enfant 3] On a peur de nos parents, on a peur qu'ils nous grondent. Et on a peur des fantômes si on est dans le noir

- [enfant 6] On a peur parce qu'il y a des choses qui nous font peur ?

Mais pourquoi ces choses sont effrayantes ?

- [enfant 7] On a peur des animaux, des gens, de tout mais pas de n'importe quoi

- [enfant 8] Moi je n'ai pas de peur

- [enfant 9] On a peur parce qu'on ne sait pas ce qui va se passer

On ne sait pas ce qui va se passer : il y a des choses effrayantes qui sont effrayantes parce qu'on ne sait pas ce qu'elles vont nous faire.

- [enfant 1] La peur c'est quelque chose naturel parce que moi j'ai peur de la mort. Et la peur, on peut pas éviter la peur, parce qu'on sait quand on aura peur.

- [enfant 2] Moi j'ai plus peur de vivre que de mourir

- [enfant 10] Moi j'ai peur des monstres

- [enfant 4] Moi j'ai peur parce que je sais que ça peut être dangereux.

Oui, ça c'est important : on a peur parce qu'on se dit qu'il y a un danger.

- [enfant 11] Moi je peur de la mort

- [enfant 12] J'ai peur des mygales

¹⁵⁶⁰ Propos auprès de F.LANDOEUER, in M.TOZZI (dir.), *Débattre à partir des mythes*, op.cit., p. 72

- [enfant 13 : Thaïs] Bah si on n'avait pas peur, on saurait pas les dangers. Et par exemple, si on se fait kidnapper, on saurait pas quoi faire.

- [enfant 11] On a peur parce que des fois... on a peur de la peur parce que la peur elle est horrible, ça peut être des choses.

On a peur de la peur... Est-ce qu'on a peur d'avoir peur ?

- [enfant 5] Oui

Est-ce qu'on a peur de faire des cauchemars ? Il y a un cauchemar dans l'histoire : quand ça ?

- [enfant 5] Quand Tom il rêve de Loulou rouge et noir.

Est-ce qu'il y en a parmi vous qui ont peur d'avoir peur ?

- [enfant 6] La peur, c'est quelque chose quand on est surpris.

Quand on est surpris : si on est surpris, on va avoir peur. S'il y a quelque chose qui n'est pas effrayant et qui nous surprend, on va quand même avoir peur. Imaginez d'un coup, une plume nous tombe dessus, on va avoir alors que : est-ce que c'est effrayant une plume ?

- [enfant 6] Non !

Mais on va avoir peur. Parce qu'on est surpris. Il y a de la peur quand il y a du danger, de la surprise, du risque de la mort. Est-ce que toutes les peurs sont réelles ?

- (tous) Non

Lesquelles ne sont pas réelles ?

- [enfant 10] Les fantômes

- [enfant 7] Les vampires

- [enfant 9] Les zombies

- [enfant 13] Les kripers

C'est quoi les kripers ?

- [enfant 13] C'est des cris de peurs (rires)

- [enfant 14] Non c'est une émission.

Quelles sont les peurs imaginaires ?

- [enfant 14] Les monstres

- [enfant 4] Les hommes... les hommes à tronçonneuse.

- [enfant 8] C'est réel les tronçonneuses !

Donc il y a des choses imaginaires qui nous font peur et des choses réelles qui nous font peur. Dans l'histoire, Loulou et Tom JOUENT à se faire peur, donc est-ce qu'il y a un danger réel ?

- [enfant 2] Non, c'est pour de faux

Et pourtant qu'est-ce qu'il ressent Tom ?

- [enfant 2] Il a vraiment peur

Donc même si c'était imaginaire, ça lui a fait peur pour de vrai, au final. Thaïs elle a dit que si on n'avait pas peur, on connaîtrait pas les dangers, alors est-ce que ça peut être utile la peur ? Dans l'histoire, Loulou et Tom JOUENT à se faire peur, donc est-ce qu'il y a un danger réel ?

- [enfant 3] Bah oui, on s'enfuit.

- [enfant 10] Si on a peur, on peut s'enfuir, on peut se défendre

- [enfant 6] Parce que si on n'a peur de rien, on va être devant quelque chose, si on n'a pas peur et que c'est un danger, on va pas s'enfuir et on risque d'avoir un malaise.

- [enfant 11] Au premier coup c'est utile, mais si on rate le premier coup, ça sert à rien la peur.

Tu veux dire que c'est utile sur le moment ?

- [enfant 11] Oui, mais si on rate le premier moment, on est foutu !

Alors, attention, ça c'est un mot trop familier.

- [enfant 12] Aussi, il y a aussi les esprits qui existent.

Les esprits, c'est une peur réelle ou une peur imaginaire ?

- [enfant 12] Réelle !

- [enfant 3] Imaginaire !

Alors, on n'est pas tous d'accord sur l'existence des esprits. Donc là on a vu que la peur, ça peut être utile, ça nous prévient en quelque sorte, ça peut nous faire réagir. Alors justement qu'est-ce qui se passe dans notre corps, dans notre tête, quand on a peur ?

- [enfant 14] On est rouge

- [enfant 5] Ou tout noir
On devient tout noir quand on a peur ?
- [enfant 6] On crie
- [enfant 13] Sans le vouloir, on fait un geste brusque
On a des réflexes
- [enfant 14] On a le cœur qui bat à toute vitesse
- [enfant 7] On s'évanouir
- [enfant 1] On peut pleurer ou crier
- [enfant 2] Aussi, notre cœur il peut arrêter de battre.
Vous vous rappelez dans l'histoire, à un moment loulou il est poursuivi par des loups, et il dit qu'il a failli... ?
- [enfant 4] Mourir de peur
C'est ça, ça peut être très fort la peur
- [enfant 5] On peut juste être crispé.
- [enfant 10] On tremble
- [enfant 9] Le cœur il bat super vite
- [enfant 8] Et aussi, aussi, aussi, on peut avoir le cœur qui bat un tout petit fort et encore, il peut battre un tout petit peu et après il peut s'arrêter directement
Comme vous le dites, la peur ça se ressent dans la corps, dans la tête. Comment ça s'appelle quelque chose qui se ressent ?
- (tous) Un sentiment
C'est un sentiment. On arrive à une autre question. Donc, ils jouent au jeu Peur-du-Loup, Peur-du-Lapin, pourquoi est-ce qu'on aime se faire peur ? Pourquoi on s'amuse à se faire peur, nous les humains ? 1, 2, 3, Pensez...
- [enfant 14] Des fois c'est pour se venger de quelqu'un : s'il nous a fait peur, on lui fait peur.
- [enfant 2] Des fois on s'amuse à faire peur parce qu'on veut jouer
Oui, mais justement, pourquoi c'est un jeu ?
- [enfant 6] Quand on s'amuse à se faire peur, c'est que la personne elle est calme et on la surprend.
- [enfant 5] La peur, ça nous amuse
Est-ce que vous avez déjà regardé un film d'horreur ?
- (tous) Oui !
Et ça vous a plu ?
- [enfant 4] Dans *Harry Potter*, c'était effrayant parce qu'il y avait un peu de sang, et c'était un peu amusant.
- [enfant 10] Moi j'ai regardé un film d'horreur, c'est un robot qui veut sauver le monde. J'ai complètement pas aimé, moi j'aime pas les films d'horreur, mais en même temps j'aime : ça me fait de plus en plus de réflexes. Ça me prévient de plus en plus, ça me fait confiance en moi.
Est-ce qu'en quelque sorte, on s'entraîne à avoir peur et à réagir ?
- [enfant 13] Moi ça me met de plus en plus courageux. »¹⁵⁶¹

En outre, les philosophes pour enfants, notamment le courant lipmanien, ont en réalité déplacé la question : non seulement la philosophie peut jouer un rôle dans l'éducation des émotions, mais en plus la compréhension des émotions joue un rôle dans l'éducation philosophique. En effet, dès lors qu'on estime, avec Lipman, que nos émotions ont un rôle important dans la constitution de nos idées, leur compréhension est un enjeu pour l'éducation philosophique elle-même. Pour le philosophe américain, sans la compréhension du monde affectif, nul ne peut parvenir à une réelle clairvoyance de son univers intellectuel.

¹⁵⁶¹ Cf. Annexe 6, Retranscriptions des discussions philosophiques, ateliers des temps méridiens et périscolaires, école Cachin, 21 novembre 2011, p. 1003-1004

En effet, ce n'est pas seulement que la compréhension des émotions nous livre une meilleure intellection du sens de l'expérience, c'est qu'en plus, souvent, le sens philosophique attribué aux expériences est tributaire d'émotions. « Le sens que chaque individu donne aux choses et à ses expériences est essentiellement centré sur le moi et les émotions, et l'est peut-être même encore davantage pour les enfants car l'expérience enfantine se situe davantage sur le plan affectif. (...) Le dialogue sert à donner un sens à l'expérience personnelle, finalement même du programme et de sa conception de l'éducation. C'est une compréhension personnelle de l'expérience qui est mise de l'avant par la PPE puisque Lipman, comme Dewey d'ailleurs, considère que l'expérience est significative si et seulement si le sujet y attribue un sens personnel. »¹⁵⁶². Les émotions peuvent nous permettre de prendre conscience des mouvements de la pensée, selon Elgin (projeter, inclure, insister, déduire etc.). Les émotions constituent une aide pour la métacognition : « La pensée sensible est une forme de pensée et la pensée vigilante est une forme de pensée sensible, dans un certain sens tout au moins. On peut dire dès lors que toute pensée vigilante est une pensée sensible mais que toute pensée sensible n'est pas une pensée vigilante. (...) La pensée vigilante est emblématique ou paradigmatique de toutes formes de pensée émotionnelle. »¹⁵⁶³. Dans sa théorie du *caring thinking*, les jugements contiennent une part émotive (la valeur qu'on leur accorde) et certaines émotions équivalent même à des jugements dont il faut donc comprendre le fonctionnement. « Les cadres émotionnels de référence dans lesquels on pense peuvent affecter non seulement les jugements évaluatifs mais également ceux qui classifient. Les émotions concentrent l'attention ; la manière dont une personne classifie est déterminée par ce qui l'intéresse (...). La configuration des champs émotionnels d'un individu contrôle ses jugements et leur justification. Même la pensée qualifiée de « critique » rejoint l'exigence émotionnelle que l'on ressent à l'égard de l'exactitude, la précision, la cohérence et l'efficacité. »¹⁵⁶⁴. En réalité, le *care* - l'évaluation affective d'une idée - est une dimension de toute pensée et ainsi toute idée rationnelle se trouve attachée à une réalité émotionnelle, selon Lipman, donc la philosophie ne peut se détacher du domaine affectif. La pensée rationnelle est une « habileté [qui] exige notre pleine capacité à imaginer et à ressentir, ainsi que notre pleine sensibilité »¹⁵⁶⁵. Ainsi, si le *caring thinking* est une dimension incontournable de la pensée philosophique, le bien-penser se doit de faire appel à la sensibilité et d'éduquer les facultés émotionnelles. Et cela, d'autant plus qu'un souci se loge dans la réalité des émotions, dans la mesure où elles donnent – certes – du sens à l'expérience mais créent aussi des contre-sens, des raisonnements fallacieux ou des jugements infondés. En cela, la réflexion sur les émotions est un enjeu éthique autant qu'épistémologique : « Certaines connaissances erronées ou fausses à propos de nous-mêmes, des autres ou des êtres humains sont déduites des expériences émotives passées. En effet, les croyances que nous entretenons au sujet de nous-mêmes ou les comparaisons que nous faisons entre les individus, par exemple peuvent nous paraître réelles alors qu'elles n'ont aucune rigueur objective. Cependant, ces expériences peuvent être exprimées et il est possible de prendre conscience de ces fausses croyances. Un des objectifs du programme de

¹⁵⁶² A.-M. DUCLOS, *op.cit.*, pp.30-31

¹⁵⁶³ M.LIPMAN, *À l'école de la pensée, op.cit.*, p.132

¹⁵⁶⁴ *Ibid.*

¹⁵⁶⁵ M.-F. DANIEL, *La philosophie et les enfants, op.cit.*, p. 145

philosophie pour Enfants de Matthew Lipman, de nature d'abord sociale, est de dénouer certains préjugés propres à chaque être humain et à la société dans son ensemble. Ainsi, cette approche relie l'émotif au cognitif par le dialogue et l'exercice de la pensée critique. »¹⁵⁶⁶. Sous les idées rationnelles se cachent souvent un attachement affectif : chez Lipman, cette idée est probablement héritée du pragmatisme, et notamment de William James¹⁵⁶⁷ riant au nez des philosophes qui croient évoluer dans l'abstraction la plus éthérée, dépersonnalisée et indépendante de leur tempérament. En réalité, ce que doivent comprendre les enfants, c'est que leurs pensées, *tout en étant rationnelles*, sont individuées par leurs teintes émotionnelles : c'est peut-être cela qui se trouve au cœur du rôle de la philosophie dans l'éducation émotionnelle.

9.3 La pratique philosophie et le développement d'une estime intellectuelle de soi

Tout au long de notre analyse du rôle de la philosophie dans le développement de l'enfant est apparue la notion de valeur : de sa reconnaissance comme interlocuteur et penseur valables à la prise de conscience de sa puissance intellectuelle légitime en passant par la construction d'un monde intellectuel individué, l'enfant découvre en lui certaines déterminations porteuses de valeur autant pour lui que pour autrui. Or, la prise de connaissance de cette valeur semble entraîner un développement de l'estime de soi, définie comme le sentiment éprouvé de sa valeur propre et l'opinion favorable que l'on porte sur soi-même. Contrairement à la dignité, qui est conçue depuis l'époque kantienne, comme une détermination commune *a priori* de l'être humain, un statut reconnu à tous en vertu de son appartenance à la communauté humaine¹⁵⁶⁸, l'estime de soi procède d'une expérience par laquelle l'individu éprouve sa valeur. En quoi, donc la philosophie pour enfants est-elle une expérience par laquelle l'enfant peut se regarder lui-même et s'estimer ?

Pour les praticiens, l'idée que la philosophie pour enfants favorise l'estime de soi des enfants relève, comme souvent dans ce domaine, d'un constat empirique qui a précédé l'analyse. Toujours est-il que cette évidence fait l'unanimité et que par conséquent, la question de l'estime de soi apparaît de manière constante dans la défense du droit à la philosophie. Pour étayer cette défense, les recherches se sont tournées vers la volonté de fonder théoriquement cette impression vive des divers praticiens, enseignants et parents,

¹⁵⁶⁶ A.-M. DUCLOS, *op.cit.*, p. 7

¹⁵⁶⁷ W. JAMES, *Le pragmatisme* (1907), Paris, Flammarion, 2007, p.86 : « L'histoire de la philosophie est dans une large mesure celle d'un conflit entre des tempéraments humains. Certains de mes collègues trouveront que le procédé manque de noblesse, mais il me faudra néanmoins tenir compte de ce conflit pour expliquer bon nombre des divergences qui séparent les philosophes. Quel que soit le tempérament, le philosophe tentera d'en faire abstraction lorsqu'il s'agira pour lui de philosopher. Le tempérament n'est pas conventionnellement reconnu comme une raison, c'est pourquoi le philosophe n'invoque que des raisons impersonnelles pour parvenir à ses conclusions. Et pourtant, son tempérament l'influence davantage que ses prémisses rigoureusement objectives. »

¹⁵⁶⁸ T. E.HILL, Jr, article « Dignité », *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, dir. Monique Canto-Sperber, tome 1, pp. 523-528 : dans cet article, l'auteur montre bien le pivot conceptuel effectué par Kant, qui modifie le sens du concept de dignité, qui n'était auparavant attribuée qu'aux membres des classes notables et supérieures (les « dignitaires » donc).

tout en instituant des recherches comparatives de terrain. Ces expérimentations ont toutes mesurée une augmentation de l'estime de soi, qu'il s'agisse des études canadiennes menées en 1994 par Michel Sasseville et Claudette Lussier au sein de la Commission scolaire Laure-Conan¹⁵⁶⁹, et en 1989 par Pierre Lebuis¹⁵⁷⁰ ou des études américaines comme celle d'Anita Caron¹⁵⁷¹. Alors que l'estime de soi semble intangible, le principe de ces expérimentations consiste à montrer que certaines caractéristiques de la pratique philosophique ont une influence directe sur le regard que les enfants portent sur eux-mêmes. En effet, la particularité de l'estime de soi est qu'elle fluctuante et peut donc apparaître, augmenter ou disparaître au grès des actions réalisées : ainsi que l'écrit Juan Carlos Lego : « c'est une attitude qui est toujours changeante, constamment portée vers la progression et la régression, et, ainsi, elle exerce une influence réelle et directe sur l'image que nous avons de nous-mêmes, sur notre ego et, par conséquent, sur nos vies »¹⁵⁷². On aurait donc une certaine prise sur ce sentiment, et, par suite, une certaine efficacité pédagogique. Ainsi, là où l'estime de soi nous semble tout à fait à la portée de notre ambition pédagogique, c'est qu'elle est, selon la première définition qu'en a donnée le psychologue américain William Jones, une représentation positive de sa valeur qui se « se situe dans la personne et se définit par la cohésion entre ses aspirations et ses succès » : cela signifie qu'elle surgit à partir de succès, petits et grands. Ainsi, il est possible de décortiquer la pratique philosophique dans un certain nombre d'actes dans lesquels les enfants ressentent un succès conforme à une aspiration. Nous allons donc porter notre regard vers quelques éléments significatifs par lesquels les enfants peuvent éprouver une valeur. Nous verrons que nous aborderons ainsi de nombreux éléments analysés précédemment, d'où la place de la question de l'estime de soi en dernière analyse. À quelles aspirations de l'enfant répondrait la philosophie ? En quoi la pratique philosophique donne-t-elle le sentiment d'un succès vis-à-vis de ces aspirations ?

9.3.1. Estime de soi et reconnaissance de la pensée enfantine : l'invitation à philosopher

Comme tout un chacun, l'enfant aspire à être reconnu, mais non seulement dans ses caractéristiques personnelles, superficielles ou morales : comme être pensant. Or c'est bien le

¹⁵⁶⁹ M. SASSEVILLE, C. LUSSIER, « De l'estime de soi au raisonnement logique » in *Revue Vie pédagogique*, n°82, 1993, pp. 38-39 : « Après cinq mois seulement de pratique philosophique, les enfants qui avaient la plus faible estime de soi ont vu celle-ci augmenter de 7,41 % . »

¹⁵⁷⁰ P. LEBUIS, « Interfaces » n°mars/avril 1989 : Voici le commentaire de Gilles Geneviève sur cette expérimentation : « Le chercheur québécois Pierre Lebuis¹⁵⁷⁰ rapporte d'ailleurs que, au cours d'une de ces études, il a utilisé « un test d'estime de soi (Piers-Harris), qui permet d'évaluer des aspects comme l'image de soi, la confiance en soi, l'acceptation de son image corporelle, etc. » Et il précise que « les résultats concernant l'estime de soi ont montré que, globalement, les élèves amélioraient la confiance en leur popularité et en leur intelligence, et diminuaient leur taux d'anxiété. » (G. GENEVIEVE, *La raison puérile. Philosopher avec les enfants ?*, p.156

¹⁵⁷¹ A. CARON, *L'enseignement de la philosophie au primaire et secondaire*, Paris, Editions Robert Laffont, 1988, p. 59 : « Les enfants concernés ont également fait preuve d'un progrès significatif dans l'estime qu'ils avaient d'eux-mêmes et de leurs possibilités de communication avec les autres. »

¹⁵⁷² J.C. LEGO, « The community of Inquiry and the Development of Self-Esteem », in *Thinking*, vol.9, n°1, 1990, pp.17-20 : « it is an attitude that is always evolving, constantly progressing and regressing, and as such it exercises a real and direct influence on the image we have of our selves, our ego and, consequently, our lives » (ci-dessus : ma traduction)

geste inaugural de la philosophie pour enfants : le principe d'attribution d'une légitimité à l'expérience enfantin, à la pensée enfantine et à la parole enfantine. L'estime de soi surgit immédiatement face à un geste simple : l'adulte crée un espace pour sa pensée, puis de multiples aspects de la posture adulte concourent à l'estime de soi, mais deux actions significatives en montrent immédiatement la réalité : le facilitateur déclare immédiatement son ignorance (feinte) et leur intelligence présumée.

C'est l'enjeu aussi du droit à la philosophie : manifester la reconnaissance du sujet pensant pour qu'à partir de ce postulat d'une égale valeur de tous, chacun puisse éprouver des capacités intellectuelles qui interviendront dans la construction d'une opinion favorable de soi en tant que personne, que penseur, que citoyen. Par l'expérience d'un espace public posant pour axiome l'égalité des pensées et paroles de tous, les enfants découvrent une sphère publique où les hiérarchies entre élèves – diffusées par les vocables constants « bons élèves », « mauvais élèves » - se trouvent suspendues. Selon Freddy Mortier¹⁵⁷³, « l'esprit démocratique du dialogue philosophique » peut encourager les enfants qui ressentent habituellement davantage leurs lacunes que leur puissance. Dans le monde de la discussion philosophique, chacun est légitime pour s'exprimer, et cette légitimation (aveugle aux différentes inéluctables dans le niveau d'expression, d'argumentation et de raisonnement des élèves) peut créer un tremplin pour l'estime de soi des élèves en difficulté : « Dans cette cité philosophique, la citoyenneté est répartie à parts égales et tout le monde peut y expérimenter le sentiment sinon du triomphe intellectuel du moins celui d'être entendu par ses égaux. »¹⁵⁷⁴.

Ici, l'enfant éprouve le fait qu'il est invité, en tant que sujet de droit à la pensée, à exprimer son point de vue dans l'atelier de philosophie, dont il sait et sent qu'il est destiné uniquement à être investi par ses pensées. Ainsi, par la reconnaissance de l'enfant comme sujet pensant, interlocuteur valable, être rationnel, le jeune penseur peut ajouter une facette à la construction de son image et l'opinion qu'il a de sa valeur. Mais cette reconnaissance prend sens car elle répond à un désir de reconnaissance de l'enfant : « La parole est ici démonstration d'existence et de valeur de soi, c'est une façon de prendre place dans la chaîne des vivants qui s'interrogent sur la vie. »¹⁵⁷⁵. Puis, à l'aspiration éprouvée d'être un sujet pensant répond l'activité du sujet pensant : chaque atelier peut donc être vécu comme une réalisation de cette aspiration, et donc comme un genre de succès. L'invitation à philosopher se trouve à la croisée d'une couple de désirs fondamentaux : celui de penser le monde et celui d'exprimer sa pensée sur monde. « Inviter les enfants à parler, c'est répondre à l'un de leurs désirs fondamentaux. (...) Le pouvoir de parler avec d'autres êtres humains, c'est le pouvoir de comprendre et de partager le sens que l'on donne à son existence. »¹⁵⁷⁶. Cela tient à un fil : dire « 1,2,3, Pensez », c'est dire à l'enfant que tout le monde autour de lui, une vingtaine de personnes, sont rassemblées pour écouter une idée sur le monde. Ne serait-ce qu'une idée, une parole, une pensée : l'enjeu est bouleversant. « Pour un enfant qui a une très faible de lui-

¹⁵⁷³ F.MORTIER, « Etudes d'évaluation : la méthode de Matthew Lipman comme moyen de développement » in C.LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion, op.cit.*, pp. 50-51

¹⁵⁷⁴ *Ibid.*

¹⁵⁷⁵ J. LÉVINE, « Essai sur le monde philosophique de l'enfant », in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour Enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, p. 72

¹⁵⁷⁶ M. SASSEVILLE, *La pratique de la philosophie avec les enfants, op.cit.*, p. 104

même, une seule prise de parole acceptée et valorisée par ses camarades peut entraîner des changements rapides et importants quant à la valeur qu'il accorde à sa personne. »¹⁵⁷⁷. Inviter l'enfant à philosopher, puis leur faire éprouver qu'il est tout de suite sur le chemin de la philosophie, c'est mettre en scène – en vue d'une prophétie auto-réalisatrice – l'accomplissement d'un succès conforme à l'aspiration philosophique : penser le monde.

9.3.2. Le sentiment d'un succès cognitif

En outre, si l'on considère que l'enfant prend davantage conscience de ses facultés intellectuelles et éprouvent une certaine réussite dans leur utilisation, cette découverte peut être vécue comme un succès cognitif, selon la définition de Williams Jones. Ainsi, l'estime de soi comme sujet pensant n'est pas un sentiment naturel ou spontané, mais le produit d'une expérience : par suite, il est donc nécessaire d'aménager des expériences par lesquels l'enfant traversera une expérience intellectuelle mettant en scène ses habiletés dans leur plus simple forme. Dès lors que l'enfant fait bon usage d'une habileté de pensée, il se trouve dans un mécanisme d'estime de soi. Ainsi, dans un article intitulé « Self-Esteem, Logical Skills and Philosophy for children »¹⁵⁷⁸, Michel Sasseville s'attache à démontrer que l'exercice du raisonnement logique est un facteur notable du développement de l'estime : en effet, la réalisation d'un raisonnement par lequel l'enfant aboutit à une idée empreinte de force et de solidité, il s'agit d'un succès rationnel. En lien avec l'acquisition de capacités logiques, le sentiment de maîtrise de la raison provoque une augmentation de l'estime de soi en tant qu'être rationnel. Voici quelques extraits de réflexions vis-à-vis desquels les enfants ont ensuite exprimé le sentiment d'avoir accomplis une réflexion réussie :

- En réponse à la question : « sommes-nous libres ? », Raphaël s'exclame : « Vous pensez qu'on est libres parce qu'on fait des choix. Mais je dis mon avis moi : ça n'a rien à voir avec la liberté parce que la liberté, c'est : t'es un cochon, t'es dans une ferme, tu sautes la barrière, là t'es en liberté. T'es dans un grand espace. Mais j'ai toujours la même raison : la liberté, elle existe, parce que t'as la liberté, quand t'as sauté la barrière, c'est parce que t'es attiré par quelque chose. Quand tu dis que t'es en liberté parce que t'es allé là-bas parce que ça t'attire. Même quand on fait un choix, c'est parce qu'on est poussé par quelque chose, donc la liberté n'existe pas. »¹⁵⁷⁹

- En réponse à la question « faudrait-il qu'on soit tous pareils ? », Douah répond : « Si on est différents, certains disent des choses justes et d'autres disent des choses pas justes. Donc si on est tous pareils, on peut plus savoir ce qui est juste. Donc il vaut mieux qu'on soit tous différents. »¹⁵⁸⁰

¹⁵⁷⁷ M. SASSEVILLE, C. LUSSIER, « De l'estime de soi au raisonnement logique » in *Revue Vie pédagogique*, n°82, 1993, pp. 38-39

¹⁵⁷⁸ M. SASSEVILLE, « Self-Esteem, Logical Skills and Philosophy for children »¹⁵⁷⁸, *Thinking*, 11 (1994, 2), pp.3°-37

¹⁵⁷⁹ Cf. Annexe 1, Retranscription des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CE2 B (N.Bouyahia), école élémentaire Fraternité, 13 décembre 2011, p. 635

¹⁵⁸⁰ Cf. Annexe 6, Retranscription des discussions philosophiques des ateliers des temps méridiens et périscolaires, écoles G.Péri/P.Vaillant-Couturier, 13 décembre 2012, p. 993.

Outre les considérations techniques du raisonnement, le dialogue en lui-même est source de valorisation : en effet, par leur participation à une « pédagogie du dialogue »¹⁵⁸¹ résolument centrée sur la parole et la pensée enfantine, les enfants se découvrent comme *acteurs* dans la construction collective d'une réflexion. Ils expérimentent surtout – et j'insiste auprès d'eux sur ce point – le fait que la discussion n'aurait pas été la même sans leur intervention. Leur idée a changé le cours de la discussion philosophique. Si leur parole a un effet, si elle est reprise, réfléchie, argumentée, exemplifiée : elle est prise en considération et prise en compte dans la réflexion. Par la découverte du fonctionnement de la communauté de recherche philosophique, les enfants éprouvent le fait que leurs pairs s'ouvrent à eux, prennent en compte leurs pensées, écoutent leur monde. « Le fait que le lieu pédagogique permette cette rencontre entre élèves, que le regard ne soit plus uniquement fixé sur l'adulte et que l'écoute des pairs soit valorisée développe l'estime de soi et la confiance en soi. (...) La communauté de recherche transforme la classe en un lieu où les enfants découvrent qu'ils sont très importants les uns pour les autres, pour leurs apprentissages respectifs. »¹⁵⁸². Lipman narre ainsi – dans un récit conséquent mais dont la justesse nous semble flagrante au vue de notre expérimentation – la façon dont il imagine que l'enfant peut expérimenté sa valeur dans le cours du dialogue :

« À mesure que le dialogue progresse, [l'élève] voit qu'il peut y avoir plusieurs facettes, pas seulement une ou deux. Il change d'attitude, se prend d'intérêt et, soudain, lui échappe un commentaire qui surprend les autres autant que lui-même. La discussion n'en est pas pour autant terminée et se poursuit jusqu'à la fin du cours. La contribution de l'élève est peut-être essentielle, peut-être pas, peu importe. En rentrant chez lui, ce qu'il emporte et ce sur quoi il peut s'appuyer, c'est son intervention, dont il croit qu'elle aurait pu être meilleure, mais de toute façon il trouve merveilleux de l'avoir osée. Il s'est laissé entraîner par la discussion, a surmonté sa propre réticence, a pris conscience de lui-même et a été poussé à s'exprimer. Il a donc parlé, à la première personne ; ce qui ne lui a pas échappé, c'est que pendant qu'il parlait, les autres l'ont écouté avec intérêt, expérience enivrante pour lui qui n'en avait jamais vécu de pareille. Il leur a dit ce qu'il pensait et les a fait réfléchir. Il se demande aussi ce qui a bien pu l'ébranler à ce point. Et tout en savourant une fois encore ses paroles qui lui reviennent à l'esprit, il se reproche de ne pas avoir fait son commentaire avec davantage d'assurance. Tout ce qu'il sait de la manière dont cela a pu se produire, c'est que c'est *la situation* qui a fait jaillir sa phrase. Non qu'elle lui ait dicté que dire, mais elle a créé un environnement dans lequel il a trouvé important de dire ce qu'il avait à dire. »¹⁵⁸³

Le fait de prendre les enfants au sérieux n'est pas un geste anodin : attribuer du sérieux à leurs propos, c'est montrer qu'elle a une valeur manifeste. Par la découverte du fonctionnement de la communauté de recherche philosophique, les enfants éprouvent le fait que leurs pairs s'ouvrent à eux, prennent en compte leurs pensées, écoutent leur monde. Outre l'exercice techniciste des facultés, la philosophie pour enfants cherche à favoriser le développement de l'autonomie et de l'individualité, comme l'atteste la conception lipmanienne de la pensée créative, définie comme maïeutique de la singularité de l'enfant. C'est en raison de son attachement au développement personnel que Lipman y relie la notion d'estime : « nous ne pouvons espérer que les enfants se respectent eux-mêmes en tant que personnes s'ils n'ont pas appris à utiliser pleinement les pouvoirs intellectuels et créatifs

¹⁵⁸¹ M. SASSEVILLE, *La pratique de la philosophie avec les enfants*, *op.cit.*, p. 33

¹⁵⁸² P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, *op.cit.*, p. 103

¹⁵⁸³ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée*, *op.cit.* pp. 243-244

dont ils sont équipés »¹⁵⁸⁴. L'estime de soi *en tant qu'individu*, et non seulement en tant que sujet pensant, apparaît lorsque l'enfant parvient à la formulation authentique d'une idée dont l'enfant se conçoit comme le source. Là aussi la volonté de mettre en forme et d'exprimer et d'explicitier son idée doit précéder son accomplissement : c'est pourquoi, ainsi que le déclarait Lipman, l'activité philosophique doit procéder une motivation intrinsèque. Si l'enfant n'est pas engagé dans l'aspiration à philosopher, dans la volonté d'exprimer son idée, il ne pourra par la suite développer son estime de soi. Dans cette perspective centrée sur l'individu, l'estime se redouble d'un sentiment de fierté, dont la nature est davantage liée aux réussites personnelles : « Nous ne devons pas oublier d'être attentif au fait que le développement des ressources de l'enfant peut énormément renforcer son concept de soi, qui par suite accroît son sens de la direction. Il est assez inutile d'encourager les enfants à être fiers d'eux-mêmes (d'avoir une image de soi positive) sans les aider à développer les compétences et les pouvoirs dont ils aimeraient être fiers. Il est tout aussi inutile de leur affirmer qu'ils ont la dignité et la valeur des êtres humains, alors que ce dont ils ont immédiatement et précisément besoin, c'est d'être aidés pour exprimer l'individualité de leur expérience et le caractère unique de leur point de vue personnel. »¹⁵⁸⁵. Contre le principe impalpable et abstrait de la dignité, les philosophes pour enfants posent des objectifs pouvant développer l'estime de soi des enfants au travers d'actes simples tels que l'expression d'idées individuelles, l'expérience des processus cognitifs ou l'explicitation de sa conception de l'expérience humaine. L'estime de soi émerge au grè des diverses actions intellectuelles que l'enfant accomplit dans sa discussion avec ses pairs. Cette idée apporte une justification supplémentaire au fait d'instituer une formation philosophique dont les compétences formalistes sont accessibles : cette philosophie dans sa plus simple forme – l'application des actes cognitifs aux grandes questions de l'existence – prend un sens particulier dans son développement cognitif et affectif.

9.3.3. Respect mutuel, estime individuelle et ouverture d'esprit

La solidarité intersubjective construite au sein d'une discussion philosophique enclenche un processus de respect mutuelle : or l'instauration ainsi atteinte du reconnaissance réciproque mutuel est aussi l'un des ingrédients de l'estime de soi. A chaque fois que le groupe prend acte de la pensée de l'un de ses membres, il lui offre une réussite en tant qu'interlocuteur.

« Ce dialogue entre pairs permet à chaque enfant de prendre conscience de sa valeur par la reconnaissance d'un semblable. (...) Les pairs, à cause de leur sensibilité et de leurs questionnements similaires, favorisent, par leur respect et leur écoute, le développement de l'estime de soi. »¹⁵⁸⁶

¹⁵⁸⁴ M. LIPMAN, F.S. OSCANYAN, A.-M. SHARP, *op.cit.*, p.85 : "We cannot expect children to respect themselves as persons unless they have learned to utilize fully the intellectual and creative powers with which they are equipped." (ci-dessus : ma traduction)

¹⁵⁸⁵ *Ibid.*, p.11 : "It should not be overlooked that the development of the child's resources can enormously strengthen this self-concept, which in turn intensifies the child's sense of purpose and sense of direction. It is rather pointless to exhort children to be proud of themselves (to have a "positive self-image") without helping them to develop those competencies and powers of which they would like to be proud. It is similarly pointless to assure them that they have the dignity and worth of human beings, when what children more immediately and precisely need is to be helped to express the individuality of their experience and the uniqueness of their personal point of view." (ci-dessus : ma traduction)

¹⁵⁸⁶ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent, op.cit.*, pp. 114-115

En réalité, certains jugent même que la pratique philosophique en communauté de recherche ne pourrait éviter l'apparition de ces dimensions affectives corollaires : respect mutuel et estime personnelle. Ainsi, selon Marie-France Daniel, c'est la quatrième étape dans l'acquisition du dialogique critique, dans lequel l'intensification des habiletés de pensée accroît le sentiment d'estime : « L'aspect affectif apparaît comme un facteur de progrès de la communauté de recherche. En effet, pour s'installer en tant que mode, la communauté de recherche exige un climat d'écoute, de confiance et respect mutuels. Ce climat mène à la complexification des compétences cognitives, qui elle-même semble conduire au développement de l'estime de soi des élèves. »¹⁵⁸⁷. La chaîne de causalité est donc complexe : l'expérience du travail philosophique intersubjectif fait apparaître un sentiment de respect mutuel (comme démontré ci-dessus), le sentiment de respect mutuel améliore la puissance du travail philosophique, qui favorise développement de l'estime de soi. Il faut noter que la source de tous ces acquis affectifs demeure l'acte intellectuel propre à la philosophie, ainsi que le sentiment de sa puissance, ou de son succès. Mais l'estime de soi nourrit aussi l'ouverture d'esprit, dans une dynamique de réciprocité : plus l'enfant se sent estimé, plus il parvient à estimer autrui. « Lorsque nous sommes écoutés et sentons que nous sommes en train de parler depuis notre propre expérience, nous ressentirons que notre personne et notre valeur se trouve réaffirmées. Ce n'est que lorsque nos idées actuelles sont approuvées que nous sommes disponibles pour des points de vue et perceptions plus larges »¹⁵⁸⁸. Finalement, le sentiment d'un succès individuel n'entraîne pas l'exclusion des autres points de vue, bien au contraire : il semble que la sentiment de sécurité relatif à l'estime de soi crée un terrain fécond pour s'ouvrir à la diversité. « En prenant part à des discussions réflexives et bienveillantes, les enfants gagnent une confiance en leur habileté à penser par eux-mêmes. Par conséquent, ils évaluent de façon plus précautionneuse les paroles des autres, ainsi que leurs propres remarques. Ce sont deux processus qui se renforcent réciproquement »¹⁵⁸⁹. Dans cette perspective, Pierre Laurendeau¹⁵⁹⁰ évoque le fait que le renforcement de la faculté de juger à partir de ses expériences – lié au sentiment valorisant de détenir une vérité – est couplée avec la capacité de prendre en compte le jugement et l'expérience d'autrui.

9.3.4. Le vertige de l'exploration des hauteurs philosophiques

« La recherche philosophique propre à la Philosophie pour enfants amène l'apprenant à prendre conscience qu'un savoir significatif ne se reçoit pas, mais se construit. (...) L'enfant prend conscience de la richesse qu'il porte en lui et apprend à s'y fier. Le savoir, dans cette perspective, est vu comme historique, linguistique et social : il est constamment en changement et il progresse par des échanges langagiers entre humains. À ce titre, chaque

¹⁵⁸⁷ M.-F. DANIEL, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, *op.cit.*, p. 121

¹⁵⁸⁸ R. FISHER, *Teaching thinking*, *op.cit.*, p. 145 : "When we are listened to and we feel that we are speaking from our own experience, we feel that who we are and the value of what we have to say are being affirmed. Only when we have our current perceptions affirmed are we ready to respond to wider perceptions and viewpoints."

¹⁵⁸⁹ M. LIPMAN, F.S. OSCANYAN, A.-M. SHARP, *op.cit.*, p.131 : "Through taking part in thoughtful, reflective discussions, children gain confidence in their ability to think on their own. As a consequence, they more carefully assess things others says as well as their own remarks. These are self-reinforcing processes." (ci-dessus : ma traduction)

¹⁵⁹⁰ P. LAURENDEAU, *Des enfants qui philosophent*, *op.cit.*, pp. 43-44 : « [l'enfant] apprend à fonder son opinion sur des raisons compréhensibles par les autres ; il prend conscience qu'une même chose peut avoir différentes, selon le contexte ; enfin, son jugement lui permet d'adapter sa propre pensée selon les circonstances, en gardant suffisamment d'ouverture d'esprit pour savoir qu'il ne détient pas toute la vérité. (...) La dimension affective est perceptible chez l'enfant lorsqu'il acquiert une meilleure estime de soi ; il fait davantage confiance à ses propres expériences comme base de ses apprentissages. »

humain détient une parcelle de vérité qu'il peut transmettre aux autres afin d'enrichir son patrimoine. »¹⁵⁹¹

Si l'estime de soi dépend de l'impression de succès face à une tâche dont la réalisation comporte une valeur, cela nous fournit une clé de compréhension de sa présence dans la réflexion philosophique, dont la nature se définit en partie par sa complexité, par sa rugosité par laquelle – alors même que l'on y travaille avec réussite – elle nous résiste toujours un peu. Or, il n'est pas anodin à ce titre, de s'atteler à la complexité philosophique et de se confronter à sa grandeur : la difficulté des questions – issues des élèves !¹⁵⁹² – est le terreau d'un succès estimable. Ainsi les enfants, ayant établi que la question posée est immense, difficile, insoluble, ayant compris que les humains se la posent depuis des milliers d'années, voient la résolution de cette problématique comme un processus valorisant : bien entendu, les enfants ne dissoudront pas la question, qui – étant philosophique – demeurera splendide, mais s'ils constituent une réflexion riche, intéressante, profonde et éclairante, ils auront le sentiment d'avoir accompli une tâche haute, et par suite, acquerront une estime vis-à-vis de leur travail. Grâce au processus allant de l'aspiration à résoudre une question cruciale au sentiment de s'être frotté avec réussite à cette immense tâche, surgit, en l'individu, un sentiment d'estime pour ses facultés philosophiques.

Dans ce cheminement, il n'est pas rare que la pensée des enfants manifeste une filiation avec celle des grands philosophes. Par conséquent, le parallèle constant entre leurs pensées et celles des philosophes, les enfants éprouvent un sentiment de conquête face à l'histoire de l'humanité, grâce à un double phénomène, explicité bien entendu par le facilitateur. Tout d'abord, les enfants se livrent à une pratique millénaire, à partir de questions qu'ils se posent et que l'humanité se pose de façon millénaire. Ensuite, il s'agit de trouver une méthode pour que les enfants découvrent par eux-mêmes les idées et débats de l'histoire de la philosophie, pour se l'approprier. Sinon, on fait « comme si le petit de l'être humain pouvait pleinement jouir des conquêtes de ses ancêtres sans expérimenter par lui-même qu'il est conquérant. »¹⁵⁹³. Lipman visait à désacraliser les grandes figures de la philosophie afin que les enfants se sentent appartenir à une filiation légitime. A partir de ses romans, qui mettaient en scène les théories philosophiques, ils guidaient les enfants vers cette filiation, pour ensuite leur montrer la puissance de leur recherche : « En effet, en prenant conscience qu'ils sont capables d'élaborer des positions semblables à celles des philosophes, ils gagnent non seulement en confiance quant à leurs propres capacités, mais ils prennent également conscience du caractère humain et accessible de la philosophie comme exercice de pensée. Ainsi, les ingrédients sont en place pour faire en sorte que les

¹⁵⁹¹ *Ibid.*, p. 68

¹⁵⁹² M.-F. DANIEL, « Question de méthode » in C. LELEUX (dir.), *La Philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion, op.cit.*, pp. 140-141 : « Il n'est pas sans intérêt que la question vienne de l'élève, pour favoriser le développement de l'estime de soi. Dans les ateliers philosophiques qu'elle a fréquentés, elle a souvent observé qu'après que le groupe avait discuté de la question d'un élève, question qui avait été inscrite au tableau avec le nom de l'élève entre parenthèses, l'enfant en tirait la conclusion « Je ne savais pas que je pouvais poser des questions aussi importantes, aussi intéressantes. On a passé une heure à parler de ma question ! » Un enfant s'en retourne chez lui avec un énorme bagage de confiance en lui par rapport à sa capacité de poser des questions. »

¹⁵⁹³ M. SAVARD, « Les principaux moments de l'animation » in M.SASSEVILLE (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants, op.cit.*, p. 67

philosophes ne soient plus perçus comme des figures d'autorité, mais deviennent des interlocuteurs parmi d'autres au sein de la communauté. »¹⁵⁹⁴.

Ainsi, les enfants auront simultanément l'impression d'un succès – grâce à la réflexion pluraliste, intersubjective, centrée sur l'exercice clair des habiletés de pensée – et une impression de résistance, qui préservera la valeur de philosophie, et permettra de rendre cette activité toujours valorisante. En philosophie, il s'agit toujours de se hisser vers la compréhension (des textes historiques par exemple), mais cette tension vers la hauteur philosophique est elle-même source de satisfaction. Ainsi, la fréquentation des grandes questions, des grands concepts, des grandes idées (de même que plus tard la fréquentation des grands esprits) n'est pas une pratique anodine : du haut de leurs esprits, les enfants intègrent ce mouvement d'élévation dans leur image d'eux-mêmes.

En somme, la façon dont l'estime de soi peut se développer en philosophie fait écho à sa définition cartésienne : en effet, Descartes ¹⁵⁹⁵ définissait l'estime comme une espèce d'admiration sans passion, mais empreinte de non raison et de jugement : en effet, il s'agit pour Descartes de trouver une valeur en soi en raison de son libre-arbitre (Descartes pensait certes davantage au domaine de l'action morale, mais cela demeure pertinent). Ainsi, dans l'atelier de philosophie, si les enfants éprouvent le fait qu'ils ont fait bon usage de leur liberté de pensée et de parler, cette expression constitue un tremplin pour l'estime rationnel qu'ils porteront à leurs facultés intellectuelles.

Conclusion de la troisième partie.

L'individu, la société, autrui : l'entremêlement des instances dans la défense du droit à la philosophie

Les différentes fonctions de la philosophie dans l'éducation citoyenne sont reliées dans une vision holistique : en effet, les effets à l'échelle individuel sont dépendants des effets à l'échelle du groupe, et vice-versa. Selon le chercheur Gilles Abel¹⁵⁹⁶, le modèle lipmanien de la communauté de recherche contient trois caractéristiques citoyennes qui sont interdépendantes : esprit critique, légitimité et solidarité. « Il importe de partir du concept de communauté de recherche, pivot de sa démarche. Ce concept en effet peut servir de prisme précieux pour comprendre à quel point l'expérience démocratique s'inscrit explicitement au cœur de la méthode Lipman. Elle le fait en mettant en scène trois balises conceptuelles : la légitimité, l'esprit critique et la solidarité. »¹⁵⁹⁷. Son analyse démontre que les trois balises sont interdépendantes dans le cheminement des facultés citoyennes : l'exercice de l'esprit critique dépend du sentiment individuel de légitimité, de même que le travail collaboratif solidaire nécessite le sentiment de légitimité de ses participants. En outre, l'estime de soi augmente au fur et à mesure de l'application de l'esprit critique, alors que parallèlement, c'est la construction solidaire de la réflexion qui donne une légitimité à chaque interlocuteur. Le

¹⁵⁹⁴ M. GAGNON, M. SASSEVILLE, *Penser ensemble à l'école. op.cit.*, p. 161

¹⁵⁹⁵ R. DESCARTES, *Les passions de l'âme* (1649), éd. P.D'Arcy, Paris, GF, 1996, p. 193-195

¹⁵⁹⁶ G. ABEL, « À l'horizon de la philosophie avec les enfants : la démocratie comme attitude », in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion, op.cit.*, p. 190

¹⁵⁹⁷ *Ibid.*, p. 190

droit à la philosophie offre à l'enfant d'une part une légitimité *a priori* et d'autre part l'occasion de renforcer le sentiment de cette légitimité dans la pratique. Mais la légitimité est le fondement de la découverte des potentialités : c'est pourquoi l'éducation philosophique « se donne pour mission d'encourager chez l'enfant toutes les habiletés qu'il porte en germe en lui dès le plus jeune âge. »¹⁵⁹⁸. Dans ce processus, l'enfant découvre que ses pairs possèdent aussi ces habiletés cognitives mais divergent dans leurs points de vue : autrui se constitue alors comme *alter ego*, déterminé par des compétences communes mais animés par des positions plurielles. Cette appréciation d'autrui comme être semblable et dissemblable ne nuit pas à l'ouverture d'esprit car il valorise autant l'individu que les pairs. En réalité, la rencontre rationnelle d'autrui participe à l'épreuve des facultés philosophiques. C'est sur ce point que se joue un enjeu citoyen, car il s'agit d'encourager l'enfant à prendre acte de sa citoyenneté en lui transmettant les outils intellectuels et affectifs (notamment l'estime de soi) pour actualiser ce statut inné de citoyen. « Mais ces capacités métacognitives ne peuvent suffire à créer un être épanoui et un citoyen conscient. Il importe en outre pour l'enfant de devenir un *être raisonnable* par la mise en pratique de valeurs et des principes dont il se découvre, au cours de la recherche, à la fois instigateur et dépositaire. Dès lors, la découverte consciente de ses propres opinions et comportements aidera l'enfant, avec l'aide du groupe bien entendu, à identifier les fondements des différents mouvements qui animent la société. Il se rendra ainsi capable de contribuer activement et solidement à l'exercice de la démocratie. »¹⁵⁹⁹. Il s'agit donc de créer une dynamique interactive et réciproque entre la microsociété philosophique (synecdoque de la société), l'individu (citoyen en germe) et autrui (représentant des futurs concitoyens). Dans cette dynamique triangulaire, les apprentis philosophes doivent ressentir que les facultés sont d'autant plus valorisées, construites et riches qu'elles sont mises à l'épreuve, complétées et nuancées. Soi-même, les autres, le groupe : trois instances en interaction dont le dialogue co-construit une réflexion sur le monde, et qui sont présentes dans toutes les analyses. Par exemple, Claudine Leleux¹⁶⁰⁰ démontre aussi que la philosophie peut œuvrer à la citoyenneté par trois directions complémentaires : la première étant le développement de l'enfant au travers de l'acquisition des compétences d'universalisation, de généralisation, d'abstraction, d'expression orale publique, d'autonomie intellectuelle et affective, la seconde étant le développement de l'ouverture d'esprit par le « vécu pluraliste »¹⁶⁰¹ éprouvé dans la confrontation à autrui ; la troisième étant le développement des habiletés coopératives par l'écoute et l'entente avec les autres. Ces trois strates de l'éducation philosophique sont interdépendantes, insiste l'enseignante belge¹⁶⁰², et découlent les unes des autres.

¹⁵⁹⁸ *Ibid.*, pp. 190-191

¹⁵⁹⁹ *Ibid.*, p. 193

¹⁶⁰⁰ C. LELEUX, « Eduquer à la citoyenneté par la Philosophie pour enfants », in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Lipman en discussion, op.cit.*, p. 187-188

¹⁶⁰¹ *Ibid.*, p. 187-188 : Claudine Leleux parle de « vivre le pluralisme » mais les deux expressions nous semblent équivalentes.

¹⁶⁰² *Ibid.*, p. 179 : « Ces trois compétences font référence, d'un point de vue systématique, à trois dimensions de l'homme : la première se réfère à l'individu en tant qu'être singulier, unique, indivisible ; la deuxième fait référence à l'être-pour-autrui qui, à l'inverse de l'idée qui a prévalu pendant des siècles, ne peut se constituer une identité hors des interactions avec les autres et ne peut se construire qu'en tant qu'être social ; et enfin (...) la troisième compétence, la participation publique de l'individu, fait référence à sa dimension de citoyen. Ainsi il s'agit de trois compétences

La philosophie pour enfants vise donc à intervenir de façon globale mais réaliste dans l'éducation citoyenne, en prenant toujours appui sur des outils méthodologiques concrets (dialogue, énoncés déclaratifs, dispositifs symboliquement égalitaires), sur des preuves expérimentales tangibles (comme l'attestent nos retranscriptions et les divers autres témoignages) et sur l'établissement des actes philosophiques délimités, accessibles, simples et pourtant porteurs (questionner, douter, écouter, s'exprimer, déduire, juger, argumenter). C'est cela qui nous semble frappant dans la pratique philosophique auprès des enfants : la simplicité, *in fine*, du dispositif – créer un cercle de discussion sur l'existence – et l'ampleur de ses implications potentielles, tant au niveau de l'enfant que de son esprit.

Conclusion générale

Il nous est impossible, en conclusion, d'établir de façon ferme et assurée les ingrédients nécessaires et suffisants pour philosopher avec les enfants. En revanche, il nous est apparu, tout au long de notre expérimentation pratique et de notre recherche théorique, qu'il se passe quelque chose dans l'atelier de philosophie. *In fine*, c'est la lecture des discussions d'enfants qui nous semble la plus parlante, tant elles dégagent une impression de philosophie. C'est donc que parfois les digues que nous avons établies sur le plan pédagogique semblent fonctionner pour guider le flux de la discussion vers plus de philosophicité. Par suite, il nous semble donc possible de philosopher avec les enfants, dans la mesure où cette pratique revoit ses ambitions à la hauteur de la condition enfantine. Pour cela, celle-ci exige, premièrement (comme nous l'avons analysé en première partie), au niveau cognitif, de fonder la pratique philosophique sur les facultés philosophiques spontanées et naissantes, sur les structures logiques et intellectuelles de l'enfant, et de se déployer au rythme de l'esprit de l'enfant : ce n'est qu'ainsi que les enfants pourront mener, en sollicitant leurs habiletés de pensée (critico-logique, créative et bienveillante) un travail rationnel et argumenté sur les concepts et problématiques universels. Deuxièmement (comme nous l'avons étudié en deuxième partie), la condition enfantine requiert, au niveau pédagogique, un dispositif discussionnel cadré par une temporalité, une mise en scène et une mise en expérience, soutenue, en outre, par l'utilisation d'outils expérientiels dont la teneur conceptuelle permet de prendre une hauteur de vue propre à la philosophie. Troisièmement, comme nous l'avons abordé en troisième partie, l'esprit enfantin nécessite un cadre de réflexion socialisée, dans lequel la rencontre intellectuel avec autrui se joue sur le mode de l'intersubjectivité et de l'interrelation. En somme, la philosophie pour enfants a réinventé un cadre pédagogique qui soit calibré en fonction des exigences du monde enfantin. Par la réflexion collective et dialogique, elle vise à faire éclore, sans cesse, les potentialités de la pensée enfantine : facultés, questions, intuitions, idées, hypothèses, exemples, conceptions du monde. C'est pour toutes ces raisons qu'elle nous paraît – à la suite de nombreux philosophes pour enfants – définie comme une pratique de l'ouverture d'esprit, d'autant plus que le cadre collectif de la discussion enclenche une rencontre des rationalités dans une situation d'échange signifiant.

Face à tous ces éléments positifs, nous restons tout de même dans l'interrogation, car les débats théoriques nous paraissent encore nécessaires : en effet, il est vrai que la philosophie pour enfants se caractérise par le risque du glissement constant vers le non-philosopher. Qu'il s'agisse de la tendance à la conversation, au débat d'opinion, à l'échange anecdotique ou au simple bavardage, il s'agit toujours de veiller à ne pas s'y perdre. Pour cela, nous avons un garant dans notre facilitation : la volonté d'explorer toujours plus profondément et subtilement les grandes problématiques de la condition humaine et enfantine. En outre, il est vrai que la philosophie pour enfants englobe le danger de l'utilitarisme, du relativisme et du formalisme, comme nous l'avons analysé. Il est donc crucial d'être conscient de ces dérives pour ne pas y verser avec trop d'allégresse. D'autant plus qu'ils sont le signe, par ailleurs, d'une richesse : le risque du relativisme révèle la force du cadre ouvert, constructiviste et démocratique ; le risque du formalisme dévoile l'impact de la pratique sur la progression des facultés rationnelles ; le risque de l'utilitarisme manifeste

l'efficience des idées philosophiques pour l'existence. En somme, les dérives de la philosophie sont le signe de son efficience.

À nouveau, nous avons retrouvé un ancrage dans l'idée d'ouverture d'esprit, en tant qu'elle incarne le mouvement de la pensée philosophique, la recherche infinie des réponses aux questions fondamentales de l'existence, la mobilisation des outils de la raison et, par suite, les fondements de la discussion philosophique. C'est pourquoi nous avons choisi de centrer notre analyse sur l'éclosion sur l'esprit de l'enfant : en gardant en tête les facultés logiques et philosophiques innées, nous cherchions sans cesse à les mettre en acte, en lumière et en valeur. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons choisi d'analyser le concept d'ouverture d'esprit : c'est dans un axe tracé entre l'esprit de l'enfant et les exigences de la philosophie que nous avons trouvé une ligne directrice. L'ensemble de l'appareillage didactique que nous avons analysé – dispositif discussionnel et outils expérientiels en première place – visait la construction de ce pont entre l'enfance et la philosophie. Finalement, c'est la volonté toute simple d'ouvrir l'esprit des enfants non pas au monde de la philosophie, mais aux dimensions philosophiques de leur monde, qui a nourri l'ensemble de notre expérimentation.

Nous avons cherché à définir l'ouverture d'esprit selon deux acceptions et axes de recherche : d'une part, comme disposition cognitive au développement des facultés et à l'accueil des contenus de la pensée ; d'autre part, comme disponibilité intérieure à la pensée d'autrui, dans toute sa pluralité et altérité. Notre analyse nous paraît avoir arpenté ces questions de façon prudente, en observant, encore une fois, le cœur même des discussions d'enfants. Ces diverses explorations nous font penser qu'il est possible, de fait, de concevoir la philosophie pour enfants comme une pratique intellectuelle, éducative et collective de l'ouverture d'esprit. C'est, en outre, l'impression qu'elle a laissée aux enfants :

Oscar, 4 ans : « **En philo, on ouvre grand son cerveau !** » ¹⁶⁰³

Lisa, 8 ans : « **Pour moi, la philosophie c'est un endroit où on se sent pas enfermé dans soi-même.** » ¹⁶⁰⁴

Farah, 10 ans « **Quand on philosophe, on fait une équipe, tout le monde pense sa réponse** » ¹⁶⁰⁵

Mattéa, 9 ans : « **La philo, c'est quelque chose qui nous aide à penser, à réfléchir et à avoir de nouvelles vues sur le monde.** » ¹⁶⁰⁶

¹⁶⁰³ Cf. Annexe 4, retranscription des ateliers « Petite-Philo » maternels, Centre de loisirs Louis Aubin, 15 mai 2013, p. 940

¹⁶⁰⁴ Cf. annexe 1, retranscriptions des ateliers de philosophie de l'école Fraternité, classe de CM1 B (B.Wermuth), 5 octobre 2012, p. 774

¹⁶⁰⁵ Cf. Annexe 1 : retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CM2 A (E.Le Gall), 15 février 2013, p. 806

¹⁶⁰⁶ Cf. Annexe 6, Retranscriptions des discussions philosophiques, ateliers des temps méridiens et périscolaires, écoles G.Péri/P.Vaillant-Couturier, 12 octobre 2012, p.

Index

A

ARENDET · 437, 445, 520, 523, 538, 565, 589
 ARISTOTE · 26, 30, 210, 491, 589
 ARMSTRONG · 559, 593
 AUGUET · 593

B

BACHELARD · 35, 589
 BAKHTINE · 314, 591
 BARBERO · 21, 591
 BEAUSOLEIL · 342, 593
 BEN-AVI · 262, 265, 266, 594
 BERGSON · 69, 142, 147, 325, 589
 BOURDIEU · 474, 591
 BOUTON · 599
 BRÉNIFIER · 44, 72, 73, 74, 88, 127, 151, 153, 154,
 265, 268, 293, 299, 302, 311, 326, 330, 333, 334,
 339, 363, 371, 413, 416, 479, 489, 493, 553, 558,
 562, 594, 599
 BRONCKART · 477, 599
 BROWNE · 600
 BRUNER · 380, 594
 BUCHLER · 287, 594

C

CALISTRI · 130, 131, 337, 340, 547, 594
 CARON · 219, 318, 574, 594
 CASSIDY · 594
 CASTEL · 599
 CHANDLEY · 203, 259, 594
 CHAZERAN · 594
 CHIROUTER · 1, 360, 364, 367, 379, 380, 381, 474,
 594
 CHOMSKY · 123, 591
 COLLINGWOOD · 512, 591
 COMTE-SPONVILLE · 592
 CONCHE · 472, 592
 CONDORCET · 474, 589
 CONNAC · 594
 COPPENS · 403, 594
 COURTEMANCHE · 131, 594

D

DANIEL · 17, 37, 93, 108, 110, 114, 132, 137, 145, 146,
 230, 237, 246, 247, 248, 254, 255, 257, 263, 268,
 269, 270, 278, 286, 287, 289, 310, 342, 350, 353,
 402, 404, 426, 431, 433, 459, 490, 513, 528, 541,
 550, 553, 564, 568, 572, 579, 580, 593, 594
 DASTUR · 599

DAVEY CHESTERS · 13, 74, 190, 297, 300, 311, 319,
 344, 433, 471, 517, 522, 552, 595
 DAVIDSON · 436, 437, 493, 592
 DEDIEU · 359, 600
 DELEUZE · 87, 147, 149, 319, 589
 DELORS · 459, 595
 DERRIDA · 13, 14, 449, 592
 DESCARTES · 19, 20, 21, 589
 DEWEY · 37, 57, 93, 98, 99, 101, 106, 151, 189, 222,
 227, 230, 231, 236, 249, 278, 341, 357, 358, 373,
 420, 422, 432, 443, 454, 465, 519, 589
 DOLTO · 544, 545, 592
 DROIT · 407, 592, 595
 DUCLOS · 566, 567, 568, 572, 595

E

EGAN · 372, 595
 ELSCHNER · 368, 601
 ENNIS · 162, 595
 ÉPICURE · 14, 34, 589
 ÉRASME · 13, 86, 141, 589
 ESCOFFIER · 601

F

FÉNELON · 38, 590
 FISHER · 41, 95, 109, 136, 139, 191, 193, 296, 300, 301,
 303, 326, 328, 364, 372, 379, 446, 449, 464, 467,
 470, 476, 480, 485, 497, 507, 516, 517, 525, 538,
 542, 554, 555, 579, 595
 FOISNEAU · 599
 FOUCAULT · 560, 592
 FRANCOIS · 595
 FREIRE · 333, 592

G

G.R.E.P.H · 14, 592
 GADAMER · 308, 590
 GAGNON · 33, 149, 250, 475, 530, 547, 581, 595
 GALICHET · 52, 71, 155, 211, 294, 305, 322, 328, 332,
 333, 365, 447, 451, 458, 474, 564, 595
 GENEVIEVE · 232, 343, 378, 455, 574, 595
 GILL · 601
 GLASER · 161, 215, 362, 422, 471, 509, 519, 520, 521,
 539, 595, 598
 GO · 39, 54, 65, 78, 79, 88, 147, 148, 155, 271, 319, 322,
 331, 341, 357, 361, 425, 429, 439, 466, 472, 505, 595
 GOERING · 135, 332, 595
 GOUHIER · 21, 592
 GREGORY · 50, 325, 449, 555, 596
 GROSJEAN · 33, 50, 150, 246, 284, 309, 325, 350, 362,
 422, 437, 487, 493, 509, 519, 520, 522, 532, 534,
 538, 548, 596, 598

H

HABERMAS · 502, 503, 504, 505, 532, 592
 HADOT · 300, 502, 592
 HAMRAOUI · 596
 HARRE · 149, 200, 592
 HEGEL · 27, 486, 590
 HEIDEGGER · 36, 590
 HERSCH · 33, 592
 HOBBS · 395, 590
 HOLMES · 19, 433, 590

J

JAMES · 27, 56, 149, 573, 590
 JASPERS · 29, 31, 32, 46, 65, 68, 78, 463, 590
 JULIEN · 152, 409, 596

K

KAMBOUCHNER · 1, 57, 86, 592, 599
 KANT · 146, 185, 416, 465, 564, 590
 KENNEDY · 51, 62, 87, 125, 150, 203, 271, 282, 283,
 352, 417, 418, 419, 428, 431, 434, 449, 533, 555,
 559, 560, 593, 596, 598
 KERLAN · 1, 596
 KOHAN · 53, 67, 87, 199, 212, 222, 425, 434, 444, 453,
 492, 561, 596
 KOHLBERG · 135, 403, 592

L

LABBE · 44, 599, 600
 LALANDE · 45, 46, 590
 LALANNE · 29, 79, 80, 89, 146, 152, 207, 208, 209,
 234, 235, 250, 251, 263, 293, 295, 309, 340, 341,
 380, 413, 448, 454, 457, 467, 473, 474, 476, 477,
 482, 509, 551, 552, 554, 596
 LAURENDEAU · 28, 40, 65, 74, 82, 90, 94, 113, 169,
 173, 175, 177, 195, 204, 210, 218, 223, 227, 228,
 234, 236, 246, 248, 261, 264, 339, 342, 352, 353,
 426, 430, 432, 458, 476, 484, 494, 501, 508, 515,
 526, 539, 545, 547, 548, 555, 563, 565, 577, 578,
 579, 596
 LEBUIS · 219, 270, 574, 596
 LEGO · 574, 596
 LEIBNIZ · 50, 395, 590
 LELEUX · 21, 36, 57, 83, 108, 115, 123, 125, 139, 164,
 198, 214, 236, 248, 263, 268, 270, 287, 333, 338,
 355, 358, 362, 363, 426, 434, 436, 446, 448, 450,
 459, 471, 485, 487, 490, 502, 526, 540, 548, 553,
 558, 575, 580, 581, 582, 595, 596
 LÉVINE · 213, 214, 215, 340, 434, 435, 436, 516, 528,
 545, 575, 596
 LIPMAN · 17, 21, 22, 23, 27, 28, 30, 37, 39, 40, 41, 45,
 49, 51, 52, 53, 57, 63, 69, 70, 75, 76, 80, 81, 90, 91,
 94, 104, 106, 107, 108, 110, 112, 113, 114, 115, 118,
 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 137, 138,
 142, 145, 148, 149, 152, 153, 154, 160, 161, 163,
 164, 165, 168, 169, 170, 172, 174, 175, 176, 177,

178, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 191, 192, 193,
 195, 196, 198, 199, 200, 202, 205, 206, 208, 209,
 210, 211, 215, 216, 218, 220, 223, 224, 227, 230,
 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 246, 247, 248,
 249, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 260, 263, 267,
 273, 276, 278, 279, 283, 284, 285, 291, 293, 298,
 305, 308, 310, 312, 313, 314, 327, 328, 332, 349,
 350, 351, 352, 361, 362, 363, 367, 391, 396, 403,
 409, 414, 417, 426, 427, 428, 430, 431, 433, 442,
 443, 444, 446, 447, 450, 451, 452, 453, 457, 459,
 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 473, 476, 481,
 488, 490, 491, 492, 497, 498, 501, 514, 515, 516,
 519, 540, 542, 548, 551, 558, 561, 562, 563, 565,
 567, 568, 572, 577, 578, 579, 593, 594, 596, 597, 600
 LOCKE · 18, 306, 398, 590
 LOMBARD · 141, 142, 597

M

MARCIL-LACOSTE · 597
 MARSAL · 207, 597, 599
 MATTHEWS · 24, 46, 66, 69, 71, 103, 113, 151, 396,
 398, 400, 413, 597
 MEAD · 138, 464, 593
 MEIRIEU · 597
 MENDUS · 18, 592
 MILL · 143, 591
 MINNE · 601
 MOHR LORE · 597
 MONTAIGNE · 14, 158, 239, 591
 MOREAU · 601

N

NORTON · 49, 50, 70, 80, 597
 NUSSBAUM · 191, 520, 561, 592, 593

P

PALLASCIO · 597
 PARMÉNIDE · 49, 591
 PASCAL · 203, 225, 591
 PEIRCE · 254, 255, 591
 PETTIER · 264, 276, 367, 440, 469, 478, 480, 481, 482,
 483, 489, 568, 597
 PFISTER · 601
 PIAGET · 104, 112, 115, 119, 135, 137, 138, 274, 558,
 593
 PIQUEMAL · 387, 600
 PLATON · 28, 32, 36, 72, 91, 184, 359, 387, 390, 417,
 591
 PLUTARQUE · 432, 591
 POUYAU · 412, 597
 PRITCHARD · 140, 167, 397, 597
 PUECH · 44, 599, 600

R

RANCIÈRE · 111, 593

ROBELIN · 600
 ROBIN · 141, 386, 593
 RORTY · 235, 236, 597
 ROSENTHAL · 111, 593
 ROUSSEAU · 14, 355, 591

S

SARTRE · 142, 593
 SASSEVILLE · 33, 56, 57, 73, 77, 82, 90, 149, 171, 172,
 173, 175, 176, 202, 205, 250, 279, 321, 323, 339,
 358, 391, 426, 445, 451, 454, 469, 475, 478, 489,
 495, 511, 513, 515, 525, 530, 547, 548, 563, 574,
 575, 576, 580, 581, 595, 598
 SCHLEIFER · 169, 219, 220, 598
 SCHNEIDER · 402, 598
 SCHNEUWLY · 477, 599
 SEGAL · 161, 215, 598
 SHARP · 23, 30, 37, 39, 40, 49, 51, 62, 69, 70, 80, 81,
 104, 106, 107, 142, 145, 148, 150, 153, 169, 172,
 174, 175, 176, 177, 178, 183, 192, 202, 209, 210,
 227, 231, 233, 238, 248, 258, 267, 273, 279, 291,
 296, 298, 305, 349, 350, 351, 352, 361, 362, 392,
 403, 417, 426, 430, 435, 447, 450, 476, 488, 501,
 509, 513, 515, 519, 522, 523, 528, 561, 562, 578,
 579, 597, 598
 SIEGEL · 162, 598
 SILVERSTEIN · 373, 601
 SIMONDON · 559, 593
 SOLOTAREFF · 601
 SPECTOR · 600
 SPLITTER · 62, 150, 183, 296, 437, 493, 598
 STORME · 431, 437, 598

T

TAGUIEFF · 272, 593
 TAKARA · 597

THARRAULT · 26, 143, 212, 268, 273, 275, 294, 295,
 340, 459, 467, 477, 485, 513, 598
 TÖNNIES · 497, 591
 TOZZI · 21, 36, 78, 111, 147, 148, 153, 162, 207, 216,
 217, 218, 268, 270, 272, 274, 286, 289, 298, 304,
 309, 310, 314, 328, 331, 333, 335, 337, 338, 341,
 355, 357, 358, 361, 363, 373, 381, 386, 387, 390,
 403, 408, 425, 435, 450, 453, 469, 470, 484, 491,
 502, 504, 506, 508, 516, 521, 528, 533, 540, 553,
 556, 557, 558, 569, 594, 598, 599
 TROVATO · 17, 31, 33, 69, 87, 108, 127, 134, 137, 152,
 156, 193, 213, 214, 221, 237, 338, 348, 355, 368,
 394, 427, 429, 435, 441, 447, 461, 468, 469, 477,
 478, 491, 541, 545, 547, 550, 565, 598

U

UNGERER · 381, 602
 USCLAT · 502, 504, 506, 508, 521, 599

V

VAN DER LEEUW · 207, 599
 VANSIEGELHEM · 51, 62, 125, 203, 271, 282, 417,
 418, 419, 431, 434, 449, 555, 559, 593, 596, 598
 Vlieghe · 431, 437, 598
 VYGOTSKI · 108, 134, 318, 368, 554, 593

W

WALLON · 326, 593
 WARTENBERG · 23, 28, 41, 42, 84, 357, 397, 399, 400,
 414, 418, 485, 599
 WEBER · 207, 419, 597, 599
 WHITEHEAD · 36, 591
 WINNICOTT · 419, 593
 WITTGENSTEIN · 206, 591
 WORLEY · 395, 396, 398, 399, 599

BIBLIOGRAPHIE.

1. Philosophie classique et moderne :

- ALAIN, *Propos sur l'éducation*, suivis de *Pédagogie infantine*, Paris, PUF, 1986.
- ARENDT, Hannah, *La condition de l'homme moderne* (1958), trad. fr. G.Fadier, Paris, Pocket, 2002.
- ARENDT, Hannah, *La crise de la culture* (1961), Paris, Gallimard, Folio Essais, 1989.
- ARENDT, Hannah, *Qu'est-ce que le politique ?* (1993), trad.fr. S.Courtine-Denamy, Paris, Seuil, 2001
- ARENDT, Hannah, *Considérations morales* (1996), Rivages-Poche, Petite Bibliothèque, Paris, p.27
- ARENDT, Hannah, *Thinking and moral considerations : A lecture*, Social Research, 38/3, 1971.
- ARISTOTE, *Métaphysique* (-322), trad.fr. M.-P.Duminil, A.Jaulin, Paris, GF, 2008
- BACHELARD, Gaston, *La poétique de la rêverie*, Paris, P.U.F., 1960.
- BERGSON, Henri, *La pensée et le mouvant* (1934), PUF Quadrige, 1996.
- BERGSON, Henri, *Mélanges*, Paris, PUF, 1972
- CONDORCET, Nicolas de, *Cinq mémoire sur l'instruction publique* (1791), Paris, GF, 1993.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix, *Mille plateaux*, Paris, Edition de Minuit, 1980
- DESCARTES, René, *Œuvres complètes* (, éd. Charles Adam et Paul Tannery, Paris, Librairie philosophique J.Vrin, 1996
- DESCARTES, René, *Les passions de l'âme* (1649), éd. P.D'Arcy, 1996
- DEWEY, John, *Comment nous pensons* (1910), trad. fr. O.Decroly, Paris, Les empêcheurs de tourner en rond, 2004.
- DEWEY, John, *L'école et l'enfant* (1913), trad. fr. Gérard Deledalle, Paris, éditions Fabert, 2004.
- DEWEY, John, *Démocratie et éducation* (1916), trad. fr. G. Deledalle, Paris, Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation, Armand Collin, 1990.
- DEWEY, John, *Expérience et éducation* (1938), trad. fr. M.A.Carroi, Paris, Armand Collin, 1968.
- DEWEY, John, « Theory of Valuation », *International Encyclopedia of United Science*, Chicago, University of Chicago Press, 1939.
- ÉPICURE, *Lettre à Ménécée* (-270), éd. Pierre-Marie Morel, Paris, GF, 2010.
- ÉRASME, *Il faut donner très tôt aux enfants une éducation libérale (De Pueris statim et liberaliter instituendis)* (1529), in *Erasme*, trad. Fr. par J.-C. Margolin, Paris, Robert Laffont, coll. « Bouquin », 1992.

- FÉNELON, François de Salignac, *Traité de l'éducation des filles* (1687), Paris, éditions Klincksieck, 1994.
- GADAMER, Hans Georg, *Vérité et méthode* (1960), Paris, L'ordre Philosophique, Seuil, 1990
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich, « Discours du Gymnase du 2 décembre 1811 », in *Textes pédagogiques*, trad. fr. B.Bourgeois, Paris, Librairie philosophique J.Vrin, 1990.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich, *Encyclopédie des sciences philosophiques* (1817), première partie dite "Petite logique", § 194, trad. fr. B.Bourgeois, Paris Librairie philosophique J.Vrin, 1986.
- HEIDEGGER, *Essais et conférences* (1951-1957), trad. fr. A.Préau, Paris, Gallimard Tel. 1958.
- HÉRACLITE, *Fragments* (- 500 environ), édition et traduction établie par M. Conche Paris, PUF Epiméthée, 1986.
- HOBBS, Thomas, *De corpore* (1655), éd. K.Schuhman, Paris, Librairie philosophique J.Vrin, 2000
- HOLMES, Oliver Wendell, *The autograt at the breakfast table* (1858), Londres, Forgotten Books, 2016
- JAMES, William, *Philosophie de l'expérience* (1909), trad. française : Stephan Galetic, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond, 2007
- JAMES, William, *The stream of consciousness*, Cleveland & New York, World Publishing, 1892.
- JASPERS, Karl, *Introduction à la philosophie* (1951), trad. Fr. J.Hersch, Paris, éditions PLON 10/18, 2011
- KANDINSKY, Vassily, *Du spirituel dans l'art* (1911), Paris, Denoël, folio-essais, 1988
- KANT, Emmanuel, *Réflexions sur l'éducation* (1776-1787), trad. fr. A. Philonenko, Paris, Librairie philosophique J.Vrin, 2004.
- KANT, Emmanuel, *Critique de la raison pure* (1781), trad. fr. A.Renaut, Paris, GF, 2006.
- KANT, Emmanuel, *Fondements de la métaphysique des mœurs* (1785), trad. fr. V.Delbos, Paris, Librairie philosophique J.Vrin, 1992.
- KANT, Emmanuel, *Qu'est-ce que les lumières* (1784), in *Vers la paix perpétuelle. Que signifie s'orienter dans la pensée ? Qu'est-ce que les lumières ?*, trad. fr. J.F.Poirier, F.Proust, Paris, Flammarion, GF, 2006
- LALANDE, André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (1926), Paris, PUF Quadrige, 2002
- LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm, *Principes de la nature et de la grâce* (1714), éd. A.Robinet, Paris, P.U.F. « Épiméthée », 2001.
- LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm, *Nouveaux essais sur l'entendement humain* (1765), éd. J.Brunschwig, Paris, GF, 1993.
- LOCKE, John, *Essais sur l'entendement humain* (1689), trad. fr. J.M.Vienne, Paris, Librairie philosophique J.Vrin, 2002.
- LOCKE, John, *Quelques pensées sur l'éducation*, trad. fr. G. Compayré, intr. Michel Malherbe, Annexes de J.-M. Vienne, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 2007.
- LOCKE, John, *Lettre sur la tolérance et autres textes* (1689), trad. fr. J. Le Clerc, Paris, GF, 2007.

- MACH, Ernst, *Mécanique* (1883), Trad.fr. E.Bertrand, Paris, Libraire scientifique A.Hermann, 1904.
- MILL, John Stuart, *System of logic: Ratiocinative and inductive* (1843), Introduction, § 5, Londres, Forgotten Books, 2016
- MILL, John Stuart, dans *L'utilitarisme* (1871), Paris, Flammarion, 1998, chapitre 2, pp.48-77
- MONTAIGNE, Michel de, *Essais*, éd. Pierre Michel, préf. A.Thibaudet, Paris, Gallimard, 1965.
- PARMÉNIDE, *De la nature* (-440 env.), in PARMÉNIDE, *Le poème: Fragments*, éd., trad. fr. M.Conche, Paris, P.U.F. « Épithémée », 2009.
- PASCAL, Blaise, *Pensées sur la justice. Trois Discours sur la condition des Grands* (1670), in *Pensées, opuscules et lettres*, éd. Philippe Sellier, Paris, Classiques Garnier, 2011.
- PASCAL, Blaise, *Pensées* (1671), éd. D.Descotes, L.Brunschwig, Paris, GF, 1976.
- PEIRCE, Charles Sanders, *Œuvres I: Pragmatisme et pragmaticisme; Œuvres II: Pragmatisme et sciences normatives* éd. Claudine TIERCELIN et Pierre THIBAUD, Paris, Cerf, 2002,
- PEIRCE, Charles Sanders, « How To Make Our Ideas Clear », in Peirce, *Selected Writings*, éd. Philip P.Wiener, Dover Publications, New York, 1958
- PEIRCE, C.S., « How To Make Our Ideas Clear », in Peirce, *Selected Writings*, éd. Philip P.Wiener, Dover Publications, New York, 1958
- PLATON, *Œuvres complètes*, sous la direction de L.BRISSON, Paris, Flammarion, 2002.
- PLUTARQUE, « Si la politique est l'affaire des vieillards », *Œuvres morales*, tome XI, 796d, trad. fr. R.KLAERR, Paris, éditions Les Belles Lettres, 1974
- ROUSSEAU, Jean-Jacques., *Émile ou de l'éducation*, introduction et notes par A. Charrak, Paris, GF, 2010.
- TÖNNIES, Ferdinand, *Fundamental concepts of sociology. Gemeinschaft und Gesellschaft* (1887), New York, American Book Compagny.
- WHITEHEAD, Alfred North, *Nature and Life*, Chicago, Chicago University Press, 1934
- WITTGENSTEIN, *Tractatus logico philosophicus* (1921), Paris, Gallimard, 2001.

2. Philosophie et psychologie contemporaine :

- BAKHTINE, Mikhaïl, *Esthétique et théorie du roman* (1975), Paris, Gallimard Tel, 1987.
- BARBERO, Odette, *Le thème de l'enfance dans la philosophie de Descartes*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- BOURDIEU, Pierre « Les trois états du capital culturel », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, n°1, 1979.
- CHOMSKY, Noam, *Structures syntaxiques* (1957), trad. fr. M. Braudeau, Paris, Seuil « Points Essais », 1979

- COLLINGWOOD, Robin G., *Principles of Art*, Oxford, Clarendon Press, 1938
- CONCHE, Marcel, *Le fondement de la morale*, Paris, P.U.F., 1982.
- COMTE-SPONVILLE, André, *L'Amour, la solitude*, Lyon, Editions Parole d'Aube, 1992,
- DAVIDSON, Donald, *Subjective, intersubjective, Objective*, Oxford, Clarendon Press, 1999
- DERRIDA, Jacques, « La philosophie et ses classes », in *Le monde de l'éducation*, n°4, mars 1975.
- DERRIDA, Jacques, *Le droit à la philosophie d'un point de vue cosmopolite*, Paris, Verdier, 1997
- DOLTO, Françoise, *Tout est langage* (1987), Paris, Folio-Essais, 2002.
- DROIT, Roger-Pol, *101 expériences de philosophie quotidienne*, Paris, Odile Jacob, 2001.
- FOUCAULT, Michel, *L'Herméneutique du sujet*, Paris, Seuil/Gallimard, 2001.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogy of freedom : ethics, democracy, and civic courage* (1998), P.Clarke (transl.), Oxford, Rowman & Littlefield Publishers
- GOUHIER, Henri, *Descartes essais*, Paris, Librairie philosophique J.Vrin, 1949
- G.R.E.P.H., *Qui a peur de la philosophie ?*, Paris, Champs Flammarion, 1976
- HABERMAS, Jürgen, *Théorie de l'agir communicationnel* (1981), trad. fr. J.-M. Ferry, Paris, Fayard, 1987.
- HABERMAS, Jürgen, *Morale et communication* (1986), trad. fr. C.Bouchindhomme, Paris, Champs Flammarion, 2012
- HABERMAS, Jürgen, *De l'éthique de la discussion* (1991), trad. fr. M.Hunyadi, Paris, Champs Flammarion, 1999.
- HABERMAS, Jürgen, *Logique des sciences sociales et autres essais*, Paris, PUF Quadrige, 2005.
- HADOT, Pierre, *La philosophie comme manière de vivre*, Le livre de poche, 2001.
- HADOT, Pierre, *Qu'est-ce que la philosophie antique?*, Paris, Folio, 1995
- HARRE, Rom, « The formal analysis of Concepts », in H.J.Klausmeier et C.W.Harris (Ed.), *Analysis of Concept Learning*, New York, 2014
- HERSCH, Jeanne, *L'étonnement philosophique*, Paris, Folio Essais, 1973.
- KAMBOUCHNER, Denis, *L'école, une question philosophique*, Paris, Fayard, 2013
- KOHLBERG, Lawrence, *The development of modes of thinking and choices in years 10 to 16*, Thèse de doctorat, University of Chicago, 1928
- KOHLBERG, Lawrence, *Essays on moral development. Vol. 1 : The Philosophy of moral development ; vol.2 : The psychology of moral development*, New York, Harper & Row, 1981.
- MENDUS, Susan, Article « Tolérance », *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, tome 2, dir. Monique Canto-Sperber (1996), Paris, PUF, 2004

NUSSBAUM, Martha, « Emotions as Judgments of Value », *Yale Journal of Criticism*, 5, n°2, 1992.

NUSSBAUM, Martha, « Philosophical Books vs Philosophical Dialogue » in M.LIPMAN (ed.), *Thinking. Children and education*, Dubuque, Iowa : Kendall/Hunt Publishing Compagny, 1993

NUSSBAUM, Martha, *Les émotions démocratiques* (2010), trad. fr. S.Chavel, Paris, Flammarion, 2011

RANCIÈRE, Jacques, *Le maître ignorant* (1987), Paris, Fayard, 10/18, 2004.

ROBIN, Léon, *Platon* (1935), Paris, PUF Quadrige, 3^{ème} édition, 2002.

ROSENTHAL, Robert, JACOBSON, Lenor F., *Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupils' intellectual development*, 1968

SARTRE, Jean-Paul, « Sur l'enseignement de la philosophie », entretien avec Jean-Yves Château, Cahiers Philosophiques, Paris, Ministère de l'éducation, Centre National de documentation pédagogique, n°6, avril 1981, pp. 90-107.

SIMONDON, Gilbert, *L'individuation à la lumière des Notions de Forme et d'information*, Grenoble, Collection Krisis, Editions Jérôme Million, 2005

TAGUIEFF, Pierre-André, *La foire aux illuminés*, Paris, éd. Des Mille et une nuits, 2005

MEAD, Georg Herbert, *Mind, self and society* (1934), Chicago, Chicago University Press. 2015

PIAGET, Jean, *La représentation du monde chez l'enfant* (1926), Paris, PUF, 2008.

PIAGET, Jean, *Psychologie et pédagogie* (1969), Paris, Folio-Essais, 2008.

PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel, *La psychologie de l'enfant* (1966), Paris, PUF, 1966.

PIAGET, Jean, *La construction du réel chez l'enfant* (1937), Paris, Éditions Delachaux et Niestlé, 6^{ème} éd., 1998.

VYGOTSKI, Lev, *Histoire du développement des fonctions psychologiques supérieures* (1930), trad.fr. F.Sève, Paris, La Dispute,

VYGOTSKI, Lev, *Pensée et langage* (1934), trad. F. Sève, 1997, Paris, La Dispute, 2003.

WALLON, Henri, *Les origines de la pensée chez l'enfant*, PUF, 1945

WINNICOTT, Donald W, *Jeu et réalité*, (1975), trad. fr. C.Monod et J.-B. Pontalis, Paris, Folio Essais, 2015.

3. Etudes sur la philosophie pour enfants.

ARMSTRONG, Aurélia, MERÇON, Julia, « Transindividuality and Philosophical Enquiry in Schools : A spinozist perspective », in Nancy VANSIEGELHEM and David KENNEDY (dir.), *Philosophy for children in transition*, pp. 82-83

AUGUET, Gérard, *La discussion à visée philosophique en cycle 2 et 3 : un genre nouveau en voie d'institution ?*, Thèse de doctorat, Université Montpellier 3, 2003.

BEAUSOLEIL, Jocelyne, DANIEL, Marie-France, « L'identification des dimensions philosophiques dans les dialogues des élèves », Revue *Arrimages*, 7-8, 1991, p.23

BEN-AVI, Arik, « Helping Students Move beyond skepticism and relativism » in Jana MOHR LONE, Roberta ISRAELOFF (dir.), *Philosophy and education, introducing philosophy to young people*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, 2012

BLACK, Max, *Critical thinking*, New York, Prentice-Hall Inc., 1952.

BRÉNIFIER, Oscar, *Enseigner par le débat*, Rennes, CRDP de Bretagne, 2002.

BRÉNIFIER, Oscar, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, Nasier, SEDRAP Education, 2007.

BRUNER, Jérôme,

BUCHLER, Justus, « What is discussion ? », in *Thinking. The journal of philosophy for children* (dir. M.LIPMAN), 1954/1978, n°1 (1), pp. 49-54

CALISTRI, Carole, *Apprendre à parler, apprendre à penser : les ateliers de philosophie*, CRDP Nice, Nice, 2007.

CARON, Anita (dir.), *Philosophie et pensée chez l'enfant*, Ottawa, Agence d'Arc, 1990.

CARON, Anita, *L'enseignement de la philosophie au primaire et secondaire*, Paris, Editions Robert Laffont, 1988

CASSIDY, Claire, *Thinking children, The concept of « child » from a philosophical perspective*, London, Continuum, 2009.

CHANDLEY, Nick, *Philosophy for children through the secondary curriculum*, Londres, Continuum, 2012.

CHAZERAN, Jean-François, *Apprendre en philosopant*, Poitiers, éditions CRDP Poitou-Charentes, 2006.

CHIROUTER, Edwige, « La portée philosophique de la littérature jeunesse », n°30, 7/2006.

CHIROUTER Edwige, *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire : La littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*, éditions Hachette, Paris, 2007.

CHIROUTER, Edwige, *À quoi pense la littérature de jeunesse ? : portée philosophique de la littérature de jeunesse et pratiques à visée philosophique au cycle 3 de l'école élémentaire*, Université Montpellier 3, 2008.

CONNAC, Sylvain, *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en ZEP*, Doctorat, Montpellier 3, 2004.

COPPENS, Michel, « Belgique : les dilemmes moraux dans les cours de morale », in *Diotime*, (dir. Michel TOZZI), n°16, octobre 2002

L. COURTEMANCHE, *Philosophie pour enfants et habiletés langagières : l'effet du cours de philosophie pour enfants sur la performance langagière d'élèves de niveau deuxième cycle du primaire d'une école à forte densité pluriethnique en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le français*, ouvrage à trouver, Mémoire de maîtrise, Université de Québec à Montréal, 1992,

DANIEL, Marie-France, *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey*, Montréal, Les Éditions logiques, 1992.

- DANIEL, Marie-France, *La coopération dans la classe*, Montréal, Les Éditions logiques, 1996.
- DANIEL, Marie-France, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique en primaire*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 2005.
- DAVEY CHESTERS, Sarah (dir.), *The socratic classroom, Reflective Thinking through Collaborative Inquiry*, Rotterdam, Sense Publishers, 2012.
- DELORS, Jacques (dir.), *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, 1996, Paris : Odile Jacob
- DELSOL, Alain, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Paris, Cndp-Hachette, 2001.
- DROIT, Roger-Pol, *Philosophie et démocratie dans le monde. Une enquête de l'UNESCO*, Paris, Livre de Poche/UNESCO, 1995.
- DROIT, Roger-Pol, *La philosophie expliquée à ma fille*, Paris, Seuil, 2004.
- DUCLOS, Anne-Marie, *La philosophie comme outil de compréhension des émotions*, Sarebruck, Presses académiques francophones, 2005
- EGAN, Kieran, « What is a plot ? », *New Literary Story*, IX, (3), 455-73, 1973.
- EGAN, Kieran, *Primary Understanding*, London : Routledge, 1988.
- ENNIS, Robert, NORRIS, Stephen, *Evaluating Critical thinking*, Pacific Grove CA, Critical thinking Press, 1989.
- FERRY, Jean-Marc, « La réflexion en éducation et formation », in *Diotime-L'Agorà*, n°23, 2004.
- FERRY, Jean-Marc, « L'importance de l'autoréflexion et de la grammaire » (entretien), in C. LELEUX (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*,
- FISHER, Robert, *Teaching thinking. Philosophical Enquiry in the classroom*, London, Continuum, 2008.
- FISHER, Robert, « Socratic education », in *Thinking*, n°12 (3), 1995.
- FISHER, Robert, *Games for thinking*, Oxford, Nash Pollock Publishing, 1997
- FRANCOIS, F., HUDELLOT, C., *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 1984.
- GAGNON, M., SASSEVILLE, M., *Penser ensemble à l'école, Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, coll. « Dialoguer », Laval, Presse Universitaire de Laval, 2012
- GALICHET, François, *Pratiquer la philosophie à l'école – 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège*, Paris, Nathan, 2004.
- GENEVIÈVE, Gilles, *La raison puérile. Philosopher avec les enfants ?*, Editions Labor : Loverval, 2006.
- GLASER, Edward, *Experiment in the Development of Critical thinking*, New York, Columbia University Press, 1941
- GO, Nicolas, *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire*, Paris, Hachette Education, 2010

GOERING, Sara (dir.), *Philosophy in schools, an introduction for philosophers and teachers*, Londres, Routledge, 2013.

GOPNIK, Alice, *Le bébé philosophe*, Paris, Le Pommier, 2010

M. GREGORY (2012), « Philosophy for children and its Critics » in N. VANSIEGELHEM and D. KENNEDY (dir.), *Philosophy for children in transition*, Londres, Wiley-Blackwell, 2012.

GREGORY, Maugh R., « Éducation morale et pratique de la sagesse » in M.-P. GROSJEAN (dir.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*, Librairie philosophique J.Vrin, 2014

GROSJEAN, Marie-Pierre (dir.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*, Librairie philosophique J.Vrin, 2014

HAMRAOUI, Eric, *La philo sort de la bouche des enfants*, Paris, Eyrolles, 2009

HAYNES, Johanna K.MURRIS, Karen « An Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy for children » in Nancy VANSIELEGHEM and David KENNEDY (ed.), *Philosophy for children in transition, op.cit.*, p. 127-157

JULIEN, Dominique, *Comment parler de philosophie aux enfants*, Paris, Le Baron Perché, 2013.

KENNEDY, David, VANSIEGELHEM, Nancy (dir.), *Philosophy for children in transition*, Londres, Wiley-Blackwell, 2012.

KERLAN, Alain (dir.), *Repenser l'enfance*, Paris, Hermann, 2012.

KERLAN, Alain, *L'école à venir*, Paris, ESF éditeurs, 1998.

KOHAN, Walter Omar, *Philosophy and childhood. Critical perspectives and affirmative practices*, New York, Palgrave Macmillan, 2014,

A.LALANNE, « Une expérience de philosophie à l'école primaire », in Revue *Diotime l'Agora* n°3, septembre 1999

LALANNE, Anne, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Paris, ESF, 2002.

LALANNE, Anne, *La philosophie à l'école : une philosophie de l'école*, Paris, L'Harmattan, 2009.

LAURENDEAU, Pierre, *Des enfants qui philosophent*, Montréal, Les Éditions logiques, 1996.

LAURENDEAU, Pierre, *Des enfants pensent l'avenir. Philosophie pour enfants et prévention de la violence*, coll. « Dialoguer », Laval, Presses Universitaires de Laval, 2014

LEBUISS, Pierre, *Communauté de recherche et pratique réflexive : une expérience de formation d'enseignantes responsables d'éducation morale et philosophique*, Thèse de Doctorat, Montréal, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'éducation, 1992.

LEGO, Juan Carlos, « The community of Inquiry and the Development of Self-Esteem », in *Thinking*, vol.9, n°1, 1990, pp.17-20

LELEUX, Claudine (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boeck, 2005.

LÉVINE, Jacques, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, Paris, ESF éditeurs, 2008.

- LÉVINE, Jacques, MOLL, Jeanne, *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2001
- LIPMAN, Matthew, *À l'école de la pensée*, trad. fr. Nicole Decostre, Bruxelles, De Boeck, coll. Pédagogies et développement, 1995.
- LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann-Margaret, OSCANYAN, Frederick S., *Philosophy in the classroom*, Philadelphie, Temple University Press, 2nd édition, 1990
- LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann-Margaret (dir.), *Growing up with philosophy*, Dubuque, Kendall/Hunt Publishing Company, 1994.
- LIPMAN, Matthew, *Teaching Thinking skills : Theory and Practice*, New York, W.H. Freeman and Co., 1986.
- LIPMAN, Matthew, *Philosophy goes to school*, Philadelphie, Temple University Press, 1988.
- LIPMAN, Matthew, « *Caring as Thinking* », in revue *Inquiry : Thinking across the Disciplines*, vol. 15, n°1, 1995
- LIPMAN, Matthew, « Philosophy for children » in *Metaphilosophy*, vol. 7, n°1, janvier 1976.
- M.LIPMAN, A.-M. SHARP, F. S.OSCANYAN, *La recherche philosophique*, Guide d'accompagnement de *La découverte de Harry*, Québec, AQPE, 1995
- LOMBARD, Jean (dir.), *L'école et la philosophie*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- MARCIL-LACOSTE, L., *La philosophie pour enfants, l'expérience Lipman*, Sainte-Foy, Le Griffon d'Argile, 1990.
- MARSAL, Eva, TAKARA, Dobashi, WEBER, Barbara (dir.), *Children Philosophize worldwide. Theoretical and Practical Concepts*, New York, Peter Lang, 2009
- MATTHEWS, Gareth, *Philosophy and the young child*, Cambridge, Harvard University Press, 1980.
- MATTHEWS, Gareth, *The philosophy of childhood*, Cambridge, Harvard University Press, 1994.
- MEIRIEU, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF, coll. Pédagogique, 1992.
- MOHR LORE Jana, ISRAELOFF Robert (dir.), *Philosophy and education, introducing philosophy to young people*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, 2012.
- D. L. NORTON, « Can children deal with metaphysical issues ? », in A.-M. SHARP, M.LIPMAN, (dir.), *Growing up with philosophy*, Dubuque, Kendall/Hunt Publishing Company, 1994.
- PALLASCIO, Richard (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Laval, Presses Universitaires du Québec,
- PETTIER, Jean-Charles, *Apprendre à philosopher*, Lyon, Chronique Sociale, 2004.
- PETTIER, Jean-Charles, *Vers la démocratie républicaine : un nouveau citoyen à éduquer ? Les activités à visée philosophique au cœur du projet scolaire*, Thèse de doctorat en philosophie, Strasbourg 2, 2008.
- POUYAU, Isabelle, *Préparer et animer des ateliers philo*, Paris, Retz, 2012.

- PRITCHARD, Michael, *Philosophical adventures with children*, Lanham, University Press of America, 1985.
- PRITCHARD, Micheal, *Reasonable children. Moral education and moral learning*, Kansas, University Press of Kansas, 1996.
- RORTY, Richard, *Le temps des philosophes*, Paris, Hatier, 1995
- SANTI, Marina, « Pour une philosophie inclusive ? », in GROSJEAN, Marie-Pierre (dir.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*, Paris, Librairie philosophique J.Vrin, 2014
- SASSEVILLE, Michel, *Le programme de philosophie pour enfants, la pratique des arts libéraux et la théorie logique d'Aristote*, thèse de doctorat, Faculté de philosophie, Université Laval, Québec, 1993.
- SASSEVILLE, Michel, LUSSIER, Claudine, « De l'estime de soi au raisonnement logique » in *Revue Vie pédagogique*, n°82, 1993, pp. 38-39
- SASSEVILLE, Michel, *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Laval, Les Presses de l'Université Laval, 2009.
- SASSEVILLE, Michel, *Rapport sur la philosophie pour enfants dans le monde*, Unesco, 1999.
- SASSEVILLE, Michel, « Self-Esteem, Logical Skills and Philosophy for children »¹, *Thinking*, 11 (1994, 2).
- SCHLEIFER, Michael (dir.), *La formation du jugement*, Montréal, Les Éditions logiques, 1992.
- SCHNEIDER, Susan, *Science fiction and philosophy*, éditions Wiley-Blackwell, 2009
- SEGAL, Judith, CHIPMAN, Susan F., GLASER, Robert (dir.), *Thinking and learning skills*, vol.1 : *Relating instruction to research*, Londres et Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1985
- SHARP, Ann-Margaret, *Studies in philosophy for children*, Philadelphie, Temple University Press, 1992
- SIEGEL, Harvey, *Educating reason : Rationality, Critical thinking and Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1988.
- SPLITTER, Laurence, SHARP, Ann-Margaret, *Teaching for better thinking*, Melbourne, ACER, 1995
- SPLITTER, Laurence, « Esprit, langage et éducation : l'apport de Davidson » in M.-P. GROSJEAN (dir.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 2014.
- STORME, Thomas, VLIEGHE, Joris, « The Experience of Childhood and the Learning Society », in N.VANSIEGELHEM, D.KENNEDY (dir.), *Philosophy for children in transition, op.cit.*, 2012.
- THARRAULT, Patrick, *Pratiquer le « débat-philos » à l'école*, Paris, éditions Retz, 2007
- TOZZI, Michel (dir.), *Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches*, Rennes, Cndp-Crdp de Bretagne, 2002.
- TOZZI, Michel (dir.), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Paris, Hachette Education, CNDP, 2001..
- TOZZI, Michel, *Pensée par soi-même*, Lyon, Chronique Sociale, 1994.

TOZZI, Michel (dir.), *Débattre à partir des mythes*, Lyon, Chronique Sociale, 2006

TOZZI, Michel, *La philosophie : état des lieux – Rapport de l'UNESCO. La philosophie ou l'école de la liberté*, Paris, éditions UNESCO, 2007

TROVATO, Vincent, *L'enfant philosophe. Essai philopédagogique*, Paris, L'Harmattan, 2004.

USCLAT, Pierre, *Le problème du rôle du maître dans la discussion à visée philosophique et la question de sa participation*, DEA, Montpellier 3, 2004.

USCLAT, Pierre, « La légitimation d'une intervention modulée du maître sur le fond dans une discussion à visée philosophique » in Michel TOZZI (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion*, 2011, pp.137-148

VAN DER LEEUW, Karen, « Philosophy for children as educational Reform », in E.MARSAL, T.DOBASHI, B.WEBER (dir.), *Children Philosophize worldwide. Theoretical and Practical Concepts*, New York, Peter Lang, 2009

WARTENBERG, Thomas, *Big ideas for little kids*, Lanham, Rowman & Littlefield Education, 2009

WORLEY, Peter, *The if machine. Philosophical Enquiry in the classroom*, Londres, Continuum, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard, et BRONCKART, Jean-Paul, *Vygotski aujourd'hui (1985)*, éd. Delachaux et Niestlé, Paris

4. Ouvrages de philosophie pour enfants :

4.1 Ouvrages thématiques de philosophie pour enfants

BOUTON, Christophe, *J'ai pas le temps !*, Paris, Gallimard, coll. « Chouette penser ! », 2010.

BRÉNIFIER, Oscar, DEVAUT, Clément (ill.), *Le bien et le mal, c'est quoi ?*, Paris, éditions Milan, 2011.

BRÉNIFIER, Oscar, REBENAU, Frédéric (ill.), *La liberté, c'est quoi ?*, Paris, éditions Milan, 2012

BRÉNIFIER, Oscar, BLOCH, Serge (ill.), *Les sentiments, c'est quoi ?*, Paris, éditions Milan, 2011

BRÉNIFIER, Oscar, MEURISSE, Catherine (ill.), *Le bonheur, c'est quoi ?*, Paris, éditions Milan, 2013

CASTEL, Anissa, *Sommes-nous libres ?*, Paris, Gallimard, coll. « Chouette penser ! », 2006

DASTUR, Françoise, *Pourquoi la mort ?*, Paris, Gallimard, coll. « Chouette penser ! », 2009.

FOISNEAU, Luc, *Pourquoi aimes-tu tes amis ?*, Paris, Milan, coll. « Chouette penser », 2012

KAMBOUCHNER, Denis, *De bonnes raisons d'être méchant ?*, Paris, Milan, coll. « Chouette penser », 2010.

LABBE, Brigitte, PUECH, Michel, AZAN, Jacques, *Les goûters Philo, tome 1 : « La vie et la mort », « Les dieux et dieu », « Libre et pas libre », « Le bonheur et le malheur », « Le bien et le mal »*, Paris, Milan, 2002.

LABBE, Brigitte, PUECH, Michel, AZAN, Jacques, *Les goûters Philo, tome 2* : « *La justice et l'injustice*, « *La guerre et la paix* », « *La violence et la non-violence* », « *La fierté et la honte* », « *Le travail et l'argent* », Paris, éditions Milan, 2002.

LABBE, Brigitte, PUECH, Michel, AZAN Jacques, *Les goûters Philo, tome 3* : « *Prendre son temps et perdre son temps* », « *Les garçons et les filles* », « *Le rire et les larmes* », « *La beauté et la laideur* », « *L'être et l'apparence* », Paris, éditions Milan, 2003.

LABBE, Brigitte, PUECH, Michel, AZAN Jacques, *Les goûters Philo, tome 4* : « *Les chefs et les autres* », « *Pour de vrai et pour de faux* », « *Les petits et les grands* », « *Ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas* », « *La nature et la pollution* », Paris, éditions Milan, 2004.

LABBE, Brigitte, PUECH, Michel, AZAN, Jacques, *Les goûters Philo, tome 5* : « *Le courage et la peur* », « *Le succès et l'échec* », « *L'amour et l'amitié* », « *Le respect et le mépris* », « *La parole et le silence* », Paris, Milan, 2006

LABBE, Brigitte, PUECH, Michel, AZAN, Jacques, *Les goûters Philo, tome 6* : « *Le corps et l'esprit* », « *D'accord et pas d'accord* », « *La mémoire et l'oubli* », « *L'homme et l'animal* », Paris, éditions Milan, 2007.

LIPMAN, Matthew, *Harry Stottlemeier's Discovery*, Montclair State University, New Jersey, The first Mountain Foundation, 1974.

LIPMAN, Matthew, *La découverte d'Harry Stottlemeier (1974)*, trad. fr. P.Belaval, Paris, Librairie philosophique J.Vrin, 1978.

LIPMAN, Matthew, *Pixie*, Montclair, Institut for the Advancement of Philosophy for children, 1981.

LIPMAN, Matthew, *Lisa*, Montclair, Institut for the Advancement of Philosophy for children , 1983.

LIPMAN, Matthew, *Elfie*, Montclair, Institut for the Advancement of Philosophy for Children, 1988.

LIPMAN, *Kio and Augustin*, Montclair, Institut for the Advancement of Philosophy for children, 1986.

LIPMAN, Matthew, *Nous*, Montclair, Institut for the Advancement of Philosophy for Children, 1996.

PIQUEMAL, Michel, *Philofables*, Paris, éditions Milan, 2003.

PIQUEMAL, Michel, *Philofables pour vivre ensemble*, Paris, éditions Milan, 2009.

ROBELIN, Cécile et Jean, *C'est quoi un homme ?*, Paris, Gallimard, coll. « Chouette penser ! », 2006.

SPECTOR, Céline, *C'est pas juste !*, Paris, Gallimard, coll. « Chouette penser ! », 2009.

4.2. Histoires et albums Jeunesse à visée philosophique

ALEMAGNA, Béatrice, *La gigantesque petite chose*, Paris, Autrement Jeunesse, 2011.

BALPE, Anne-Gaëlle, CILS, *Le vilain défaut*, Paris, Marmaille et compagnie, 2014

BEAUCLAIR, Alexis, *Dans l'infini*, Paris, éditions Thierry Magnier, 2012

- BROWNE, Anthony, *Tout change* (1990), trad. fr. E.Duval, L'école des loisirs, 2004.
- CHABAS, Jean-François, SALA, David, *Le bonheur prisonnier*, 2011
- CHAUFFRAY, Célia, *Celui qui voulait changer le monde*, Éditions Auzou, 2010
- DEDIEU, Thierry, *Yacouba*, Paris, Seuil Jeunesse, 2007.
- ELSCHNER, Géraldine, NILLE, Peggy (ill.), *Le chat et l'oiseau*, éditions L'élan Vert, 2011
- ESCOFFIER, Michaël, *Trois Petits Riens*, Paris, éditions Balivernes, 2013.
- ESCOFFIER, Michaël, DI GIACOMO, Kris (ill.), *Le jour où j'ai perdu mes superPouvoirs*, Paris, Éditions Kaléidoscope, 2013.
- FONTANEL, Béatrice, GUILLOPE, Antoine (ill.), *Grand Corbeau*, Paris, éditions Sarbacane, 2007
- GALVIN, Marcel, *La vie rêvée*, Paris, éditions du Rouergue, 2014
- GILL, Bob, *De quelle couleur est ton monde?*, Paris, Éditions Phaïdon, 2010
- GREEN, Ilya, *Strongboy*, Paris, Didier Jeunesse, 2007.
- JEAN, Didier, ZAD (ill.), *Cuikomo*, Paris, Milan, 2011.
- KIPLING, Rudyard, *L'enfant éléphant* (1902), trad. fr. L.Cren, Paris, Éditions Les belles lectures, 2012.
- LAURENT, François, VILCOLLE, Pascal (ill.), *La colère d'Albert*, Paris, Les éditions du Ricochet, 2008
- LE NÉOUANIC, Lionel, *Petit tâche*, Paris, éditions des Grandes personnes, 2005
- LEOTTI, Léon, *Petit-bleu, petit-jaune*, Paris, Ecole des Loisirs, 1970.
- LE TOUZÉ, Anne-Elisabeth, *À quoi rêvent les vaches ?*, Paris, Didier Jeunesse, 1996.
- MINNE, Nathalie, *Le petit voleur de mots*, Paris, Éditions Castermann, 2009
- MINNE, Nathalie, *Le petit voleur de temps*, Paris, éditions Castermann, 2014.
- MOREAU, Laurent, *Après*, Paris, éditions Hélium, 2013.
- MOREAU, Laurent, *À quoi penses-tu ?*, Paris, éditions Hélium, 2011.
- PFISTER, Marcus, *Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans* (1992), trad. fr. Nora Garay, Paris, éditions Nord-Sud, 1996.
- PINKWATER, Daniel Marcus, HILLENBRAND, Will (ill.), *Un amour d'ami*, Paris, Ecole des Loisirs, 2013.
- POILLEVÉ, Sylvie, GOUST, Mayalen (ill.), *Célestin, le ramasseur du petit matin*, Paris, Les albums du Père Castor, 2010.
- PONTI, Claude, *L'arbre sans fin*, Paris, L'école des Loisirs, 1992.

RUILLIER, Jérôme, *Silences*, Paris, éditions Bilboquet, 2013.

SERRES, Alain, HEITZ, Bruno (ill.), *Terrible*, Paris, éditions Rue du Monde, 2008.

SERRES, Alain, FRASER, Chloé (ill.), *Peut-être que le monde*, Paris, éditions Rue du Monde, 2015

SILVERSTEIN, Shell, *L'arbre généreux* (1965), Paris, L'école des Loisirs, 2011

SOLOTAREFF, George, *Loulou*, Paris, L'école des loisirs, 1989.

UNGERER, Tomi, *Rufus* (1962), Paris, L'école des Loisirs, 2009.

UNGERER, Tomi, *Les trois brigands* (1961), Paris, L'école des Loisirs, 1998.

UNGERER, Tomi, *Le nuage bleu*, trad. fr. Die blaue Wolke, Paris, Ecole des Loisirs, 2000.

UNGERER, Tomi, *Crictor* (1978) trad. fr. A.Chagot, Paris, L'école des Loisirs, 2011.

ANNEXES

Expérimentation pratique 2011/2014 pour la recherche théorique

Annexe 1

Inventaire et retranscriptions des ateliers de philosophie en cadre scolaire, école élémentaire Fraternité (8-10 ans)

1.1. Inventaire des séances d'expérimentation (131 ateliers mis en place, 12 classes)

Enseignants partenaires : Mme Audrey Alamargot, Mme Nadia Bouyahia, Mme Emmanuelle Le Gall, M. Renaud Miherre, M. Benjamin Wermuth, Mme Sonia Senji.

NB : les séances comportant le signe **R** sont celles qui ont été retranscrites.

1.1.1. Année 2011/2012 : Classe CE2 B, A. Alamargot (10 séances)

21 élèves : Maeva, Samantha, Sev-Dihn, Zacharia, Rufus, Wissem, Marie, Kelly, Amine, Danielle, Shaon, Ali, Sandy, Lisa, Jennifer, Sandrine, Antony, Kilian, Romain, Alexis, Yacine.

- Atelier de philosophie, 10 novembre 2011 : « La Philosophie, (Jeu des Différences) **R**
- Atelier de philosophie, 15 novembre 2011 : « La Mort »
- Atelier de philosophie, 29 novembre 2011 : « La Vie » **R**
- Atelier de philosophie, 13 décembre 2011 : « L'Art »
- Atelier de philosophie, 24 janvier 2012 : « La Différence »
- Atelier de philosophie, 7 février 2012 : « La Liberté » **R**
- Atelier de philosophie, 6 mars 2012 : « L'Humain, la Machine »
- Atelier de philosophie, 13 mars 2012 : « L'Amour » **R**
- Atelier de philosophie, 3 avril 2012 : « La Nature » **R**
- Atelier de philosophie, 15 mai 2012 : Bilan : « Qu'est-ce que la philosophie ? »

1.1.2. Année 2011/2012 : Classe CE2 A, N. Bouyahia (11 séances)

20 élèves : Iris, Yacine, Noussayba, Mel, Nour, Céryl, Christophe, Sofiane, Raphaël, Marie, Keren, Ines, Kady, Chouaip, Kenza, Rémylien, Larissa, Ilona, Céline, Kenzo

- Atelier de philosophie le Jeudi 10 novembre 2011, sur le thème « La Philosophie »

- Atelier de philosophie, 15 novembre 2011 : La Vie et la Mort
- Atelier de philosophie, 29 novembre 2011 : « Le Rêve et la Réalité » **R**
- Atelier de philosophie, 13 décembre 2011 : « La Liberté » **R**
- Atelier de philosophie, 9 janvier 2012 : « La Disparition »
- Atelier de philosophie, 24 janvier 2012 : « La Différence » **R**
- Atelier de philosophie, 7 février 2012 : « La perception du Monde » **R**
- Atelier de philosophie, 6 mars 2012 : « L'humain, la Machine »
- Atelier de philosophie, 13 mars 2012, sur le thème « L'Amour ». **R**
- Atelier de philosophie, 3 avril 2012 : La Nature **R**
- Atelier de philosophie, 15 mai 2012 : Bilan : qu'est-ce que la Philosophie ?
- Atelier de philosophie, 19 juin 2012 : « Le Bonheur » : atelier intergénérationnel à la Maison des Retraités **R**

1.1.3. Année 2011/2012 : Classe de CM2 A, E. LeGall (10 séances)

21 élèves : Julie, Eglantine, Ingrid, Kevin, Nihed, Amadou, Christophe, Mylène, Roxane, Jean-François, Jean-Stevie, Karim, Maxime, Maxence, Kenza, Inès, Kenny, Sira, Diego, Rama, Amélie.

- Atelier de philosophie, 30 novembre : « La Philosophie »
- Atelier de philosophie, 5 décembre 2011 : « La Vie et la Mort » **R**
- Atelier de philosophie, 3 janvier 2012, sur le thème « La Liberté » **R**
- Atelier de philosophie, 17 janvier 2012 : La Liberté
- Atelier de philosophie, 31 janvier 2012 : Les Mensonges **R**
- Atelier de philosophie, 14 février 2012 : Le Rêve
- Atelier de philosophie, 27 mars 2012 : Le Temps qui passe **R**
- Atelier de philosophie, 10 avril 2012 : Le Possible et l'Impossible **R**
- Atelier de philosophie, 10 mai 2012 : Le Racisme
- Atelier de philosophie, 30 mai 2012 : La Philosophie (Bilan) **R**

1.1.4. Année 2011/2012 : Classe de CM2 B, R. Miherre (10 séances)

17 élèves : Oussama, Mélodie, Dayana, Maeva, Lisa, Inès, Jason, Valentin, Anthony, Gregory, Thibault, Raphaël, Dylan, Christelle, Goundo, Soraya, Soumeya

- Atelier de Philosophie Mardi 11 novembre : La Philosophie
- Atelier de Philosophie, 16 décembre 2011 : « La Vie et la Mort » **R**
- Atelier de Philosophie, le 3 janvier 2012 : « La Liberté » le 3 janvier 2012 **R**
- Atelier de Philosophie, 17 janvier 2012 sur le thème « La Liberté » **R**
- Atelier de Philosophie, 31 janvier 2012 : « Le Mensonge » **R**
- Atelier de Philosophie, 13 mars 2012 : « Le Rêve »
- Atelier de Philosophie, 27 mars 2012 : « Le Temps qui passe » **R**
- Atelier de Philosophie, 10 avril 2012 : « Le possible et l'impossible » **R**
- Atelier de Philosophie, 10 mai 2012 : « Le Racisme »
- Atelier de Philosophie sur le thème « La Philosophie » le 30 mai 2012 **R**

1.1.5. Année 2012/2013, Classe de CE2B, A. Alamargot (14 séances)

16 élèves : Emmy, Waffa, Yoan, Marouan, Amira, Gurkamal, Grâce, Lucinda, Chaïma, Camel, Mamadou, Sofiane, Ilena, Mohamed, Wesley, Nathan.

- Atelier de philosophie, vendredi 12 octobre : « La Philosophie » (Jeu de la Conscience) **R**
- Atelier de Philosophie, vendredi 26 octobre sur le thème « La Mort » Vendredi 26 octobre

- Atelier de philosophie, 30 novembre : « La Différence » (*Rufus*¹⁶⁰⁷)
- Atelier de philosophie, 7 décembre 2012 : « Le Bien et le Mal » (*L'anneau de Gygès*¹⁶⁰⁸) **R**
- Atelier de Philosophie, « La Perception du Monde » Vendredi 21 décembre 2012 : La à partir de l'album *De quelle couleur est ton monde ?*¹⁶⁰⁹ **R**
- Atelier de philosophie, 13 janvier 2013 : « Gentil, Méchant » (*Les Trois Brigands*¹⁶¹⁰) **R**
- Atelier de Philosophie, 1^{er} février 2013 : « Liberté et Bonheur » (*Le chat et l'oiseau*¹⁶¹¹)
- Atelier de philosophie, 15 février 2013 : « L'imagination » **R**
- Atelier de philosophie, 22 mars 2013 : « Le Bien et le Mal » : atelier intergénérationnel à la Maison des Retraités
- Atelier de philosophie, 29 mars 2013 : « Qui sommes-nous ? » (*La colère d'Albert*¹⁶¹²)
- Atelier de philosophie, 12 avril 2013 : « Pouvoirs et Droits », (*Le jour où j'ai perdu mes super-pouvoirs*¹⁶¹³)
- Atelier de philosophie, 25 avril 2013 : « Les Machines » **R**
- Atelier de philosophie, 24 mai 2013 : « Les Mots » (*Le petit voleur de mots*¹⁶¹⁴)
- Atelier de philosophie, 14 juin 2013 : « S'exprimer » : atelier peinture au Mur d'Expression Philosophique

1.1.6. Année 2012/2013 : Classe de CE2 A, N.Bouyahia (14 séances)

22 élèves : Melissa, Matthias, Fanta, Ryan, Lou, Michael, Kilian, Périane, Mélina, Marine, Younes, Mathilde, Matthieu

- Atelier de philosophie, 12 octobre 2012, « La Philosophie » (Jeu de la Conscience)
- Atelier de philosophie, 26 octobre 2012 : « La Mort »
- Atelier de philosophie vendredi 23 novembre 2012 : La Différence » (*Rufus*¹⁶¹⁵)
- Atelier de philosophie, 7 décembre 2012, « Le Bien et le Mal » (*L'anneau de Gygès*¹⁶¹⁶) **R**
- Atelier de philosophie intergénérationnel, 14 décembre 2012 : « Pourquoi on fait la fête ? »
- Atelier de philosophie, 21 décembre 2012 : « La Perception du Monde » (*De quelle couleur est ton monde ?*¹⁶¹⁷) **R**
- Atelier de philosophie, 18 janvier 2012 : « L'Amitié et la Jalousie » (*Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans*¹⁶¹⁸)
- Atelier de philosophie, 1^{er} février 2013 sur le thème « La Passion »
- Atelier de philosophie, 15 février 2013 : « Gentil et la Méchant, (*Les Trois brigands*) **R**
- Atelier de philosophie, 29 mars 2013 : « Qui Sommes-nous ? » (*La Colère d'Albert*¹⁶¹⁹)
- Atelier de philosophie, 12 avril 2013 : « Liberté, Bonheur » (*Le chat et l'oiseau*¹⁶²⁰)
- Atelier de philosophie, 26 avril 2013 : Les Pouvoirs, à partir de l'album *Le jour où j'ai découvert que j'avais perdu mes super-pouvoirs*¹⁶²¹ (Michaël Escoffier, 2012) **R**

¹⁶⁰⁷ T.UNGERER, *Rufus* (1962), Paris, L'école des loisirs, 2009.

¹⁶⁰⁸ M.PIQUEMAL, *PhiloFables*, Paris, Éditions Milan, 2003.

¹⁶⁰⁹ B.GILL, *op.cit.*

¹⁶¹⁰ T.UNGERER, *op.cit.*

¹⁶¹¹ G. ELSCHNER, NILLE, P., *Le chat et l'oiseau*, *op.cit.*

¹⁶¹² F. LAURENT, P. VILCOLLET, *La colère d'Albert*, Paris, Les éditions du Ricochet, 2008

¹⁶¹³ M. ESCOFFIER, *Le jour où j'ai perdu mes superPouvoirs*, Paris, Éditions Kaléidoscope, 2013.

¹⁶¹⁴ N. MINNE, *Le petit voleur de mots*, *op.cit.*

¹⁶¹⁵ T.UNGERER, *op.cit.*

¹⁶¹⁶ M.PIQUEMAL, *Les PhiloFables*, *op.cit.*

¹⁶¹⁷ B.GILL, *op.cit.*

¹⁶¹⁸ M.PFISTER, *Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans* (1992), trad. fr. Nora Garay, Paris, éditions Nord-Sud, 1996

¹⁶¹⁹ F. LAURENT, P. VILCOLLET, *op.cit.*

¹⁶²⁰ G. ELSCHNER, P.NILLE, *op.cit.*

- Atelier de philosophie, 24 mai 2013 : « Les Mots » (*Le petit voleur de mots*) ¹⁶²¹ **R**
- Atelier de philosophie, vendredi 14 juin : « S'exprimer ». Peinture sur le Mur d'expression Philosophique.

1.1.7. Année 2012/2013, classe de CM1 A, S.Senji (14 séances)

20 élèves : Kady, Rémylien, Iona, Rufus, Wissem, Chouaip, Amine, Sofiane, Anthony, Danièle, Mélia, Inès, Céryl, Kendrick, Mel, Zacharia, Islam, Alexandru, Alliah, Meissa.

- Atelier de Philosophie, 5 octobre 2012 « La Philosophie » ¹⁶²² **R**
- Atelier de Philosophie, 19 octobre 2012 : « La Différence »
- Atelier de Philosophie, 15 novembre 2012 : « L'homme est-il un loup pour l'homme ? »
- Atelier de Philosophie, 23 novembre 2012 « L'Humain et l'Animal » (*Crictor*¹⁶²³) ¹⁶²⁴ **R**
- Atelier de philosophie, 14 décembre 2012 : « Egoïsme, Générosité » (*L'Arbre généreux*¹⁶²⁵) ¹⁶²⁶ **R**
- Atelier de Philosophie, 21 décembre 2012 : « Le Temps » (*Le petit voleur de temps*¹⁶²⁷) ¹⁶²⁸ **R**
- Atelier de Philosophie, 11 janvier 2013 : « L'Argent »
- Atelier de Philosophie, 18 janvier 2013 : « L'Imagination »
- Atelier de Philosophie, 25 janvier 2013 : « Gentil, Méchant » (*Les Trois brigands*) ¹⁶²⁹ **R**
- Atelier de Philosophie, 22 février : « La Liberté » (*Le chat et l'oiseau*¹⁶³⁰) ¹⁶³¹ **R**
- Atelier de Philosophie, 22 mars 2013 : « Grandir » (*La colère d'Albert*¹⁶³²) ¹⁶³³ **R**
- Atelier de Philosophie, 19 avril 2013 « Les Pouvoirs »
- Atelier de Philosophie, 17 mai 2013 : « Filles et Garçons »
- Atelier de Philosophie, 31 mai 2013 : Bilan : « Qu'est-ce que la philosophie ? »

1.1.8. Année 2012/2013 : Classe de CM1B, B.Wermuth (12 séances)

26 élèves : Kouroussa, Noussayba, Yacine, Céryl, Ali, Curtis, Larissa, Shoan, Keren, Ali, Aline, Axel, Christophe, Romain, Kristina, Ayoub, Danielle, Kelly, Marine, Sandy, Leïa, Seyf-Dine, Chouaïp, Céline, Gabriel.

- Atelier de Philosophie, 5 octobre 2012 : « La Philosophie » ¹⁶³⁴ **R**
- Atelier de Philosophie, 19 octobre 2012 : « La différence » (*Rufus*¹⁶³⁵) ¹⁶³⁶ **R**
- Atelier de Philosophie, 16 novembre 2012 : « La peur »
- Atelier de Philosophie, 14 décembre 2012 : « L'humain et l'Animal » (*Crictor*¹⁶³⁷) ¹⁶³⁸ **R**
- Atelier de Philosophie, 21 décembre 2012 : « La Fin du Monde » ¹⁶³⁹ **R**
- Atelier de Philosophie, 11 janvier 2013 : « L'Argent »
- Atelier de Philosophie, 25 janvier 2013 « Le Bien, le Mal » (*Les trois brigands*¹⁶⁴⁰) ¹⁶⁴¹ **R**
- Atelier de Philosophie, 22 février 2013 : « La Liberté, le Bonheur » (*Le Chat et l'oiseau*¹⁶⁴²) ¹⁶⁴³ **R**
- Atelier de Philosophie, 22 mars 2013 : « L'identité, la Colère » (*La colère d'Albert*¹⁶⁴⁴) ¹⁶⁴⁵ **R**
- Atelier de Philosophie, 19 avril 2013 : « Les Pouvoirs »
- Atelier de Philosophie, 17 mai 2013 : « Les Mots » (*Le petit voleur de mots*¹⁶⁴⁶) ¹⁶⁴⁷ **R**

¹⁶²¹ M. ESCOFFIER, *op.cit.*

¹⁶²² T.UNGERER, *Crictor, op.cit.*

¹⁶²³ S. SILVERSTEIN, *L'arbre généreux, op.cit.*

¹⁶²⁴ N. MINNE, *op.cit.*

¹⁶²⁵ G. ELSCHNER, *op.cit.*

¹⁶²⁶ F.LAURENT, P.VILCOLLET, *op.cit.*

¹⁶²⁷ T. UNGERER, *Rufus, op.cit.*

¹⁶²⁸ T.UNGERER, *Crictor, op.cit.*

¹⁶²⁹ T. UNGERER, *Les trois brigands, op.cit.*

¹⁶³⁰ G.ELSCHNER, *op.cit.*

¹⁶³¹ F. LAURENT, P.VILCOLLET, *op.cit.*

- Atelier de Philosophie, 31 mai 2013 : « La Télé-Réalité » **R**

1.1.9. Année 2012/2013 : Classe de CM2, E. Le Gall (8 séances)

23 élèves : Milos, Peter, David, Attila, Rémy, Nicolas, Rayan, Ibrahima, Angela, Melissa, Suki, Alan, Ornella, Sebat, Sarah, Kelly, Chaïma, Hajer, Ross, Mattis, Farah

- Atelier de philosophie, 15 février : « La Philosophie » **R**
- Atelier de philosophie, 22 février : « La Mort » **R**
- Atelier de philosophie le Vendredi 11 avril : « La Vie » (*Chat et l'oiseau*) **R**
- Atelier de philosophie, 25 avril : « Les pouvoirs » **R**
- Atelier de philosophie, 17 mai : « Les Mots » (*Le petit voleur de mots*) **R**
- Atelier de philosophie, 24 mai : « Le Normal, l'Anormal, le Paranormal », *Rufus*¹⁶³³) **R**
- Atelier de philosophie, 14 juin 2013 : « Le Rêve et la Réalité » : atelier intergénérationnel à la Maison des Retraités
- Atelier de philosophie, 21 juin 2013 : Bilan : « Qu'est-ce que la philosophie ? »

1.1.10. Année 2013/2014 : Classe de CE2 A, N. Bouyahia (10 séances)

18 élèves : Zina, Shana, Chaineze, Camelia, Imane, Emilia, Totar, Celia, Manon, Enzo, Brahim, Yanis, Ilyès, Massilia, Laurie, Youssouf, Leonardo, Sarah

- Atelier de philosophie, 21 novembre 2013 : « Penser, Parler » (Jeu de la Conscience et *À quoi penses-tu ?*¹⁶³⁴) **R**
- Atelier de philosophie, 28 novembre 2013 : « Pourquoi on existe ? » **R**
- Atelier de philosophie, 12 décembre 2013 : Jeu du Maître de l'oreille, puis « Le Bonheur » (*Le chat et l'oiseau*¹⁶³⁵)
- Atelier de philosophie, 18 décembre 2013 : « Les concepts philosophiques » (*Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans*¹⁶³⁶)
- Atelier de philosophie, 9 janvier 2014 : « Le Mal » (*Les trois brigands*¹⁶³⁷)
- Atelier de philosophie le jeudi 23 janvier 2014, sur le thème « Les Pouvoirs »
- Atelier de philosophie, 6 février 2014 : « La Différence » (*Rufus*¹⁶³⁸)
- Atelier de philosophie, 13 mars 2014, sur le thème « La Peur » **R**
- Atelier de philosophie, 27 mars 2014 : « Le Fini et l'Infini » (*L'arbre sans fin* (Claude Ponti¹⁶³⁹))
- Atelier de réalisation d'une fresque, 4 avril 2014 sur le thème « La Différence »
- Atelier de réalisation d'une fresque, 11 avril 2014 sur le thème « La Différence »

1.1.11. Année 2013/2014 : Classe de CE2 B, A. Alamargot (10 séances)

19 élèves : Jovanna, Alexandru, Keren, Iona, Selma, Thaïs, Wesley, Morgane, Shana, Malek, Arsher-Chance, Alex, Pierre, Annabelle, Charles-Désiré, Aurélane, Umberto, Melissa, Anouk, Emma, Amélie.

- Atelier de philosophie, 21 novembre 2013, « La Pensée » (Jeu de la Conscience) **R**

¹⁶³² N. MINNE, *Le petit voleur de mots*, op.cit.

¹⁶³³ T. UNGERER, *Rufus*, Paris, L'école des Loisirs,

¹⁶³⁴ L. MOREAU, *À quoi penses-tu ?*, Paris, Éditions Hélicon, 2011.

¹⁶³⁵ G. ELSCHNER, op.cit.

¹⁶³⁶ M. PFISTER, op.cit.

¹⁶³⁷ T. UNGERER, op.cit.

¹⁶³⁸ T. UNGERER, op.cit.

¹⁶³⁹ C. PONTI, *L'arbre sans fin*, Paris, L'école des Loisirs,

- Atelier de philosophie, 28 novembre 2013, « à quoi penses-tu ? » (*À quoi penses-tu ?*¹⁶⁴⁰) puis « Pourquoi on existe ? ». R
- Atelier de philosophie, 12 décembre 2013 : Jeu du Maître de l'Oreille, « La liberté » (*Le chat et l'oiseau*¹⁶⁴¹). R
- Atelier de philosophie, 17 décembre 2013 : « Mots philosophiques »
- Atelier de philosophie, 9 janvier 2014 : « Gentillesse, méchanceté » (*Les Trois Brigands*) R
- Atelier de philosophie, 23 janvier 2014, sur le thème « Les Pouvoirs »
- Atelier de philosophie, 6 février 2014, sur le thème « La Différence »
- Atelier de philosophie, 27 mars 2014 : « Le Fini et l'Infini » R
- Atelier de réalisation d'une fresque, 4 avril 2014 : « La Différence »
- Atelier de réalisation d'une fresque, 11 avril 2014 : « La Différence »

1.1.12. Année 2013/2014 : Classe de CM2, Emmanuelle Legall (8 séances)

24 élèves : Romain, Kristina, Ayoub, Danielle, Inès, Curtis, Axel, Kelly, Larissa, Yacine, Céryl, Marine, Antony, Sandy, Leïa, Christophe, Seyf Dine, Chouayp, Céline, Sofiane, Kady, Kendrick, Yona, Gabriel.

➔ Projet d'écriture de contes philosophiques réalisé pendant huit séances entre novembre 2013 et avril 2014 (pas d'enregistrement).

1.2. Année 2011/2012 : Retranscriptions des ateliers de philosophie de la classe de CE2 A, Ecole élémentaire Fraternité, Enseignante référente : Mme Audrey Alamargot ; facilitatrice : Johanna Hawken

1.2.1. Atelier de philosophie sur le thème « La Philosophie » (7-8ans), Classe de CE2 B (A.Alamargot), école Fraternité, 10 novembre 2011

[Facilitatrice]: Pour philosopher, il faut être assis tous en rond. Alors, est-ce que tout le monde voit tout le monde ? Est-ce que vous voyez tout le monde ?

- (tous) ouiiii !

C'est important de voir tout le monde parce que le but, c'est de discuter tous ensemble. Et en philosophie, c'est important, aussi, de ne jamais se couper la parole : quand quelqu'un parle, il faut l'écouter jusqu'au bout de sa pensée. Et, il ne faut pas se moquer parce que le but c'est de s'exprimer. C'est compris ?

- (tous) ouiii !

Aujourd'hui, le thème c'est la philosophie. (Distribution des rôles de gardiens du thème, de la parole, de la mémoire et de l'esprit philosophique) Pour commencer, est-ce qu'il y en a parmi vous qui ont déjà entendu parler de la philosophie ? Si vous ne connaissez pas, ce n'est pas grave...

- C'est quand on exprime ce qu'on croit

- La philosophie c'est, bah, on pense.

- La découverte du monde

- Apprendre à vivre ensemble

¹⁶⁴⁰ *Ibid.*

¹⁶⁴¹ G. ELSCHNER, *op.cit.*

C'est intéressant : qu'en pensez-vous ? Qu'est-ce qui se passe dans un atelier-philos ?

- On apprend plus de choses sur les humains. On pense.

Jeu des différences. *On pense, c'est le point de départ, c'est vrai. On pense. Pour continuer à comprendre ce qu'est la philo, on va faire un petit jeu. Il faut être très vif, et très attentif dans ce jeu. Grâce à ce jeu, vous allez comprendre un peu ce qu'est la philo. La première question, et vous allez répondre chacun votre tour*

- (tous, chacun leur tour) Maeva / Samantha / Sev-Dihn / Zacharia / Rufus / Wissem / Marie / Kelly / Amine / Danielle / Shoan / Ali / Sandy / Lisa / Jennifer / Sandrine / Antony / Kilian / Romain / Alexis / Yacine

Alors, deuxième question : quelle est votre date de naissance ?

- (tous, chacun leur tour) : 10 octobre / 12 août / 4 septembre / 14 décembre / 25 janvier / 29 janvier / le 16 octobre / 16 novembre / le 4 octobre / le 15 / le 29 décembre / le 12 septembre / 11 mars / 17 septembre / 15 juillet / 29 novembre / 22 juillet / 15 janvier

Ok super, troisième question. Quelle est ta couleur préférée ?

- (tous, chacun leur tour) J'en ai quatre : blanc, rouge, vert, bleu / Rouge / Bleu clair / Bleu / Rose / Violet / Rouge foncé / Rose / Violet / Noir / Rouge / Orange / Rose,

Quatrième question. Quelle est ton activité préférée ?

- (tous, chacun leur tour) roller / foot / basket / natation / natation / équitation / natation / boxe / jeu vidéo / boxe / baseball / foot / entraînement de gardien / télé / production d'écrits / handball / lutte

Alors la dernière question, et puis après on va réfléchir à toutes ces réponses. Alors, quel est ton animal préféré ?

- Loup-garou / tigre / lion / renard / gazelle / lapin / cheval / cheval / lion / cochon / chat / tous les animaux sauvages / panthère noire et panthère des neiges / aigle

Alors qu'est-ce que vous remarquez dans ces réponses ?

- On a tous nos goûts
- Dans les animaux préférés, il y a des ressemblances
- Toutes les réponses étaient bien
- Il y avait beaucoup d'animal domestique
- Beaucoup d'animaux domestiques et sauvages
- Chacun a sa priorité

Chacun a sa priorité : c'est intéressant ça. Chacun a ses préférences ?

- Oui
- On n'a pas les mêmes pensées

Est-ce que vous avez répondu la même chose ?

- Non

Est-ce que vous avez tous les mêmes animaux préférés ?

- (tous)

Est-ce que vous avez tous le même prénom ?

- Non

Est-ce que vous avez tous le même corps ?

- (tous) Non

- Oui

- Peut-être

- On a le même corps parce qu'on a tous du sang et on a tous des os

- En fait, ça dépend, parce que si quelqu'un a 8 ans et quelqu'un a 8 ans, peut-être que les mains seront de la même taille.

- Peut-être par exemple si on a la même temps

- On n'a pas tous la même origine

- C'est quoi une origine

- C'est par exemple si t'es française, ou malienne, ou d'où tu viens

- On n'a pas le même corps parce qu'y a des filles et des garçons. Et on n'a pas le même âge

- Chacun a des muscles
- Les hommes n'ont pas le même sexe que les femmes
- Donc vous avez l'air de dire qu'on a tous un corps humain, mais qu'il n'est pas exactement pareil.*
- Est-ce qu'on a les mêmes yeux ?*
- Non
- Est-ce qu'on a les mêmes cheveux ?*
- Non
- ça se peut qu'on ait le même corps parce que les jumeaux...
- Est-ce qu'ils ont la même personnalité ?*
- Oui
- Non, moi je n'ai pas la même personnalité que ma sœur
- Si on dit qu'on n'a pas tous le même prénom, la même date de naissance, les mêmes préférences, ça montre quoi ?*
- ça montre la différence
- Oui, ça montre la différence. Est-ce qu'ici on est tous différents ?*
- Non
- Sauf les jumeaux qui se ressemblent
- Ils se ressemblent, mais est-ce qu'ils sont exactement pareil ?*
- On est tous différents, parce que des fois il y a des gens, par exemple, ils ont pas la même personnalité, il y en a qui sont plus grands ou plus petits.
- Est-ce qu'on a tous la même apparence ?*
- Non
- Qu'est-ce qu'il y a d'autre comme différence ?*
- Même si on est des jumeaux, on n'a pas les mêmes prénoms
- On est différents mais on est ?*
- Des humains
- On est des humains !
- Est-ce qu'on est tous des humains ici ?*
- Est-ce que t'es un humain ? (en demandant à son voisin)
- Oui
- Mais on n'a pas tous la même couleur
- Oui, on a tout plein de différences, mais on est tous des humains. Et est-ce qu'on est tous uniques ?*
- ça veut dire qu'on est chacun une personne
- ça veut dire qu'on est tous précieux
- On est tous différents et on est tous humains. C'est important de comprendre qu'on est humain parce qu'il n'y a que les humains sur terre qui sont capables de faire de la philosophie : pourquoi ?*
- Parce que les autres, ils savent pas parler
- Le premier ingrédient pour faire de la philo, c'est qu'on parle*
- C'est pour dire : les animaux, les lions ils peuvent parler entre lions
- Tu as raison, c'est compliqué, c'est un mystère. Peut-être qu'ils peuvent parler mais est-ce qu'ils sont capables d'avoir des conversations pendant 1 heure pour discuter de la vie, du monde ?*
- Non
- En tout cas, nous les humains on sait dialoguer, on s'exprime. Et il y a d'autres raisons qui font qu'on est capable de faire ?*
- On a un cerveau !
- Parce que les autres, les animaux, ils ne connaissent pas la philosophie
- Comment ça se fait qu'ils ne connaissent pas la philosophie ?*
- Parce qu'on leur a pas appris
- Ils ont pas le même cerveau, pas les mêmes pensées
- Ils ont pas de quoi écrire
- Oui, peut-être que les animaux parlent, en tout cas ils n'écrivent pas.*
- Ils ont pas la même communication que nous.

On communique de manière différente

- Les animaux qui vivent dans la forêt ou la jungle, ils ont besoin de manger

Alors, attention, là on cherche ce qui nous permet de faire de la philo

- C'est grâce à notre pensée

Vous avez tous une pensée ici ?

- (tous) ouiii

- Et les animaux, ils ont pas de mémoire

La mémoire joue un rôle pour faire de la philo : il faut se rappeler de ce qu'on a vécu, de ce qu'on a vu dans le monde.

- Bah c'est parce que peut-être ils entendent mais ils peuvent pas comprendre les animaux

Oui tout à fait : nous, quand on écoute quelqu'un, on peut le comprendre. Pour faire de la philo, on a la parole, on a la pensée, on se comprend, on dialogue, et on réfléchit. Alors, on va choisir ensemble le sujet pour la semaine prochaine. Alors, quelles sont les questions que vous vous posez dans la vie ? Est-ce que vous vous posez des questions ?

- L'école

- Comment réussir et comment on apprend ?

- Le corps

Alors, le corps, ce n'est pas une question. En philo, on parle des grandes questions qu'on se pose sur la vie, le monde et les humains, les questions qui nous tracassent ? Qu'est-ce qui est mystérieux pour vous ?

- Comment vivent les animaux dans la Nature ? C'est quoi la Nature ?

- Pourquoi on vit ?

- Pourquoi le monde existe ?

- Pourquoi ça existe la philosophie ?

- Pourquoi les humains existent ?

C'est peut-être la question la plus essentielle, la première. D'autres questions ?

- Pourquoi le monde est né ?

- Comment ça se fait que les animaux ils vivent ?

- Pourquoi nous, il y en a certains qui sont paralysés ?

- Pourquoi les africains, ils ont pas beaucoup de choses à manger ?

- Pourquoi l'espace existe ?

- Qu'est-ce que c'est l'Art ?

- Pourquoi il y a des pays pauvres ?

- Les animaux sauvages ?

Alors, là, la question en philo, ce serait « Qu'est-ce qu'être sauvage ? » D'autres questions ?

- Pourquoi la Nature existe ?

- Pourquoi les mots existent ?

- Comment sont apparus les animaux ?

- Pourquoi la vie existe ?

- Qu'est-ce que la Nature ?

- Pourquoi on respire ?

- Pourquoi on est né ?

- Pourquoi on est obligé de s'habiller ?

- Comment nous avons inventé tous ces mots ?

- Pourquoi les animaux

- Pourquoi on est créé ?

- Pourquoi on aime ?

- Pourquoi il n'y a pas d'école pour les animaux ?

- C'est quoi la mort ?

- Pourquoi il y a pas les tortues qui se mélangent avec les raton-laveurs ?

- Pourquoi les gens existent ?

- Pourquoi les humains sont les plus intelligents ?

- Pourquoi les hommes préhistoriques n'avaient pas la même vie que nous ?
 - Pourquoi on grandit ?
 - Pourquoi il y a plus d'eau sur la terre ?
 - Pourquoi on a un ventre ?
 - Des fois je me dis que la vie, c'est rien parce qu'on naît et après on meurt. mais à quoi ça sert de vivre si c'est pour mourir à la fin ?
 - Mais si la vie, il faut profiter.
- Alors, est-ce que vous voulez que la semaine prochaine, le sujet ce soit « La vie » ?*
- (tous) Ouiiiii !
- Super ! On va chercher des idées en philosophie, on va réfléchir sur les idées, à partir de toutes ces grandes questions.*

1.2.2. Atelier de Philosophie : « La Vie » (7-8 ans), Classe de CE2 (A.Alamargot), école Fraternité, 15 novembre 2011

[Facilitatrice] Déjà on va commencer par faire un petit rappel : qu'est-ce que la philosophie ?

- C'est parler et réfléchir
- Apprendre à vivre ensemble
- C'est être différent

Oui, on a vu que c'est intéressant d'être tous différents pour avoir un dialogue, une vraie discussion. La Philo, c'est réfléchir, dialoguer, sur les grandes questions qui se posent dans la vie, dans le monde, pour les humains. On va faire comme la dernière fois, on va distribuer les rôles de gardien (explication des rôles de gardien). Alors quel est le thème aujourd'hui ?

- La Vie

Alors, maintenant qu'on a le thème, on va faire la récolte des questions. C'est le moment où il faut se questionner, où vous devez chercher toutes les questions que vous vous posez sur ce thème. Alors, quelles questions peut-on se poser sur la vie ?

- Comment la vie est venue ?
- Pourquoi on existe ?
- Comment on vit ?
- C'est quoi la Vie ?
- Comment les humains ont atterri sur terre ?
- Pourquoi la vie existe ?
- On l'a déjà dit !

On a dit « pourquoi on existe, nous les humains » mais « pourquoi la vie existe ? » ça concerne tous les humains ? Je rajoute une question qui me semble importante : « quel est le sens de la vie ? ». On peut commencer ou vous avez d'autres questions ? Est-ce que le gardien du thème trouve que les questions proposées sont dans le thème ?

- Oui

Ok, alors, maintenant on va essayer de répondre à ces magnifiques questions. Rappelez-vous qu'en philosophie, il n'y a pas qu'une seule réponse, il y a peut-être des milliers de réponses à ces questions. Vous voulez commencer par quelle question ?

- J'ai envie de faire « Comment on vit ? »

D'accord. Alors comment on vit ?

- Grâce à l'air

On vit grâce à l'air : qu'en pensez-vous ?

- (tous) oui... oui... oui...
- C'est un peu correct. On vit un peu grâce à l'air.
- Grâce au souffle de vie

- C'est parce qu'on respire et c'est pour ça qu'on vit

Est-ce que la vie se définit par la respiration ?

- Non, parce qu'aussi on boit

- Et manger aussi

Comment ça s'appelle tout ça : boire, manger, respirer ?

- ça veut dire vivre

Est-ce qu'on peut vivre sans boire, manger, respirer ?

- Sans ça on serait pas ici

Du coup, comment ça s'appelle ça ? Ces choses dont on ne peut pas se passer ?

- Des besoins

Ce sont des besoins pour vivre. Mais est-ce que la vie, ce n'est pas que des besoins, qu'est-ce qu'il faut d'autre dans la vie ?

- Un cœur

C'est quoi le cœur ?

- Un cerveau

- Grâce aux poumons

- La circulation du sang

- A nos organes

Là, vous parlez des poumons, du sang, du cœur, des organes, du cerveau : c'est quoi tout cela ?

- Le corps

Tout cela c'est le corps : c'est le corps qui définit la vie ? Est-ce qu'être vivant, c'est avoir un corps vivant ? Est-ce que vous n'êtes qu'un corps ?

- Nooon !

Qu'est-ce que vous êtes alors ?

- Une personne

- Une personne qui bouge

Est-ce qu'une personne ce n'est qu'un corps ?

- On est un être humain

Est-ce qu'être humain, c'est avoir un corps humain ?

- Non ! ça se nourrit, ça grandit

Vivre, c'est grandir ?

- Si on ne grandit pas...

On grandit toute sa vie ?

- On est mort

- On vieillit

Est-ce que la vie, du coup, c'est grandir et vieillir ?

- Ouiiiiii !

- Mais si nous on grandit, on vieillit : on grandit tout le temps, après on vieillit et après on change plus.

- Quand on grandit, on change, parce qu'après on devient différent

Est-ce que quand on est vivant, on reste pareil ? Qu'est-ce qui change ?

- La grandeur

- Il y a plusieurs façons de grandir : il y a la hauteur, et on grandit du cerveau

- On grandit des pieds

- On grandit grâce aux os

- Des mains

- On grandit grâce aux vitamines

- On peut changer de caractère, on grandit dans sa personnalité.

Tout à l'heure, on a parlé de personnes, on a parlé d'être une personne. Une personne a une personnalité. Quand c'est la personnalité qui change, c'est le corps qui change ?

- Oui

Est-ce que vous avez un caractère ? Est-ce qu'il change votre caractère ?

- Oui, parce qu'on grandit
- Parce qu'on change
- On vieillit
- On n'aime pas les mêmes desserts
- On n'est pas tous pareils
- On est différents
- On n'a pas le même visage

J'ai l'impression qu'on s'éloigne du sujet. On va se tourner vers nos questions. Pourquoi la vie existe ?

- Parce qu'on est né
- Parce que quand on se... quand on est né, après on grandit
- Parce que si le monde existe, après la vie elle a existé

Est-ce que la vie elle est née avec le monde ?

- (tous) Oui !
- Oui, parce que si il y avait pas le monde, on pourrait pas manger et survivre

Est-ce qu'on a besoin du monde pour vivre ?

- Oui, parce qu'on peut pas vivre dans l'espace
- Oui, parce qu'on bouge dans le monde
- Pour faire beaucoup de choses.

Est-ce que le but de la vie c'est de faire beaucoup de choses ?

- Parce que si on fait rien...
- Parce que sinon on n'aura pas de métier.

Nous les humains, quel est le but de notre vie ?

- C'est de travailler. Si on travaille pas, on peut pas s'acheter des choses, on peut pas manger.
- Oui, mais il faut apprendre pour travailler
- Le but du travail, c'est pour manger et le but de la vie, c'est découvrir le monde
- Le but, c'est de vivre sa vie. Pour vivre sa vie, être heureux, et parfois avoir des chagrins

Est-ce que le but de la vie, c'est d'être heureux ?

- Si on est malheureux, et bah dans la vie on pourra jamais être heureux
- C'est ce que je voulais dire
- Parce que sinon on s'ennuierait, on serait tout le temps malheureux

Il y a plusieurs idées là : on vit pour travailler, on vit pour être heureux. Qu'est-ce que vous en pensez ?

- On vit pour faire sa vie.

D'accord, on va passer à une autre question. Est-ce qu'il y a une autre question qui vous intéresse ?

- Pourquoi la vie a un sens ?
- Parce que la vie, c'est un mot donc un mot ça a toujours un sens

La vie, ce n'est qu'un mot ?

- Bah non, c'est vivre aussi.
- La vie, il y a plusieurs choses à vivre

C'est intéressant... on a plein de choses à vivre ? à vivre ? ça veut dire que c'est écrit à l'avance ? Il y a un destin ?

- Parce que sans destin, après il y aura rien à faire, on servira pas, on s'ennuierait.
- La destinée, c'est quand un jour ou l'autre... la destinée, si il y avait pas de destiné, on serait toujours ici.

C'est quoi le destin alors ?

- Le destin, c'est ce qui va se passer dans le futur

Est-ce qu'on peut connaître l'avenir ?

- Non, parce qu'on n'a pas une boule magique et on peut pas savoir ce qui va se passer après

Est-ce qu'on peut connaître sa vie à l'avance ?

- Non, à part les sages

Vous, vous êtes des sages ?

- Non !

Est-ce que nous sommes maîtres de votre vie ?

- Non, on n'est pas maître de notre vie.
- Moi je suis maître de ma vie !
- Non, parce qu'on sait pas ce qui va se passer
- Notre vie, pour moi, c'est choisir ce qu'on peut faire
- Bah je crois qu'on peut décider quoi faire quand je serai grand
- Quand on est petit, c'est plus nos parents qui nous aident à vivre
- Oui, parce que c'est nous et c'est pas quelqu'un d'autre
- Il faut choisir le meilleur pour soi

Le meilleur pour soi : est-ce que c'est le même pour tout le monde ?

- Non, le meilleur est pas le mieux pour tout le monde.
- Oui, on est maître de sa vie parce qu'on se contrôle dans sa vie.
- Oui, et non...
- Oui, parce que quand on se prépare quelque chose, on pense quelque chose et les autres ils pensent pas forcément pareil.
- (Amine) Parce qu'on sait ce qu'on fait, on se contrôle : nous, on maître de notre vie, c'est pas quelqu'un d'autre qui nous dit : fais ça. On choisit quel métier on est. On fait ce qu'on veut.
- En fait, on est maître de sa vie parce que c'est nous qui faisons notre vie, c'est comme Amine, c'est moi qui fait ma vie.

Est-ce que vivre sa vie, c'est comme écrire un livre qu'on invente ?

- Oui, parce que c'est nous qui dirigeons notre vie
- Diriger sa vie, c'est choisir le chemin où on va... choisir sa destinée

Choisir sa destinée : on peut choisir sa destinée alors ?

- Non, parce qu'on sait pas ce qu'on va faire.

Alors, c'est quoi la vie finalement ?

- C'est quand on existe
- La vie, c'est quelque chose de spécial qu'il faut vivre, il y a pas de deuxième vie, il n'y a qu'une seule vie.
- Pour qu'on soit heureux dans la vie
- C'est de vivre

La vie, c'est de vivre, mais c'est quoi vivre ? Est-ce que c'est juste vivre ?

- C'est quelque chose de plus
- C'est quelque chose de gigantesque
- La vie, c'est l'objectif de vivre

Oui, on pourrait dire que le but de la vie, c'est de vivre sa vie. Qu'en pensez-vous ?

- La vie elle se finit un jour
- La vie il faut la vivre, parce qu'on a plein de choses devant soi, il y a des bonheurs que l'on connaît qui va se passer, il y a des choses qu'on va avoir par exemple à Noël ou à notre anniversaire. Il faut les vivre.

Alors, on va s'arrêter là. Merci beaucoup pour votre participation.

1.2.3. Atelier de philosophie : « La Liberté » (8-9ans)

Classe de CE2 B, (A.Alamargot), école Fraternité, 7 février 2012

[Facilitatrice]: Alors, le thème aujourd'hui, c'est la liberté. Qu'est-ce qu'on fait une fois qu'on a le thème ?

- On choisit les questions !

Oui, mais même avant ça ?

- On choisit les gardiens

Oui effectivement. (Distribution des rôles de gardien) Maintenant qu'on a les gardiens et le thème, qu'est-ce qu'on fait ?

- La récolte des questions

Super, on se concentre et on y va !

- C'est quoi la liberté ?

- Pourquoi la liberté existe ?

- à quoi ça sert la liberté ?

- Qu'est-ce que c'est la liberté ?

C'est la même question que « C'est quoi la liberté ? » je pense

- C'est quoi la signification de la liberté ?

Tout le monde comprend le mot « signification » que vient d'utiliser Danielle ?

- Signification, c'est « qu'est-ce que ça veut dire »

Oui, d'accord : la signification, c'est le sens d'un mot. D'autres questions ?

- Comment la liberté existe ?

- Est-ce que la liberté est-elle importante ?

- Est-ce qu'on a besoin de la liberté ?

- (Samantha) Pourquoi tout le monde veut la liberté ?

- Bah ça se trouve il y en a qui veulent pas

On pourra en parler. Pour l'instant c'est la récolte des questions.

- La liberté, est-ce qu'elle nous sert à quelque chose ?

Ce n'est pas la même question que « à quoi ça sert la liberté » pour toi ?

- Si !

Alors, on va commencer par quelle question à votre avis ?

- C'est quoi la liberté ?

Oui, donc on va commencer par réfléchir. Allez pensez... C'est quoi la liberté?... on réfléchit... Pensez... on ferme les yeux et on réfléchit, on formule une réponse dans sa tête....

- C'est d'être libre

- La liberté c'est la liberté !

- C'est quand on est... Quand on peut faire tout ce qu'on veut

- La liberté c'est la joie de vivre

- La liberté c'est quelque chose qu'on ressent mais qu'on peut pas décrire

- La liberté c'est ce qui nous permet de vivre

- La liberté, on en a tous besoin

Alors, est-ce que vous vous sentez libre ? oui, non, pourquoi ?

- Oui je me sens libre parce que parfois je peux aller dehors jouer, et je suis libre de manger, dormir, et jouer à la maison

- Des fois je me sens libre, des fois pas... mais c'est parce que...

Tu peux t'exprimer. Vas - y...

- J'ai pas envie de le dire

Comme tu veux, on est libre de s'exprimer ou de ne pas s'exprimer

- Des fois moi je me sens libre ou pas, parce que des fois mes parents ils m'obligent à faire quelque chose.

Est-ce que l'obligation c'est le contraire de la liberté ?

- (tous) Oui... oui

- Je me sens pas libre quand je fais mes devoirs

- Ah ça t'as raison

- Ouais c'est vrai

Est-ce que le devoir, c'est le contraire de la liberté ? Les devoirs, c'est pas pour rien que ça s'appelle les devoirs à la maison : est-ce que les devoirs c'est le contraire de la liberté ?

- Les devoirs c'est pour qu'on apprenne

- La liberté pour moi c'est tout ce que tout le monde veut, mais ils ne le font pas. Par exemple, elle dit « fais ci, fais ça » et après elle se sent libre de faire je ne sais quoi et moi, elle m'oblige à faire un truc.

Donc on revient sur l'obligation. Comment ça s'appelle quand quelqu'un nous dit « fais ci, fais ça » ?

- Des ordres !

- La liberté c'est quand on est dehors, qu'on peut prendre l'air.

- La liberté... moi j'aime bien la liberté parce que si je sors pas dehors, ça fait que je suis un enfant malheureux et moi, j'ai pas envie d'être un enfant malheureux

- La liberté, en fait, ça sert à beaucoup de choses, parce que si on te donne des ordres, moi je trouve qu'on n'est pas libre parce que c'est être libre de ce qu'on peut faire. Par exemple, si on fait déjà quelque chose, faut d'abord le finir pour être libre de faire autre chose.

D'accord, regardez maintenant les mots importants : devoir, ordre, obligation. Il y a la question des ordres. Quand on vous donne un ordre, qu'est-ce que vous faites ?

- Moi quand ma mère me dit de faire « fais tes devoirs », je le fais mais si c'est vraiment quelque chose que j'aime pas, je fais des petites grimaces mais je le fais quand même.

- On le fait

- On est gentil

Comment ça s'appelle ça, quand on le fait ?

- Obéir

Est-ce que l'obéissance, c'est le contraire de la liberté ?

-(tous) Oui ! oui !

- Des fois

Est-ce que vous choisissez d'obéir ?

- On est obligés d'obéir

- Non !

- Si on n'obéit pas à nos parents....

Imaginez votre maîtresse vous donne un ordre de peindre l'école en vert, est-ce que vous obéissez à cet ordre ?

- Noooooon

- Ouiiiiiii

Alors pourquoi on désobéit parfois ?

- C'est quand on a envie de faire quelque chose d'autre.

- Quand on donne un ordre, il faut que cet ordre soit logique, parce que si c'est pas logique, ça sert pas de le faire. Il faut pas dire n'importe quoi à faire

- Par exemple si la maîtresse elle nous demande d'étrangler quelqu'un, on va pas le faire parce que c'est pas bien.

- Parce qu'il peut y avoir des gens dangereux donc on leur obéit pas

- Si il m'étrangle moi, je me sauve

Alors, c'est quoi la question ? Pourquoi parfois on désobéit ?

- Parfois on va pas faire quelque chose parce que c'est interdit, et on peut aller en prison.

- On va jamais étrangler une personne parce qu'on est gentil.

- Parce que la liberté, c'est aussi de ne pas faire de la violence

Donc finalement, on dirait que vous désobéissez quand vous n'êtes pas d'accord avec l'ordre. Donc quand vous obéissez, c'est que vous êtes d'accord quelque part. Qu'est-ce qui fait qu'on obéit ?

- Si on désobéit, c'est parce qu'on ne veut pas le faire.

Donc quand on obéit, c'est qu'on veut le faire ?

- Par exemple, si un voleur nous dit de tuer nos parents

- Si par exemple, nos parents nous disent d'aller me coucher, je vais obéir, parce que c'est pas violent. Par contre je vais demander quelques minutes en plus

- Si on désobéit, ça veut dire qu'on ne fait pas la chose qu'on nous demande

Pourquoi on ne le fait pas ?

- Parce que ça peut être dangereux, violent

- A chaque fois que quelqu'un nous dit « fais ci fais ça » et bah après dans nos sentiments, il y a... parfois il faut écouter le cœur et des fois ça nous brise le cœur

Est-ce qu'il faut écouter son cœur qui nous dit que c'est pas bien ? Est-ce qu'il faut écouter son cerveau qui nous dit que c'est pas logique ? Est-ce qu'il faut écouter sa prudence qui nous dit que c'est dangereux ?

- En fait, si on est violent avec soi-même

- En fait, tout dépend de quel ordre on nous donne.

Mais si tout dépend de l'ordre, ça veut dire que vous réfléchissez à cet ordre non ?

- Oui, on pense à l'ordre pour savoir si il faut le faire

Donc vous pensez, vous le jugez cet ordre : est-ce qu'il est bon ? Est-ce qu'il est mauvais ? Est-ce qu'il est dangereux ? Est-ce qu'il est logique ? Après avoir réfléchi, est-ce que vous prenez une décision ?

- Oui

Tout ça, est-ce que ça montre une liberté dans votre esprit. Donc ça veut dire que vous faites un choix à un moment : obéir ou désobéir à cet ordre : alors est-ce qu'on choisit d'obéir ?

- Un peu. Des fois

- Des fois, non, parce que si la maîtresse me demande de dire des gros mots au directeur, je ne le ferai pas.

Tu désobéirais parce que vous évaluez l'ordre. On évalue l'ordre. Vous jugez, vous réfléchissez avant d'obéir donc quand vous obéissez, est-ce que vous êtes d'accord. Du coup, est-ce qu'on peut être libre même dans l'obéissance ?

- Oui, parce qu'on peut choisir

- Si l'ordre il nous plaît, on peut le faire

- En fait, nous si on obéissez à quelqu'un qui voulait qu'on tue, ce serait pas bien. Si nous on n'obéissait pas, il pourrait nous tuer

Effectivement, s'il y a une menace, là c'est compliqué. Parfois on obéit par devoir, parfois on obéit par liberté. Si on n'était pas libre, on ne réfléchirait pas, on ne choisirait pas. Alors maintenant, à quoi ça sert la liberté ?

- La liberté, ça sert à être libre et ne pas écouter ce que disent les autres

- La liberté, c'est quand on peut faire.... Ça sert à être libre, à faire tout ce qu'on veut.

- Moi je dis que quand on est libre, on peut pas faire tout ce qu'on veut. On peut faire presque tout ce qu'on veut, mais on peut pas faire 5 fois le tour du monde si on n'a pas beaucoup d'argent. Le mieux, c'est de faire ce qui nous plaît vraiment.

- La liberté, ça sert à vivre et à s'exprimer

On est complètement libre de s'exprimer ?

- On peut pas dire de gros mots

- On peut pas dire de trucs racistes

Alors est-ce qu'on peut tout faire ? Est-ce que vous pouvez peindre le monde en rose ? Est-ce que vous pouvez vous transformer en chien ?

- On est libre de faire de choses, mais pas tout

Alors quelles sont les limites de la liberté ?

- Des fois on a le droit, des fois on n'a pas le droit

- On est presque libre parce qu'on peut pas être immortel, on peut pas se transformer en chien. On peut pas tout faire !

Est-ce que la liberté, c'est forcément une question de « faire » ?

- La liberté de s'exprimer

- D'écouter

- De réfléchir

- La liberté c'est par exemple quand on est dehors, on peut pas forcément faire tout ce qu'on veut, même à l'intérieur. Par exemple, on peut pas acheter quelque chose de très cher.

Tu penses que l'argent est une limite de la liberté ?

- Oui

- La liberté ça sert à quelque chose, à bien être poli et aussi ne pas s'embêter les uns les autres.

D'accord, est-ce que la liberté ça a un rapport avec les autres ? Si on vit tous ensemble, est-ce qu'on peut faire tout ce qu'on veut ? Comment on fait, on n'est pas seul ?

- Non, on est un million, un million, un million

- La liberté c'est ce qui nous sert à vivre

Si on est enfermé dans une prison, on n'arrête de vivre. Si on est enchaîné, on n'est pas libre de se déplacer, qu'est-ce qui reste comme liberté ?

- De vivre !

- De penser !

- De parler

- De boire

- De respirer

- De manger

Bah, je crois que là, on en est à la question « Est-ce qu'on a besoin de la liberté ? ». Pour vivre..., ça rejoint ce qu'Ali disait sur la joie de vivre. Et est-ce qu'on a besoin de toutes les libertés ? On a abordé plusieurs sortes de libertés depuis le début : lesquelles ?

- S'exprimer

- Parler

- Apprendre

- De regarder

- De bouger

- De vivre

Toutes ces sortes de liberté, est-ce qu'on en a besoin ?

- Parce que si on se déplace pas, on peut pas aller chercher à manger

Tu vois, c'est intéressant parce que justement manger, la faim, le besoin de nourriture, est-ce que c'est pas aussi une limite de notre liberté ? C'est nécessaire de manger : est-ce qu'on peut supprimer le besoin de manger ? Supprimer ce besoin ?

- On n'est pas du tout libre

Nos besoins sont une limite à notre liberté aussi. Mais on peut choisir quoi manger... Ce serait la liberté stomacale, de l'estomac. Est-ce qu'on a besoin de toutes sortes de libertés ?

- Oui, euh on a besoin de toutes sortes de libertés

- On a besoin de toutes les sortes de libertés pour savoir vivre parce que la vie, je dis que c'est quand même de la liberté. Si on n'a pas toutes les sortes de liberté, bah on n'a pas la vie. Soit on n'est pas encore de ce monde, soit on est mort.

Dès qu'on vit, on est libre ?

- Non

- Non

Pourquoi vous dites non ?

Non, parce que les bébés, ils savent pas parler. Alors... ils peuvent pas dire quelque chose alors nous on est obligé de leur donner, par exemple s'ils veulent pas de biberon mais nous on est obligé de leur donner parce qu'il faut qu'ils mangent.

Est-ce qu'un bébé est libre ? C'est une bonne question : est-ce qu'on est libre dès qu'on naît ou est-ce que c'est quelque chose qu'on acquiert ?

- Non, au fur et à mesure

- En grandissant

- Et aussi quand on est plus petit. Fin quand nous on est petit on n'est pas libre, et quand on est grand, on est libre.

Pourquoi ?

- Parce que nos parent sil disent toujours des règles, il fait ça ou il fait ci.

Quand on est grand on n'a pas de règles ?

- à la police !

- la loi

- au président

La loi limite la liberté des adultes... Quoi d'autre ?

- Ils sont pas libres de tuer des gens... de retourner à l'école.

Alors, on n'a pas le droit de tuer, mais est-ce que ça arrive à certaines personnes de tuer ?

- Oui, mais c'est vulgaire !

On n'a pas le droit de tuer mais on peut physiquement tuer... c'est possible. Ce n'est pas pareil pouvoir et avoir le droit. Il y a des choses qu'on n'a pas le droit de faire mais qu'on pourrait faire. Est-ce qu'on a plus de droit quand on est grand ?

- Oui !

Comment ça s'appelle quand on a plus de 18 ans ?

- Être majeur

Et moins de 18 ans ?

- Être mineur

- En fait on est plus libre quand on est mineur : parce que quand on est majeur, il y a la loi et la loi c'est plus fort que tes parents.

- Quand on est grand, on est libre de travailler

Est-ce que le travail c'est être libre ?

- Non, on doit obéir au chef

- Moi mon père il doit obéir à personne.

- Il y a des contrats

On passe beaucoup d'engagements dans la vie : les contrats et aussi à votre âge, on passe des engagements. Par exemple, si vous promettez à un ami de ne pas dire son secret : la promesse c'est comme un contrat... On doit arrêter là notre discussion malheureusement, mais bravo à tous !

1.2.4. Atelier de philosophie : « L'Amour » (7-8 ans), Classe de CE2 B (A. Alarmargot), école Fraternité, 13 mars 2012

[Facilitatrice]: (Présentation et distribution des rôles de gardien). Alors, le concept que nous allons décortiquer aujourd'hui, c'est l'amour. Vous avez choisi ce thème, et maintenant 1, 2,3, Pensez... cherchez les questions philosophiques que vous vous posez sur l'amour... Je vous fais confiance d'ailleurs pour rester sérieux sur ce thème, vous en êtes capable.

- À quoi sert l'amour ?

- Qu'est-ce que c'est le sentiment d'amour ?

- Pourquoi l'amour existe ?

- Est-ce que l'amour est bien ?

- Pourquoi on est amoureux ?

- Y a-t-il plusieurs façons d'avoir de l'amour ?

- L'amour dure-t-il toujours longtemps ?

- Pourquoi on a inventé l'amour ?

- Est-ce que l'amour est rigolo ou triste ?

- Est-ce qu'il y a quelqu'un qui aime l'amour ?

- Est-ce que l'amour ça donne du bonheur ?

- Où mène l'amour ?

- Est-ce que l'amour va un jour régner sur le monde ?

- (Sev-Dinh) Pourquoi on aime le sentiment d'amour ?

Ok super, et bah c'est très bien : voici votre magnifique tableau ! Super récolte des questions. Alors maintenant on va commencer : 1, 2, 3, Pensez, on ferme les yeux et cherchez une réponse possible à la question : C'est quoi l'Amour ?

- C'est d'être amoureux.

- L'amour, c'est un sentiment

- L'Amour, c'est quand on aime quelqu'un

- L'amour c'est quelque chose qu'on aime

- L'Amour c'est un sentiment quand on aime bien quelqu'un

- L'amour c'est comme si on aimait une personne

Est-ce qu'on ne peut aimer que des personnes ? Je lance une piste de réflexion...

- Non, on peut aimer des chanteurs, on peut aimer des animaux.

- Mais les chanteurs, ce ne sont pas des personnes !

- Si ! Mais on les connaît pas vraiment

- Oui, mais c'est quand même des personnes !

Est-ce que c'est pareil aimer un animal et aimer un humain ?

- (tous) Non !

Et est-ce qu'on aime tous les humains de la même manière ?

- Par exemple, on peut aimer un humain fort ou un petit peu.

D'accord, donc il y a une question d'intensité, ça peut être plus ou moins fort. Donc il y a une force plus ou moins grande.

- on peut aimer des choses

Par exemple ?

- Ma playstation !

Effectivement, est-ce que c'est pareil d'aimer sa playstation et d'aimer une mère ? Est-ce que c'est pareil d'aimer une casserole et d'aimer un ami ? (rires)

- On peut aimer...

L'amour pour un frère ou une sœur ça s'appelle comment ?

- Euh l'amitié... non....

- L'amour familial

Oui, pourquoi pas. Comment elle s'appelle votre école ?

- Fraternité !!

L'amour fraternel, comme la fraternité. Comment ça s'appelle l'amour pour les amoureux ?

- de l'amour amoureux

Comment ça s'appelle l'amour pour les parents ?

- L'amour fraternité

- L'amour parental

- L'amour familial

Oui, l'amour parental, familial. Alors, est-ce que c'est pareil aimer un objet et aimer une personne ?

- (tous) Non

Quelle est la différence entre aimer un objet et aimer une personne ?

- Parce que quand on aime un animal c'est pas pareil que quand on aime un humain... Quand on aime quelqu'un, c'est ... enfin je sais pas...

- Un objet, il ne peut pas nous aimer en retour. Lui il ne ressent rien. Les personnes elles s'aiment toutes les deux.

- Sauf si quelqu'un l'aime pas ! On peut aimer un homme ou une fille et l'autre il nous aime pas.

- Mais l'amitié. Un homme et un homme : l'amitié c'est forcément entre deux humains. On peut pas être ami avec quelqu'un qui n'est pas notre ami.

- Des fois, il y a des gens qui sont amoureux d'eux-mêmes : ils se regardent dans le miroir et ils s'aiment.

Est-ce que vous savez comment ça s'appelle ça ? Le narcissisme. C'est un mot compliqué mais vous avez compris dans ce qu'elle a expliqué votre camarade. Le narcissisme, c'est quand on tombe amoureux de soi-même.

- L'amour ça sert à montrer les sentiments l'un envers l'autre.

- Aimer une personne et aimer un objet c'est pas pareil, parce que si on fait un câlin à une personne qu'on aime, bah ça on peut, c'est pas ridicule. Mais par contre, si on fait un câlin à un objet, c'est ridicule !

- Bah si moi j'en ai fait un déjà !

- De quoi : à ta playstation ?

- Non, à mon doudou : je lui fais des bisous

C'est un objet votre doudou. Est-ce que l'objet, lui, a des sentiments en retour ?

- Non, l'objet il n'a pas de sentiments.
- Il a pas de sentiment parce qu'il a pas de cerveau
- Bah non, il n'a pas de cerveau et il parle pas
- Donc il n'a pas d'esprit

Entre des personnes, est-ce que ça va dans les deux sens ?

- Oui
- Sauf si quelqu'un l'aime pas !

Oui. Est-ce que c'est pareil l'amour qui va dans les deux sens et l'amour qui va que dans un sens ? Est-ce que la playstation vous aime vous ?

- Non !
- Si parce que je suis son propriétaire
- Oui mais est-ce qu'elle t'aime
- Maman elle nous aime mais pas la playstation.

Alors, voici tous les mots que vous avez commencé à soulever (en pointant le tableau) : être amoureux, sentiment, quelqu'un, quelque chose, animaux, force, chose. Donc là il y a plein de choses déjà. Alors on peut reprendre la question que vous avez proposée au début : Y a-t-il plusieurs façons d'avoir de l'amour ? Allez, creusez vous la tête, vous êtes tous capables d'avoir une réponse. Alors donc y a-t-il plusieurs sortes d'avoir de l'amour ?

- Oui, par exemple aimer une personne, aimer un objet. On peut aimer une personne par amour familial, on peut aimer une personne qui est beau.

Alors maintenant, on va réfléchir à une autre question que vous aviez posé comme question : à quoi ça sert l'amour ?

- L'amour ça sert à commander les gens qu'on aime : les enfants, les maris, les femmes.
- Non, l'amour ça sert à s'aimer, à être heureux avec les gens qu'on aime.
- Oui mais quand on perd l'amour, on est triste.
- Dans l'amour, c'est ce qui est intéressant
- ça sert à rien pour les gens qui sont amoureux d'eux-mêmes : ils se regardent dans le miroir et ils s'aiment.
- Oui, c'est possible, ils tombent amoureux de leur apparence.

Mais justement, est-ce qu'être amoureux, c'est aimer une apparence ?

- Non, ce n'est pas aimer une image.
- L'amour, ça sert à aimer

C'est-à-dire ?

- à aimer une personne

Donc le but de l'amour ce serait d'aimer, tout simplement.

- Non !
- On peut aimer un pays... nan mais je veux dire euh...

Ah c'est un bon exemple ça : on peut aimer un pays. Est-ce qu'un pays c'est une personne ?

- (tous) non !

Est-ce que c'est un objet ?

- (tous) non !

C'est quoi ?

- Bah c'est un pays ?

Qu'est-ce qu'on aime dans un pays ?

- La planète
- La culture
- Le monde

On peut aimer le monde ? Est-ce qu'on connaît le monde ?

- Oui !
- Connaître, c'est connaître le visage

Tu connais le visage du monde ?

- Non

Est-ce qu'il faut connaître pour aimer ?

- oui, parce que sinon on sait pas ce qu'on peut faire avec

- Il faut connaître ce qu'il aime

Pour aimer quelqu'un, il faut connaître ce que lui il aime. C'est intéressant, ça fait une chaîne. Il faut savoir ce que la personne aime pour l'aimer. Alors pour un objet, comment on va faire ? Est-ce qu'un objet a des sentiments ?

- non

- Non, parce qu'un objet, il est pas vivant

Tous les vivants ont des sentiments ?

- Ouiii

Les plantes ont des sentiments ?

- L'Amour ça fait rêver

C'est intéressant, pourquoi tu dis cela ? Qu'en pensez-vous ?

- Pour certains oui... euh...

Vous avez une idée ?

- Non...

- Par exemple, quand on est amoureux de quelqu'un, et bah on peut dire que la personne elle nous fait rêver, parce que on l'aime, donc quand on pense à elle, elle nous fait rêver.

- Pour certains oui, parce que quand c'est la nuit, on peut rêver, on peut rêver d'elle.

- On peut se faire rêver parce qu'on retourne... on va dans le futur et voir ce qu'on veut...

- Si quelqu'un est moche, il a pas d'amoureux et bah il rêve d'être amoureux de quelqu'un...

Tu soulèves la question de la beauté, et de l'apparence. Est-ce qu'on aime une personne pour ses qualités ou pour ce qu'il est entièrement ?

- Pour ses qualités

- L'amour ce n'est pas forcément la beauté, c'est même pas tout le temps. Tu peux être amoureux de quelqu'un qui est moche. Mais si tu te maries avec quelqu'un qui est méchant, tu seras malheureux.

Alors, pourquoi tu parles de malheur ?

- Parce que l'amour ça peut faire mal

Est-ce qu'il y a un rapport entre l'amour et le bonheur ?

- Si on se marie, on peut être content, on peut être joyeux

Alors, on a dit qu'il n'y a pas qu'une sorte d'amour : il y a l'amour amoureux, mais aussi l'amour familial, l'amour amical. Donc quand on se demande s'il y a un lien entre le bonheur et l'amour, on parle de toutes les sortes d'amour.

- Quand elle est avec quelqu'un qui est méchant, je comprends pas.

Est-ce que c'est un choix d'aimer ou est-ce que c'est quelque chose qui nous arrive, qui nous tombe dessus ?

- Si on voit une jolie fille, et qu'on voit quelqu'un qu'elle a l'air gentil ou bien

Donc c'est un choix par rapport aux qualités que tu observes ?

- Euh non...

- En fait, c'est un choix d'aimer. Parce que si jamais un garçon il trouve une fille jolie et une fille gentille et intelligente, c'est lui qui fait son choix.

- C'est un choix parce que c'est nous qui décidons si on aime ou pas

Donc on est libre face à l'amour ?

- Mais si elle est déjà amoureux de quelqu'un, on n'est pas libre parce qu'on doit se battre.

Alors, qu'est-ce que vous en pensez de l'amour, finalement ?

- Que ça a été toujours existé

Que ça a toujours existé ? C'est intéressant : est-ce qu'il y a toujours eu de l'amour ?

- Oui !

- Même les hommes préhistoriques !

Et ça existe les humains qui n'aiment rien ni personne ?

- Oui

- Non

- Si, ceux qui sont malheureux

- Ceux qui sont seuls, comme le Grinch

Est-ce qu'on aime pour échapper à la solitude ? Est-ce qu'on aime pour ne pas rester seul ? Qu'en pensez-vous ?

- Moi j'aime le foot et le basket, j'aime jouer à ça.

Le foot et le basket, ce sont des objets ou des personnes ?

- Non, c'est un sport collectif

- Du loisir

- Moi j'aime mes parents parce qu'ils sont gentils avec moi, c'est normal, mais ça ne m'empêche pas aussi d'être amoureuse de quelqu'un parce que je sais que je serai jamais seule.

Est-ce qu'on peut aimer un nombre infini de personnes ?

- Oui !!

- Non !!

- On saura pas avec qui on pourra jouer

- On pourra pas savoir on se mariera avec qui

- Bah si on peut jouer avec tout le monde

- On peut pas aimer tout tout tout le monde en amour.

- On peut pas aimer tout le monde parce qu'après tout le monde va se disputer pour avoir cette personne.

Est-ce que l'amour peut arriver à la violence ?

- Oui, parce que si on se bat...

- à l'agressivité

- En fait, on peut aimer certaines personnes, par exemple toute la classe ou on peut aimer....

Par exemple si on a plusieurs personnes dans la famille qui sont certaines vivantes que tu connais, on peut tous les aimer. Donc on peut aimer beaucoup de personnes.

T'as parlé des personnes vivantes... Est-ce qu'on peut aimer des personnes qui ne sont plus vivantes ?

- (tous) Oui

Est-ce que l'amour dépend de la présence de la personne ?

- (tous) Non !

- Parce que si quelqu'un meurt, et qu'on l'aime toujours, ça veut pas dire qu'il existe plus.

- On peut aimer quelqu'un qui est mort, par exemple je peux aimer Mickael Jackson parce que j'ai un pressentiment et je suis fan de lui...

- Moi, mon grand-père et ma grand-mère ils sont morts mais quand même je les aime encore

- Ma grand-mère est morte et je l'aime toujours

Donc le sentiment dure après la mort, dure plus longtemps que la vie ?

- Moi j'aime, par exemple, je connais plusieurs chanteurs ou chanteuses même si je les ai jamais connus et bah je les aime bien

Ces chanteurs, c'est comme les objets, est-ce qu'ils aiment en retour ?

- Si on aime un objet on peut l'aimer mais il peut pas nous aimer nous. On peut le voir mais il est pas réel.

- Bah si il est réel puisque tu peux le toucher et le voir

- Oui mais il est pas vivant

- Bah si une machine c'est vivant, ça peut bouger, ça tourne

Une machine c'est vivant ? Si je fais tourner mon stylo il est vivant ?

- Oui ! C'est ton stylo qui dirige

- Non !

- L'esprit philosophique il est vivant ! L'esprit philosophique elle existe

- Les stars elles peuvent aimer un objet parce que si ils peuvent faire de la musique sans les machines, sans les batteries ou de la guitare. Alors ils les aiment bien les objets.

- Par exemple Mickael Jackson il aime bien l'or il en avait plein

L'or, c'est un objet ?

- Non, c'est de l'argent

On peut aimer l'argent ?

- Oui les riches !

- Il y a deux types d'argent : l'argent pour acheter et l'argent la couleur

- Les stars elles aiment leur micro parce qu'ils peuvent chanter avec eux ou alors ils aiment leurs instruments.

Alors est-ce qu'on aime les objets parce qu'ils sont utiles ?

- Oui, comme le manger, on aime

- La nourriture

Est-ce que par rapport à la nourriture, vous dites « j'aime » ou « j'aime pas » ?

- Moi j'aime pas les épinards

Pourquoi il y a des aliments qu'on aime et d'autres qu'on n'aime pas ?

- Par exemple, j'aime bien un animal mais je l'ai jamais vu en vrai parce que je trouve qu'il est passionnant et j'aimerais en savoir plus dessus donc c'est l'un de mes animaux préféré

Est-ce qu'on peut aimer quelque chose parce qu'il attire notre curiosité ?

- Ouiiii

- Parce qu'on peut aimer les animaux parce qu'ils peuvent nous nourrir et en même temps on peut les aimer parce que eux, ils ont besoin d'amour

C'est un besoin l'amour ? Pour les animaux, pour les humains ?

- Bah oui, parce que si n'on aime pas un chat, et ben et on veut plus de lui et on le jette sur le bord de l'autoroute, donc il faut l'aimer

- Bah en fait, si nous on aime les animaux et on aime quelque chose d'autre encore plus, mais aussi on peut pas choisir si on aime quelque chose d'autre. Si on aime quelque chose et qu'on aime quelque chose d'autre, il faudrait pas choisir, il faudrait aimer les deux.

- Par exemple, si on aime un panda, et bah peut-être on peut l'aimer. Les cygnes ils s'aiment, ça veut dire qu'ils ont besoin d'amour. Par contre les taureaux, ils dévorent tout ce qu'ils aiment.

- En fait, l'amour c'est un besoin parce que si... quand on aime quelqu'un c'est un choix, tu as au moins besoin d'aimer quelque chose ou quelqu'un sinon tu es trop malheureux dans la vie

Donc l'amour c'est un besoin pour le bonheur ?

- En fait, le besoin d'amour, c'est que quelqu'un n'aime pas quelqu'un mais veut être aimé.

D'accord, on va devoir finir là-dessus. On a abordé beaucoup de questions et beaucoup d'idées, bravo à tous.

1.2.5. Atelier de Philosophie sur le thème « La Nature » (8-9 ans), classe de CE2 B (A.Alamargot), école Fraternité, le 3 avril 2012

[Facilitatrice] Le thème aujourd'hui est en rapport avec ce se passe cette semaine : c'est la semaine du Développement Durable. Le développement durable, c'est réfléchir sur la Nature, sur la manière dont les gens traitent la Nature. On va en parler en philosophie. La Nature, c'est un thème philosophique. (Distribution des rôles de gardiens) Alors, on va commencer par la récolte des questions sur la Nature... 1,2,3, Pensez !

- C'est quoi la Nature ?

- La Nature c'est la propreté

On cherche des questions attention.

- Pourquoi la Nature existe ?

- La Nature, à quoi ça sert ?

- Comment ça marche ?

- Quelle est la signification de la nature ?

- Pourquoi la Nature est-elle vivante ?

- Est-ce qu'il y a plusieurs sortes de natures ?

- Pourquoi dans la Nature, y a-t-il des animaux ?

- Qu'est-ce que c'est la nature ?

C'est la même question que « C'est quoi la Nature ? » mais formulée différemment.

- Depuis quand la nature existe ?

C'est bon pour les questions ? Alors, c'est quoi la Nature ?

- Bah la nature, c'est le monde, parce qu'il y a la nature dedans.

Alors, est-ce que la Nature, c'est le monde ?

- Non ! mais il y a la Nature dedans...

- Oui, mais le monde, c'est rempli de la Nature, parce que la Nature c'est tout, c'est la vie...

- La Nature, ça sert à être libre et à vouloir faire des choses. (...)

Qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce que la Nature c'est le monde, est-ce que le monde, c'est la Nature ?

- Non, un building, c'est pas la nature

Est-ce qu'un building, un très grand immeuble, alors est-ce qu'un building fait partie de la nature ?

- Bah c'est dans la nature

- Non, parce que c'est les hommes qui l'ont construit

- On l'a construit

Ce sont les hommes qui l'ont construit. Est-ce qu'il fait partie du monde ce building ?

- Oui, il fait partie du monde mais pas de la Nature.

Est-ce que le monde entier c'est la Nature ?

- On est libre

Pourquoi tu dis ça ?

- Parce que dans la Nature on peut faire tout ce qu'on veut. Dans le monde, on peut faire un peu ce qu'on veut.

- La Nature, c'est les plantes, les choses de vivant.

Ah, est-ce que le building est vivant ?

- (tous) Non !

- Non, mais il y a des gens vivants dedans

Il y a des gens vivants dedans. Est-ce que ces chaises sont vivantes ?

- (tous) Non

Est-ce que c'est la nature ces chaises ?

- (tous) Non

- Enfin ces chaises elles sont faites à base de bois

Ces chaises, elles sont en quoi ?

- En bois

Est-ce que ces chaises sont naturelles ?

- Non

Est-ce qu'elles poussent dans la nature ?

- Non

Est-ce que le bois pousse dans la nature ?

- Ouii

Qu'est-ce qui s'est passé alors entre le bois et la chaise ?

- Bah en fait, si on veut faire une chaise en bois, il faut déjà découper du bois et après construire une chaise en bois.

D'accord, donc il faut construire.

- Oui mais après la construction, c'est plus la nature ?

Une fois que l'humain, il a pris le bois et il a construit quelque chose, est-ce que c'est encore de la nature ?

- (tous) Non

Imaginez un building en bois : est-ce que c'est de la nature ?

- non, parce qu'on a pris du bois et une fois construit, c'est plus de la nature

Qu'en pensez-vous ?

- En fait, Romain il a raison, et en fait, c'est plus de la nature, c'est né dans la nature, mais peut-être que le bois, il y a peut-être un petit endroit où c'est peut-être encore de la nature

Un petit endroit. Qu'est-ce qui est naturel dans la chaise ?

- Pour moi la nature, c'est la plage

- Non, c'est l'eau de la mer

Est-ce que la mer, c'est les humains qui l'ont construite ?

- (tous) Non !

Est-ce que la chaise, ce sont les humains qui l'ont construite ?

- (tous) Ouiii !

- La nature, par exemple, c'est quand on prend des graines, on les met dans la terre, et ça pousse à chaque fois qu'on les arrose et après ça fait un arbre.

- La nature c'est la forêt

Est-ce que ce sont les humains qui ont construit la forêt ?

- La nature elle s'est construite elle-même

La nature elle construit la nature ?

- Ouiii

- En fait, c'est dans les sols où t'es que il y a des graines, parce que c'est fait comme ça, et après avec l'eau ça pousse ; En fait, la nature ça peut aussi être un paysage.

Alors, à quoi ça sert la nature du coup ?

- à vivre

Pourquoi tu dis ça, c'est intéressant ? Quelqu'un peut l'aider ?

- Les plantes elles vivent ?

Nous, on est des plantes ?

- Non, mais on est tous des êtres vivants

- Nous on est vivant et c'est grâce à la nature qu'il y a de l'oxygène

- En fait, les humains, quand on pollue trop, il y a plus d'oxygène, et l'oxygène, elle vient de la nature, des arbres, si y a plus d'arbres, on peut pas respirer.

Comment construire des choses grâce à la nature sans détruire la nature ? Comment utiliser la nature pour construire des choses sans détruire la nature ?

- Bah on construit pas !

- Si, juste ils tuent... ils cassent des tableaux et des maisons

On a utilisé quoi pour faire les maisons et les chaises et les tableaux ?

- Mais après ça repousse encore, et ça repousse encore, et ça repousse encore

Alors, est-ce que la nature elle a le pouvoir de faire revivre la vie à l'infini ?

- La nature elle nous permet de vivre, la nature elle pourra jamais mourir.

Tu dis : ça nous fait vivre : mais nous on fait partie de la nature ou pas ?

- (tous) Oui,

- Non, c'est pas la nature qui nous a créés

- On fait partie

- C'est Dieu qui nous a créés

- On fait partie de la Nature, parce que comme on l'a appris en classe, il y a des singes qui se sont adaptés à vivre, à marcher comme nous. DU coup c'est la nature, on fait partie de la nature, puisque les singes ont commencé à devenir comme nous

Nous, on est naturels ?

- Notre corps il est fabriqué d'eau

- Nos cheveux, parce que nos cheveux quand on les coupe, ils repoussent.

Alors, est-ce que la définition de la nature c'est quelque chose qui pousse ?

- La nature c'est quelque chose de naturel

- C'est construit automatiquement de la nature

Est-ce que dans la Nature, c'est nécessaire que les choses se passent d'une certaine manière, comme si c'était automatique, comme s'il y avait un ordre de la Nature...

- Bah il faut pas trop couper les arbres

Est-ce qu'il y a des lois de la Nature ?

- Ne pas la polluer
- Ne pas jeter n'importe quoi, parce que si quelqu'un jette n'importe quoi, après ça se trouve les autres ils vont le faire et après y aura plus d'oxygène
- Si quelqu'un fait tomber sa cigarette dans la nature et qu'il enflamme l'arbre, ça envahit toute la forêt et

Est-ce que l'humain a la puissance de détruire la Nature ?

- Oui
- Non
- Si
- On peut couper la feuille
- Laquelle feuille ?
- On peut couper les arbres
- Il y a pas la puissance pour détruire toute la nature, il peut pas faire ça en deux minutes
- Il peut pas détruire toute la nature, parce qu'il peut pas le faire tout seul, pas en une seconde
- Pas beaucoup de nature, oui ils peuvent. Mais toute la nature dans la monde, ça c'est un petit peu impossible, parce que ça va prendre du temps, la nature elle est gigantesque, ça se trouve ils connaissent pas tous les endroits.
- Bah en fait si... ils ont le pouvoir de détruire la nature mais ils peuvent pas la détruire complètement ; La nature elle peut repousser mais seulement si ils continuent à la détruire.

Ils ont le pouvoir mais ils peuvent pas ?

- Ils peuvent, mais ils peuvent pas la détruire complètement.
- Ils peuvent pas parce que après si ils détruisent la nature toute entière, bah après eux aussi, ils vont plus vivre

Si les humains détruisent la nature toute entière, ils vont se détruire eux-mêmes. On revient sur la question « est-ce qu'on fait partie de la nature ? ». Si on fait partie de la nature, et si on la détruit, bah on se détruit nous-même : qu'en pensez-vous ?

- Oui !
- Parce que si on n'aime pas la nature, et bah nous on aime la nature, donc on va pas se tuer nous-même.

C'est quoi la signification de la Nature ? C'est quoi le sens de la Nature ?

- La vie

Est-ce que ce qui n'est pas vivant, ce n'est pas la nature ?

- C'est dans la nature, mais peut-être que c'est pas la nature qui l'a fait.
- On peut pas faire partie de la Nature, parce que si on fait partie de la Nature, on peut pas bouger.

Pour toi, la nature elle est immobile ? C'est intéressant...

- Non elle est mobile

Elle est mobile ou immobile la Nature ?

- Mobile
- Parce qu'on peut couper un arbre et le transporter quelque part, bah il est pas immobile

Mais si c'est toi qui le transporte l'arbre, c'est la Nature qui le bouge ?

- (tous) Non !
- Bah si ! Nous on fait partie de la nature, donc si on transporte l'arbre, c'est la Nature qui transporte l'arbre. Du coup, tout ce que les humains font avec les nature, c'est nature, s'ils font partie de la nature.
- Si, c'est le vent. Le vent ça fait partie de la Nature et le vent pousse l'arbre.
- Il y a des tempêtes de sable
- Le sable c'est de la nature, la plage c'est de la nature

Et une plage de sable blanc qui a été construite par des humains : c'est la nature ?

- Non c'est artificiel ?

Artificiel : ça c'est un mot intéressant : est-ce que artificiel c'est le contraire de naturel ?

- Euh oui

Qu'est-ce qui est artificiel dans cette pièce ?

- La lumière

Pourquoi la lumière des lampes elles sont artificielles ?

- La lumière qu'il y a dehors elle est naturelle

D'où vient la lumière dehors et d'où vient la lumière dans les lampes ?

- Pour le soleil, c'est la Nature, et pour les lampes, c'est l'électricité et l'électricité c'est les humains qui l'ont construite.

- C'est pas la nature qui a construit le soleil, c'est une explosion stellaire.

Est-ce que ce sont les humains qui ont provoqué cette explosion ?

- C'est la Nature

- Le Soleil, on le construit pas, c'est la nature qui l'a fait. Le soleil, il a pas besoin d'électricité, et les lampes ci.

- En fait, on n'a pas pu construire le soleil parce qu'on n'existait pas encore.

Est-ce que la Nature avait la volonté d'avoir un soleil ? Est-ce que la Nature elle veut des choses ?

- oui, parce que si on n'avait pas le soleil, on pourrait pas vivre

- C'est la nature qui a décidé, et c'est les humains qui ont décidé de faire des lampes

Est-ce que la Nature a mis un soleil pour nous éclairer ?

- Par exemple, si on n'a pas de lumière, on pourrait pas écrire

Est-ce qu'une fleur elle va fabriquer des lampes pour pouvoir lire et écrire ?

- Non, parce qu'elle n'a pas de cerveau

- L'électricité elle peut se faire par le soleil aussi, avec les panneaux solaires

- En fait, l'électricité elle vient de quelque chose mais personne ne sait, c'est comme une source. Mais la Nature elle a mis le soleil et l'oxygène pour que tout le monde puisse survivre.

Alors, c'est quoi le contraire de la Nature ?

- La pollution

- La décharge

- Bah la nature c'est à peu près tout, donc il y a pas de contraire

- La construction

- La fin de la Nature

Et bien c'est aussi la fin de l'atelier, même si on n'a pas tout dit !

1.3. Retranscription des Ateliers de Philosophie, classe de CE2 A, Année 2011/2012 ; école élémentaire Fraternité Enseignant référent : Mme Nadia Bouyahia ; Johanna Hawken

1.3.1. Atelier de philosophie sur le thème « Les Rêves » (7-8ans), classe de CE2 A (Nadia Bouyahia), 29 novembre 2011

[Facilitatrice] : On va commencer par un petit jeu. Jeu de la conscience. C'est un jeu qui vient d'une légende : les indiens d'Inde racontent qu'un humain c'est fait avec un corps, une parole et une pensée. Ils trouvent ça très important de se rendre compte qu'on a un corps, une parole et une pensée. Et ils se disent « comment on peut se rendre compte qu'on a un corps ? » : du coup, ils proposent de faire ça (tout le monde tape sur ses genoux) pour se rendre compte qu'on a un corps. Après ils se disent « comment on peut se rendre compte qu'on a une parole », ils proposent de faire ça (tout le monde dit « parole » en mettant sa main sur sa gorge). Et puis après, ils se disent « comment on peut se rendre compte qu'on a une pensée », ils proposent de fermer les yeux et de penser à la pensée. (rires). Alors on y va : Corps ! Parole ! Pensée ! Corps ! Pensée !

- (certains) Pensée !

Ah non, quand on pense c'est dans sa tête... Alors Parole !

- (tous) : Parole !

Corps ! Pensée ! Corps ! Pensée ! Parole ! Pensée !

- Mais comment on pense ?

Tu fermes les yeux et tu penses à ce que tu veux. Alors maintenant, on va faire deux groupes : d'un côté, certains vont dire « Parole » et de l'autre côté, les autres vont écouter. Parole !

- (La moitié des enfants) Parole !

Et maintenant tout le monde : Corps ! Pensée ! Pensée ! Corps ! Pensée

- Certains enfants : Pensée

Non, justement, est-ce que penser et parler c'est pareil ?

- (tous) Non !

Alors c'est quoi la différence entre parler et penser ?

- C'est que quand on pense, on doit se concentrer

On ne se concentre pas quand on parle ?

- Si

- Quand on pense, il n'y a pas de son qui sort

Oui, quand on pense, il n'y a pas de son qui sort...

- Quand on parle, la mémoire elle enregistre, et la parole elle enregistre pas

- Dès qu'on dit par exemple « Bonjour » on s'en rappelle dans sa tête.

On se rappelle de nos paroles ?

- On se rappelle aussi de notre maison

- La parole c'est avec les autres, penser c'est seul

Alors justement le but à l'atelier philo, c'est qu'on puisse penser, parler et écouter. Quand il y en a un qui parle, les autres pensent et écoutent. En fait, dans ce jeu, tout est relié : parole, penser, écouter, corps.

Pourquoi est-ce qu'on a besoin du corps pour faire tout ça ?

- Ecouter c'est pour comprendre les autres

Oui, c'est intéressant, et qu'est-ce qu'on utilise dans le corps pour écouter ?

- Les oreilles

Les oreilles. Il faut prendre conscience qu'on a des oreilles pour écouter ?

- Si on n'avait pas le corps, on n'aurait pas la parole, la pensée et l'écoute

On peut écouter grâce au corps. On peut penser grâce à quoi ?

- Grâce à la pensée

- Le cerveau

- Le corps

- Le crâne

Et la parole, qu'est-ce qui nous permet d'avoir la parole ?

- La langue

- Les dents

- Les lèvres

- Le souffle

- Les yeux

Ah, c'est important les yeux par rapport à l'atelier philo ?

- Pour voir

- Parce que si on n'a pas d'œil, on peut rien voir, et on va se cogner partout

A l'atelier philo, c'est important de tous se voir : c'est pour ça qu'on est en cercle. Pour écouter quelqu'un, ça peut aider de le regarder. Vous êtes tous en cercle, normalement chacun d'entre vous doit pouvoir voir les autres. Et ça nous permet de discuter. Alors, pensez !... On réfléchit dans sa tête, on s'enferme dans son esprit. La semaine dernière, le thème c'était la vie et la mort. Là je voudrais qu'on se demande « Comment est-ce qu'on sait que la vie n'est pas un rêve ? » Ecrivez tous une réponse, si vous

n'avez pas de réponses, ce n'est pas grave de dire « je sais pas ». Mais je suis sûre que vous pouvez tous trouver une réponse.

(10 minutes d'écriture)

Finalement, le thème c'est « Le Rêve et la Réalité ». On va commencer par se poser une première question. Qu'est-ce que c'est qu'un rêve ? Pour répondre à cette question, on va faire passer le bâton de la parole, il faut attendre d'avoir le bâton de la parole pour pouvoir parler, quand on n'a pas le bâton, on n'a pas le droit de parler. Je vais me retirer du cercle.

- (Céryl) Un rêve, c'est un monde où tout est possible, où on peut voler, où on peut aller super, on peut arriver par exemple à la boulangerie en deux minutes

- Un rêve, c'est, ça se passe quand on dort

- J'ai deux choses à dire : le rêve, c'est une pensée intérieure qui...où on peut contrôler tout le monde dans notre rêve, et on imagine.. il y a beaucoup de gens qui disent que le rêve c'est que quand on dort, mais moi quand je m'ennuie des fois je rêve en étant éveillé

- Un rêve, c'est quand... c'est par exemple... en plus qu'est-ce qu'on rêve des fois, c'est pas dans la réalité... ça existe pas.

- Un rêve, c'est quand on dort et quand il se passe des choses qu'on peut trouver dans la réalité et qu'on peut pas trouver dans la réalité

- Un rêve, dès qu'on rêve, des fois on rêve mais on sent pas tout ce qu'on fait : on est dans un rêve.

- Moi je suis d'accord avec Céryl parce que dans un rêve on peut faire tout ce qu'on veut

- Un rêve, c'est un monde où on peut se laisser aller à réfléchir sans que le corps il soit en activité

- Un rêve ça sert à dormir parce qu'après on n'arrivera pas à dormir.

- N'importe quoi !

Non, ça ce n'est pas possible. Est-ce qu'on dit « C'est n'importe quoi quand quelqu'un exprimer sa pensée ? »

- Non

Non.

- Un rêve, c'est bien on peut être un super-héros comme spider-man

- Un rêve, c'est quelque chose : dans notre rêve par exemple, on est en train de regarder la télé après en fait on dort, alors que c'est juste un rêve.

- Un rêve, c'est... moi je dis c'est quelque chose qui s'est... qu'on a vu auparavant par exemple on regarde un film et après on va se coucher, on peut faire un rêve d'une scène qu'on a regardé.

- Dans un rêve, on peut voir son ombre. Et si on regarde la télé, après on fait un rêve qu'on a vu à la télé.

- (Raphaël) Pour moi un rêve c'est un monde magique qui est à peu près sans intérêt. Et pour moi un rêve c'est magnifique, on peut faire plusieurs choses, on peut tout ordonner comme c'était, on peut faire tout ce qu'on veut. On peut se projeter, on peut donner un million d'heures à la journée. Pour moi, un rêve c'est magnifique.

- Je suis pas d'accord avec Marine parce qu'on peut rêver en pensant. En fait, la pensée c'est pas un rêve.

- En fait pour moi un rêve, je suis vraiment d'accord avec Raphaël. Un rêve ça peut se transformer : par exemple, après il y avait un gros monstre gluant...

- Un rêve c'est quand on regarde la télé et après on est fatigué et on retient quelque chose de ce qu'on a vu à la télé

- Un rêve, moi je suis d'accord avec Raphaël, un rêve c'est magnifique. Je comprend aussi : un cauchemar, c'est pas magnifique

- Moi je dis qu'un rêve, on peut voir des choses qui vont se passer des fois parce que moi ça m'arrive.

- Elle est medium !

- Je suis d'accord avec Raphaël parce que des fois dès qu'on fait un rêve, c'est beau. Mais quand on fait un cauchemar c'est pas bien.

- ça veut dire que t'es d'accord avec Raphaël ?

- Oui

- (Yacine) Un rêve, c'est : tu penses à quelque chose et ça se réalise.

Le mot « se réaliser » il est de la même famille que l'un de nos thème : « La Réalité ». Donc là il y a un lien. Se réaliser, c'est devenir réel.

- Moi je suis d'accord avec Yacine : une fois j'ai fait un rêve et il s'est réalisé

- Moi je suis d'accord avec Gabriel c'est quand on regarde un film et après on fait un rêve de personnages qui étaient dans la télé

- Dans un rêve, on pense parce qu'on imagine des choses

- Moi je suis d'accord avec Gabriel parce que quand on regarde un film, on rêve des personnages monstrueux

- Moi je suis pas d'accord avec la première chose qu'a dit Marie parce qu'un jour, on était chez notre cousine on dormait chez elle, et mon frère m'a dit qu'il avait fait un rêve quand il marchait.

- Je suis d'accord avec Raphaël et Céryl : un rêve c'est quand même beau, mais un cauchemar c'est moche.. à voir.

- Moi je suis d'accord avec Céryl : moi un jour j'ai fait un rêve et directement ça c'est transformé en cauchemar

- Moi ce que je pense vraiment : c'est magnifique oui, je suis d'accord avec Céryl et Mel mais la dernière fois, j'ai fait un rêve, ça c'est transformé en cauchemar et après encore en rêve. Il y a pas très longtemps, hier ou avant-hier, j'ai regardé un film et à la fin c'était un peu triste et hier et aujourd'hui, j'y suis encore.

Vous parlez des films, des rêves, est-ce que tout cela, c'est dans la réalité ?

- Non, c'est dans l'imagination.

Qu'est-ce que c'est que la Réalité ? N'oubliez pas les règles : il y a des gens qui parlent et les autres qui écoutent et pensent.

- La Réalité, pour moi la réalité, c'est plutôt pas mal mais parfois on peut mener une vie dure et chaque jour peut passer comme si notre vie était brûlée. Parfois il y a des personnes qui ont une vie dure et des personnes qui ont une vie facile.

- Moi je suis d'accord avec Maxime et Raphaël parce que moi j'ai déjà fait un rêve qui s'est passé en réalité

- La réalité, pour moi ça peut être vrai parce que il y a des choses qu'on peut penser et que ça va pas arriver et d'autres qui vont se passer.

Je rappelle la question : Qu'est-ce que la réalité ? la vie réelle ?

- Pour moi la réalité, c'est un monde réel parce que quand on fait un rêve, on se rend pas compte qu'on n'est pas dans le rêve mais parfois, on se rend compte qu'on n'est pas dans le rêve. Un jour j'ai rêvé que j'étais dans une maison de luxe...

- (Kady, en souriant) Pour moi la Réalité c'est l'enfer

- Moi je suis d'accord avec Raphaël : la vie elle peut brûler. Et on peut mourir des fois, mais dans le monde des rêves, on peut pas mourir

- (Kenza) Bah en fait, moi je crois... je crois hein... des fois je fais des cauchemars et des fois non. Un jour j'ai fait un rêve après quand je suis rentrée chez moi, et bah en fait

- Moi je suis pas d'accord avec Yacine, parce que la Réalité ça peut être bien et ça peut être moyen. Et puis quand on vit on a l'impression de la vie réelle.

- Moi je suis d'accord avec Raphaël

- Moi je suis d'accord avec Kady : la vie c'est l'enfer parce que tous les soirs on doit faire des devoirs, le matin on est fatigué.

- Moi je suis d'accord avec Raphaël parce qu'une fois avec ma mamie, on était en train de marcher, et elle m'a dit que la vie elle est pas toujours bien, elle peut être mal, elle peut être très très bien

- (Kady) Bah on sait qu'on est dans la réalité : la vie elle est bien
 - Alors moi je dis que la vie ça peut être dur avec plusieurs personnes.
 - La vie c'est un enfer, parce que je fais des bêtises, mais c'est pas ma faute, c'est les autres qui me provoquent. La Réalité, c'est parfois l'enfer, mais des fois c'est bien.
- Ok, il est l'heure, merci beaucoup pour toutes vos idées !*

**1.3.2. Atelier de Philosophie sur le thème : « La Liberté » (7-8ans)
Classe de CE2 A (N.Bouyahia), école Fraternité, 13 décembre 2011.**

[Facilitatrice] : (Distribution des rôles de gardien) Alors, le thème aujourd'hui, c'est la liberté. 1,2,3, Pensez !... Quelles questions on peut se poser sur la liberté ?

- ça sert à quoi la liberté ?
- Qu'est-ce que la Liberté ?
- Pourquoi la liberté c'est bien ?
- Pourquoi ça existe la liberté ?
- Pourquoi il y a des personnes qui sont pas libres ?
- Comment on... Pourquoi on n'est pas libre de tout faire ?
- Pourquoi il y a une liberté ?
- Pourquoi quand on est petit, on n'a pas le droit à la liberté ? Et quand on est grand on a toute la liberté qu'on veut ?
- Pourquoi on est libre ?
- La liberté a-t-elle une fin ?
- Mais est-ce que ça existe la liberté ?
- ça sert à quoi la Réalité si on est déjà libre ?

Est-ce que tu peux expliquer ta question, je ne la comprend pas trop ?

- ça sert à quoi la liberté si on est libre ?
- Est-ce que tout le monde a la même liberté ?
- ça sert à quoi d'utiliser la liberté ?
- à quoi ça sert la liberté alors qu'il y a des gens qui n'ont pas de liberté ?
- Pourquoi la liberté elle est longue ?
- Il y a quoi dans la liberté ?
- Pourquoi on a le droit d'être libre ?
- Pourquoi on utilise la Liberté ?

Alors, on pense ! C'est quoi la liberté ?

- Pour moi la liberté c'est le moment où on s'amuse le plus
- Quand on est libre, on peut faire qu'est-ce qu'on veut
- Bah la liberté, c'est comme si on faisait pas notre travail et on était parti jouer, on est libre
- Pour moi, la liberté c'est bien, et des fois c'est pas bien

Tu peux expliquer ?

- Parce des fois, dès qu'on veut aller quelqu'un, on nous dit non, et des fois on nous dit oui
- Pour moi la liberté, c'est quelque chose de nouveau
- La liberté, pour moi, c'est être libre et faire tout ce qu'on veut
- Quand on est libre, on peut faire tout ce qu'on veut et on peut se libérer des animaux sauvages
- Pour moi la liberté, c'est par exemple on part, on joue à la place de faire un truc : on part, on est en liberté quoi.
- Pour moi la liberté moi je dis qu'elle est bien, par exemple quand nos parents ils nous disent oui, par exemple, pour aller à un anniversaire.
- (Raphaël) J'ai pas de réponse parce que la liberté ça existe pas
- La liberté pour moi c'est bien parce que quand on termine nos devoirs, on peut être libre

- Moi j'aime pas la liberté, parce qu'un jour je suis sorti avec mon grand frère et il me dit de me donner un petit peu d'argent et je voulais pas
- La liberté ça sert à s'amuser, un peu à rigoler, à parler entre copains, et la liberté c'est tout ce qu'il y a de bien.

Alors, vous pouvez continuer à dire ce qu'est pour vous la liberté, et en plus, je voudrais savoir si vous vous sentez libres

- Moi je suis libre et pas libre : des fois quand je veux acheter quelque chose, mes parents disent oui, et des fois non.
- Moi je suis libre parce que quand je demande à mes parents de m'acheter quelque chose, ils me disent tout le temps
- Moi j'aime pas la liberté parce que des fois quand j'ai envie de sortir au jardin, mes parents ils me disent non
- moi je suis d'accord avec Larissa : parce que des fois on a le droit, et des fois, on n'a pas le droit
- Moi j'aime à moitié la liberté parce que quand des fois je demande à mes parents à mes parents pour acheter un truc, ils veulent pas.
- Pour moi la liberté... je suis tout le temps libre, parce que comme je suis vivant bah ça se reproduit... Moi en fait je suis tout le temps libre parce que quand je suis né j'ai commencé à être libre
- Moi je suis pas libre parce qu'ils me laissent pas aller au parc
- Moi je suis pas d'accord avec Mel, parce que quand nos parents ils veulent pas nous acheter un truc, c'est parce qu'ils n'ont pas assez d'argent.
- Moi j'aime pas la liberté, je préfère travailler à l'école.
- (Raphaël) Moi je suis d'accord avec personne : vous dites que vous n'êtes pas libre que vos parents, ils vous achètent pas ce que vous voulez. Vous pensez qu'on est libres parce qu'on fait des choix. Mais je dis mon avis moi : ça n'a rien à voir avec la liberté parce que la liberté, c'est : t'es un cochon, t'es dans une ferme, tu sautes la barrière, là t'es en liberté. T'es dans un grand espace. Mais j'ai toujours la même raison : la liberté, elle existe, parce que t'as la liberté, quand t'a sauté la barrière, c'est parce que t'es attiré par quelque chose. Quand tu dis que t'es en liberté parce que t'es allé là-bas parce que ça t'attire.
- Normalement, là on doit pas parler de cochon
- Mais c'est une image
- Moi je pense que la liberté c'est pas bien, il faut travailler d'abord et après on peut se libérer.
- Chez moi c'est pas la liberté, parce que je me fais toujours crier par ma maman. Parce que l'autre jour, je voulais aller au cinéma et mon père il a dit non. Je voulais y aller, et je suis pas allé.

- La liberté, c'est tout ce qu'on a de plus meilleur.

- Moi j'aime pas beaucoup la liberté parce que des fois, on prend mon bonnet.

Alors, je voudrais juste faire un point. Voici les mots clés que vous avez dit pendant votre tour de parole : Devoir, acheter, ce qu'on veut, barrière, espace, attirance. D'après ce que vous dites, on dirait que la liberté, ce serait faire ce qu'on veut. Ce qu'on veut, vouloir, c'est notre volonté. Ce serait une question de volonté : être libre, c'est être libre par rapport à cette volonté. Vous avez l'air de dire aussi qu'il y a des limites à la liberté : quelles sont les limites à la liberté ?

- La Mort, parce que quand on est mort, on n'a plus de liberté

- Parce qu'on doit travailler

- C'est quand on fait rien, on reste à la maison

- Parce qu'on doit travailler

- Mais si il y avait pas l'école, on pourrait pas travailler plus tard.

Est-ce que l'école c'est obligatoire ?

- Très obligatoire

Est-ce que cela peut nous aider pour être libre plus tard ?

- Quand on étudie à l'école, après on a un métier qu'on peut choisir

- Travailler à l'école ça nous permet d'avoir de mieux en mieux notre travail
- Moi je dis que la limite de la liberté c'est les parents. Et aussi c'est la santé : si on a faim, si on a froid, si on reste trop dehors

L'état de santé pourrait être une limite à la liberté : est-ce que vous vous sentez libre quand vous êtes malade ?

- Nan on s'ennuie !
- On doit prendre des cachets
- La liberté de la liberté, moi je trouve que c'est d'être privé de sortie pendant longtemps.
- La liberté, s'il a bien travaillé, il a été professionnel à un sport
- Moi je suis d'accord avec ce qu'on dit sur quand on est malade : on n'a pas de liberté parce que moi un jour, je suis partie voir le docteur, et après j'en ai pris, ma douleur elle s'est descendue.
- Les limites de la liberté, c'est l'action, le triste, par exemple on est en liberté, on peut marcher tout ça, et là on meurt, et la liberté elle est terminée
- En fait, à l'école il faut travailler si on veut gagner de l'argent pour être libre
- Quand j'étais petit j'avais très très peur des piqûres
- (Gardien du thème) : là il y a pas quelque chose qui présente la liberté

Alors, pour résumer les limites de la liberté : les devoirs, l'obligation, l'attrance, la mort, la santé, la volonté.

- C'est pour ça que la liberté elle existe pas !

Ah, bon il n'y a pas de liberté : vous ne vous servez pas de votre liberté parfois ?

- Moi je dis que la liberté on peut faire ce qu'on veut
- La liberté, ça sert à vivre
- Moi je dis, ça sert par exemple, si on reste trop à la maison, on va chercher de l'air
- La liberté, ça sert à se protéger

Tu peux expliquer ?

- Bah parce que quand on sort dehors, peut-être il y aura qui vont nous attraper et il faut réagir, pour ne pas être capturé.
- La liberté, c'est la joie, ça sert à jouer
- La liberté, ça sert à s'amuser
- La liberté, ça sert à s'amuser, à jouer
- La liberté, ça sert à faire tout ce qu'on veut
- Les animaux, aussi, ils ont la liberté : des fois ils ont de la chance de rester à la liberté
- La liberté ça sert à partir en voyage
- Moi je suis d'accord avec Karen, ça sert à se protéger : parce que si on est chez nous et qu'il y a le feu, il faut pouvoir décider de sortir. On a le droit de sortir.
- Si on a un appartement ou une maison, c'est interdit de jouer à chat

Là il y a un mot qu'on n'a pas encore dit, qui est important : l'interdit. Les interdictions, c'est une autre limite à la liberté. Est-ce qu'on peut désobéir et jouer à chat ?

- Oui

Mais est-ce que vous avez le droit de jouer à chat chez vous ?

- Non

Donc pouvoir et avoir le droit c'est pas pareil

- La liberté, moi je suis d'accord avec Mel, si on est au huitième, on peut descendre, et on va descendre parce qu'on VEUT.
- Si j'ai des bonnes notes, j'ai le droit d'aller à la foire

Donc on a des droits qui nous donnent des libertés

- La liberté, c'est bien parce que comme ça, c'est comme un espace à découvrir

Et ce qu'on n'a pas le droit de faire ? Qu'est-ce qui fait qu'il y a des choses qu'on n'a pas le droit de faire ?

- La loi

- (Raphaël) Moi je suis pas d'accord avec tous : vous dites que la liberté c'est bien, mais la liberté ça existe même pas.

Alors on n'a pas répondu à toutes les questions mais ce n'est pas grave.

- Moi je comprend pas pourquoi Céryl il pense que la liberté n'existe pas

- Parce que pour nous ça peut exister la liberté

Vous avez peut-être une pensée différente. Pour vous, la liberté ce n'est pas la même chose. On ne pense pas tous pareil.

- Ce n'est pas pareil : être liberté intérieurement et extérieurement

- Moi je suis libre de penser

On a beaucoup parlé de la liberté extérieure peut-être : sortir, voyager, faire des choses. Mais effectivement il y a aussi la liberté intérieure : la pensée, le rêve. On doit s'arrêter de penser parce que c'est l'heure.

1.3.3. Atelier de Philosophie sur le thème « La Différence » (8-9 ans) Classe de CE2A (N.Bouyahia), école Fraternité, 24 janvier 2012

[Facilitatrice] : Pour rappel, qu'est-ce que la philosophie ?

- ça sert à s'exprimer à des thèmes.

- En fait, la philosophie, déjà on trouve des thèmes, on devra penser.

- La philo, on discute sur un thème, mais par contre on discute pas n'importe comment

On discute, on essayer de dialoguer, c'est-à-dire échanger des idées grâce à la parole. Le but, c'est d'écouter et de se comprendre. Chacun peut avoir une pensée différente. Le but, c'est de donner un espace pour que chacun puisse exprimer sa pensée. On parle, on pense, on parle ensemble, on pense ensemble. (Distribution des rôles de gardien) Le thème aujourd'hui, c'est la différence. On commence, comme d'habitude, par quoi ?

- Les questions

Oui, on fait la récolte de questions. On fait tourner le bâton de parole, c'est lui qui donne la parole. Pensez, fermez les yeux.

- Pourquoi ça existe la différence ?

- La différence, est-ce que ça existe ?

- Qu'est-ce que c'est la différence ?

- A quoi sert la différence ?

- Qui a inventé la différence ?

- Pourquoi on a créé la différence ?

- Pourquoi on n'a pas le même sexe ?

Alors, essaie de mettre le thème dans ta question...

- Pourquoi on a des sexes différents ?

- Pourquoi on est différents ?

- Pourquoi on se ressemble ?

Est-ce qu'il y a une question qui rassemble ressemblance et différence ?

- (Iris) Sommes-nous vraiment tous différents ?

Moi je pensais à « Pourquoi on se ressemble malgré nos différences ? » : ça te va ? D'autres questions ?

- Pourquoi des gens ne croient pas à la différence ?

Tu peux expliquer ?

- Euh des personnes qui ne croient pas la différence...

Vous avez compris ce qu'il voulait dire ?

- En fait il a dit pourquoi des gens sont contre la différence, qui ne pense pas que c'est une bonne idée.

- Quelles sont nos différences ?

- Pourquoi il existe une différence dans le monde ?

- Pourquoi il y a des autres qui sont différents et des autres qui sont pas différents
- Pourquoi les filles et les garçons sont différents ?

Alors, première question : c'est quoi la différence ?

- La différence, c'est on n'est pas pareil, par exemple un garçon et une fille, c'est pas pareil.
- En fait, la différence, par exemple, les garçons il y en a qui peuvent avoir les cheveux courts et les cheveux longs et les filles peuvent avoir les cheveux courts ou longs.
- La différence, c'est quand on a quelque chose de pas pareil.
- La différence, ça sert... c'est quand les personnes sont toutes différentes
- En fait, c'était... la différence, c'est par exemple c'est Yacine et Céryl ils sont différents parce qu'ils sont différents
- La différence c'est quand par exemple, le renard et le léopard ils sont pas pareils parce que le renard il fait partie d'une autre espèce que les léopards. Et en plus, et aussi je prend le même exemple que Gabriel, Iona et Raphaël ils sont pas pareils : elle a les cheveux noirs et lui les cheveux blonds
- En fait la différence, c'est par exemple, quand quelqu'un... entre une fille et un garçon c'est différent parce qu'une fille, c'est une fille, et un garçon c'est un garçon.
- En fait, la différence c'est qu'on n'a pas le même sexe

C'est la seule différence qui existe, la différence des sexes ?

- Il y a la couleur, la vie, parce que par exemple moi j'hésite entre archéologue et scientifique et il y a des personnes qui veulent être pompier.

Est-ce qu'on mènera tous la même vie ?

- (tous) Noooooon !
- La différence c'est par exemple, si il y a toute la classe, si y a Yacine et Nour ils sont différents mais pas vraiment : ils sont différents parce que c'est un garçon et elle une fille.
- Il y a le cerveau

Est-ce qu'on a tous le même cerveau ?

- (tous) Nooon
- On n'a pas toujours les mêmes idées
- Mais parfois si
- C'est vrai, le garçon et la fille c'est pas pareil, et aussi les filles ils ont pas les mêmes couleurs que les garçons.
- Couleurs de quoi ?
- Couleurs de peau ?
- Couleurs d'habits ?
- De vêtement

A la question « c'est quoi la différence ? » vous avez donné une liste de différents entre humains.

- Je suis pas pas d'accord avec Yacine parce que Iona et Louna ont la même couleur de peau

Mais est-ce qu'on a tous la même couleur de peau ?

- Non

Pourquoi on est tous différents ?

- On est tous différent parce que si on était tous pareils, je saurais plus qui est Inès, qui est Céryl et qui est Marie !
- En fait, si il y avait quelqu'un qui nous aurait tous invités, si on était tous pareils, on nous aurait pas reconnu
- Parce que dès qu'on était né, on est né pas pareil, on est né différemment.
- On n'habite pas au même endroit, il y en a qui habite dans des maisons ou des appartements
- On est différents parce qu'on n'est pas né par la même mère
- On n'a pas les mêmes parents
- Si on n'était pas tous différents, par exemple Mel, si tous les garçons étaient comme Mel, il y aurait pas... si par exemple il se marie, après il fait un enfant, il aura la même tête que Mel.

Tu veux dire que les enfants ressemblent à leurs enfants ?

- Si on est tous pareils, quand on va faire nos enfants, ils seraient tous pareils

Qu'est-ce qui se passerait dans le monde si on était tous pareils ?

- 7 milliards de personnes pareil. Si la terre était pareil, on saurait plus qui est qui. Si tout le monde était comme Iris et moi, on appellerait tout le monde pareil

- Si tout le monde se ressemblait, on serait confondu

Il y aurait de la confusion. Est-ce que là on est confondus ?

- (tous) : Non !

C'est quoi le contraire d'être confondus ?

- Reconnus

Imaginons demain matin, on se réveille et on est tous pareil : qu'est-ce qui se passe ?

- On respire mal, on a peur parce que tout le monde se ressemble, on ne saurait plus qui on est, qui sont les autres. Si les autres sont pareils, on arrête d'être nous-mêmes.

- On pourrait plus se reconnaître

- Si l'un était malade, tout le monde serait malade

- Si on est différents, on se ressemble pas

- Si on est tous pareils, nos parents nous reconnaîtraient plus

Mais vous seriez comme vos parents ! on serait tous pareils !

- Mais ça se peut pas

Oui, ça se peut pas. On imagine...

- Ce serait horrible : on se perdrait nous-mêmes.

- Ce serait terrifiant

- En fait si on était tous pareil, si à 4h et demi, nos parents ils viennent nous chercher, tous nos parents sont pareils, et on va se mélanger.

Si tout le monde était Mel, imaginez il n'y a que des Mel dans le monde ? Il serait comment le monde avec que des Mel ?

- Il est Mel

- Bah il y aura que des Mel, ils vont s'habiller pareil

Ils auraient tous les mêmes goûts ?

- Oui !

- Si il y a un Mel qui s'achète des lunettes, ils vont tous acheter des lunettes

- Moi je pense que le monde il serait bizarre : il y aurait pas de filles, d'adultes, d'adultes

- Il y aurait qu'un pays au monde : une planète Mel

- Personne ne serait violent parce qu'il y aurait pas de désaccord et parce qu'on va pas être violent avec soi-même.

- On aurait tous les mêmes pensées, les mêmes paroles. Ce serait pas intéressant. On s'ennuierait.

- On irait plus à l'école parce qu'il y aurait personne pour nous apprendre des choses. Si tout le monde sait les mêmes choses, il n'y a plus de maîtresse.

Est-ce qu'un Mel aurait quelque chose à apprendre à un autre Mel : ils connaissent tous les mêmes choses ?

- Non, ils pourraient rien apprendre

- Si tout le monde était pareil, je voudrais passer la balle à quelqu'un, je pourrais pas choisir.

Tu dis « je », mais toi Raphaël, tu n'existerais plus. Est-ce qu'on s'amuserait dans un monde où on serait tous pareil ?

- Si on est tous des Mel, à la fin ils ont toujours toujours le même âge, et après ils meurent tous ensemble. La vie aurait été nulle et triste.

- Si jamais y aura que des Mel, alors ça veut dire c'est des clones

- Ce serait triste, parce que si quelqu'un meurt, tout le monde meurt. Il y aurait plus personne dans le monde

- Si par exemple, demain c'est l'anniversaire de Mel, il a 40 ans, tout le monde aurait 40 ans.

Il n'y aurait qu'un seul anniversaire, qu'une seule fête d'anniversaire ?

- Moi je trouve que ce serait un peu dommage parce que on aurait rien à dire, on commencerait pas à parler. On parlerait pas avec ses copains Mel.

Imaginez la conversation entre deux Mels : comment ça serait ?

- ils auraient les mêmes idées, ils n'auraient rien à se dire.
- Bah non, ils s'embêtent. Ils ont tout pensée pareil, ils ont pas rien à échanger.

Est-ce que le Mel 357 a quelque chose à enseigner au Mel 358 ?

- Ils ont tout pensée pareil, ils ont pas rien à échanger.
- Ce serait bien, parce que en sport, on ferait tous pareil. Imaginez quelqu'un veut aller acheter quelque chose, ils vont tous dans le même magasin et le magasin, il explose.
- En fait moi je suis dit qu'il peut pas y avoir plein de Mel, parce que qui va accoucher d'autres Mel ? Et d'autres Mel d'autres Mel et ainsi de suite ?

Là effectivement on parle d'un monde imaginaire.

- Si il y a un roi Mel, bah tous les Mels sont des rois Mels, c'est normal.

Est-ce qu'il peut y avoir un roi Mel, un chef si ils sont tous pareils ?

- Si il y a un qui est fort, et c'est un roi tout le monde est fort, ils seraient tous rois
- Si par exemple, on grandit, on a par exemple 30 ans, il y a pas un Mel qui va se marier avec un autre Mel.
- Du coup, il n'y aurait plus de sentiments

C'est intéressant : est-ce qu'on pourrait aimer quelqu'un qui est exactement comme soi, comme son double ? Est-ce qu'on peut être amoureux avec quelqu'un qui est exactement pareil ?

- En fait, s'il y avait que des Mel, on pourrait pas avoir d'amoureux. L'amour disparaîtrait.

Et est-ce qu'on pourrait être ami avec son double : est-ce que l'amitié existerait ?

- Non ! ça sert à rien un ami s'il est pareil que nous.
- Et tellement que ça va durer, après on commencerait à appeler les objets « Mel ».
- La main, on va l'appeler « le mel »
- S'il y avait que Mel, il y aurait plus personne de moche.

Alors, on doit s'arrêter là, mais c'était très bien. Je vous souhaite une bonne fin d'après-midi !

1.3.4. Atelier de philosophie sur le thème « La perception du monde » Classe de CE2 A (N.Bouyahia), école, Fraternité, 7 février 2012

[Facilitatrice] (Distribution des rôles de gardien) Il y a deux manières d'avoir la parole en philosophie : soit on a le bâton de la parole, soit on lève la main. C'est très important de parler chacun son tour. On va lire une histoire. Le titre de l'histoire est « De quelle couleur est ton monde ».

Lecture de l'histoire *De quelle couleur est ton monde ?*, Bob Gill

« De quelle couleur est le monde ? Imagine que tu poses la question à un jardinier « Facile, répondrait-il, le monde est vert »... C'est quoi ? Des choux. *Ils sont de quelle couleur ? Verts !* Imagine que tu poses la question à un ramasseur de coquillage : « Evident, assurerait-il, le monde est jaune ! » (*Ce sont des ? Coquillages. Ils sont de quelle couleur ? Jaune.* Imagine que tu poses la question à un colonel « Garde à vous ! Claironnerait-il, le monde est marron ! » (*C'est quoi ? - un cheval. Il est de quelle couleur ? - Marron.*) Imagine que tu poses la question à un maçon. « Tchic Tchac, assènerait-il, le monde est rouge (*Rouge comme des ? Briques !*) Imagine que tu poses la question à un laitier « Allons, s'exclamerait-il, le monde est blanc ». (*C'est du ? Lait. Il est ? Blanc*) Imagine que tu poses la question à un roi. « Puff lâcherait-il, le monde est violet ! » (*Il est de quelle couleur le roi ? Violet*) Imagine que tu poses la question à un plongeur. « Blop blop, ferait-il, le monde est bleu ». (*Bleu comme la ? Mer. Bleu comme l'o... ? ... céan*) Imagine que tu poses la question à un astronome « Regarde, s'émerveillerait-il, le monde est noir. (*Noir comme quoi ? L'espace.*) Mais imagine que tu poses la question à un artiste : « C'est difficile à dire, répliquerait-il, les couleurs, ça change tout le temps. Regarde, dans mon monde, les rois peuvent être verts, les coquillages violets, ou les briques noirs. Et si j'en ai envie, dit le peintre, le ciel peut être jaune, et l'océan orange. Le lait... marron. Et les soldats blancs. Et les choux ? Bleus. C'est moi qui choisis la couleur de mon monde. Et toi comment vois-tu les choses ? De quelle couleur est ton monde ? »

Alors, 1, 2, 3, pensez... de quelle couleur est votre monde ? et pourquoi ?

- Bleu, parce que le ciel est bleu.
- Moi il serait rouge bleu, parce qu'on les différencie
- Rose et noire, parce que la couleur noire c'est quand je suis pas contente et rose quand je suis contente
- Moi je vois le monde de toutes les couleurs parce que le monde est fait de plein de choses différentes.
- Moi je dis que le monde, chacun il pense ce qu'il veut : chacun on peut imaginer le nôtre, celui qui nous plaît.
- Le ciel, il est pas toujours bleu
- Moi je voudrais que le monde soit grise

Alors, c'est intéressant... à la question de savoir de quelle couleur est ton monde, tu réponds en disant comment tu voudrais qu'il soit.

- Mon monde est bleu parce que le ciel est bleu
- Le monde est multicolore, de toutes les couleurs, parce que chaque chose a une couleur. Et on peut pas dire : le monde a une couleur, seule.
- Mon monde est rouge parce que les Ferraris sont rouges.
- C'était la même chose que Marouan
- Moi le jaune comme le soleil, et comme le bâton de la parole
- Mon monde est noir, parce que la nuit est noire
- Notre monde est... peut être multicolore parce qu'il y a plein de couleurs dans le monde.
- Le monde est vert. Parce que les fleurs, l'herbe est verte
- Moi mon monde est multicolore parce que le ciel est bleu, le soleil il est jaune, et les fleurs elles peuvent de toutes les couleurs
- Moi mon monde il est multicolore par la saison.
- Moi mon monde il est rose parce que j'aime le rose.
- De toutes les couleurs : les arbres sont marrons, le ciel est bleu, les maisons de toutes les couleurs.
- Noir et rouge : parce que noir quand je suis pas content. Et le rouge... Ah non, le noir c'est l'enfer et le blanc c'est le paradis

Et pour toi le monde c'est fait de l'enfer et du paradis ?

- Le monde il est bleu et jaune et orange et rouge. Bleu et jaune pour le ciel

Le monde il est fait de fleurs, de ciel et de soleil ?

- Mon monde est bleu, parce que la Terre elle est bleue

Alors, est-ce que votre monde c'est pareil que le monde. LE monde d'ines, le monde d'Iris, le monde de Rémylien, c'est pareil que LE monde ?

- Non parce que le monde il est bleu et vert alors que notre monde il peut être de toutes les couleurs
- Bah parce que le monde normal c'est avec des couleurs spéciales pour chaque continent et chaque maison. Et non, peut-être que les couleurs : Le monde normal, c'est que quatre couleurs.

C'est quoi le monde anormal ?

- C'est pas le monde où on est.

Alors, dites-moi pourquoi le jardinier, il pense que le monde est vert ?

- Il peut croire que le monde est vert parce que la terre elle est verte, et les plantes elles sont vertes et les choux aussi
- Parce que ses choux ils sont verts

Il a des choux verts, qu'il fait pousser et donc, pourquoi il croit que le monde est vert ?

- Et du coup il croit que le monde est vert
- Parce que le monde est multicolore
- Parce que c'est sa passion, il voit tout le temps le vert de ses choux.
- La salade

Il voit tout le temps le vert de ses choux. Le laitier pourquoi il croit que le monde est blanc ?

- Parce qu'il voit des milliers de bouteilles de lait, c'est énervant à la fin. Par exemple, on cherche un endroit, il y aura que du lait
- Parce que son lait est blanc

Pourquoi le plongeur croit que le monde est bleu ?

- Parce que tous les océans et toutes les mers sont bleus
- Parce qu'il va toujours nager dans la mer
- À chaque fois qu'il plonge, il voit du bleu.

Vous, quelle est la couleur qui est la plus présente et importante dans votre monde ? Est-ce qu'il y a des choses plus importantes ? Vous, ce serait quoi la couleur qui domine ?

- Multicolore parce que là dans cette salle, je vois du bleu, du rouge, du violet
- C'est multicolore parce qu'il y a beaucoup de couleurs
- Moi je vois beaucoup plus de blanc quand même autour de moi.
- Moi je pense qu'il vaut mieux pas que le monde soit noir parce qu'on pourrait pas écrire.
- Moi c'est le multicolore parce que si je vois que du jaune, ça va un peu m'énerver après
- Moi aussi, c'est pareil, pour moi le monde c'est multicolore, il y a du rouge partout

Est-ce que le laitier voit le monde de la même manière que le jardinier ?

- (tous) Non !
- Non, parce que le jardinier, lui son monde il est vert et le laitier, son monde il est blanc
- Le jardinier, lui, il va pas souvent chez le laitier, c'est plus avec les choux
- Parce que le jardinier, toute la journée il voit du vert, et le laitier toute la journée il voit du blanc
- Parce que leurs mondes sont différents
- Moi je préfère que le monde soit blanc et rouge : rouge c'est quand on fait les choses mauvaises et blanc c'est quand on fait des choses bonnes.

Tu peux les peindre les actions ?

- En fait, le monde il est de toutes les couleurs parce que le tableau il est noir, après la photo elle est de toutes les couleurs, le rideau il est marron
- Là on est dans une pièce où les couleurs elles sont pas normales.
- Il y a la couleur des sentiments : les couleurs vives ça représente le bien, et les couleurs sombres ça représente le mal.

Ton monde il a la couleur des sentiments ?

- Oui, parce que dans le monde, s'il y avait pas le mal ou le bien, il y aurait pas ?
- Des placards !
- Le monde n'existerait pas

Le monde n'existerait pas s'il n'y avait pas le bien ou le mal ?

- Oui, parce que si tout le monde faisait du mal,

Est-ce que c'est le bien et le mal qui font que le monde existe ?

- Moi je dis que s'il y avait pas les couleurs, le bien et le mal, le monde serait vide.
- C'est triste
- Moi je pense que le monde il sera noir et bleu : le noir

Du coup, le monde c'est quelque chose de moral ?

- Oui, pour moi.

Alors, est-ce que tout le monde voit les couleurs dans le monde de la même manière ?

- Non, moi mes couleurs préférées
- Moi mes couleurs préférées sont noir et rose
- Noir, rouge, et rose
- Jaune vert bleu
- Toutes les couleurs à part marron
- Toutes les couleurs
- Bleu noir
- Bleu blanc jaune

Vous tous ici, est-ce que vous voyez tous le monde de la même manière ? 1,2,3, Pensez !

- Non, parce que notre monde, il y a des couleurs qui sont pas belles, il y a des couleurs qui nous plaisent

- moi je dis parce que par exemple, je vais voir une fleur rose, et il y a une autre personne avec moi, et elle voit

Quand deux personnes regardent une fleur rose, est-ce qu'ils voient la fleur de la même manière ?

- Non, il y en a il va la voir comme une rose, et la personne elle peut la voir comme un tulipe

- Non, parce qu'on peut avoir une couleur qu'on aime plus

C'est intéressant : si on a une rose rose, si il y en a un, il adore les roses et la couleur rose. Et en face, l'autre personne, elle déteste les roses et le rose. Est-ce qu'elles vont regarder la rose de la même manière ?

- (tous) Non ! Si !

- Non parce que si je vais en Espagne et l'autre il part au Maroc, le Maroc il peut être vert et l'Espagne jaune

Quelqu'un qui n'a jamais vu de rose, qu'est-ce qu'il va ressentir ?

- Ce sera la première fois

- Moi si je découvre une rose, wahou j'ai envie de le dire à tout le monde, c'est trop rare !

- Il sera joyeux étonné. Alors que quelqu'un qui en voit tout le temps, il sera pas étonné

- Moi je vois pareil parce que par exemple, si je vois le tableau en vert, l'autre personne elle va voir en vert aussi

On pourrait dire aussi : on voit tous la même rose, on voit la même rose. Mais est-ce que voir quelque chose, est-ce que c'est juste voir ? Ou est-ce que c'est aussi ressentir ?

- Ressentir

- On a chacun des sentiments

- On a chacun un monde

- Il y en a qui savent pas toutes les fleurs, donc moi si je vois une fleur et que je dis que c'est une tulipe alors que c'est une rose, c'est pas pareil

Alors la question, c'est est-ce qu'on se demande si on voit tous la rose de la même manière. Et on a pris l'exemple d'une rose rose : est-ce qu'on voit tous la rose rose de la même manière ?

- Si jamais il y a quelqu'un qui aime le rose et il y en a une autre qui aime le jaune, ils auront des goûts différents

- Non, ils peuvent voir la même chose s'ils ont les mêmes sentiments : par exemple, deux personnes qui détestent les roses

- Chacun son monde, moi je dis. Moi je dis chacun ses goûts.

Donc on voit le monde différemment selon ses goûts ?

- Quand moi je vais dans ma chambre, moi je dis que c'est ma chambre, mais mon frère il dit « non c'est ma chambre ».

- Chacun ses goûts parce que si il y a un restaurant en Maroc et un restaurant en Algérie, les plats et les couverts c'est pas la même chose, chacun ses goûts.

Vous dites que selon les goûts, selon ce qu'on aime, selon ce qu'on connaît, on ne voit pas le monde de la même manière. La question du coup, c'est : est-ce que c'est possible de voir le monde en vrai ?

Est-ce que c'est possible de voir le monde comme il est vraiment ?

- Oui, on peut le voir pour de vrai, on peut bien le voir pour de vrai.

- On peut le voir pour de vrai si on pense à toutes les couleurs

- Si on pense à la même chose, par exemple là on fait tous de la philosophie donc on voit la philosophie tous ensemble

- Moi je dis non parce que en fait il y a quelqu'un qui n'aime pas le rose, et l'autre qui aime quelque chose, ils vont pas voir le même monde.

D'accord, donc à la fois on voit tout le monde différemment, et à la fois on peut réussir à le voir de la même manière. Alors, on va continuer avec la question qui a l'air de vous traverser tous : pourquoi la couleur a existé ?

- La couleur ça existe pour faire des dessins, pour être un artiste

- Pour différencier les choses
- Parce qu'avant il y avait plein de pierres qui se sont réunies et après il y a eu plein de couleurs
- Moi je voulais poser une dernière question : pourquoi la terre est faite de couleurs ?
- La couleur elle existe parce que si on n'a pas de couleur, on sait pas ce que sont les choses. Par exemple si on mange quelque chose
- S'il y a pas de couleurs, rien ne pourra être beau
- Alors, c'est la couleur qui fait la beauté ? Qui rend possible la beauté ?*
- Si on n'avait pas de couleur, on serait dans un espace on volerait
- Qu'en pensez-vous ?*
- S'il n'y avait pas couleur, la vie serait en noir et blanc. Et on confondrait les objets
- Et s'il y avait pas de couleur... nous tous on est fait avec des couleurs. Alors sans les couleurs, on pourrait pas exister. Kady elle est noire, Kenzo il est blanc. C'est différent la couleur.
- Les couleurs c'est pour différencier les vêtements aussi, les yeux, les cheveux, la bouche, les gants, les objets.
- Pourquoi ?*
- Parce que si y aurait pas de couleurs, on ne saurait pas reconnaître les choses
- Moi je dis que c'est des couleurs le noir et le blanc parce que si le blanc et le noir n'existaient pas, si des garçons ils veulent du blanc ou du noir, où ils vont en trouver...
- Alors à quoi ça sert la couleur ? Vous avez commencé à y répondre, en disant que cela nous différencier, bon, pourquoi il y a des couleurs dans le monde ?*
- Parce que les planètes elles sont faites en couleur
- Est-ce que le monde et la Terre c'est la même chose ?*
- Non, la Terre c'est une planète ronde, et dedans la Terre c'est à l'intérieur du monde.
- Pour moi oui, sans hésiter, parce que la Terre c'est un monde.
- La Terre c'est un monde mais est-ce que dans le monde, il n'y a que la planète Terre ?*
- Non il y a Jupiter
- Mars
- Toutes les planètes elles font partie de votre monde ?*
- Toutes les planètes elles font partie de notre monde, parce que s'il y avait que la terre, le monde il serait plus petit
- (Mel) Moi je suis d'accord parce que il y a déjà des autres planètes dans le monde, et elles sont pas toutes collées, elles font pas partie du monde parce qu'elles sont pas collées
- Il faut que les planètes soient collées pour former un ensemble, un monde ?*
- Je suis d'accord avec Mel : il faut que les planètes soient collées les unes aux autres pour que ça fasse un monde.
- C'est pas obligé. Si on veut, la terre c'est pas qu'un monde. Il y a plein d'autres mondes. La Terre ça fait partie du monde.
- Tu dis « la terre ça fait partie du monde » et « il y a plein d'autres mondes » : Il y a plusieurs mondes dans le monde ?*
- Par exemple la Terre là, on est sur un monde
- On est sur un monde ou dans un monde ?*
- (Iris) moi je pense que chaque planète, c'est un monde, chaque planète c'est un petit monde qui est dans un énorme monde. Il y a plein de petits mondes et encore plus petits et encore plus petits et encore plus grands et encore plus grands.
- Et à l'intérieur de la Terre, est-ce qu'il y a plusieurs mondes ?*
- Oui, l'école c'est un monde
- (Iris) La France c'est un pays
- Oui c'est une sorte de monde
- S'il n'y avait qu'un seul monde, tout serait pareil !

- La Terre et le monde c'est pareil parce que des fois, on dit « c'est un monde merveilleux » : et bah c'est pareil que la terre

Le monde merveilleux ça parle de la Terre ?

- je suis pas d'accord avec Iris parce que la France c'est pas un monde. Si la France c'était un monde, ce serait pas dans la Terre.

- Mais pourquoi ?

- Parce que la Terre c'est UN monde

Pour elle il y a plein de mondes

- Moi je suis d'accord : La France c'est pas un monde parce que si la France c'était un monde ce serait une petite boule, la Terre ce serait une petite boule

- Il y a combien de personnes sur terre déjà ?

- 7 milliards

- (Raphaël) Et bah il y a 7 milliards de mondes parce que chacun a son propre monde

Pourquoi ?

- Bah par exemple, moi j'ai envie que le monde soit multicolore à part marron

Est-ce que nous tous on a un monde ? Celui qu'on voit ? Est-ce qu'on voit tous le monde de la même manière ?

- Non

- Je suis pas d'accord avec Raphaël, il n'y a pas 7 milliards de mondes, parce que s'il y avait 7 milliards de monde, il y aurait beaucoup plus de mondes.

Alors, la question, c'est : est-ce qu'il y a un monde, un monde qui englobe tout le monde ? Ou est-ce qu'il y a une infinité de mondes ? un monde par personne ? un monde par pays ? un monde par ville ? Un monde par école ?

- Je suis d'accord avec Raphaël parce qu'on a tous notre point sur le monde. Des fois on a tous notre avis...

- Moi je suis d'accord avec Raphaël parce que moi et Iris on n'a pas le même monde

Quelle est la différence entre le monde d'Inès et le monde d'Iris ?

- (Inès) Bah moi j'ai un petit frère donc j'ai pas le même monde

- Il y a des faibles et des forts : il y a des différences de force

- Bah le monde, dans sa tête, chacun a son monde : en fait, le monde c'est comme si c'était un désir pour quelqu'un. Je suis pas d'accord avec Inès quand tu dis le monde il est fait de planètes. Notre monde à nous, c'est ce qu'il y a dans notre tête, ce qu'on veut. Mais le monde normal c'est tout ce qui y a : il y a l'espace, les galaxies, y'a les planètes ; par exemple Axel il fait partie du monde.

Il fait partie de TON monde ou DU monde ? ou les deux ?

- De mon monde à moi. Et dans ma tête.

Est-ce que chacun a un monde dans sa tête ?

- Oui. Mais le monde normal, il est pas toujours comme on veut

Mais c'est quoi ce monde normal dont vous parlez ?

- C'est ça là !

La réalité ? Est-ce que le monde normal, c'est la réalité ?

- (Céryl) Par exemple si y avait pas d'humains, ça servirait à rien d'avoir la terre, ce serait pas normal. Si y avait pas des galaxies, ça servirait à rien : où serait les planètes ? où ?

- Moi je suis d'accord avec Céryl : si y avait pas d'humains, il y aurait quand même les animaux.

Est-ce qu'il y aurait quand même un monde sans les humains ?

- Il y aurait la nature

Est-ce qu'on a créé le monde naturel ?

- On a créé l'agriculture

- On a créé le monde surnaturel

- Pas naturel

C'est quoi ce monde pas naturel ?

- Tout ce qui a été fait par les humains

Cette salle, elle a été faite par des humains ? Qui a créé les humains ?

- L'amour

- Le dieu

- C'est la vie qui nous a créé, la Nature

C'est la vie, la nature, qui a créé les couleurs ?

- Les couleurs, c'est des morceaux de planète terre qui se sont reformées et qui ont formé les couleurs

- Je suis pas d'accord avec Curtis, c'est pas Dieu qui nous a créé, c'est l'évolution.

Il y a plusieurs réponses possibles

- C'est la Nature qui a créé les humains : au début, les hommes c'était comme des poissons, après des lézards

- Moi je pense que c'est Dieu qui a créé les humains avec le sable parce que c'est ma mère qui l'a raconté une fois.

- Moi je suis d'accord maintenant avec Axel parce que c'était l'évolution, on était des dinosaures et après des singes préhistoriques et après on était de plus ou plus intelligents

- Elles sont venues des hommes préhistoriques les couleurs

- je suis pas d'accord avec toi : les croyants ils croient en dieu, mais si on n'y croit pas, on n'y pas croit

On a le droit de ne pas être d'accord, surtout en philo...

- C'est la Terre qui a créé la Nature, c'est un morceau de météorite

- Je suis pas vraiment d'accord avec Raphaël : c'est pas les dinosaures qui ont évolué en singe

- Je suis pas d'accord avec Raphaël et Inès parce que ça fait pas très longtemps qu'on sait qu'on descend pas des singes. Les humains, ça dépend pas des singes, on est leurs cousins.

On doit s'arrêter là, mais bravo pour la séance d'aujourd'hui, c'était un vrai débat, vous avez échangé des arguments, des idées et des points de vue. Je vous laisse continuer à réfléchir à ça. Bravo pour l'atelier, merci !

1.3.5. Atelier de philosophie sur le thème « L'Amour » (8-9 ans)

Classe de CE2 A (N.Bouyahia), école, Fraternité, 13 mars 2012

[Facilitatrice]: Quelles sont les règles à l'atelier de philosophie ?

- On ne parle pas tous en même temps.

- On se moque pas

- On se tient correctement

Alors, le thème aujourd'hui, c'est l'Amour : quelles questions on peut se poser sur l'amour. 1, 2, 3, Pensez ! Cherchez une question sur le thème de l'amour...

- Comment on aime quelqu'un ?

- À quoi ça sert l'amour ?

- Pourquoi l'amour existe ?

- C'est quoi l'amour ?

- Qu'est-ce que c'est l'amour ?

- On l'a déjà posée

Effectivement, mais c'est vrai que c'est important de trouver la définition

- D'où vient l'amour ?

- Pourquoi quand on fait l'amour, on est obligé de s'embrasser sur la bouche ?

- Qui a créé l'amour ?

- Est-ce que l'amour c'est du sexe ?

Bravo pour cette récolte de questions, les questions sont philosophiques. Par quoi on va commencer à votre avis ?

- Par la définition.

On va commencer par « C'est quoi l'amour ? »

- L'amour c'est le sexe

- C'est sexy l'amour

- En fait, l'amour ça existe, c'est Dieu qui l'a inventé, l'amour c'est les bisous sur la bouche.

Il n'y a qu'une seule sorte d'amour pour vous ?

- L'amour c'est quelque chose qui fait du bonheur, il y a l'amour qu'on exprime et l'amour qu'on garde en secret. C'est quelque chose de bien pour un homme ou pour une femme.

- L'amour c'est quelqu'un qu'on aime

- L'amour c'est quelqu'un qu'on aime et on est heureux avec cette personne et on fait des enfants

- L'Amour, moi j'aime mon papa parce qu'il est gentil avec nous, on joue avec lui

Là, c'est quoi cette sorte d'amour ?

- L'amitié

- L'amour familial

- L'amour familial

L'amour familial. Vous avez parlé des bisous et de l'amour amoureux, entre les amoureux. Est-ce qu'il n'y a que les amoureux qui s'aiment ?

- L'amour quand on est amoureux

- L'amour c'est quand on s'aime

Est-ce qu'on ne peut aimer qu'une personne ?

- L'amour, c'est quand il y a un garçon et une fille, mais les parents et les enfants ils s'aiment. Les frères et sœurs ils s'aiment.

Comment ça s'appelle l'amour entre frères et sœurs ? L'amour entre amis ?

- L'amour, c'est pas que être amoureux, c'est aussi par exemple on peut aimer un jouet

Un jouet, c'est une personne ?

- Non c'est un objet

- Mais on peut aussi aimer par amitié

Par amitié donc l'amitié c'est l'amour entre ?

- Amis

- L'amour c'est avoir des sentiments pour quelqu'un

C'est un mot important ça : les sentiments.

- Comme l'a dit Gabriel, ça c'est l'amitié, et voilà

- Et bah l'amour, ça peut créer plein de choses : ça peut créer des enfants, ça peut créer...

- Un couple

Là tu parles de quelle sorte d'amour ?

- L'amour sexuel

Oui, l'amour amoureux

- Oui, le vrai amour quoi, le cœur quoi

- L'amour c'est plein de choses, par exemple il peut y avoir deux garçons qui sortent ensemble. C'est l'homosexualité

- ça peut faire deux garçons en même temps, ça peut un homme et une femme, ça peut faire deux femmes en même temps

L'amour amoureux peut avoir lieu de plein de manières différentes. Je fais un petit point sur les mots clés que j'ai notés : amitié, amour familial, création, sentiment. Déjà je voudrais savoir : c'est quoi la différence entre aimer un objet et aimer une personne ? Quelle est la différence entre aimer une casserole et aimer un ami ? Entre aimer un tee-shirt et aimer un parent ?

- L'amour, la différence entre l'amour d'un tee-shirt et l'amour d'une personne, l'amour d'un tee-shirt, c'est aimer... je retrouve plus le mot

- L'amour de nos parents et l'amour des objets : l'amour des objets c'est parce qu'ils sont jolis et l'amour des parents, c'est pas forcément pour ça.

Il y a la question de la beauté alors. D'après ce que tu dis, un objet, on l'aimerait parce qu'il est beau alors qu'une personne c'est pas forcément pour sa beauté.

- L'amour pour un tee-shirt et pour un parent... sa mère, on l'aime pendant toute sa vie, mais un le tee-shirt, si il devient trop grand pour nous ou si la mode change, on arrête

C'est intéressant... Est-ce que l'amour pour les personnes ça dure plus longtemps ?

- Oui, à part si on divorce

- Donc elle est bonne ma réponse ?

Oui, c'est intéressant : l'amour pour un objet, ça passe, alors que pour une personne ça peut durer plus longtemps. Qu'en pensez-vous ?

- La différence entre une mère et un tee-shirt : si on aime un tee-shirt en tissu, ta mère c'est quelqu'un que tu vois tous les jours. Ta mère tu l'as vu beaucoup plus qu'un tee-shirt

Si je passe ma journée à regarder un tee-shirt ? L'amour, ça se mesure selon le temps qu'on voit la personne ? C'est forcément la personne qu'on voit le plus qu'on aime le plus ?

- Et aussi ta mère elle te parle, elle bouge alors qu'un tee-shirt, ça bouge pas, ça parle pas

- Notre maman, nous elle nous aime alors que le tee-shirt il nous aime pas

Est-ce que l'amour pour le tee-shirt, il va dans les deux sens ? L'objet il nous aime en retour ?

- (tous) Nooooo !

- En fait nos parents, on est un peu obligés de les aimer parce qu'on les voit plus souvent et si on les aime pas, on n'aimera jamais notre vie

Est-ce que l'amour c'est parfois une obligation ? L'amour c'est quelque chose qu'on choisit ou est-ce que c'est quelque chose qui arrive ?

- En fait, si on aime son père ou sa mère, on est obligé parce qu'ils nous ont donné la vie

Qu'en pensez-vous ?

- Des fois on aime bien même son tee-shirt mais aussi son copain. Si on n'avait pas de tee-shirt on pourrait pas sortir ?

Est-ce que son tee-shirt, on l'aime parce qu'il est utile ?

- Oui

Est-ce que les personnes on les aime parce qu'elles sont utiles ?

- Par exemple, moi et Kenza, j'aime Kenza et on est amies.

Et-est ce qu'elle est utile cette amitié ?

- Oui

- Moi Larissa je l'aime parce qu'elle est gentille

Est-ce qu'il n'y a que les gens gentils qui sont aimés ?

- Il y a aussi des fous !

- On aime une personne...

Alors, à quoi ça sert l'amour ?

- L'amour c'est fait pour épouser quelqu'un

- Aimer : parce que si on ne s'aime pas, aujourd'hui ce serait sûrement la guerre

- On a le pouvoir de faire !

Toutes les sortes d'amour c'est pour épouser quelqu'un ?

- L'amour c'est pour aimer quelqu'un et faire des enfants

- pour l'amour de l'amitié, ça sert à être copain. Et aussi il y a l'amour paternel pour aimer ceux qui sont à la maison. Et aussi il y a l'amour amoureux qui sert à avoir du bonheur

- L'amour ça existe parce que si ça existait

- L'amour, ça sert à aimer

- Moi j'aime bien le tennis parce que c'est mon sport, ça me fait plaisir

- Les parents, des fois, au bout d'un moment, ils divorcent. Il y a plusieurs durées, des fois on reste toute la vie, des fois on reste un moment.

Est-ce que toutes les sortes d'amour ça peut durer toute la vie ?

- L'amour ça sert à avoir des enfants et après les enfants ils vivent après la mort de leurs enfants.

- (Céline) L'amour ça sert à savoir comment les autres ils voient la vie, à ne pas être solitaire.

- ça veut dire quoi ?

Il y a deux choses intéressantes : la première, c'est qu'elle nous dit que l'amour, ça permet de ne pas être seul. Est-ce que l'amour ça sert à ne pas être seul ? Deuxième chose : elle a dit, l'amour ça sert à connaître la manière dont les autres personnes voient la vie. Si on est tous différents, ça veut dire que quand on aime quelqu'un, on apprend à voir les choses différemment, à voir le monde différemment. Donc peut-être que ça peut nous enrichir.

- L'amour ça sert à exprimer la gentillesse, la joie, la tristesse et le malheur.

Est-ce qu'on se sent libre de s'exprimer avec les gens qu'on aime ?

- (tous) Ouïii

- L'amour ça sert à aimer.

D'accord. On s'arrête là. Vous êtes capable d'avoir une discussion philosophique, rappelez-vous en !

1. 3. 6. Atelier de philosophie sur le thème « La Nature » (8-9 ans) Classe de CE2 A (N.Bouyahia), école Fraternité, 3 avril 2012

[Facilitatrice] : Alors, cette semaine, c'est la semaine du Développement durable. Ça s'occupe du rapport entre les humains et la nature. Le thème, c'est donc la Nature.

- Ah non

- Si c'est bien la Nature : C'est qui qui t'aimes à respirer ?

On ferme les yeux et on cherche des questions philosophiques sur le thème de la Nature...

- La Nature, ça sert à quoi ?

- Pourquoi la nature existe ?

- Qu'est-ce qui est la nature ?

- Pourquoi la Nature elle peut respirer ?

- Pourquoi la Nature est faite d'herbe ?

- Qu'est-ce qu'on peut faire avec la Nature ?

- Comment ça pousse la Nature ?

- Est-ce que la Nature va disparaître ?

- D'où vient la Nature ?

- Qui a créé la Nature ?

- Pourquoi dans la Nature il y a que des fleurs ?

- C'est intéressant !

- Elle sert à quoi la Nature pour l'Homme ?

- Qu'est-ce que la Nature a créé ?

- Pourquoi la Nature disparaît ?

(Distribution des rôles de gardien) Donc, c'est quoi la Nature ?

- C'est les fleurs, les arbres, les plantes, tout ce qui est...

- La nature c'est quelque chose de végétal

La nature, ce n'est que le végétal ?

- La nature ça nous permet de respirer

- La Nature c'est un endroit, c'est où il y a de l'herbe, des arbres

La nature, c'est un lieu, un endroit ?

- Il y a des plantes qu'on peut manger aussi

Pour l'instant, ce que vous avez dit, c'est que la nature, c'est un endroit où il y a du végétal, des plantes et des arbres, et cela nous permet de respirer. Ce n'est que cela la nature ?

- Des fois, il y a des petites gouttes aussi

- La nature ça nous sert à faire des feuilles : les feuilles des arbres nous servent à fabriquer des feuilles blanches

- La nature elle peut pousser

- La nature elle nous aide à faire pousser des légumes

Mais les légumes, c'est la nature ou c'est pas nature ?

- Les graines, c'est pas de la nature, ce n'est pas la nature qui a fait les graines.
- Les graines ça sert à faire pousser les plantes et les légumes

Qui fait pousser les plantes et les légumes ?

- Les humains
- Les graines

C'est grâce aux graines ou grâce aux humains qu'il y a des légumes ?

- C'est la Nature qui fait qu'il y a des légumes
- Les légumes c'est pour manger
- D'abord, on plante et parfois la pluie tombe, la pluie elle vient pas de nous.
- Par exemple, dans une forêt on va pas trouver de légumes
- Les légumes on les trouve dans les potagers

Est-ce que c'est naturel un potager carré avec des rangées de légumes ?

- (tous) Non

Par contre, est-ce que ça vient de la nature les graines et les légumes ?

- (tous) Oui
- La nature c'est tout sauf ce qui a été créé par l'homme

Par exemple, ici dans cette pièce, est-ce que l'enregistreur c'est la nature ?

- Non

Est-ce que le tableau c'est la nature ?

- Non

Est-ce que les chaises c'est la nature ?

- (tous) Oui ! Non
- (tous) Non ! Oui
- Oui c'est du bois !
- Non parce qu'il a été transformé

C'est du bois qui a été transformé

- Peut-être qu'elle a été construite

Qui a construit la chaise ?

- L'Homme

Mais d'où vient le bois ?

- La Nature

Donc il y a quoi de naturel dans la chaise ?

- le bois
- Il y a de la nature

Mais est-ce que la chaise est naturelle ?

- (tous)
- Non, parce qu'il y a plusieurs types de chaises

C'est intéressant : ça veut dire qu'il y a du bois, d'accord, mais après les humains ils peuvent faire pleins de choses différentes avec : des chaises, des tables, des bibliothèques. Donc revenons au potager : dans le potager, qui a fait le potager ?

- Les humains

D'où viennent les plantes ?

- La nature
- Mais c'est le jardinier qui fait pousser les plantes avec les graines

Tout à fait, c'est un métier, donc c'est pas naturel.

- Mais il y a plusieurs sortes de natures normalement

Pourquoi tu dis ça ?

- Il y a la nature corporelle, il y a la nature avec les plantes, il y a aussi d'autres sortes de natures.

C'est quoi la nature corporelle ?

- La nature corporelle

Du corps de qui ?

- Des êtres vivants

- Avec les animaux, on peut dire que c'est la nature animale. Les animaux ils ont un corps, mais ils vivent dans la nature.

Effectivement, depuis le début vous parlez des plantes, des arbres, des fleurs, du végétal, de la nature végétale ; là on a une autre piste : la nature corporelle et la nature animale. Qu'est-ce que vous en pensez ?

- Oui, il y a des fourmis

- Oui, parce que les manteaux ils sont faits avec de la laine, et les moutons c'est des animaux de la nature

- Ce que j'ai pas compris c'est l'arbre, il est fait par la nature, mais la feuille aussi c'est la nature parce que c'est grâce à l'arbre

Oui, c'est grâce à la nature, mais elle est transformée non ?

- Les humains, quand ils construisent ils ont pas de la nature.

Est-ce que les choses naturelles qui ont été transformées par l'homme sont encore naturelles ?

- (quelques uns) Oui !

- (quelques uns) Non !

- (Mel) Non, parce qu'il a été évolué, on a pris du bois, on l'a brûlé et le fait qu'il a été brûlé, ça devient plus de la nature

- Moi je dis : moi je suis pas d'accord avec Mel : même si le bois il est brûlé c'est encore du bois.

C'est encore du bois, mais est-ce que c'est encore du bois naturel ?

- C'est pas de la nature parce que ça a été transformé

- (Céryl) Moi je pense que si c'est transformé c'est encore de la nature. Je crois que la nature et les hommes ils s'entraident puisque la nature elle permet à l'homme de faire des choses. Ils ont besoin de la nature. L'homme il aide la nature puisque c'est lui qui l'a fait vivre puisqu'il l'arrose.

Il y a plein de choses intéressantes là-dedans : Est-ce que l'homme a besoin de la nature ? Est-ce que la nature a besoin de l'homme ?

- Oui

- Je voulais dire aussi que je suis pas d'accord avec Céryl parce que quand on transforme quelqu'un en quelqu'un d'autre, et bah c'est plus le même. Donc c'est pareil pour un arbre. Et on ajoute des choses pour transformer

- Oui, comme des vis

- (Yacine) On peut pas transformer le bois parce que dès qu'on prend du bois, on coupe tout ce qui est noir, tout ce qui est cramé, on laisse tout ce qui est blanc

Donc on rajoute, on sélectionne, on trie

- Sur les chaises, on rajoute quelque chose et je suis pas d'accord avec Yacine, il peut être transformé en des chaises ou des tables

Alors je voudrais qu'on aille vers la question « à quoi ça sert la nature ? ». Est-ce que l'Homme a besoin de la Nature ?

- Oui, parce que c'est grâce à la nature

- La nature ça fait de l'oxygène. S'il y avait plus de fleur et d'arbres

- Si on enlève tout dans la nature, si on prend une scie et on coupe les arbres, à la fin il y aura plus rien.

- Et ça, ça s'appelle la pollution

- (Sofiane) Moi je suis pas d'accord avec Yacine, le bois on peut le transformer : s'il y a du bois en rond, on peut le faire en carré et ça c'est transformé

- Si continue à couper les arbres pour faire des chaises, du papier, des étagères, et bah on n'aura plus d'oxygène

C'est un peu le problème : à force de se servir de la nature, de se servir dans la nature, il n'y aura plus rien. Donc on est en train de détruire ce dont on a besoin ? Comment faire ?

- On la détruit pas, on se content de ce qu'on a. Et aussi il y a des gens, ça s'appelle des écolos je crois, ils disent qu'à cause de la pollution, il y aura plus de nature

- En fait on n'en a pas vraiment besoin pour construire des choses. On n'a pas vraiment besoin de la nature pour construire de choses. Les hommes préhistoriques ils s'en passaient.

- En fait, en détruisant la Nature, c'est comme si on se détruisait nous-même, puisque la Nature elle nous aide à respirer. Si on détruit la Nature, on va se détruire

C'est intéressant et ça appelle la question : est-ce que nous, on fait partie de la Nature ou est-ce qu'on est en dehors de la Nature ?

- On en fait partie parce que si on détruit la Nature on n'aurait du mal à respirer et on mourra

- Moi je suis pas du tout d'accord avec Iris, elle dit qu'on n'a besoin de la nature mais comment on va se construire des maisons sans la nature ? Sans le bois, sans la nature, sans les pierres, sans la terre, sans le fer.

Est-ce qu'on peut construire sans la nature ?

- Oui, en fer

Le fer, c'est pas de la nature ?

- Non

- Si, ça vient de la nature

Alors, ça ne vient pas de l'agriculture mais on peut en parler. C'est quoi le contraire de la Nature ?

- La vie

- La pollution

- Elle a pas de contraire la Nature

- La pollution, parce que c'est un peu comme des ennemis : si la pollution elle envahit toute la nature...

- La pollution c'est pas bien pour nous.

- La pollution, c'est pas le contraire. En fait, la nature, je pense pas que ça a un contraire.

- Le contraire de la Nature, c'est le fer

ça ne vient pas de la nature le fer ? ça vient d'où le fer, l'or, l'acier ?

- Des mines

On fait quoi dans les mines ?

- on récolte le fer, l'or, le métal.

- On creuse pour trouver tout ça, les diamants, l'or.

Depuis le début, vous dites qu'il y a la nature, et qu'il y a tout ce que nous les humains on construit, on fait. Comment ça s'appelle tout ça ?

- L'Histoire

- Le besoin

- l'agriculture

- Culture !

Alors, c'est compliqué mais c'est quoi la culture ?

- C'est cultiver

- C'est élever... comme l'élevage

Élever, c'est intéressant. On dit souvent que le contraire de la nature c'est la culture : la nature, c'est ce qui est là, sur terre. Et la culture c'est tout ce qu'on fait avec ce qui est là sur terre, tout ce que les humains font. Tout à l'homme, Iris elle a dit « la nature, c'est tout ce qui n'a pas été créé par l'homme ». Ici dans cette pièce, tout a été fabriqué par l'homme, c'est de la culture. SI vous allez dans une forêt sauvage, ça n'aura pas été fait par l'homme.

- Mais des fois il y a des animaux qui construisent des choses

C'est une très bonne remarque : peut-être que les animaux aussi ils font une culture, ont une question.

Enorme question

- Vous dites : tout ça c'est créé par l'Homme, mais quel homme ?

- Les oiseaux ils fabriquent leurs nids

- Les poissons ça construit leur maison

Alors, on va faire un récapitulatif : on a un peu parlé de cette question mais on va chercher une réponse : est-ce que la Nature va disparaître et pourquoi ?

- (Gabriel) Oui, elle va disparaître parce que les hommes s'en servent beaucoup trop. Pour construire par exemple des feuilles et d'autres trucs.

- Bah la nature elle peut disparaître si on pollue la Terre

- Moi je pense qu'elle va disparaître parce que l'homme, il s'en rend peut-être pas compte mais il l'utilise beaucoup trop. Et ça c'est parce qu'il en a besoin. Il dit par exemple « pas grave si une chaise est cassée, on aura toujours la nature pour s'en servir » mais quand il s'en sert trop, il va la détruire

C'est l'opposition entre construire et détruire : comment construire une culture sans détruire la Nature ?

- Moi je suis pas du tout d'accord avec Gabriel parce que toute la vie la nature elle va exister. Parce qu'il y a plein d'hommes ou de femmes qui plantent des graines ou de l'eau et ça fait pousser des arbres et des fleurs. Donc la nature elle pourra jamais... elle va toujours exister.

- On peut construire sans détruire : on n'a qu'à construire des cabanes dans les arbres.

- Je pense que c'est impossible : si on arrête de détruire... On n'a qu'à prendre une partie de la Nature et on laisse l'autre partie. On n'a pas besoin de prendre plus, on a déjà des chaises et des choses comme ça.

C'est la question du besoin qui se pose : de quoi a-t-on vraiment besoin ?

- Moi j'ai une cabane et j'ai pas coupé d'arbres pour la construire

- Je suis d'accord avec Inès parce qu'on détruit la Nature en construisant. Parfois quand on grimpe, on détruit, comment on fait

- Moi aussi je suis d'accord avec Gabriel, j'ai une cabane, j'avais des tout petits arbres et il est devenu énorme énorme et ça m'a construit une cabane

Là c'est la Nature qui construit des choses toute seule ?

- (tous) Oui

Par volonté ou par hasard ?

- Par hasard

Nous, quand on construit c'est par hasard ou par volonté ?

- (tous) par volonté

Est-ce que la nature elle a une volonté ?

- La Nature, elle veut la paix, que personne touche à la nature

- La nature, c'est un hasard, parce que un arbre pousse tout seul

Nous quand on plante une fleur et qu'on l'arrose tous les jours, est-ce qu'elle pousse par hasard ?

- Non

- Non c'est une volonté, on veut qu'elle pousse

- En fait, moi je dis que c'est pas un hasard que la Nature elle fasse pousser des plantes parce que c'est un peu comme son travail, c'est ce qu'elle doit faire.

- La Nature, elle a une destinée

C'est comme un travail, c'est intéressant. Tout était intéressant aujourd'hui.

1. 3. 7. Atelier intergénérationnel CE2 B / Retraités : « Le Bonheur » Maison des Retraités, 19 juin 2012

[Facilitatrice] : Je pense que tout le monde est arrivé, et que du coup on devrait commencer. Le principe aujourd'hui, c'est d'essayer de discuter tous ensemble. Alors, c'est très ambitieux, parce qu'on est nombreux et parce qu'on n'a pas l'habitude de discuter ensemble. Il y a deux défis. D'accord ? Après, je suis sûre que vous en êtes tous capables. Il y a deux choses pour ça : ça voudra dire qu'il faudra qu'il y aie vraiment le silence, et il va falloir aussi parler fort. D'accord ? Il s'agit de parler à tout le monde. De ne pas parler à moi seulement, de ne pas parler qu'à son voisin. On parlera à tout le monde. D'accord ? Est ce que vous connaissez le thème aujourd'hui ?

- (Tous les enfants) : Oui ! Le bonheur !

Alors, je rappelle que pour avoir la parole --bon ça concerne moins nos amis retraités-- mais pour avoir la parole il y a deux solutions : soit on lève la main et on reste silencieux, avec le doigt levé. Soit on fera tourner le bâton de la parole. D'accord ? Dans les deux cas, toutes les autres personnes doivent se taire. Mel, c'est quoi le thème ?

- (Enfant) : Le bonheur, c'est quoi ?

- (Enfant) : Qu'est ce que le bonheur ? (silence)

Voilà. Je pense que du coup, on devrait commencer avec un tour avec le bâton de parole, comme ça chacun s'exprime, et à partir de là on fera un débat libre, c'est à dire que chacun lèvera la main, etcetera. Vous voyez ce que je veux dire ? Mais avant tout, j'aimerais que chacun essaie de s'exprimer. Ok ? Mais dès que vous avez le bâton, vous avez le droit de faire trois choses : soit vous pouvez exprimer ce que vous pensez, vous pouvez aussi dire que vous êtes pas d'accord, avec quelqu'un d'autre, vous pouvez aussi donner des exemples. D'accord ? C'est bon ? Alors, on y va. La question est donc : le bonheur, qu'est ce que c'est ?

- (Enfant) : Le bonheur, c'est la passion et la vie.

- (Enfant) : Euh...le bonheur c'est la joie de vivre.

- (Enfant) : Le bonheur, c'est un sentiment qu'on éprouve quand on est joyeux, et

- (Retraitée) : Le bonheur, c'est peut-être ressentir quelque chose de positif, dans son cœur ?

- (Enfant) : Le bonheur, c'est quelque chose où on peut être joyeux, content, et euh...c'est tout.

- (Retraité) : Le bonheur, c'est de se sentir bien dans sa peau.

- (Enfant) : Le bonheur, c'est un moment de joie.

Un moment de joie. C'est pas la même chose.

-Retraitée : Le bonheur, ça peut être plein de petits bonheurs. C'est pas forcément le grand bonheur tout le temps.

-Retraitée : Le bonheur, c'est un sentiment de plénitude, de sérénité.

Est ce que vous pouvez expliquer le mot « plénitude » aux enfants ?

E : Moi, je sais.

La plénitude, c'est se sentir comment, du coup ?

-Enfants : joyeux, bien...

-Retraitée : je sais pas...comblée

Comblée.. C'est le fait d'être plein, quoi.

-Retraitée : Voilà, oui !

- (Enfant) : Le bonheur, c'est la joie.

- (Enfant) : Le bonheur c'est quand on est heureux, on se sent bien...voilà.

- (enfant) Le bonheur c'est d'être plus ou moins satisfait, mais quand même un peu. C'est être content.

- (Retraitée) : Le bonheur... me demandais si ça existe ? Voilà, c'est la question que je me pose.

C'est quoi ?

- (Enfant) : Mais ça existe. Être heureux.

- (Retraité) : Le bonheur, c'est des moments, plutôt. Ça a été dit. Mais ça n'est pas tout le temps. Ça ne peut pas être jamais. Mais c'est fluctuant. Je ne sais pas si c'est lié au hasard ou quelque chose de construit, ou si c'est lié au hasard ou à la chance.

- (Enfant) : Le bonheur, c'est quand on est heureux, et il y a beaucoup de joie en soi.

- (Enfant) : Le bonheur, c'est quand on se sent libre. Et...euh.

- (Retraitée) : Le bonheur c'est la sérénité de l'âme et du corps, on peut dire.

- (Retraité) : Le bonheur, c'est un état d'être à un moment de la journée, ..mais très difficile à définir au moment où on est dans le bonheur.

- (Enfant) : Le bonheur, c'est être content dans l'âme.

D'accord ! Alors d'après ce que vous avez dit, moi j'aimerais d'abord faire deux liens. Il y a le lien entre le moment et l'état. Est ce que le bonheur, c'est un seul moment ? Bonheur, à l'origine, c'était « une bonne heure ». Est ce que le bonheur, ça ne dure qu'une heure ?...

- (Enfants) : Non.

...ou est ce que le bonheur, ça peut être un état qui dure ? Alors, est ce que c'est un moment, ou est ce que c'est un état ? Est ce que c'est un instant, ou est ce que c'est une durée ? (tous parlent) On lève la main s'il vous plaît. Oui ?

- (Enfant) : Un instant.

Pourquoi ? Oui, Lisa ?

- [Enfants 6] par exemple, le bonheur, c'est pas comme si tu faisais un jour de bonheur et après tu le perds, c'est comme si t'avais fait ton anniversaire le premier jour, mais le lendemain, t'es content d'avoir fait ton anniversaire.

- [Retraité 4] Dans ce que tu expliques, j'ai l'impression qu'entre être content et le bonheur, il y a une notion de durée. Content, c'est petit, c'est un petit moment de contentement, un petit bonbon...

- [Enfant 3] Non, c'est un grand moment ! C'est pas de la durée, c'est de la ... quantité.

- (Enfant) : Eh ben en fait, moi je dis que c'est un état. Je dis que ça dure un long moment où on peut être longtemps heureux même si après ça s'arrête.

Pourquoi ?

- (Enfant) : Ben parce que...il y a des moments dans la vie où on est pas tout le temps content. Parfois on est triste.

- (Enfant) : Le bonheur, c'est qu'un instant parce que si c'était de la durée, on redoublerait pas d'efforts.

Mais si c'est qu'un instant, ça veut dire qu'on ne peut pas rester heureux. C'est forcément que ça va partir tout de suite ? Daniel ?

-E : Ben c'est un état. Parce que quand t'es heureux, t'es... Je vais donner un exemple : t'es heureux de ton anniversaire parce que ça dure toute une journée.

D'accord. Et le lendemain, t'es malheureuse ? A quoi ça tient ? Est ce qu'il y a forcément une fin ? Mel ?

- (Enfant) : Moi aussi je dis que c'est un moment parce qu'un jour j'ai gagné au loto et par hasard, je perds ma caquette, l'autre jour. (rires)

D'accord. Donc c'est ce qui se produit.

- (Enfant) : Le bonheur, c'est un sentiment.

Alors, t'as raison de dire que c'est un sentiment. Pourquoi ? Est ce qu'il y a un rapport entre le fait que ce soit un sentiment et le fait que ça dure pas ?

- (Enfant) : Non

Qui est ce qui ressent ce sentiment ? Qui est ce qui l'a, ce sentiment ?

- (Enfant) : C'est nous.

C'est vous.

- (Enfant) : Un être vivant.

Est ce que vous êtes capables de le garder, est ce qu'on est capables de maîtriser ce sentiment ?

- (Enfants) : Non.

...de garder le même sentiment ?

-Enfants : Non.

- (Enfant) : Le bonheur, ça dure longtemps, parce que moi par exemple, ma mère quand elle m'a acheté mon vélo, ça fait 2-3 semaines, eh ben j'étais très content, et ça continue parce que je l'ai toujours. A un moment, par exemple, je le casse ou il devient plus petit, ou ...j'en ai plus et...

- (Retraitée) Tu serais malheureux

- (Enfant) : Non, je serai pas malheureux...

Alors, comment ça s'appelle, ça, quand on dit « Oh, c'était bien, hier ! » et puis qu'on se rappelle ? C'est un...

- (Enfants) Souvenir.

Est ce que le souvenir du bonheur, ça peut se suffire à être heureux ?

- (Enfants) : Oui.

Levez la main. Et je pose ces questions à tout le monde, parce que j'ai l'impression que les enfants prennent le pouvoir sur vous...

- (Retraités) : Non, on écoute.

Est ce que parfois, le souvenir d'un bonheur peut suffire à nous rendre heureux ?

- (Enfant) : Bah, quand tu es petit et tu as un jouet et après tu perds le jouet et tu es malheureux, et après tu le retrouves et tu te rappelles de quand tu jouais avec.

- (Enfant) : En fait le bonheur (...?) souvenir du bonheur et ça peut être heureux. Parce que des fois on peut être contents que nos parents ils nous ont faits, ils nous ont donné naissance.

Rien que cette idée là, ça te rend heureuse, c'est ça ?

-E : Ben oui parce que quand on a des jouets, si on serait pas nés, on aurait pas pu les avoir.

Oui. Gabriel ?

- (Enfant) : Umm, moi je dis oui en fait un souvenir de bonheur ça peut...ça peut suffire parce que une fois qu'il y a ma mère qui m'a offert un collier, et donc ça m'a rendu heureux et je l'ai perdu, et quand j'y repense, bah ça me rend heureux.

Est ce que t'étais... Est ce que tu te sentais malheureux quand tu l'as perdu ?

- (Enfant) : Oui.

Et du coup, maintenant t'es plus malheureux ?

- (Enfant) : Non.

Je vois Cyril, mais il est en train de parler. Donc finalement le souvenir de ce moment heureux, ça fait que t'es sorti du malheur ?

- (Enfant : Gabriel) : C'est comme si on travaillait puis il y a une personne qui était morte il y a longtemps et on est malheureux. Du coup on repense à elle, c'est une personne très chère, puis voilà.

- (Retraîtée) : Alors, on est malheureux ou heureux ?

- (Enfant) : Heureux

On est heureux ou malheureux de se rappeler de cette personne ?

- (Enfant) : On est heureux.

- (enfant) : On est malheureux ! Quand on sait qu'elle est morte.

Oui, Kenza ?

- (Enfant) : Moi je suis d'accord avec Gabriel parce que un jour ma mère elle m'a offert des paires de baskets et puis, même pas trois jours, ils se sont déchirés, ici, puis après je les ai jetés, et après à la place de penser à mes baskets, j'ai pensé à ma mère.

Alors voilà justement. Dans ce que vous racontez depuis tout à l'heure, il y a quand même deux choses différentes. Je sais pas si vous allez voir la différence. D'un côté il y a : le vélo, les chaussures, le collier. Et ça, ça se casse, etc. Et puis de l'autre côté, il y a les personnes qui ont été chères, dont tu parlais, il y a sa mère, etc. Donc, c'est quoi tout ça, là ? Les chaussures, les vélos, les colliers .. tout ça c'est quoi ? Mel ?

- (Enfant : Mel) : Ce sont des personnes et des objets.

Des personnes et des objets. Alors, est ce que le bonheur, ça dépend des objets, ou ça dépend des personnes ? Qu'est ce qui fait le bonheur : les objets ou les personnes ? Cyril ?

- (Enfant) : Euh... C'était quoi déjà la question ?

La question, c'est : qu'est ce qui fait le bonheur. Les objets ou les personnes ? Sur quoi ça se repose, quoi, le bonheur ?

- (Enfant) : Sur ce qu'on est et ce qu'on a.

Sur ce qu'on est ? Qu'en pensez-vous ?

- (Enfant) : Et ce qu'on a. Et aussi de ce qu'on était et de ce qu'on avait.

Qu'est ce que vous en pensez ? Oui ?

- (Enfant) : Moi je pense que c'est plutôt les personnes, parce qu'en fait quand on est jeune on a du bonheur mais quand, après, quand on est des personnes âgées, on sait qu'on a eu de l'amour quand on était jeune.

- (Enfant) : Qu'on a eu de quoi ?

- (Retraîtée) : L'amour !

Lisa ?

- (Enfant) : Moi, en fait, j'adore mes parents, et aussi j'adore les jouets qu'ils m'offrent. Donc en fait, moi c'est les objets et les personnes qui me rendent heureuse.

- (Enfant) : Non, c'est plus les personnes !

Alors, Inès ?

- (Enfant) : Je suis d'accord avec Lisa, parce qu'une fois quand j'étais à l'hôpital, ma mère elle s'est inquiétée pour moi. Et puis quand je suis revenue, et que ma jambe elle était pas cassée, elle était heureuse. Et puis quand je lui offert un coquillage que j'avais trouvé quand j'étais partie en colonie de vacances, elle était émue aussi.

D'accord ! Cyrille ?

- (Enfant) : Moi...je crois que c'est plus les personnes qui fait le bonheur, puisque c'est EUX qui nous donnent les objets qui nous fait faire le bonheur.

Mais alors, c'est les objets, au final, qu'on veut ? Ou c'est les personnes ?

- (tous les enfants) : C'est les personnes.

- (Enfants) : C'est eux qui nous donnent les objets ! (*rires*)

Mais alors, le but, c'est quoi ? Être avec des personnes, ou c'est être avec des objets ?

- (enfant) Être avec des personnes.

Vous avez parlé de construction. Est-ce que le bonheur, c'est une construction? Avec quoi est qu'on construit le bonheur : avec des objets ou avec des personnes ?

- (Enfant) : Des personnes !

- (Enfant) : Avec des personnes !

Ou les deux ? Ou aucun ? J'en sais rien ! Dites-moi ! (nom d'un enfant... ? 29:40)

- (Enfant) : Avec des objets ... Je sais pas ...

- (Enfant) : Moi je dis que le bonheur, on le construit avec les personnes, parce que quand on est ami avec quelqu'un, eh bah elle te fait heureuse.

Ouais ! Oui, Gabriel ?

- (Enfant) : Moi je dis, c'est les personnes, parce que les personnes c'est des êtres humains.

Et ?

- (Enfant) : Et ils existent.

Ils existent ?

- (Enfant) : Oui enfin les objets, ils... c'est ils.....ils vivent pas ! Ils Si par exemple t'as pas un jouet, tu vas pas être plus heureux que t'étais juste avant.

Bah, est ce que les objets, ça nous rend heureux ?

- (Enfant) : Oui.

- (Enfant) : Ca dépend.

Et peut-être que pour répondre à cette question, il faut réfléchir à ces autres mots dont vous avez parlé. Vous avez parlé d'être content. Vous avez parlé d'être joyeux. Est ce que être content, et être joyeux et être heureux, c'est pareil ? Est ce que c'est pareil d'être content parce qu'on a un jouet, et d'être heureux ? Kenza ?

- (Enfant) : Moi je dis que c'est tous les mêmes parce que content c'est quand on est bien, ça nous fait...voilà. Et heureux, c'est pareil.

- (Enfant) : Une personne, elle vit, mais un objet, c'est pareil. Un objet, quand on joue... Si on est petit et qu'on joue avec un objet, eh ben on est heureux.

D'accord. Ok. Cyrille ?

- (Enfant) : C'est plus les personnes, puisque... quand on est heureux, c'est plus touchant que content. Parce que content c'est... c'est ça, par exemple ... et heureux, c'est ça ;

- (Retraité) : Ah !

- (Retraité) : Il y a la notion de durée dans ..

Alors, est ce que vous pouvez expliquer ce que vous voulez dire ?

- (Retraité) : Dans ce que tu expliques, j'ai l'impression qu'entre être content et le bonheur, il y a une notion de durée. Content, c'est petit, c'est un petit moment de contentement, un petit bonbon...

- (Enfant) : Non, c'est un grand moment ! C'est pas de la durée, c'est de la ... quantité.

- (Retraité) : ... de l'intensité ! De la force.

Alors... oui, Samantha ?

- (Enfant) : Moi je trouve que, même si je préfère les personnes, il y a aussi les objets. Parce que quand on a perdu une amitié, on est malheureux. Mais quand notre maman, elle trouve qu'on est malheureux, quand elle nous achète des jouets, on trouve qu'on est heureux.

- (Enfant) : Non.

Alors, justement. Est ce qu'un objet suffit à remplacer une personne ?

- (Enfant) : Non...

Face au bonheur et au malheur... Au malheur en tout cas ?

- (Enfants et retraités) : Non.

C'est ça la question, peut-être, effectivement. Rufus ? Et après, c'est à vous.

- (Enfant) : Il y a aussi si on est malheureux, et qu'on veut que quelqu'un vienne à la maison, des fois on veut que quelqu'un vienne à la maison pour jouer, et des fois,

- (Retraité) : Moi je voulais simplement évoquer qu'un objet, certes, on peut le comparer à une personne dans la mesure où il évoque un souvenir par rapport, éventuellement, à cette personne. Et il y a des moments où on a été heureux, par associations d'idées, en fait. Je pense.

Oui, alors c'est vrai qu'il y a deux sortes d'objet. Il y a les objets qui n'ont pas vraiment de signification, et il y a ces objets-là, qui, effectivement, représentent une personne. Un cadeau, il représente, d'une certaine manière, une personne. Ou un sentiment. Ou n'importe quoi. Mais en tout cas, un objet qui représente une personne, c'est pas comme un objet, juste... voilà : ce stylo ne représente personne. Il représente rien !

- (Retraité) : Sauf si quelqu'un vous l'a donné !

Par contre, voilà, si on me l'avait offert, là il aurait de l'importance. Mais dans ce cas là, est ce qu'un objet devient important grâce aux personnes ? Es ce que c'est parce qu'il y a une personne qui est impliquée, que l'objet il est important ? Que ce soit...je sais pas, une photo par exemple, ou un souvenir de vacances, ou ... Oui ? Axel ?

- (Enfant : Axel) : Ben moi, je trouve que le bonheur c'est plus les objets, parce que par exemple, quand il y a un ordinateur, eh ben c'est le bonheur, vu qu'on peut jouer, on peut faire ce qu'on veut !

La liberté. Alors là on va sur le thème de la liberté. Vaste question. Daniel ?

- (Enfant) : Je suis pas totalement d'accord avec Axel.

Pourquoi ?

- (Enfant) : Parce que l'ordinateur c'est pas le bonheur parce que des fois sur l'ordinateur il y a des trucs auxquels on peut pas s'adapter directement.

Mhmm. Ok. Je rappelle qu'il y a deux questions, là, en jeu. Est ce que le bonheur, c'est jouer ? Et est ce que le bonheur, c'est être libre ? Est ce que c'est la liberté, le bonheur ? Ou est ce que parfois.... Kenza ?

- (Enfant) : Le bonheur, c'est quand t'es libre, tu peux faire tout ce que tu veux. Et je suis pas d'accord avec Axel parce que c'est les ...

-Enfant) Le bonheur c'est pas forcément jouer.

Pourquoi ?

- (Enfant) : Parce que les parents, déjà ils nous donnent de l'amour, et on est heureux quand ils nous aiment. Parce que s'ils nous aimaient pas, on serait pas contents.

D'accord. Raphaël ?

- (Enfant) : Le bonheur, c'est : tu vas à une soirée pyjama sans demander permission à ton père et à ta mère. C'est ça la liberté.

- (Retraitée) : Et c'est ça le bonheur ?

- (Enfant) : Ben...

T'as commencé en disant « le bonheur, c'est » et t'as terminé en disant que c'est la liberté... Est ce que le bonheur, c'est la liberté, à ton avis ?

- (Enfant) : Oui !

- (Enfant) : Moi je dis qu'une personne, c'est plus cher qu'un objet, parce qu'à un moment, l'objet il va casser ou on va plus le retrouver. Alors qu'une personne, on peut toujours le retrouver, au bout d'un moment.

D'accord ! Qu'est ce que vous en pensez ? Oui, Monsieur ?

- (Retraité) : L'idée de sentiment, qui n'a pas encore commencé, là entre deux personnes, entre deux êtres, il y a l'idée de sentiment. Est ce qu'on peut avoir un sentiment avec un objet ? ...

Ah, qu'est ce que vous en pensez ?

- (Retraité) ... Là, il y a quelque chose... On peut avoir du bonheur avec un ordinateur, parce qu'on fait des jeux, on s'amuse, et on a une certaine liberté. C'est vrai. Mais vis à vis d'une personne, on n'a pas forcément les mêmes réactions, les mêmes sentiments. Avec une personne, on va avoir des sentiments. Avec un objet, on n'aura pas de sentiment. Parce que si on se (?) aux jeux, on va le casser, on va avoir envie de le détruire. Alors qu'au niveau d'une personne, on n'aura pas du tout la même relation. Je pense que c'est quand même bien différent.

Là dedans, c'est le mot de relation qui est important. Peut-être que les objets, on les utilise et ils nous rendent heureux. Mais est ce qu'il y a un échange ? Est ce que l'objet, lui, il est heureux dans l'affaire ?

- (Retraité) C'est un bonheur plutôt passager, éphémère.

- (Enfant) : Pas réciproque

Pas réciproque, passager, éphémère.. Quoi d'autre alors ?

- (Retraité) Moi je pense que les objets donnent une notion de bonheur, dans la mesure où il y a une notion de sentiment. C'est un peu ce que les enfants ont dit, justement : ils sont attachés aux objets que leurs parents leur ont offerts, quand ils étaient malades, ou des choses comme ça. Donc là, il y a un sentiment des parents qui s'est manifesté à travers l'offre de l'objet. Et dans ce cas-là, on reporte sur l'objet, en quelque sorte, l'affection. C'est une preuve de l'affection que l'on nous porte également...

D'accord. Iris ?

-Retraité : ... Donc dans ce cas-là, l'objet est précieux, je veux dire.

Oui, donc on revient sur le fait que ça représente, quoi.

-Retraité : Oui.

Oui. Iris ?

- (Enfant) : C'est plus les personnes, parce que les personnes elles sont uniques, et les objets, il y en a plein dans le monde qui sont pareils. (bruits de fermeture éclair)

- (Retraité) : Désolée !

- (Enfant) : Les personnes, ça donne plus de la joie parce qu'elles sont uniques, et il y en aura pas d'autres. Parce que quand elles meurent, il y en aura pas une autre pareille qu'elle. Alors que si on casse un objet, eh bah c'est pas grave, on n'a qu'à en acheter une autre.

Voilà, si on revient sur l'exemple du feutre. Bon ben, moi je l'aime bien ce feutre, il écrit bien et tout ça. Mais bon. J'ai exactement le même. Alors effectivement, une personne, si on la perd, est ce que quelqu'un d'autre peut la remplacer ?

-Enfants : Non. Elle est plus unique.

Rufus ?

- (Enfant) : Parce qu'une personne, sur la terre, il peut y en avoir une, mais c'est pas la même. Il peut y en avoir une autre, mais c'est pas la même.

Tout à fait !

- (Retraité) : (rires) L'âme sœur, il n'y en a qu'une !

- (Retraité) : Moi je trouve que le bonheur, c'est quelque chose que l'on ressent, qui varie de quelqu'un, principalement. S'il y a un échange, un partage. Pour moi, le bonheur, ça se partage. Ça se construit, c'est sûr, on l'a déjà dit, mais ça se partage.

Voilà, c'est là, la grande question : est ce que le bonheur, c'est quelque chose que nous, tout seuls, on ressent ? Est ce que c'est notre sentiment à nous ? Ou, en fait, est ce que c'est un sentiment partagé ? Est ce que c'est quelque chose qui se passe entre les personnes, ou entre un monde ? Je sais pas. En gros, est ce que c'est quelque chose qui est en soi, vous aviez parlé de ça... Est ce que c'est en soi ou entre soi et les autres ? Daniel ?

- (Enfant) : C'est un partage. Parce que, par exemple, on va fêter l'anniversaire de la maîtresse, et c'est un bonheur partagé. (rires)

Oui, Gabriel ?

-E : Moi je dis qu'on peut être heureux avec les deux. On peut partager un bonheur, on peut aussi le construire tout seul, son bonheur.

D'accord. Cyrille ?

- (Enfant) : Moi je me souviens plus c'est qui, qui a dit ça, mais je suis d'accord avec la personne. Parce que quand on perd une personne, ... Par exemple, on est un enfant riche, on perd une personne chère. Nos parents, en remplacement, ils nous achètent un robot pour faire comme ci, pour le remplacer. Ça va pas le faire revenir. Alors que quand c'est un objet, par exemple on achète un ballon de foot : il se crève, on pourra acheter exactement le même.

D'accord. Effectivement. Un objet, il est reproduit en plein d'exemplaires. Un humain, est ce qu'il existe en plein d'exemplaires ?

-Enfants : Non

Et d'ailleurs, est ce qu'on achète l'humain ?

- (Enfants) : Non !

- (Retraitée) : Quand même !

Est ce qu'on commande, au magasin ?

- (Enfants) : Non.

- (Enfant) : Mais des fois, il y a des gens qui prennent des humains pour des esclaves.

C'est vrai. Axel ?

- (Enfant) : Moi, maintenant, je préfère les personnes, parce que s'il y a une personne qui est mort, eh bah on est malheureux. Mais si on a une photo de la personne qui est mort et qui est de notre famille, on est heureux.

D'accord. La photo, c'est un objet ou une personne ?

- (Enfants) : Un objet.

Est ce qu'il a un rapport avec la personne ?

- (Enfant) : Oui, mais si par exemple t'as un stylo, tu peux rien faire...

Oui, alors Raphaël ? Je sais plus où on en est exactement, mais ...

- (Enfant) : Bah par exemple, si on fête l'anniversaire à la maîtresse, et bah on lui offre des chocolats, et bah elle nous remerciera, mais ça sera pas tout le temps.

C'est à dire ?

- (Enfant) : Mais on aura toujours le bonheur, qu'elle nous aura remercié. Et on pourra toujours se rappeler de ça. Mais on peut pas le faire tout le temps. On peut que le faire tous les ans.

Alors voilà. Du coup, tu reviens sur la question de : est ce qu'un moment de bonheur, c'est un moment exceptionnel ? Ou est ce que ça peut être quelque chose de quotidien ? Tu vois, si tu dis qu'on peut le faire qu'une seule fois, ce bonheur partagé, une fois par an, l'anniversaire, ça veut dire que ça va être exceptionnel. Est ce que les choses doivent être exceptionnelles pour rendre nous heureux ?

- (Enfant) : Des fois.

- (Enfant) : Chaque objet a sa valeur.

C'est à dire ?

- (Enfant) : Ça veut dire que si on a quelqu'un de sa famille qui est mort, on a sa photo. Ça, ça plus de valeur que, je sais pas moi, un petit train tchou-tchou ! (rires) Bah parce que

Quelle sorte de valeur ?

- (Enfant) : Bah en fait, la photo, ça nous rappelle la personne, ...

Oui.

- (Enfant) : ...et ça a plus de valeur, parce qu'une personne ça a plus de valeur qu'un objet.

- (Retraité) : Là dessus, je peux reprendre quelque chose ?

Oui, bien sûr.

- (Retraité) : Tout alors je disais que j'étais âgé, enfin que j'avais un certain âge, et dans mon atelier je rigole beaucoup, et dans mon atelier il y a la photo de ma grand-mère. Elle est là, quelque part. Elle est là, elle me gêne de temps en temps parce que quand je cherche des pointes ou des vis, je suis obligé de la déplacer, parce que j'ai besoin d'un tiroir. Et ce que tu disais, là, tout à l'heure, cette photo, chaque fois que je la vois (je la vois mais je n'y pense pas

toujours), chaque fois que je la vois, elle me rappelle quelque chose. Est ce qu'elle me rappelle des souvenirs ? Elle me rappelle des moments d'enfance, et ces moment d'enfance, ils sont quelquefois positifs, quelquefois un peu négatifs, parce que ça me rappelle des souvenirs de guerre ou des choses comme ça, mais ça me permet de vivre beaucoup sur le présent, mais vivre aussi sur mon passé. Tout ce que j'étais quand j'étais jeune, comme vous (?)

- (Retraitée) : Des bons souvenirs.

- (Retraité) : Et moi quand je regarde cette photo, c'est vrai que je vois ma grand-mère qui me demandait d'enfiler le fil dans les livres parce que (?), elle me demandait d'aller chercher l'eau à la fontaine parce qu'il y avait pas d'eau chaude. Et là, c'est des petits moments, je veux dire : des petits moments de bonheur. Qui me rappellent de moments heureux, oui.

Du coup, on revient toujours sur cette question : est ce que le bonheur, c'est un moment présent ? Ou est ce que c'est une construction qui mêle les moments passés, les moments présents et même peut-être les moments futurs ? Est ce parfois on est heureux rien qu'à l'idée de ce qui va arriver ?

- (Enfant) : Oui.

Lucie ?

- (Retraitée) : Alors, moi je dirai ce que j'ai dit tout à l'heure. Pour moi, le bonheur c'est un tas de petits moments de bonheur...

Oui.

- (Retraitée) : ...Je pense pas qu'on puisse être heureux tout le temps, tout le temps. D'abord on serait complètement « aaah » (rires) et puis euh, ça serait pas drôle. Il faut du bonheur et du malheur pour pouvoir comprendre combien on est heureux. Et puis, ce qu'on n'a pas vu du tout : pour moi, le bonheur ça peut être quelque chose de difficile que je n'arrivais pas à faire et que enfin j'arrive. On va arriver aux Jeux Olympiques, on va voir des athlètes qui vont être très contents d'avoir réussi. Moi quand j'ai fait l'ascension Kilimandjaro, (bon c'est vieux, j'avais quelques années de moins) j'étais très heureuse d'être arrivée en haut. C'est ça aussi, le bonheur. Peut-être plus que l'ordinateur.

(rire) Est ce que, du coup, ces moments difficiles, veulent dire... Est ce que le bonheur, c'est forcément quelque chose doux, de plaisant, ... Est ce que c'est forcément quelque chose qui est dans la plaisir, dans la facilité ?

- (Retraité) : Non

Ou est ce qu'être heureux, ça peut contenir de la difficulté ? Et même de la douleur, ou même du malheur ? Vous voyez ce que je veux dire ? Les enfants, vous avez compris ou pas ?

- (Enfant) :Oui.

En fait, l'idée, c'est est ce qu'être heureux, c'est vivre une vie facile ? Ou même si ça peut être difficile, ça peut nous rendre heureux quand même. Je m'exprime pas très bien, désolée. Alors...je sais plus trop où on en est... Lisa ?

- (Enfant) : Moi, en fait, j'ai un jeu sur la Playstation, et à chaque fois je mets en « Normal » parce que si c'est trop facile, je vais arriver tout de suite à la fin du jeu et du coup ça va pas me plaire parce qu'ai plus aucune mission à faire.

D'accord.

- (Enfant) : Ça va m'énerver et je vais devoir faire une autre partie, ou la recommencer.

Tu parles de mission. Est ce que le bonheur, c'est se donner des missions difficiles et de les atteindre ? Peut-être que ça peut être ça.

- (Enfant) : Oui, parce que...

Romain ?

- (Enfant) : Des fois, on fait des missions difficiles, mais c'est aussi le bonheur. Ça veut dire qu'on est aussi contents de faire ça. C'est pas toujours qu'on te dit de faire quelque chose de difficile, mais t'es pas content.

- (Retraitée) : A l'époque t'étais décidé peut-être.

- (Enfant) : Bah...

- (Retraitée) : Tu t'étais fixé un objectif, un but... Et t'es fier de toi quand t'as réussi

- (Enfant) : Par exemple, si maman elle me dit de faire la vaisselle : j'aime bien. Il n'y a rien de mal. Donc ça, c'est quelque chose à faire, mais ... en même temps être content.

- (Enfant) : Tu peux t'acheter un lave-vaisselle, hein !

- (Retraité) : Of !! Tu est content d'avoir fait plaisir à ta mère, de l'avoir aidé, peut-être. Tout simplement, ça peut faire plaisir.

Alors, donc. On en était où ? Raphaël ?

-E : Si une personne chère est en danger, et ben pour nous, la mission, c'est d'aller la sauver.

Ouais, et donc, ça te rendra heureux ?

-E : Ben une fois que je l'aurai sauvé.

Oui. Et qu'est ce que vous pensez aussi de l'idée que disait Madame, c'est qu'il faut du malheur pour se rendre compte qu'on est heureux.

- (Retraité) : Oui.

Est ce que vous pensez que le malheur est nécessaire pour se rendre compte du bonheur ? Il y a ça aussi, dans la question de la difficulté. Si t'as une personne qui t'es chère et qui est en danger, ça va pas te rendre heureuse, cette information. Ça va pas te rendre heureux qu'elle soit en danger. Mais du coup, après, tu seras peut-être d'autant plus heureux. Inès ?

- (Enfant) : Ma grand-mère elle m'a raconté que son père il était parti à la guerre, et son frère, il l'avait sauvé et ils étaient contents tous les deux, parce qu'ils étaient vivants.

Oui. Daniel ?

- (Enfant) : Comment dire ? Par exemple Kenza et Anna, (?) donc c'est du bonheur pour eux.

De quoi ?

- (Enfant) : Par exemple, Anna et Kenza ils s'aiment bien, enfin je sais pas, peut-être qu'ils sont devenues copines, mais ils s'aiment bien, et c'est du bonheur. (rires)

Pourquoi tu dis ça par rapport à où est ce qu'on en était, à la discussion ? Tu pensais à quoi ?

- (Enfants) : Parce que ... je sais pas !

Par rapport au fait de: est ce qu'on peut être heureux tout seul ou est ce qu'on est heureux à plusieurs ?

-E : Le partage !

C'est ça ? Muriel ?

- (Enfants) : J'a quelque chose à dire. En fait le premier c'est que...comme par exemple t'as une mission. Si tu la réussis, tu vas plutôt être content, heureux.

Oui. Et si t'échoues ? C'est terminé ? C'est la fin du monde ?

- (Enfants) : Non...

Est ce qu'on peut être heureux malgré l'échec ?

- (tous les enfants) : Oui.

C'est ça aussi. On peut réussir la mission, c'est très bien. Mais si on échoue, c'est la fin du monde ?

- (Enfant) : Ben, on aura essayé.

Vas-y.

- (Enfant) : Je suis d'accord avec ... Monsieur. Parce que c'est sûr que c'est... Par exemple la mère de mon père, donc ma grand-mère, elle est morte. Et mon père il a toujours une photo d'elle et quand il pense à elle ça le rend malheureux, mais en même temps...

C'est bon ? Rufus, après Cyrille, et après on va s'arrêter. Et Lisa.

- (Enfant) : En fait, c'était pour dire la même chose mais c'est quelque chose...

Parle fort et articule, s'il te plaît.

- (Enfant) : Ma chienne elle était morte et j'étais triste. Et après, quand ma mère et mon père ils ont acheté un nouveau chien, et ben j'étais content. Dès fois je suis content, mais quand je pense pas à mon chien qui est mort. Et quand je pense à elle parfois je suis content parce que ça me rappelle de moments de bonheur que j'ai eu avec elle.

D'accord. Lisa ?

-E : Moi, en fait il y a mon grand-père, il est en Espagne, et je me rappelle parfois des moments où il faisait des blagues et c'était drôle et j'y repense souvent. Et maintenant ça me fait rire, parce que comme je parlais bizarrement, avec mes parents on rigole parfois de ce que je disais, et ça me rend heureuse.

D'accord. On va bientôt s'arrêter parce que les enfants doivent partir dans une minute. Denise, et puis après on arrête.

-(Retraitée) : Je pense que ce qu'elle vient de dire c'est très intéressant, parce que la plupart des enfants ont parlé de bonheur procuré par un objet, simplement un objet. Alors que le bonheur, il se trouve j'espère pour la plupart, chez eux. Je pense que tous les enfants qui ont un papa et une maman sont heureux. Et il faut qu'ils sachent que le bonheur, c'est déjà ça. Et puis après, bon, on peut construire d'autres choses. Et même quand on est vieux, on trouve encore du bonheur. Si on est en couple, bon, n'en parlons pas. Mais si on a par exemple des petits enfants, et qu'on a la chance ... C'est vrai de ça me rend toute émue... Quand on a la chance de prendre un petit enfants de deux ou trois contre soi, de leur lire des histoires, de chanter... Moi j'adore les faire chanter. Voilà. Papy, il adore chahuter avec eux. Pour moi, le meilleur bonheur dans la vie, c'est celui qu'on peut partager en famille. Voilà. Alors il faut que vous sachiez que si vous avez des parents, il faut apprécier ce qu'ils sont, même si vous trouvez qu'ils ont des défauts. Moi, j'ai trouvé que ma maman était trop sévère avec moi, et maintenant je dis « Merci maman » et je dis merci à mes parents pour tout ce qu'ils m'ont apporté et ils m'ont aidé à me construire. Et voilà. Et il faut apprécier vos parents.

Inès, tu veux terminer ?

-(Enfant) : Moi, mon arrière grand père, une fois, c'était son anniversaire, et il y avait toute la famille, et comme on est nombreux, il nous a tous remercié, et il nous a fait plein de bisous et il nous a acheté tous des cadeaux.

Alors, et sans les cadeaux, justement, pour rejoindre Denise ? C'est ça la question, c'est ça l'idée. Sans ça, sans cet achat de cadeaux, qu'est ce qui se serait passé ?

-E : Bah, ça aurait été pareil.

Ah, voilà, peut-être que c'est un plus. Évidemment, les cadeaux, ça fait plaisir. Mais justement, est ce que tout dépend du plaisir d'avoir un nouvel objet ?

-(Enfant) : Mais il m'avait donné un yo-yo, à moi. Et je l'ai toujours.

Oui ; Voilà, on revient sur l'idée que ça représente quelque chose. Cyrille ?

-(Enfant) : Moi je suis d'accord avec Denis, parce que c'est comme si là on avait un devoir familial. Et c'est comme si le cadeau c'était un bonus.

-(Retraitée) : Ca c'est beau ! Bonus !

Bonus et bonheur, ça vient du même mot, hein. C'est ce qui est bon. Mais voilà. C'est un bonus. Quelque chose qui vient en plus. Mais est ce que c'est l'essentiel ?

-E : Non...

Alors, on va vraiment s'arrêter là. Merci et au revoir.

1.4. Retranscriptions des Ateliers de Philosophie Classe de CM2 A ; Enseignante référente : Emmanuelle Legall, Ecole élémentaire Fraternité, Année 2011/2012 ; Facilitatrice : Johanna Hawken.

1. 4. 1. Atelier de Philosophie « La Vie et la Mort », (9-10 ans) Classe de CM2 A (E. Legall), école Fraternité, 5 décembre 2011

[Facilitatrice] : La semaine dernière, le thème c'était la philosophie, on s'est dit : on a dit que la philosophie, c'était un moment où on réfléchissait, où on se questionnait sur la vie, le monde et les humains. En philosophie, il faut parler, penser, et écouter. Il y a beaucoup de questions, et il y a beaucoup de réponses. Il y a plusieurs réponses possibles en philosophie, donc il faut pas avoir peur. Il y a des réponses à l'infini donc on peut les rechercher ensemble.

- Des réponses à l'infini ?

- Des milliers de réponses ?

- Des milliards ?

Oui. Depuis des centaines d'années on réfléchit à des questions en philosophie et il y a une infinité de réponses possibles, et on est tous capable d'en trouver, parce que ce sont des questions qui concernent tous les humains. Donc si vous êtes humains, vous pouvez proposer une réponse.

Jeu de la conscience. *On va faire un jeu qui vient d'Inde : les indiens ils pensent que c'est important de se rendre compte qu'on a une parole, une pensée, une écoute, et un corps. Ils pensent que les humains, c'est une parole, une pensée, une écoute et un corps. Et ils se demandent : comment on peut se rendre compte qu'on a tout ça ? Comment on peut se rendre compte qu'on a un corps ?*

- En se pinçant

- Rien qu'en voyant la personne

- Parce que par exemple on se voit dans le miroir, on peut regarder nos mains, regardant nos pieds

- On peut se toucher

- On peut se taper

- On peut bouger

Les indiens ils proposent de fusionner tout : on se regarde, on se touche, on tape doucement sur ses genoux. Allez-y. Est-ce que vous sentez là ?

- (tous) Oui

Ensuite, comment on peut se rendre compte qu'on a une parole ?

- En parlant

- On sait qu'on parle parce qu'on l'entend.

Oui, les indiens proposent de dire « parole ». en disant « parole », on sent là. Et comment on peut se rendre compte qu'on a une pensée ?

- En pensant

- Parce que c'est l'âme qui pense : quand on parle dans sa tête, on s'entend. C'est l'âme qui décide en fait !

- Parce qu'on pense dans notre tête et quand on pense dans notre tête, on le sait.

- Moi je sais que je pense parce que des fois, j'ai des idées !

- Si par exemple on imagine un endroit qui n'existe pas, on sait qu'on pense.

- Quand on parle à soi, les gens ils entendent rien.

- Par exemple, si on nous donne un problème, on pense pour trouver la réponse.

Eux, ils proposent de penser au mot « penser » pour se rendre compte qu'on pense. Faites-le, pensez au mot « pensez ». (moment de silence où les élèves pensent). Donc le jeu il est très simple, quand je dis « corps », vous vérifiez que vous avez un corps, quand je dis « parole », vous vous rendez compte de votre parole, quand je dis « pensez », vous pensez au mot « pensée » et quand je dis « écoute », on écoute. Alors corps.... Parole

- (tous) Parole

Pensez ! ... Corps.... Pensez !.... Parole

- (tous) Parole

Corps ! Pensez ! Ecoute ! Parole ! Alors maintenant de ce côté, là vous allez écouter et de l'autre côté, vous allez faire « parole ». Allez-y ! Alors, pensez. Parole !

- (tous) Parooooole

Alors, c'est quoi la différence entre parler et penser ?

- Non parce que quand on pense, ça ne s'entend pas alors que quand on parle, on nous entend. Penser, c'est calme, alors que parler, c'est fort.

- Je voulais dire la même chose qu'elle

Dis-le à ta manière

- Parler et penser, ce n'est pas pareil : on peut pas savoir à quoi je pense : quand je parle, on sait ce que je dis.

- Quand on pense, on parle à nous-même, alors que quand on parle, on parle à des gens.

- Quand on parle, on sort des mots, quand on pense, on garde les mots à l'intérieur.

- Quand on parle, on parle à haute voix, et quand on pense, c'est comme si on dormait dans un rêve : c'est comme si le rêve était la réalité.

- Quand on réfléchit : si on parle dans notre tête, on peut pas nous entendre. Quand on pense, on s'exprime pas.

- Oui, penser, c'est quand on peut parler dans son corps : c'est ça penser. C'est comme lire dans sa tête.

- Penser, on fait pas de bruit, et parler on fait « parooole »

- La différence entre parler et penser, quand on pense, on fait aucun bruit et puis quand on parle, on parle en regardant quelqu'un...

D'accord. Nihed ?

- Bah en pensant, on pense avec notre cerveau, et en parlant on parle avec notre bouche.

D'accord, Christophe ?

- Quand on parle, on a des mouvements de notre langue et notre bouche et quand on pense, rien ne bouge

- Quand on parle, on fait du bruit

Effectivement, la parole, c'est quand on fait quoi ? C'est quand on fait sortir bruyamment vos pensées. Quelque part.

- (tous) aaaah

Quand vous pensez, est-ce qu'on entend vos pensées ?

- (tous) Non

Non. Quand vous parlez, est-ce qu'on entend vos paroles ?

- (tous) Oui !

Comment on peut faire pour faire entendre ses pensées ?

- On peut le dire, on peut l'exprimer.

Oui, ça c'est très important. Quand on pense, on pense à l'intérieur de soi : c'est magique, c'est secret, c'est comme un jardin secret. Quand on parle, on parle à l'extérieur, vers l'extérieur. Et c'est tout aussi magique : pour exprimer ce qu'on pense, on peut parler. Donc ça c'est important à comprendre à l'atelier-philos. Pourquoi ? Parce qu'on va parler, mais chacun notre tour. Ça n'empêche pas que pendant ce temps là, les autres peuvent penser, c'est-à-dire parler pour eux-mêmes. On peut penser tous ensemble : c'est ça qu'on va faire à l'atelier-philos. Quand les autres parlent, on peut penser, on écoute et on pense. Mais quand on parle pas, on est quand même actif : on pense, on écoute. Et c'est une forme de parole : penser, c'est comme parler à soi-même. Je me parle à moi-même et puis à un moment, hop, je décide de faire du bruit avec cette pensée, et de l'exprimer. Vous voyez ce que je veux dire ?

- (tous) Oui

Alors, pourquoi on a besoin du corps pour faire tout ça ? Rappelez-vous, les indiens ils pensent qu'un humain, c'est une parole, une pensée et un corps. Pourquoi on a besoin du corps pour parler, pour penser, pour écouter ?

- Si on n'avait pas de corps, on n'aurait pas d'oreille et de bouche

Les oreilles, ça sert à quoi ?

- à écouter

La bouche, ça sert à quoi ?

- à parler, à faire sortir ce qu'on pense.

- Sans le corps, on peut pas penser, on peut parler, on peut pas écouter, parce que il y a le cerveau dedans.

- Bah oui c'est ce que je disais

Oui, et bien c'est pas grave, vous êtes d'accord.

- ça veut dire qu'on est pareil

Non, ça veut dire que vous avez une idée en commun. On a besoin des oreilles pour écouter, de la bouche pour parler et du cerveau pour penser. On a besoin du corps pour philosopher. Ces trois actions, on les fait toutes en même temps à l'atelier-philos. Aujourd'hui le thème, la Vie et la Mort. (Distribution des rôles de gardien) Alors, quelles questions on peut se poser sur la Vie et la Mort ?

- Pourquoi quand on est mort on est obligé de dormir dans un cimetière et on peut pas être comme les sirènes qui sont transformées en écume ?
- Avant qu'il y avait des humains, c'était comment ?
- Qu'est-ce qu'il y avait avant la vie ?
- Moi je sais pas pourquoi il y a plein d'étoiles...
- Moi je me demande comment la terre elle a pu exister, comment on a pu vivre.
- Pourquoi il y a des virus sur la terre ?
- Pourquoi on est en vie ?
- Pourquoi... Qui a donné vie à l'espèce humaine ?
- Qu'est-ce qu'il y a après la mort ?
- Comment on est créé ?
- Pourquoi on n'est pas immortels ?
- Pourquoi on est obligé de mourir ?
- (Nihed) Pourquoi on n'a le droit d'être immortels ?
- Pourquoi la vie existe ?

Vous avez des supers questions là, c'est vraiment bien.

- Pourquoi on vit seulement cent ans ?
- Ou moins !
- Ou plus !
- Johanna, est-ce qu'on peut vivre plus de cent ans ?
- Qui a donné vie à la Terre ?
- ça sert à quoi de naître pour mourir après ?

C'est bien, mais il manque deux questions importantes pour savoir de quoi parle... Lesquelles ?

- C'est quoi la Vie ? C'est quoi la Mort ?
- Oui, on va commencer à définir les termes. C'est quoi la Vie ?*

- Je crois que la Vie ça sert à rien du tout
- Je crois en fait que la Vie je sais même pas pourquoi ça existe parce qu'on va être brulé, partir au paradis comme des anges
- Dis pas ça aussi, après je sais pas quoi dire
- La Vie ça sert à passer des moments bien et à être bien dans sa vie
- La vie, c'est quand on naît et bah on est bébé, on vit et on vit des moments bien et pas bien, on vit quoi
- (Ingrid) La Vie, c'est des moments de bonheur et des moments de malheur
- Je pense que la vie c'est un peu comme un test

Un test, tu peux expliquer ?

- La vie c'est quand on est
- Je reprends l'idée de Kevin : pourquoi on naît et qu'on meurt à la fin ? Pourquoi on meurt ? Pourquoi notre existence elle peut pas exister ?

Finalement, vous avez aussi répondu à la question : « à quoi ça sert de vivre ? ».

- Je redis la même chose, je crois que la vie, c'est comme si on vient au monde, tout de suite et quelques années après, on meurt.

Du coup, pour toi, la définition de la vie ce serait « ce qui se passe entre la naissance et la mort »

- La vie, c'est quand on va grandir pour avoir une belle carrière. De foot, de chant, ou je sais pas. Mystérieux

- (Kenny) Je sais pas

C'est une réponse possible « je sais pas ». On peut dire que c'est un mystérieux. En philo, c'est une vraie réponse dire je sais pas. Il y a des gens qui disent qu'on ne sait pas pourquoi on vit.

- Je pense que la vie, c'est un genre de truc si on fait des bêtises ou pas, si on fait des bêtises on va en enfer, si on fait pas de bêtises on va au paradis
- ça dépend des régions. Quand on croit pas au Dieu, on pense
- des religions, pas des régions

Oui, c'est pas grave, ça dépend des religions.

- (Mohamed) Je suis d'accord avec Ingrid

Est-ce que tu peux essayer de le dire à ta manière ?

- (Mohamed) La vie c'est de naître, de vivre des moments qu'ils soient bons ou mauvais et après on meurt

- Je sais pas

- Bah la vie c'est que on mérite de vivre sauf pour les méchants. Moi je dis que ça sert à rien de mourir parce qu'on va rester une éternité comme ça.

- La Vie, c'est un peu comme un mérite, si on a une deuxième vie.

- Je suis d'accord avec Mohamed

- On a une chance incroyable de vivre et grâce à la vie, on pratique des moments inoubliables. Je suis d'accord avec Mohamed mais c'est surtout les bons moments qui sont importants : il y en a des mauvais mais c'est pas le but de la vie.

- Des fois, on vit des trucs incroyables qu'on n'aurait jamais imaginé et du coup, on se dit que c'est cool d'être en vie, c'est comme un cadeau.

- Mais la vie c'est vivre des moments bons et mauvais et les mauvais aussi : les événements mauvais ils nous apprennent des choses. On ferait n'importe quoi sinon.

D'accord, c'est intéressant. Alors, maintenant, on va faire un tour de parole : on va faire passer le bâton et vous pourrez parler chacun votre tour. c'est quoi la mort ? On essaie de trouver le sens de ce mot, de donner une définition. C'est quoi la mort ?

- La Mort, c'est de rester dans le cercueil pourri, après remonter dans le ciel

- La mort, c'est comme la fin de notre vie

- La mort, c'est notre esprit il est encore vivant, mais notre corps il est mort.

- La mort, c'est quand on est plus là.

- La mort, c'est quand on disparaît de ce monde là.

- La mort, c'est quand on devient un squelette

- La mort, c'est quand on est dans un cercueil.

- La mort, en fait, c'est quand on n'existe plus, donc on n'est plus dans ce monde.

- La mort, c'est quand on vit plus, voilà...

- La mort, c'est quand on vit plus mais on existe et...

- La mort, c'est quand la vie disparaît de notre corps

C'est très bien tout ce que vous dites...

- On n'est plus là, on n'existe plus

- C'est quand notre vie s'éteint

- Quand on est vieux

- Mais non quand on est vieux, on est encore vivant

- La mort, c'est quand on a 100 ans

Maintenant, est-ce que vous pouvez essayer de réagir par rapport à ce qui a déjà été dit, de dire si vous êtes d'accord ou pas d'accord.

- C'est la fin de la vie

- C'est pas pareil quand on est mort

- La mort c'est quand on a une crise cardiaque

- Pas forcément ! ça peut être la vieillesse

C'est intéressant parce que vous donnez des causes de la mort : la vieillesse, les crises cardiaques, etc. Ce sont les causes de la mort, et non sa définition...

- La mort c'est quand on n'existe plus donc on ne peut plus vivre.

- Quand on est mort, tout le monde est triste parce qu'on n'est plus là, on n'est plus avec eux.

- La mort, c'est quand on n'a plus de forces pour vivre

- C'est quand on voit plus les personnes qu'on aime.

- Je ne sais pas

C'est une vraie réponse ça : on peut dire qu'on ne sait pas ce qu'est la mort, que c'est un mystère. C'est une réponse qu'on peut donner en philosophie.

- On partage plus les mêmes bonheurs que les autres

- C'est quand on quitte notre corps

C'est qui le « on » dans ta phrase ?

- L'esprit

- (Amadou) La Mort, c'est parce qu'on a une chance de vivre et quand on la saisit, c'est comme jouer à une partie de dame, bah tu la perds, et tu meurs

Donc la mort, c'est la fin du jeu et la vie c'est un jeu ?

- Oui c'est un jeu, c'est un test

- Pareil que lui

- (Julie) La mort c'est quand ton âme elle quitte ton corps

- C'est quand on arrête de vivre

- Dès qu'on est né, après on a vécu, après c'est la mort

- On est né et après : pourquoi on meurt ?

- Par exemple, si on aime bien sa vie et qu'on meurt, ça gâche tous les plaisirs

Donc la mort ce serait le moment qui gâche les plaisirs

- Je vais dire un peu la même chose que Amadou : La vie, c'est comme un jeu et quand ça s'arrête, ça s'arrête

- Moi je suis d'accord avec Julie

Dis le avec tes mots

- La mort, c'est l'âme qui sort du corps

- La mort c'est quand on vit plus, quand tout s'arrête. Des fois on meurt d'accident, des fois on meurt de quelque chose, des fois on meurt de vieillesse. Il y a des scientifiques qui disent qu'ils vont trouver un remède pour rendre les gens immortels

- Je suis d'accord, la mort, c'est l'âme elle sort du corps.

- La mort, c'est quand la vie elle s'arrête

- C'est quand on n'existe plus

- C'est notre crâne et notre corps qui arrête de fonctionner.

Elles sont super vos réponses, pour définir la mort. On a plein de réponses. On a noté toutes vos réponses sur le tableau : qu'est-ce qu'on peut remarquer ?

- Elles ne sont pas toutes pareilles : on a tous nos pensées, nos idées

Oui, on va bien que vous avez tous eu des idées différentes, et qu'elles se complètent toutes. Grâce à toutes vos idées différentes, on voit ce qu'est la mort. C'est la fin de l'atelier. Merci à tous ! On doit arrêter là notre réflexion mais il y a des milliers de choses à dire encore. Merci beaucoup !

1.4.2. Atelier de Philosophie sur le thème « La Liberté », classe de CM2 A (E.Legall), Ecole Fraternité, 3 décembre 2011

[Facilitatrice] C'était très intéressant ce que vous avez dit la dernière fois, sur le thème de la vie et de la mort. Là c'est un schéma qui a été fait à partir de vos idées. Alors, voici le bâton de la parole : il a pouvoir : quand on le tient, on a le droit de parler, et tout le monde doit écouter. Alors, pour rappel, qu'est-ce que la philosophie ?

- C'est poser des questions qu'on ne peut pas répondre, pas obligé

- C'est parler et penser

- La philosophie, c'est surtout on va prendre des mots et dire ce que ça veut dire exactement.

Oui, c'est intéressant. On part à la recherche du sens des mots. Ensuite ?

- La philosophie, c'est un endroit où tout le monde peut se mettre en commun et penser ensemble.

Oui, on pense pas tout seule, on peut tous ensemble et l'objectif c'est de dialoguer, donc on échange des idées. Quand on parle, on parle pour les autres et on écoute quand quelqu'un parle.

- (Danièle-Henriette) La philosophie on dit des trucs qui sont presque impossibles à penser, on essaie de chercher des idées plus haut.

C'est super, c'est bien dit

- De chercher presque le surnaturel

En tout cas on s'autorise, on ose aller loin dans la pensée

- C'est pour en apprendre plus sur les autres...

- Echanger des paroles et des idées.

Oui, la notion d'échange est très importante.

- Essayer de trouver des points communs et différents

- C'est il y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses

Toutes les réponses ont une valeur. Il faut que chacun sente la valeur de ce qu'il dit. Je pense que vous avez à peu près donné la définition de la philo. Donc on va commencer : on va aborder un thème qui a un rapport avec ce que vous faites en histoire. C'est un thème que vous aviez proposé à la première séance. Vous vous rappelez du jeu « Corps, parole, penser » ? Et bien, à chaque fois que je dirai « Pensez » il faudra penser. Le thème aujourd'hui, c'est « La liberté ». Alors pensez ! Quelles questions on peut se poser sur la liberté ? On réfléchit...

- Pourquoi il y a des gens qui sont esclaves ?

- C'est quoi la liberté ?

- Qu'est-ce que la liberté

- C'est la même question

Ce n'est pas grave

- Pourquoi les mineurs ils ont pas le droit de faire ce qu'ils veulent alors que les majeurs ils ont le droit ?

Essaie de redire ta question avec le thème de la liberté dedans...

- Pourquoi les majeurs sont libres de faire ce qu'ils veulent alors que les mineurs non ?

- La liberté, c'est quand on est libre

Là on fait la récolte des questions : là c'était une affirmation, est-ce que tu as une question sur la liberté ?

- La liberté, c'est... J'arrive pas à formuler ma phrase

- Pourquoi la liberté veut dire qu'on est libre ?

- Pourquoi on est libre ?

- Pourquoi il y a des pauvres et des riches ?

- Il est sorti du thème

Essaie de nous montrer le lien avec le thème

- Pourquoi les pauvres ne sont pas libres de faire ce qu'ils veulent et les riches ils ont la liberté ?

- Pourquoi il y a des gens qui disent des gros mots et pas d'autres

- Là c'est sorti du thème

Alors, quel est le lien avec la liberté ?

- Moi je sais la formuler sa phrase : pourquoi il y a des gens qui sont libres de dire des gros mots et des gens qui ne sont pas libres de dire des gros mots ?

- Pourquoi à la mairie il y a marqué « Liberté, égalité, Fraternité » alors qu'il y a des gens qui sont en prison ?

- Pourquoi on n'a pas la même égalité que les riches ?

- Pourquoi on n'a pas la même liberté que d'autres ?

- Pourquoi il y a des enfants qui travaillent dans d'autres pays ? Les enfants qui travaillent, ils sont pas libres. Pourquoi il y a des enfants qui sont libres et pas d'autres ?

Vous avez eu de très bonnes questions. On va commencer par la plus importante au fond. N'oubliez pas, chaque réponse a sa valeur, si vous lui donnez du sens, si vous êtes sincères. C'est quoi la Liberté ?

- La liberté, c'est être des droits de l'homme.

- Dans notre monde réel, on peut pas être libre de faire ce qu'on veut. Mais dans notre monde imaginaire, on peut faire ce qu'on veut, à part si on a mis des gens dans notre monde imaginaire : là, on peut pas faire ce qu'on veut parce que notre liberté s'arrête là où elle dérange les autres.

- Il y a plein de gens qui nous commandent dans le monde réel, mais dans notre monde imaginaire, c'est moi le président.
- Mais même si on nous commande, on a quand même notre liberté à nous, on a le droit d'avoir notre pensée.
- On peut faire des choses, choisir des choses, aimer ce qu'on veut, même si on nous dit quoi faire.
- Moi je dis que dans notre monde réel, on a le droit de nous commander. Et dans mon monde imaginaire, si je veux que quelqu'un me commande, je peux : mais en fait, c'est moi qui le commande parce que c'est moi qui veut qu'il me commande.
- Si on était puni. On est libéré, libre de joie
- La liberté, c'est d'être libre tout faire, de faire ce qu'on veut et ça veut dire qu'on a le droit de dialoguer
- La liberté c'est quand on n'est pas enfermé
- Il y a aussi les animaux qui ont la liberté

Pourquoi ?

- Parce qu'ils ont pas vraiment de responsabilité
- Ah, la question des responsabilités. Les responsabilités elles nous empêchent d'être libres ?*
- Je ne suis pas d'accord avec Valentin : parce que les animaux ils sont pas si libres que ça, les animaux en cage, ils sont pas libres.
- Oui, vous avez parlé de la prison d'ailleurs.*
- Quand on est en prison, on n'est pas libre physiquement mais on peut être libre de penser.
- Oui, il y a plusieurs sortes de liberté peut-être : la liberté physique et la liberté de penser.*
- Dans tous les cas, la liberté, c'est être tranquille et avoir tout ce qu'on veut
- C'est être libre de sa vie
- La liberté, je crois que c'est pas... je peux donner un exemple ?

Oui

- C'est comme si il y a deux singes, l'autre il mange, l'autre il veut pas donner à manger à l'autre donc ils doivent manger en même temps. C'est comme si il y avait beaucoup de nourriture et il ne voulait pas donner à l'autre.
- La liberté elle commence où celle des autres s'arrête.
- La liberté, c'est pas obligé d'être libre de tout faire.
- Là dans l'exemple que vous avez donné, et dans ce que vous dites on dirait que la liberté, ça se réfléchit en groupe. Là il y a l'autre. Il y a soi et puis il y a l'autre : c'est par rapport à soi qu'il faut réfléchir si on est libre. On n'est pas seul.*
- C'est grâce aux paysans qu'il y a la liberté. Parce qu'au début ils étaient pas libres et après ils ont tué le roi

Pourquoi tu penses ça ? Est-ce que tu peux expliquer où tu as appris ça ?

- En histoire : avant, il y avait des paysans qui n'était pas libres. Et la liberté, je pense aussi qu'on est égaux et qu'on est libres de faire ce qu'on veut.
- Je crois que ce qu'il voulait dire c'est que les paysans ils étaient pas libres parce que le roi il leur disait de faire ça, ça...
- Parce qu'il devait obéir au roi
- Oui

Il y a une question là qui surgit, c'est : qu'est-ce que le contraire de la liberté ? C'est important en philo de rechercher les contraires parce que ça nous éclaire.

- C'était le servage
- Les serfs ah oui...

Et vous avez parlé de faire ce que dit le roi, ça s'appelle comment quand on doit faire ce qu'on nous dit de faire.

- Des ordres

Qu'est-ce qu'on fait avec les ordres ?

- On obéit

Est-ce que le contraire de la liberté c'est l'obéissance ?

- Oui, peut-être
- Non
- La liberté c'est quand on est libre de faire ce qu'on veut
- La liberté c'est ce qui a déclenché les droits de l'homme dans la Révolution Française
- La liberté ça vient de l'Histoire
- La liberté c'est un droit
- La liberté c'est quand on est libre et ce qui se passe, ceux qui sont pas libres, par exemple les esclaves

Est-ce qu'un contraire de la liberté c'est l'esclavage ?

- La liberté, c'est qu'on est tous égaux

La liberté, c'est l'égalité ?

- Ce que je veux dire c'est que l'égalité, c'est on a le droit d'être tous égaux.

Est-ce qu'il faut être égaux pour être libre ?

- (tous) Oui !
- Oui parce qu'il faut avoir les moyens d'être libre.
- C'est quand on ne nous donne pas d'ordre
- La liberté c'est être libre de nos actes
- Être libre, c'est faire les choses qu'on veut
- La liberté, c'est de vivre sans avoir d'ordres à recevoir

Donc on revient sur la question de l'ordre, de l'obéissance.

- La liberté, c'est qu'on est libre, on n'a personne pour nous embêter. C'est quand personne ne se croit supérieur à nous pour nous commander. Et aussi je pense que la liberté c'est la nature.
- En prison on n'est pas libre, quand on part de la prison on devient libre.
- Bah on peut faire ce qu'on veut mais il faut respecter la loi

Est-ce que vous avez bien tous écouté ? D'après ce que vous avez dit sur la liberté, est-ce qu'on est libre ?

- On est libre de faire ce qu'on veut sauf faire du mal
- Oui et non, parce qu'il y a des choses qu'on a le droit de faire et d'autres qu'on n'a pas le droit de faire.
- Moi je dirai oui, parce que des fois on peut faire ce qu'on veut.
- On est libre parce qu'il y a une libération des droits
- On est libre parce que si on n'était pas tous libres, on ne serait pas tous sur un piédestal. Par exemple, si il y avait des gens qui ne sont pas libres, nous on est libre, mais les esclaves ils sont pas libres. Il faut tous nous mettre sur un piédestal. On doit tous être égaux et libres. Mais il y a certaines trucs qu'on peut pas faire.

Effectivement, depuis le début vous parlez des limites de la liberté : la loi, les ordres, la volonté, les autres.

- Il y en a qui sont pas libres, des filles qui peuvent pas sortir. Si on est inégal, il y en a qui ne sont pas libres.
- Et si on n'est pas libres, on n'est pas heureux.

On a besoin de la liberté pour trouver le bonheur ?

- Oui, parce que c'est par la liberté qu'on va son bonheur et construire sa vie
- Tant qu'il y aura plusieurs personnes bah ils seront pas libres parce qu'il sont tous envie de faire des choses différentes
- Comme on a dit, il y a des gens... la liberté, c'est quand tout le monde ont la même valeur, quand on a une valeur, ils ont tous des droits, par exemple le droit de se respecter. Et il y a aussi des droits qui faut pas faire.

Quand tu dis « les droits qu'il ne faut pas faire », tu parles des interdictions ?

- Oui. La liberté, c'est qu'on se respecte tous
- La liberté de pensée

C'est quoi la liberté de pensée ? Tu peux expliquer ?

- Moi je pense que la liberté de penser c'est quand on peut dire ce qu'on veut et personne n'a le droit de nous interdire.
- Il n'y a qu'une seule liberté que tout le monde a et personne peut nous enlever : c'est la liberté de penser
- Moi je pense que la liberté n'est pas totalement libre parce qu'il y a les parents
- Moi je pense on est libre de penser, de parler ce qu'on pense
- On a la liberté d'aller à l'école et de travailler
- Il y a des parents ils n'ont pas de travail

Alors, pour terminer vous avez parlé de la liberté et de l'histoire de la liberté. Là on a parlé des limites de la liberté. Vous avez dit que la liberté c'était faire ce que l'on veut mais est-ce qu'on peut faire ce que l'on veut ? Si c'est faire ce que l'on VEUT, c'est quoi Vouloir, la volonté. Donc je vous laisse réfléchir à cette volonté, qu'est-ce que c'est... Merci pour votre participation.

1. 4. 3. Atelier de Philosophie sur le thème « Le Mensonge » CM2

E. Legall, Ecole élémentaire Fraternité, 31 janvier 2012

[Facilitatrice] Aujourd'hui le thème, c'est « Le Mensonge » (Distribution des rôles des gardiens) Quelles questions on peut se poser sur le mensonge ?

- Pourquoi les enfants mentent-ils ?
- Pourquoi les gens mentent ?
- Pourquoi on dit que la vérité sort de la bouche des enfants alors que c'est pas vrai ?
- Pourquoi il y en a qui mentent et il y en a qui ne mentent pas ?
- C'est quoi le Mensonge ?
- Pourquoi pense-t-on à mentir ?
- C'est quoi l'inverse d'un mensonge ?
- Pourquoi on ment ?
- Comment ça a existé le mensonge ?

Bizarrement, on va commencer par : c'est quoi le contraire du mensonge ?

- La Vérité
- Le mensonge mais pas vraiment le mensonge comme si on disait la vérité mais pas complètement

Ce serait des moments où on ne dit pas la vérité, mais on ne dit pas non plus de mensonge... c'est ça ?

- On dit un petit peu de vérité, un petit peu de mensonge
- Je peux dire un exemple de ce qu'il a dit ?

Oui, bien sûr...

- Par exemple, on est en retard d'une heure, on sort de chez lui, on envoie un texto on dit « j'arrive je suis en chemin ». C'est un demi-mensonge. A la fois t'es en chemin et à la fois tu viens de partir.

Est-ce que c'est possible de mentir à moitié ? Qu'est-ce que ça veut dire « dire à moitié la vérité » ?

- Pour moi c'est quand même mentir parce que t'as un mensonge dans ta phrase
- Parce que la moitié elle est vraie et la moitié elle est fautive

Quelque chose peut être à la fois vrai et faux ?

- Oui, dans mon monde
- Si quelqu'un qui vole un truc au magasin, un paquet de chewing-gum il est en train de le cacher et tout à coup, il y a la police : il va dire « j'ai acheté le paquet, je l'ai pas volé. »

Et ça c'est la vérité ou c'est un mensonge ?

- Un mensonge

Il l'a volé ?

- Oui

Est-ce qu'il dit qu'il l'a volé ?

- non

Est-ce que c'est un vrai mensonge ou est-ce que c'est un demi-mensonge ?

- Un vrai mensonge

- Par exemple mon père il était au téléphone, il disait à mon tonton « on est arrivé rejoins-nous à tel endroit » et mon père en vrai, il est à demi-chemin, il n'était pas encore arrivé. Et il m'a dit que c'était un demi-mensonge.

Là c'est un demi-mensonge : tu en penses quoi ?

- Euh... oui, je suis un peu d'accord : c'est un demi-mensonge parce que c'était un peu vrai qu'on était en train d'arriver. Mais c'était quand même faux, parce qu'on n'était pas à mi-chemin. Donc c'était quand même un mensonge.

- Moi aussi, mon père, il avait dit qu'il était arrivé alors qu'il restait 500 m

- Pour moi c'est quand même un mensonge, même si il est à demi-chemin.

- En fait, il y a pas de demi-mensonge, si c'est pas vrai, c'est pas vrai

- Bah c'est comme s'il y a quelqu'un qui volait deux paquets de chewing-gum, et la police demande : « T'as volé quoi ? ». Et il dit « j'ai volé un paquet », là c'est un demi-mensonge

- En fait, il y a pas de demi-mensonge, un mensonge c'est un mensonge

- Moi je dis il y a un demi-mensonge, parce qu'il a dit la vérité, il a menti et il a redit la vérité

- Par exemple si je dis qu'il y a une grand-mère qui vole : c'est un mensonge parce qu'une grand-mère ça vole pas.

Il y a deux pistes intéressantes dans ce que vous dites. Dites-moi si j'ai raison. Déjà, j'ai l'impression que la question que vous posez c'est : est-ce que on ment seulement quand on dit le contraire de la vérité ? Ou est-ce qu'on peut mentir quand on dit pas le contraire de la vérité mais quelque qui n'est pas exactement le contraire de la vérité ? Est-ce que dire la vérité, c'est toujours dire toute la vérité ? Est-ce que le mensonge c'est le contraire total de la vérité ou dès qu'on cache la vérité, est-ce qu'on ment ? Deuxième piste : il y a un verbe que vous répéter, il faut réfléchir à quel est ce verbe. Alors, la première piste : est-ce que le mensonge, c'est dès qu'on cache la vérité ?

- Moi je veux retourner sur le truc d'Amadou, le paquet de chewing-gum, on n'est pas forcément obligé de dire le contraire. Quand on l'a volé, on peut dire « je l'ai trouvé », c'est pas le contraire de la vérité, c'est autre chose.

- Moi je suis pas d'accord avec Maxime, parce que mentir, ça restera toujours mentir, même si c'est à moitié.

Dès qu'on dit pas la vérité, on ment ?

- Oui

- Même si on ment un tout petit peu dans la phrase, c'est quand même mentir, parce qu'on dit pas la vérité.

Par rapport à la deuxième piste, c'est quoi le verbe que vous dites depuis le début par rapport au mensonge : lequel ?

- Mentir

- Voler

C'est vrai, vous dites « mentir » et « voler » mais il y a un autre verbe important par rapport au thème du mensonge...

- contraire

- La vérité

Un verbe !

- On n'arrête pas de dire la vérité et le mensonge

- Être et avoir

Vous n'arrêtez pas de dire : « DIRE » la vérité, DIRE un mensonge. Est-ce qu'un mensonge, c'est une parole ?

- ça peut être une pensée

Si on pense le contraire de la vérité, on ment ?

- Oui, on se ment à soi-même.

- Oui et non parce que si on pense que c'est une bonne chose, bah peut-être qu'on ment, mais sinon non.

C'est-à-dire ?

- On peut mentir en pensant parce par exemple, quelqu'un ment à la police, mais la police voit tout de suite qu'il a menti, lui il est train de penser qu'il a pas menti

- Par exemple, si on ment

Si il a menti et qu'il pense qu'il n'a pas menti : c'est un mensonge ?

- Oui

- Non, c'est pas un mensonge. Si dans sa tête, il pense qu'il n'a pas volé alors qu'il a volé, c'est un mensonge.

Vous voyez ce qu'elle veut dire ?

- Si dans ta tête, tu te dis que t'as pas volé alors que t'as volé, c'est un mensonge

- T'as volé ?

- Oui

- Donc si elle pense qu'elle a pas volé, elle ment

Alors c'est quoi le mensonge là-dedans ?

- Moi je pense que par exemple, je peux dire à quelqu'un « t'es belle » mais en vrai, moi je le pense pas.

- Ah oui, tu dis quelque chose mais à l'intérieur tu le penses pas.

Du coup est-ce qu'un mensonge ça se définit par une parole ?

- Exemple, si j'achète un cahier à deux euros et le police elle croit que j'ai volé le cahier, elle s'est trompée. Moi je dis « oui je l'ai volé » alors que je l'ai pas volé. Dans ma tête, c'est vrai que je l'ai pas volé

Dans ta tête, tu dis la vérité ou un mensonge ?

- La vérité : à l'intérieur, je pense que la vérité

Donc pour toi, le mensonge ce n'est pas à l'intérieur : c'est que quand on dit.

- Moi je voulais dire que le mensonge ça peut être bien : ça peut aider un ami, une personne, un proche

Alors, là on va vers la question : « Pourquoi les gens mentent ? » « Est-ce qu'on peut parfois mentir ? »

- ça peut sauver des personnes, par exemple si quelqu'un va se faire exécuter alors qu'il a rien fait, on peut accuser quelqu'un d'autre

- On peut mentir en disant la vérité, si il y a quelqu'un qui vole, la police elle dit « arrêtez-vous » et il dit « J'ai volé », il donne une piste à la police parce qu'il y a le mot voler.

- Pour faire un mot plus court de ce qu'il a dit, c'est un lapsus. Un lapsus c'est quelque chose qui donne une piste.

Alors c'est quoi un lapsus ?

- Par exemple, si une personne qui me dit « est-ce que t'as pris un bonbon ? » et bah moi je dis sans faire exprès « Oui je l'ai volé » mais tout de suite après je dis que je l'ai pas volé.

Un lapsus, c'est quand sans le vouloir, on dit ce qu'on pense alors qu'on ne veut pas le dire. C'est quelque chose qui est dans notre tête et qui glisse. Par exemple, si j'ai faim, au lieu de dire « Maxence je veux t'écouter », je vais faire un lapsus et je vais dire « Maxence je veux te manger, euh t'écouter ».

- Donc c'est obligé il y a un truc de vrai dans le lapsus

Dans un lapsus, on dit ce qu'on pense vraiment mais sans vouloir le dire.

- On a quelque chose dans notre tête, c'est notre avis, et quand on le dit, c'est soit on dit ce qu'on pense, soit on ment.

- Si la police elle vient m'interroger parce qu'un copain a volé des bonbons, moi je vais dire que je suis au courant de rien.

- Si t'as une lettre et que tu veux la cacher, si la fille elle dit « est-ce que t'as vu une la lettre ? », tu dis que tu sais pas mais tu commences à transpirer

Donc c'est le corps qui peut montrer la vérité, pas que la parole. Donc si le mensonge, si c'est une parole qui dit le contraire de la vérité. On doit s'arrêter là, mais je vous souhaite une bonne fin d'après-midi.

1.4.4. Atelier de Philosophie sur le thème « Le Rêve », CM2 A
E. Legall, école Fraternité, 14 février 2012

[Facilitatrice]: (Distribution des rôles de gardien) Le thème aujourd'hui c'est le Rêve. Alors on commence par la récolte des questions comme d'habitude. On y va, réfléchissez...

- Qu'est-ce que c'est que le rêve ?
- Pourquoi on rêve ?
- Pourquoi le rêve existe ?
- C'est quoi le sens du rêve ?
- Pourquoi des fois on ne se rappelle plus de nos rêves ?
- D'où vient le rêve ?
- Pourquoi quand on rêve, on doit penser pour rêver ?
- Est-ce qu'on est obligé de rêver quand on dort ?
- Qu'est-ce qu'on rêve ?
- Pourquoi des fois on fait des cauchemars ?
- C'est quoi la différence entre le cauchemar et le rêve ?
- À quoi ça sert de rêver ?
- Pourquoi des fois quand on rêve ça devient réalité ?
- C'est quoi la différence entre la Réalité et le Rêve ?
- C'est quoi le bon et le mauvais côté du rêve ?
- Pourquoi quand on rêve on revoit ce qu'on a vu dans la réalité ?

Alors, c'est bon pour les questions... Alors maintenant on se calme : qu'est-ce qu'un rêve ?

- C'est on rêve à quelque chose de bien, c'est une espèce... c'est comme si on était dans un autre monde mais endormi, et on rêve de quelque chose qu'on aime

C'est intéressant : qu'en pensez-vous ?

- C'est nos pensées les plus agréables
- C'est un autre monde, un monde magique, c'est comme un monde magique.
- Un rêve, c'est une pensée comme si on était dans un autre monde

Un autre monde : mais quel est ce monde du rêve dont vous parlez ?

- C'est comme... il y a des trucs dans la réalité qu'on peut pas avoir
- En fait, le rêve, c'est quand on ferme les yeux, on pense à quelque chose de beau - qui peut être mauvais aussi - et après ça apparaît tous les moments les plus beaux, sinon on les imagine. On peut faire tout ce qu'on veut dedans
- Le rêve, je crois, c'est quelque chose de quand on rêve, après qui se réalise, certaines choses.
- Pas toutes
- Il a dit ce que je voulais dire

Complète à ta manière si tu veux.

- J'ai deux choses à dire : le rêve, c'est une pensée intérieure qui...où on peut contrôler tout le monde dans notre rêve, et on imagine.. il y a beaucoup de gens qui disent que le rêve c'est que quand on dort, mais moi quand je m'ennuie des fois je rêve en étant éveillé

Est-ce que c'est que quand on dort qu'on rêve ?

- Moi ce qui prouve que le rêve c'est le contraire de la réalité : j'ai rêvé que le Real avait battu le Barca et le lendemain, c'est le Barca qui avait battu gagné 2-0

Est-ce que c'est la même chose le rêve et la réalité ?

- Dans mon rêve, elle avait gagné 2-0 et dans la réalité c'était l'autre équipe
- Des fois je dis un mot 10 fois avant de dormir et après je rêve de ça
- Des fois on pense à quelque chose avant de descendre dormir et après on rêve de ça.

Là vous parlez beaucoup du rapport entre penser et rêver : c'est pareil ?

- Moi je veux dire un truc : dès fois quand on rêve, on va rêver qu'on est au Parc Asterix et on croit qu'on est au Parc Asterix quand on se réveille

Qu'est-ce que ça veut dire ça ?

- Tellement que t'as envie d'y aller que dans ton rêve tu y vas
- En fait je veux pas parler de ça : le rêve ça peut être la réalité mais pas forcément. Par exemple, je rêve d'une trousse et le lendemain je peux en avoir une... c'est une décision

Est-ce que les rêves peuvent se transformer en décisions dans la réalité ?

- Oui

- à un moment donné quand j'étais en CM1, la nuit je rêvais qu'on était 4 CM2 à jouer au foot contre 4 CM1 et au début dans mon rêve on était en train de gagner mais après on n'avait que deux points de moins. Et je me suis réveillé, je suis parti à l'école et ce rêve il s'est réalisé et on a eu 2 à 4

Là on se demande si les rêves peuvent se réaliser... est-ce que tous les rêves peuvent se réaliser ?

- Par exemple dans les cauchemars, on se réveille

Cauchemar et rêve c'est pareil ?

- Non, Et une fois, j'étais dans un endroit et j'étais sûr que je j'avais déjà vu, la salle je la connaissais mais que dans un rêve, l'endroit je le connaissait mais que dans un rêve. J'ai tout reconnu, j'ai demandé à mon père si on était déjà venu, et j'ai dit « pourtant je le connais »

Est-ce que les rêves peuvent apporter une connaissance ?

- Oui, il y avait un rêve où j'étais fracassé sur le sol et quand je me suis réveillé, j'étais tombé de mon lit. Dans le rêve je tombais, et j'étais tombé en vrai

Qu'est-ce que vous en pensez ?

- Des fois quand je fais des mauvais rêves, j'ai envie de voir la suite mais c'est pas bien parce que c'est le plus mauvais qui arrive en dernier. Et je veux absolument voir

On revient sur la question du contrôle dans les rêves : tout à l'heure tu disais dans les rêves on contrôle qui est là, ce qui se passe. Là où dirait que c'est compliqué de contrôler ses rêves. Alors est-ce qu'on contrôle nos rêves ?

- Non mais je sais pas pourquoi

- Des fois rarement, parce que des fois on fait des rêves lucides, où on contrôle tout

- Moi j'avais fait un rêve, il y avait quelqu'un qui s'appelait Maxime et il était en vélo, en balade, il m'a salué, et après on s'est bagarré et juste après en maternel j'ai connu Maxime

- Des fois les cauchemars peuvent devenir rêves : par exemple, on peut faire le cauchemar que quelqu'un meurt, et moi au début c'est un cauchemar mais après ça peut être un rêve vu que je suis le héros.

- Mais Johanna, je viens d'avoir une idée : le rêve des fois ça peut apporter une espèce de réflexion morale ! ça peut nous faire comprendre quelque chose !

- Des fois les rêves moi je peux dire si je continue ou si je me réveille, je peux contrôler ça. Mais je contrôle pas où c'est, qui c'est qu'il y a dans le rêve.

- Moi si je veux me réveiller je me réveille.

- Johanna, il y a un truc je sais pas pourquoi mais quand j'ai mal dans un rêve, je ressens la douleur

Est-ce que des fois les rêves on a l'impression que c'est la réalité ?

- Des fois c'est la même chose que la réalité, comme quand j'ai rêvé que je tombais et en vrai j'étais tombé

- Un rêve ça peut nous faire comprendre quelque chose. Par exemple, je rêve que j'ai mangé un gâteau peut-être que le rêve va me faire comprendre que je suis gourmande.

Donc on revient sur l'idée que ça peut nous donner des connaissances...

- Je voulais dire que le rêve, je crois que c'est le produit de notre imagination

- Je crois que le rêve peut devenir réalité

- Les rêves, peut-être que ça vient de ce qu'on pense et après des fois, ça se reproduit et des fois ça se reproduit pas, tellement qu'on y pense.

Vous avez dit beaucoup de choses intéressantes. On s'arrête là.

1.4.5. Atelier de philosophie sur le thème « Le Temps qui Passe » (9-10 ans), CM2 A ; E. Legall, Ecole Fraternité, 27 mars 2012

[Facilitatrice]: Le thème aujourd'hui, c'est le Temps qui Passe. Alors, dites-moi, est-ce que le Temps passe toujours à la même vitesse ?

- Moi je pense qu'il passe toujours à la même vitesse parce qu'il y a des personnes qui disent que le temps passe vite... mais en fait il passe toujours pareil, sauf que quand on s'amuse ça passe plus vite et quand on s'ennuie ça passe moins vite.

Effectivement, on entend souvent « le temps passe vite ». Est-ce qu'il passe réellement vite ?

- C'est pas qu'il passe vite, c'est juste que quand on s'amuse, on voit pas le temps passé, on réfléchit pas au temps.

ça c'est une autre expression : on voit pas le temps passé. Est-ce que vous voyez le temps passer vous ?

- Oui la pluie

Alors, ça c'est le temps qu'il fait. Et le temps qui passe, on le voit ?

- Oui à l'heure sur les montres

- Là le temps il passe, là on a avancé d'une heure

Est-ce que t'as vu le temps avancer d'une heure ?

- Oui, parce que le matin il fait plus jour qu'avant.

- Aussi on peut pas que voir l'heure sur la montre : on peut voir aussi avec le soleil.

- Je crois qu'on peut pas le voir, parce qu'on peut voir avec le soleil, mais des fois on peut pas le voir si on s'amuse.

- Avec la lumière, quand il fait jour, on sait que c'est le jour, et quand on voit la nuit, on sait que c'est la nuit.

Oui, mais est-ce qu'on voit la journée passer ?

- Oui, des fois elle passe doucement et des fois elle passe lentement

Dans ce cas, tu dis que le temps ne va toujours à la même vitesse...

- Je trouve pas : c'est tout le temps pareil. Mais une journée à Disney ça passe plus vite qu'une journée chez soi.

- C'est comme ils disent que la Terre elle tourne 24h sur 24 autour du soleil. Elle peut tourner sur elle-même en 22h au lieu de 24h et c'est pour ça qu'on dise que ça passe vite.

- Non, c'est toujours 24h !

Alors attention : 24 h c'est quoi ?

- Une journée

- C'est quand la Terre elle tourne sur elle-même

- Un an, elle met pour tourner autour du soleil.

- Quand on s'ennuie, ça va plus lentement le temps.

Est-ce que le temps peut être lent ? Quand on s'ennuie, est-ce que le temps s'est réellement ralenti dans le monde entier ?

- Non, nous on veut que le temps il passe plus vite, mais en vrai, c'est pareil.

- Mais il est pas la même heure partout

Oui, mais est-ce qu'il y a des pays où les secondes vont plus vite ?

- Non, c'est toujours 24 h une journée

- ça reste la même vitesse : même en Amérique, l'heure ça change mais les secondes ça passe au même moment que partout ailleurs.

- Je crois que les heures c'est pas pareil parce que le soleil ne se lève pas en même temps partout, au même moment. L'Amérique, c'est à l'ouest par rapport à ici...

- En fait j'ai deux choses pour répondre à la question : là si en Amérique il est 4h du matin, ici il est 10h, c'est parce que d'un côté de la terre il y a l'Amérique et de l'autre il y a la France. La terre dès qu'elle tourne, ça change. Mais sinon, l'heure elle passe tout le temps à la même vitesse mais c'est dans notre tête que nous on pense que l'heure elle passe plus vite.

Oui, c'est intéressant

- Par exemple, il a dit que le soleil
- J'ai fait un test avec mon cousin, je lui ai demandé « il est quelle heure ? » il m'a dit 13h14, lui il est en Martinique et moi il était 10h.

Depuis le début, il y a trois sortes de temps qui passe : le Temps des montres, le Temps qui passe dans la Nature avec la Terre qui tourne, le Soleil, et enfin il y a le temps qui passe en nous, dans notre tête, dans notre pensée. Donc, est-ce qu'il y a un rapport entre ces trois temps qui passent ?

- Oui, parce que si il y avait l'heure de la Nature, on pouvait pas savoir qu'il y aurait des heures, l'heure des montres.

Effectivement, les heures elles sont calquées sur le système solaire. A quoi ça sert une montre à votre avis ?

- ça montre le temps : on voit
- Oui, moi je vois le temps qui passe

Le temps en vous, vous le voyez ?

- ça dépend de la notion du temps
- Non on le sent pas.
- On voit le soleil se coucher

C'est quoi le temps le plus important : le temps des horloges, le temps de la nature ou le temps en nous ?

- Des horloges
- Avant ils se repéraient juste à l'œil, avec le soleil : on se lève quand le soleil se lève, on se couche quand le soleil se couche.
- Avec les étoiles aussi
- Le temps qui passe sur les horloges, c'est le plus important parce qu'on voit l'heure
- Le temps naturel, c'est le plus important, on peut se repérer avec plusieurs façons. Quand il passe en nous, on sent qu'on est fatigué, qu'on va dormir.

Est-ce qu'il faut aller se coucher quand on se sent fatigué ou quand c'est l'heure d'aller se coucher ?

- Les deux
- Moi le plus important c'est le temps des montres parce qu'on peut voir l'heure. Aussi le soleil : on peut aussi se repérer avec. Comme Karim il a dit, quand la Terre elle tourne, elle tourne autour du soleil,
- Pour moi c'est dans notre tête parce que dans l'heure s'il est midi, on n'est pas obligé de manger. Dans notre tête, si on veut il passe vite, et si on veut il passe pas vite. On fait ce qu'on veut à n'importe quelle heure.
- Pour moi c'est la Terre qui tourne, et c'est dans notre tête. Quand le soleil va se coucher, on peut savoir à peu près quelle heure il est. Dans notre tête, c'est important pour nous, on sent qu'on doit aller se coucher. On a faim, c'est l'heure d'aller manger.

Tu dis, avec le soleil, on sait à peu près quelle heure il est. Mais il y a une différence de précision : c'est bien ça la question : est-ce qu'il y a la même précision sur une montre et dans la nature ? Si on te donne rendez-vous à 14h30, on peut savoir avec la Nature ?

- Non, mais il y a des astuces où on peut savoir à la seconde près avec la Nature.
- Mais ceux qui n'ont pas de montre, comment ils font ?
- Le temps le plus important, c'est le Temps... Christophe il a dit ce que je voulais dire
- Pour moi, le temps le plus important il n'y en a pas. Tout est important : le temps de la montre, si on veut vraiment être pile poile à l'heure, on a besoin de montres. La nature, c'est toujours important de voir... enfin... le temps par la nature. Et le temps en nous-même, c'est quand on a besoin de manger, on va manger tout de suite, on n'a pas vraiment besoin de montre pour savoir ça.

Est-ce que tous ces temps sont réguliers ? Est-ce qu'ils passent tous à la même vitesse ?

- Non parce que dans notre tête, ça peut passer plus vite
- Les montres c'est régulier

Est-ce que ça fonctionnerait une école sans horloge ?

- (tous) Non !
- Non, on n'arriverait pas en même temps.

Est-ce que le Temps de la Nature est régulier ?

- (tous) Oui !

- Non parce qu'il y a l'heure d'été et l'heure d'hiver

Mais l'heure d'été et l'heure d'hiver, c'est la Nature qui vous dit de changer l'heure ?

- C'est le satellite

- Non c'est les humains

- C'est pas les mêmes jours les anniversaires parce qu'on se décale tous les ans : c'est lundi, après mardi, ensuite mercredi

Donc on a les heures, les jours, les semaines..

- Les siècles

- Les millénaires

- Les lustres

- On dirait l'heure naturelle et l'heure de la montre, à part les secondes et les minutes, c'est possible pour moi que l'heure naturelle et l'heure de la montre c'est la même chose

- Pourquoi aujourd'hui ça passe trop vite ?

- En été, ça passe plus vite

- Je crois que l'horloge elle crée le temps naturel parce que quand le soleil ça bouge, par exemple, si c'est midi, le soleil est en haut

- Peut-être que c'est parce que la Terre elle fait un plus grand tour autour du soleil en été. En hiver, elle est plus loin et en été elle est plus près

- Du soleil

Oui, donc les jours sont plus longs. Mais est-ce que le temps passe plus lentement ?

- En 2010 l'année elle est passée plus vite que les autres

- Non c'est la 2011 qui est allée la plus vite

- Non en 2009 elle est passée vite

- 2011 c'était super lent

- Cette année aussi elle est passée vite.

Là vous parlez de 2009, 2010, 2011 et vous dites que c'est passé vite ou lentement : là vous parlez des calendriers ou de votre impression ?

- C'est dans leur tête, mais en vrai c'est passé normalement

- Toutes les années sont passées avec le même temps.

Est-ce que les années ont toutes la même longueur

- Oui, sauf les années bisextiles

Oui, effectivement mais sinon ?

- Ce que je voulais dire que l'heure, quand l'heure bouge, le soleil aussi il se décale, il bouge.

Quand on change les heures, le temps de la nature change ?

- Non !

Nous les humains, quand on décide de changer nos montres d'une heure, on change le Temps dans la nature : le temps recule ou avance

- Mais vous êtes fous !

On peut arrêter le temps ?

- Non sinon on meurt

On peut faire remonter le temps ?

- (Amadou) Oui, dans une machine à remonter le temps

- Mais il est fou Amadou : une machine à remonter le temps ça existe pas !

- Dans nos rêves, on peut remonter le temps

- Quand on dort, le temps il passe vite. Mais en vrai il passe normalement. Une fois, je me suis endormi et j'ai cru que 20 minutes étaient passées, et c'était toute la nuit

- Une fois je me suis réveillé il était 7h, j'ai voulu me rendormir, j'ai juste fermé les yeux et il était 8h.

Et ça, c'est la vérité ou c'est ton impression ?

- Quand on dort, quand on fait des rêves, on a l'impression ça dure deux secondes et quand on se réveille, il est déjà l'heure.

On a une impression du temps, un sentiment du temps, une notion du temps

- Une fois j'étais en train de dormir et puis je me suis réveillé et j'ai cru que j'avais dormi une seconde.

Tu dis « j'ai cru » : on a une croyance par rapport au temps. Est-ce qu'on peut se fier à ce qu'on croit pour savoir quelle heure il est ?

- On peut pas se fier à nous-mêmes : par exemple on s'endort à 21h et on croit qu'il est 21h et non il peut être 23h

- moi aussi ça passe lentement

Est-ce que ça passe lentement ou on a l'impression que ça passe lentement ? C'est super ce que vous faites, continuez comme ça

- Un jour j'ai voulu faire une nuit blanche et j'ai pas pu parce que le temps pour moi il passait lentement, lentement ; Et à un moment je me suis endormi et il est passé super vite.

- Quand on est vraiment isolé, qu'on est vraiment dans le noir, on voit pas le temps passé

Si on était enfermé dans une pièce noire, est-ce qu'on sentirait les jours passer ?

- Des fois quand on est fatigué, on croit qu'il est tard et en fait il est tôt. Quand t'as fait beaucoup de choses dans la journée, on croit qu'il est tard.

On reparle de la croyance : on croit qu'il est tard...

- Moi par exemple, avec mon grand frère, il avait pas dormi pendant 24h, et après on croyait qu'il était plus là parce qu'il avait dormi deux jours

Et quand il s'est réveillé, il avait senti que deux jours étaient passés ?

- Non, et il avait super faim ! (rires)

On parle beaucoup de notre sensation du temps : on sent le temps d'une certaine manière. Alors pour finir, est-ce que vous pouvez me rappeler les trois sortes de temps qu'on a vus aujourd'hui ?

- Le temps de la Nature, du Soleil

- Le temps des horloges, des montres

- Le temps de nous, notre temps à nous : le temps de la pensée !

Ok, bravo pour cette séance, on s'arrête sur le temps de la pensée !

1.4.6. Atelier de Philosophie « Le Possible et l'Impossible » (9-10 ans), CM2 (E. Le Gall), école Fraternité, 10 avril 2012

[Facilitatrice] Aujourd'hui le thème c'est le Possible et l'Impossible. Alors quelles questions on peut se poser sur le possible, et l'impossible ?

- C'est quoi le possible et l'impossible ?

- Est-ce que c'est possible de ressusciter la mort ?

- Est-ce qu'il peut y avoir plus de possible que d'impossible ?

- Pareil dans l'autre sens : est-ce qu'il peut y avoir plus d'impossible que de possible ?

- Pourquoi ça existe le possible et l'impossible ?

- Pourquoi des fois c'est possible ou impossible ? Pourquoi il y a des choses possibles et des choses impossibles ?

- A quoi servent le possible et l'impossible ?

- Pourquoi quelque chose peut-être impossible et en même temps possible ?

- Pourquoi dans notre tête on dit « c'est impossible » alors qu'en vrai c'est possible ? de gagner par exemple ? Mais dans la réalité c'est possible ?

Très bien, alors c'est quoi le possible ?

- C'est quelque chose qu'on est capable de faire

- Le possible, c'est quelque chose qui peut se passer.

C'est intéressant : on est capable. Que pensez-vous de ce que Jean-Stevie propose ?

- Le possible c'est des fois on dit « c'est possible de le faire » mais des fois c'est pas dans notre voca... dans notre truc...

- Il y a des choses où on peut... où ça se peut mais on n'est pas capable

Tu peux développer ?

- Bah je sais : quelqu'un d'autre peut le faire mais c'est pas obligé qu'on soit capable. Par exemple, moi je suis pas capable de faire quelque chose mais y a une personne qui est capable

D'accord, donc cette chose elle est possible ou elle est impossible ?

- Elle est possible vu qu'il y a une autre personne qui peut le faire

Donc le possible ce n'est pas que ce dont on n'est pas capable ?

- Oui

- Oui mais aussi pour nous c'est possible de faire quelque chose, on a l'intention de le faire mais on peut nous en empêcher

- Mais tout le monde peut faire un truc et tout le monde peut pas le faire. Ça veut dire que par exemple quelqu'un qui peut pas toucher le haut de l'étagère, mais quelque d'autre peut le faire

- On prend la chaise

Alors, est-ce que le possible, c'est ce dont tout le monde est capable ?

- Bah c'est à nous de choisir si on est capable ou pas

- T'as la possibilité de monter sur un vélo, mais des fois on y arrive pas

- Par exemple, moi j'arrive à faire quelque chose mais mon camarade il arrive pas. C'est impossible pour lui et possible pour moi

- Non c'est possible pour tout le monde sauf la personne elle a pas les moyens

Donc il y a des choses possibles dont on n'est pas capable ?

- Bah ça dépend des fois c'est une question de courage. Et c'est surtout à nous de voir si on est capable. C'est surtout à nous de choisir. Si quelqu'un te dit que c'est pas possible, c'est à toi de choisir si tu acceptes ou si tu refuses.

On peut décider de se rendre capable. Alors est-ce que tout est possible ?

- Non pas tout

- Voler c'est impossible.

Est-ce que pouvoir et être capable de faire quelque chose c'est pareil ?

- Pouvoir c'est que on sait déjà le faire et capable, c'est t'es capable si t'es un peu aidé, on a quand même une arrière-crainte de pas être capable de le faire.

- Pouvoir c'est quand on peut le faire. Être capable c'est quand on veut le faire.

Est-ce qu'on PEUT faire tout ce qu'on VEUT faire ?

- (tous) Non

- Non, par exemple, ressusciter les morts, c'est mort

Est-ce qu'on peut réaliser tous nos souhaits ? Est-ce que tout est possible ?

- Peut-être si ils existent nos rêves on peut les faire. Si ils existent pas, on peut pas les faire.

Alors, quand on rêve de quelque chose, c'est possible ou impossible de réaliser ce rêve

- Bah ça dépend les rêves

- C'est possible !

Est-ce qu'on peut rêver de choses impossibles ?

- Oui, comme voler

Est-ce que dans la réalité il y a des choses impossibles ?

- Il y a des gens qui disent « Rien n'est impossible » mais il y a des choses qui sont impossibles

- Comme d'aller sur Mars

- Pour l'instant c'est impossible

Pour l'instant c'est impossible mais à l'avenir est-ce que c'est possible ?

- Tout n'est pas possible, on peut pas ressusciter un mort

Donc on en est à se demander s'il y a des choses qui semblent impossibles mais qui se réalisent dans la réalité ?

- Bah oui. Il y a des trucs impossibles qu'on peut faire

Mais si on peut les faire, pourquoi elles sont impossibles ?

- Par exemple, si quelqu'un veut ressusciter quelqu'un, même s'il sait que c'est impossible, un jour il peut se décider à inventer quelque chose pour ressusciter les gens. Si il essaie, si il croit, peut-être qu'il réussira.

C'est intéressant la question de l'invention

- Des fois on croit qu'on a des limites mais nos limites elles peuvent aller plus loin

C'est intéressant. Est-ce que quand on repousse les limites du possible, est-ce que ça veut dire qu'on rend les choses impossibles possibles ? Est-ce qu'on peut rendre possibles des choses impossibles ? Est-ce que l'impossible pour devenir possible ?

- Quoi ?

- L'impossible sera toujours impossible.

- Par exemple, Mars, pour l'instant, c'est impossible de vivre là-bas, mais peut-être que dans des années plus tard ce sera plus tard

Pour l'instant c'est impossible de vivre sur Mars, est-ce que ça veut dire que c'est impossible à jamais ?

- Non parce qu'ils peuvent créer quelque chose, inventer

Donc si on invente quelque chose pour aller vivre sur Mars, l'impossible deviendra possible ?

- Non parce qu'il y a des choses où on invente et l'impossible devient possible. Mais il y a des choses on peut rien faire, et ce restera impossible pour toujours

Est-ce que l'impossible pour devenir possible ?

- ça évolue

- Et il y a des choses possibles qui au bout d'un moment son plus possibles

Ah tu veux dire que des choses possibles peuvent devenir impossibles ?

- Par exemple, je suis jeune j'arrive à faire ce que j'ai envie de faire mais après quand je serai vieux j'arrive plus

- Comme courir

- Par exemple on mange un gâteau, après si on l'a mangé c'est impossible de le remanger

- Bah si tu rachètes le même

Si tu rachètes un autre gâteau pareil, tu remanges le même gâteau ?

- Par exemple à Koh Lanta il y en a ils peuvent pas faire des trucs et ils repoussent leurs limites. Pour les épreuves.

Ils repoussent les limites de ce qui est impossible pour eux ?

- Ils mangent des insectes

- Avant il y a des espèces d'animaux qui sont plus sur terre, avant elles étaient capables de vivre et maintenant elles sont disparues

Donc il y a des choses qui étaient impossibles et qui deviennent possibles. Et il y a des choses possibles qui deviennent impossibles.

- Ouais !

Est-ce que ça veut dire que tout est possible et impossible ?

- Comme ressusciter des morts

- Pourquoi à chaque fois tu sors cet exemple ?

- Parce que c'est le seul truc vraiment impossible !

- Voler peut-être que ça arrivera un jour

- Peut-être qu'ils inventeront un sérum pour se ressusciter

Peut-être... peut-être... peut-être... Est-ce que « peut-être » ça veut dire que tout est possible ? Est-ce qu'on peut dire de quelque chose « ça c'est impossible » ?

- On n'a pas encore essayé

- On sait pas, on peut pas savoir

- Dans notre esprit tout peut être possible

- Si par exemple je saute de 4000 mètre de haut c'est sûr je vais mourir sur le coup.

- Et ça c'est impossible de pas mourir

- Et on peut pas arrêter le temps, c'est impossible.

- Avec une machine à remonter le temps

- Mais vous regardez trop la télé !

Donc est-ce qu'il y a des choses complètement impossibles ? Dans notre esprit on peut tout imaginer, est-ce qu'on peut rêver de l'impossible ?

- (tous) Oui

- On peut rêver qu'on peut voler

Est-ce que dans la réalité tout est possible ?

- (tous) Non

Vous avez parlé des inventions. Quand on invente, est-ce que ça veut dire qu'avec son esprit, on rend possible quelque chose d'impossible ?

- Oui !

- Pas tout !

Est-ce que inventer c'est prendre quelque chose d'impossible et de le rendre possible ? C'est-à-dire de faire quelque chose de nouveau ? Si c'est nouveau, c'était pas possible avant ?

- Les voitures électriques avant ça existait pas, maintenant ça existe

Voilà, au Moyen Âge, imagine si t'étais allé voir quelqu'un et que tu lui disais : les voitures électriques c'est possible, qu'est-ce qu'il aurait dit ?

- Arrête de rêver !

- T'es fou, c'est impossible !

- Par exemple les petits robots, avant c'était impossible. Au Moyen Âge ils auraient rigolé.

- J'avais rêvé que j'allais aller dans un magasin et je me suis réveillée et je suis allée dans ce magasin donc j'ai rendu l'impossible possible.

Aller dans un magasin, c'est impossible ?

- Non

- C'est un rêve possible

C'était un rêve possible à réaliser ?

- Moi j'ai rêvé qu'à la fin des vacances, il avait tous les magasins ouverts et on pouvait prendre tous les jouets qu'on voulait ?

C'est possible ou impossible ?

- C'est impossible les jouets gratuits

- Par exemple, avant, si on avait dit que bientôt, on allait voler avec des avions et tout ça, ils auraient « non mais vous rêvez » et maintenant il y a des avions, plein de trucs

- Avant dans le Moyen Âge, il y a des choses impossibles qui sont devenues possibles mais il y a des choses impossibles qui resteront impossibles : on peut pas arrêter le temps, on peut pas lancer des boules de feu.

Est-ce qu'on peut maîtriser la Nature ? Est-ce qu'il y a des choses totalement impossibles ?

- Oui, comme respirer dans l'espace

- Il dit qu'on peut pas lancer de boules de feu, si !

Là concrètement, on peut prendre une boule de feu dans la main ?

- Non, mais on peut aller une boule

Alors, pourquoi ça existe le possible et l'impossible ?

- Bah ça existe parce que c'est une limite : si tout était possible, ce serait beaucoup trop simple la vie. Et si tout était impossible, on pourrait rien faire.

- Je crois que l'impossible, si ça n'existait pas, par exemple si tout le monde pouvait rester à vie, la planète elle serait remplie.

- On a besoin de limites parce que si on n'avait pas de limites, ce serait la catastrophe

- Ou au contraire ce serait la belle vie

- C'est normal que la vie ne soit pas complètement rose

- Bah l'impossible, ça sert que : si c'était que possible, on pourrait repousser l'impossible, on pourrait pas essayer. Si tout serait impossible, on pourrait rien faire

- S'il y a rien d'impossible, on pourrait pas de donner des défis : par exemple, l'année prochaine on essaie de faire quelque chose.

- Ce serait pas marrant si c'était impossible - comme ils ont dit - ce serait pas marrant d'avoir... d'être... immortel, on pourra pas relever ce qu'on veut relever. On sentira rien et ce sera pas amusant. On vieillit.

- Si ça n'existait pas l'impossible, par exemple si on tuait quelqu'un, après si on le punit pas, il va toujours le faire

Alors, tuer quelqu'un c'est un exemple compliqué : est-ce qu'on a le droit de tuer quelqu'un ?

- Non, on n'a pas le droit.

Est-ce que c'est possible de tuer quelqu'un ?

- Oui c'est possible, mais c'est interdit.

- Non. On peut pas le tuer, parce qu'il y a l'âme, c'est juste le corps.

- On peut le tuer en cas de force majeure

- La police ils peuvent tuer eux

- Il y a une fille qui a tué quelqu'un parce qu'elle s'est faite agressée

Le possible c'est ce qu'on peut faire, mais il y a deux sens au verbe pouvoir : il y a ce qu'on peut faire parce qu'on a le droit de le faire et il y a ce qu'on peut faire parce qu'on est capable de le faire. Est-ce que c'est pareil pouvoir et avoir le droit ?

- Non c'est pas la même.

- Mais si la personne elle le veut. Parce que la dernière fois j'ai vu à la télé un dessin-animé où un grand-père, il était trop vieux, il voulait que son petit-fils le tue.

Oui, ça s'appelle l'euthanasie.

- C'est quoi ?

L'euthanasie, c'est des gens qui sont malades et qui veulent mourir doucement.

- Si on serait immortel, si on avait tué, quelqu'un ça aurait rien fait.

- Des fois on a le droit de tuer : si tu te fais attaquer par des gens, t'as le droit de te défendre. C'est de la légion défense.

- Ouais pour le bien de l'humanité

- Des fois on peut faire quelque chose mais ça veut dire qu'on en est capable.

J'ai l'impression que c'est ça la grosse différence que vous avez fait aujourd'hui : il y a une différence entre pouvoir, être capable et avoir le droit. Qu'est-ce qui fait qu'il y a des gens qu'on ne peut pas faire ?

- Les lois, nos capacités et la Nature

- Il y a des choses que c'est interdit par la loi mais il y a des gens qui le font quand même.

Oui c'est possible de le faire mais c'est pas autorisé

- La Nature, c'est un peu elle qui nous... comment dire... c'est grâce à elle qu'on peut vivre donc après ils ont fait des lois pour arrêter, empêcher de faire des trucs.

On doit s'arrêter là, c'était très intéressant ce que vous avez dit. Le but, à l'atelier-philo, c'est d'être entendu donc faites un effort d'écoute. Sinon c'était très intéressant.

1. 4. 7. Atelier Bilan sur le thème de « La Philosophie » (9-10 ans) classe de CM2 A (E. Legall), école élémentaire Fraternité, 30 mai 2012

[Facilitatrice] : Aujourd'hui, je voudrais savoir ce que vous pensez de la philosophie. Je voudrais savoir ce qui a été positif et négatif pour vous. Quelles questions importantes on peut se poser sur la philosophie ?

- Pourquoi ça existe la philo ?

- Pourquoi ça se construit comme ça ?

- Pourquoi on se pose des questions ?

- C'est quoi la philo ?

- à quoi ça sert la philo ?

- C'est composé de quoi la philo ?

- ça se pratique comment ?

- Pourquoi la philo c'est pour répondre aux questions les plus dures ?

D'accord, alors pour commencez réfléchissez : qu'est-ce que la philo ? Faites une belle phrase dans votre tête...

- La philo, c'est des thèmes, des paroles, des débats

- S'exprimer avec un ensemble de personnes

- un atelier pour s'exprimer

- C'est ce que j'allais dire

Alors, pourquoi on a besoin de s'exprimer ? Pourquoi on s'exprime ?

- Pour donner ses idées et faire un débat

- Pour se faire entendre

- Pour donner son avis

- Dire ce qu'on pense

Quand on s'exprime, quand on dit ce qu'on pense, on parle de quoi en philo ? On donne son avis sur quoi ?

- Sur certains thèmes

Oui, mais ces thèmes, ils portent sur quoi ? Quel est le sujet en philo ?

- On parle de thèmes comme la Nature, sur les humains,

- Sur des sujets qu'on emploie pas tout le temps

- Sur des sujets de la vie de tous les jours

Oui, on réfléchit sur la vie des humains, sur le monde qui nous entoure. Alors, donc ça sert à quoi la philo ?

- ça sert à s'exprimer et à entendre les autres, à apprendre de nouveaux mots

Effectivement, on se pose des questions sur les mots : on cherche le sens des mots.

- Apprendre à s'exprimer

- ça sert à dire ce qu'on pense. Par exemple, si on pense autre chose, mais si quelqu'un

- A dire ce qu'on ressent au plus profond de nous et écouter les autres

- La philosophie pour moi c'est un lieu où on peut s'exprimer normalement et il faut pas avoir honte par rapport aux autres.

Oui, alors ça se pratique comment alors la philo ?

- Euh ça se pratique en parlant, on s'exprime

- On lève la main, on donne son avis, on écoute les autres

- On s'échange des mots

- En débattant

C'est quoi débattre ?

- Par exemple, il y a quelqu'un qui insiste sur quelque chose et moi je vais lui dire « non, non, non » et on discute

- Être dans un recoin avec plusieurs personnes en train de débattre sur un thème en écoutant les autres.

- Le débat c'est comme le débat, tu parles

Donc on sera pas d'accord. Mais en philo, quand on n'est pas d'accord, qu'est-ce qui se passe ?

- Il y a plus de réponses

- Pour moi, la philosophie il y a personne qui a raison, et tout le monde a raison.

Dans un débat philosophique, il n'y a pas une seule personne qui a raison. Mais ça ne veut pas dire qu'on peut dire n'importe quoi. Il faut que ça ait du sens.

- Il n'y a aucune bonne réponse

C'est pas qu'il n'y a aucune bonne réponse, c'est que toutes les réponses sont bonnes, si elles ont du sens et qu'elles sont sincères.

- On peut prendre les idées des autres, on peut transmettre des idées

Est-ce qu'on peut s'approprier les idées des autres ?

- Oui si on est d'accord

Pourquoi ça existe ?

- Pour donner son avis à quelqu'un et s'exprimer avec une autre personne

C'est composé de quoi ?

- Les gardiens, les gens qui parlent
- De vocabulaire
- De questions
- Des idées
- De thèmes
- De réponses

Des questions à l'infini, des réponses à l'infini...

- Et ça s'arrête jamais !

Alors, je voudrais que chacun votre tour, vous donniez votre avis sur l'atelier-philos. Vous pouvez dire ce qui a été positif, et ce qui a été négatif.

- J'ai bien aimé parler avec les autres
- J'ai presque bien aimé sauf...
- J'ai bien aimé le thème de la Vie et le thème du Rêve
- J'ai aimé mais parfois il y avait trop de bruit
- J'ai aimé la philo, toutes les séances : j'aime la philo car on peut débattre et parler librement en toute liberté.
- J'ai aimé le thème de la vie, de la mort, le possible, l'impossible et le racisme
- J'ai aimé la philosophie parce qu'il y a de thèmes qui étaient bien.
- Les thèmes qui m'ont plus plu, c'est la Vie, le Rêve, l'Impossible
- J'aime bien les gardiens
- J'ai bien aimé parce qu'on peut parler, penser, écouter, librement, et il y a des thèmes intéressants. Et quand il y a des thèmes que j'aimais pas au début, comme on en a parlé, ça m'a fait découvrir parce que je savais pas ce que c'était
- J'ai bien aimé la philosophie, pour moi c'est important de savoir des choses sur la vie et de savoir écouter les autres. Et j'ai aimé les gardiens
- J'ai bien aimé la philo parce qu'on pouvait s'exprimer librement et penser librement.

Merci pour avoir donné votre point de vue. Merci pour votre participation cette année !

1. 5. Retranscriptions des Ateliers de Philosophie Classe de CM2 B, Année 2011/2012 ; Enseignant référent: M. Renaud Miherre ; Ecole élémentaire Fraternité, Facilitatrice : Johanna Hawken

1. 5. 1. Atelier de Philosophie sur le thème « La Philosophie » (9-10 ans), Classe de CM2 B (R.Miherre) ; école Fraternité, 22 novembre 2011

[Facilitatrice]: Alors, on va faire de la philosophie ensemble. Aujourd'hui, on va essayer de découvrir ensemble ce que c'est que la philosophie. Est-ce que quelqu'un a déjà entendu parler de la philosophie ?

- La philo, c'est on prend un thème, et chacun a ses idées, et après on peut débattre sur ce thème, on peut dire tout ce qu'on a à dire sur ses idées. S'il y a des personnes qui sont plus sur une idée qu'une autre, c'est pas grave.
- Chacun dit ses trucs, ses idées, et après on rassemble toutes ces idées et après on essaie d'accomplir quelque chose

C'est important le mot « idée » que vous dites. Effectivement, en philo, on s'occupe des idées. On va réfléchir ensemble, une discussion ensemble. Pour ça on va avoir des gardiens. C'est quoi un gardien ?

- C'est quelqu'un qui protège quelque chose
- C'est protéger les gens qui sont quelque part
- C'est quelqu'un qui veille
- Il fait à ce que quelque chose qu'on n'a pas le droit de faire il soit pas fait.

- Il garde, il s'occupe

Oui, il garde, veille, surveillance, protège, il prend soin, il s'en occupe. Vous allez avoir une vraie responsabilité, une fonction dans l'atelier. Les gardiens ils vont devoir être attentifs, ils doivent garder. Il y aura 5 gardiens à chaque séance. Le premier gardien, c'est le gardien de la parole. Son rôle c'est de veiller à ce que la parole soit bien respectée : quand quelqu'un parle, tout le monde doit l'écouter. Le deuxième gardien, c'est le gardien du thème : son rôle c'est de faire en sorte qu'on ne sorte pas du sujet, qu'on reste dans le thème. Ensuite, nous avons un gardien qui a un joli nom mais très compliqué : c'est le gardien de l'esprit philosophique. C'est le fait que quand quelqu'un parle, on ne se moque pas de lui, on ne le juge pas, c'est le fait de respecter chaque pensée, chaque parole. C'est le fait de respecter quelqu'un dans sa pensée, dans sa parole. Si on se moque, si on se juge, si on ne se respecte pas, on ne peut pas faire de la philo. Et enfin, on a deux gardiens de la mémoire. Avec leur feuille et leur stylo, ils vont essayer de prendre des notes, d'écrire les choses importantes, essentielles qui sont dites. Il n'y a pas besoin de tout écrire. C'est essayer de garder une trace.

Pour commencer, on va faire un petit jeu simple : je vais vous poser des petites questions. Il a deux intérêts ce jeu : premièrement, moi je vais apprendre à vous connaître, et deuxièmement, il va nous montrer quelque chose de très important par rapport à la philosophie. Alors la première question c'est comment t'appelles-tu ?

- Inès / Grâce / Mehdi / Lisa / Stéphanie / Alexandre / Julie / Thibaud / Chaïma / Grégory / Timothée / Oussama / Raphaël / Valentin / Sébastien / Dylan / Maeva / Jason / Christelle / Garance / Soraya / Goundo

La deuxième question c'est quelle est ta date de naissance ?

- (tous, successivement) 16 janvier / 11 novembre / 27 octobre / 1^{er} août / 20 juillet / 12 juillet / 7 août / 15 août / 29 juin / 17 juillet / 7 avril / 18 mars / 13 septembre / 13 avril / 29 octobre / 13 septembre / 26 juillet / 25 juin / 3 juillet / 13 novembre

Alors la troisième question c'est : quelle est ta couleur préférée ?

- (tous, successivement) Bleu / Orange / Vert / Bleu clair / Bleu turquoise / Rouge / Violet / Vert / Bleu / Violet / Aucune / Violet / Bleu clair / Rouge / Noir / Violet / Orange / Bleu / Bleu turquoise

Ok quel est ton animal préféré ?

- (tous, successivement) Le chat / Cheval / Hamster / Mon chat / Le serpent / L'ours polaire / Serpent / Lion / Tigre / Lion / Crocodile / Chat / Dauphin / Dauphin / Phoque / Chat / Cheval

Ok dernière question, quelle est ton activité préférée ?

- (tous les élèves, successivement) Je sais pas / Informatique / Lire / La philo / J'en ai pas / La télé / L'ordinateur / la musique / La ds / Dormir / Musique / Danse / Sport / histoire / Science / Math / Jeu vidéo / Sport et manga / Sport / l'Histoire

Alors, qu'est-ce que vous avez remarqué sur toutes ces réponses à ces différentes questions ?

- Plusieurs réponses étaient les mêmes
- On a montré notre identité
- Ils se ressemblent un peu tous
- Il y a plusieurs mois
- Il y a plusieurs propositions
- Tout le monde aime et dit quelque chose de différent
- Il y en a beaucoup qui sont différents.

Certains disent qu'il y a des réponses pareilles. Mais est-ce que vous avez le même prénom ?

- (tous) non !

Est-ce que vous avez tous la même date de naissance ?

- (tous) non !

Est-ce que nous avons tous le même animal préféré et couleur préférée ?

- (tous) Non !

Est-ce que nous avons tous la même famille ?

- (tous)

Qu'est-ce qu'on a d'autre de différent ?

- Les amis
- Les goûts
- La peau
- La culture
- Les amis
- Les ennemis
- Les passions

Alors comment ça se fait que toutes ces choses sont différentes ?

- Parce qu'on n'est pas la même personne
- Parce que dans la planète on est tous différents
- Parce qu'on n'est pas des mêmes horizons

Effectivement, nous sommes tous différents, on est différents, vous êtes tous des individus particuliers.

Mais est-ce qu'on a quelque chose en commun ?

- L'école
- On a une famille et une couleur
- On a tous des yeux, un nez, une bouche
- On est tous humains.
- On est tous fait pareil.

On est humains. On est tous différents mais on est tous humains. C'est ce que tu disais en décrivant le corps humain : on n'a pas le même corps, mais on a un corps humains. ON est des humains : ça c'est important à comprendre, c'est important d'en prendre conscience pour faire de la philo. On est des humains et il n'y a que les humains qui font de la philosophie. Comment ça se fait qu'il faut être humain pour philosopher ?

- Parce qu'on est les animaux les plus évolués, les êtres vivants les plus évolués
- Parce que les animaux déjà, ils ont pas le même langage que nous
- Peut-être qu'ils font de la philosophie !
- Ils ont pas de pensée
- Si tu vas voir un chien, tu vas pas lui faire faire de la philosophie : déjà ils ont pas le même langage, et en plus ils vont pas comprendre.
- On a un point critique pour philosopher

Un point critique : qu'est-ce que tu veux dire par là ?

- On sait critiquer
- On a une mémoire
- On a le cerveau qui n'a pas le même fonctionnement que les animaux
- Le cerveau il nous permet de penser, et de bien se rappeler.
- Il a des capacités différentes : d'autres pensées, il y en a qui pensent aux choses qui veulent
- On a des capacités que eux ils ont pas, nous on est des humains, pas des animaux, on a un cerveau qui marche différemment.
- Moi je crois que les animaux ils sont intelligents
- Mais ils ont pas la même intelligence que nous
- Par exemple, quand on veut débattre sur un thème, avec les animaux on peut pas travailler ce thème parce qu'on peut pas le comprendre

Ici, est-ce qu'on se comprend ?

- (tous)

- Nous, on a des capacités qu'ils n'ont pas, eux ils ont des capacités qu'on n'a pas

Alors, dans tout ce que vous dites : on a des capacités en particulier. La capacité de penser. Certes les animaux pensent d'une certaine manière. Nous, plus particulièrement, on pense mais surtout on réfléchit. Et ça, réfléchir, c'est quelque chose de particulier par rapport à notre cerveau évolué, intelligent. Réfléchir, c'est quand on prend de la distance et qu'on se pose des questions. Et c'est

précisément ça qu'on fait en philo, c'est se poser des questions. Nous, on existe d'une manière particulière dans le monde : c'est-à-dire qu'on vit, on existe, mais on réfléchit dans ce rapport, on réfléchit dans le fait qu'on soit dans ce monde, dans cette vie. C'est ça le geste qu'on fait en philosophie : c'est réfléchir, on prend de la distance par rapport au monde. Et ensuite, qu'est-ce qu'on en fait de ce questionnement ? Ce questionnement, on l'exprime par la parole. C'est pareil : peut-être que les animaux parlent d'une certaine manière. Mais nous, on a une manière particulière de parler : on est capable de dialoguer. C'est différent. Dialoguer, c'est quoi ?

- Dialoguer, par exemple, on exprime

- On parle entre nous

Le « nous » il est important : on parle pas tout seul. On parle pas à deux, à trois, tout le monde discute ensemble.

- C'est juste qu'on parle

- On se parle et on s'écoute

On s'écoute : c'est pas juste qu'on se parle. Quand on parle, ça va quelque part ce qu'on dit.

- C'est savoir parler, savoir parler avec les gens. Et comme je disais, il faut savoir parler avec les groupes

C'est intéressant : savoir parler. Tous les humains sont capables de dialoguer mais c'est quelque chose qui s'apprend, qui demande un effort pour réellement s'écouter, réellement dialoguer.

- On peut dialoguer avec les signes, avec les mains

C'est vrai. En l'occurrence, on va dialoguer avec la voix, mais il y a plein d'autres moyens de dialoguer, effectivement

- Pour dialoguer, faut aussi se comprendre, si on parle trop vite on va pas se comprendre.

Là on a les deux ingrédients essentiels pour la philo : réfléchir et dialoguer. Et c'est ce qu'on fait suite au questionnement, aux questions. Alors est-ce que vous vous posez des questions dans la vie ?

- (tous) Oui

Alors, maintenant on va essayer de faire une sorte de récolte de questions. J'aimerais que vous vous creusiez la tête pour trouver les questions que vous vous posez dans le rapport à la vie et au monde. On va faire un moment de silence pour trouver des questions qu'on se pose sur la vie, le monde et les humains. En philosophie, il n'y a pas de question bête ou ridicule : toutes les questions ont une valeur, c'est le fait même de se questionner qui a une valeur. Alors, vous allez pouvoir exprimer vos questions, et je vous conseille d'écouter aussi les questions de vos camarades. On y va, on fait un premier tour.

- Pourquoi la philosophie ça existe ?

- Pourquoi ça existe l'espace ?

- Pourquoi nous, on existe ?

- Bah qu'est-ce qui se passera quand on va mourir ?

- Pourquoi il y a tous ces problèmes dans le monde ?

- Qu'est-ce qu'on peut construire à l'avenir ?

- Comment ça se fait on vit sur terre ?

- Qu'est-ce qu'il y a dans l'espace ?

- Quel est notre avenir ?

- Comment le premier homme a existé ?

- Comment les étoiles sont arrivées ?

- Qui a créé le créateur ?

- Pourquoi le téléphone existe ?

- Pourquoi les planètes existent ?

- Pourquoi l'école existe ?

- Est-ce... Enfin qu'est-ce qu'on a dans nous ?

Tout le monde n'a pas dit une question. Vous voulez faire un deuxième tour ? Cherchez les choses étonnantes, mystérieuses dans le monde qui nous entoure...

- (tous) Ouiii !

- Pourquoi on n'est pas dans une autre planète ?

- Est-ce que quand ils sont apparus, les humains ils savaient déjà parler ?

- Est-ce que les animaux nous comprennent ?
- Qui a été existé en premier ?
- (Soraya) Est-ce que les animaux ils ont aussi des animaux de compagnie ?
- Comment les fourmis elles, elles vivent en colonie, et nous on vit pas comme elles ?
- Pourquoi quand on parle pas, y a pas de bruit ?
- Pourquoi vous avez décidé de faire de la philosophie ?

Moi ? Alors, en philosophie on se pose des questions en général, sur les humains en général, pas sur moi. Ensuite...

- Est-ce qu'il y aura des voitures volantes dans le 22^{ème} siècle ?
- Quel était le passé ? Comment était le passé ?
- Comment arrêter la pollution ?
- Comment a été fait le soleil ?
- Pourquoi on meurt ?
- Comment ça se fait qu'il y a des femmes qui aiment trop les stars ? (rires)

Alors, vous riez un peu : mais ce n'est pas du tout une question bête. Au contraire, c'est une problématique tellement présente dans la vie que oui, on peut s'interroger philosophiquement là-dessus. C'est un sujet de philosophie parce que ça pose question.

- J'en ai deux : Qu'est-ce qu'il y a au-dessus de la Terre ? Et où on arrive quand on nage, nage, nage ?
- Pourquoi on n'est pas tous de la même couleur ?
- Pourquoi on est né ?
- Comment sera le futur ?
- Comment s'est formé le système solaire ?
- Comment on a un nom de famille ?

Vous voulez faire un troisième tour ? Oui ?

- Pourquoi on vit pas dans d'autres galaxies ?
- Est-ce qu'il y a une planète qu'on n'a toujours pas découverte ?
- Pourquoi par exemple je suis gentille avec vous et pas avec d'autres personnes ?
- Pourquoi il y a d'autres pays ?
- Pourquoi des fois on est si intelligent ?
- Pourquoi nous sommes plus évolués que les autres animaux ?
- Pourquoi la mer elle est grande comme l'océan ?
- Pourquoi il y a des présidents en France ?

Là c'est plus une question d'histoire : par contre, en philo on peut se demander quelle est la différence entre le pouvoir d'un roi et le pouvoir d'un président. On peut se demander ce que c'est que gouverner, régner.

- Pourquoi l'enfer existe ?
- Je sais pas

Ceux qui ne savent pas c'est pas grave. On dit que pour commencer à philosopher, faut se dire qu'on ne sait qu'une chose : c'est qu'on ne sait rien. Il faut commencer par se dire : peut-être que je ne sais rien. Donc c'est pas grave de ne pas savoir. Moi je ne connais pas toutes les réponses. Et vous, vous pouvez proposer vos réponses.

- Est-ce que les extraterrestres existent ?
- Pourquoi il y a tant de gens qui parlent et d'autres gens qui écoutent pas et pensent à autre chose ?
- Comment on connaît le nom de notre famille ?
- Comment elle est créée l'eau ?
- Pourquoi on tombe amoureux ?
- Pourquoi on a toutes ces maladies ?
- Est-ce qu'il y a d'autres vies dans d'autres planètes ?
- Pourquoi il y a des racistes ? Comment la terre elle a évolué des hommes de Néanderthal à ça ? Est-ce qu'il y a une planète égale à la nôtre dans d'autres galaxies ?

- Pourquoi la violence existe ? Pourquoi les genoux existent

Alors, attention, en philosophie, on réfléchit sur les idées : les genoux, ce n'est plus de la philo.

- Pourquoi on donne des noms aux choses ?

- Pourquoi li y a des gens qui meurent et des gens qui naissent en même temps ?

- Pourquoi quand on est né on se souvient plus ?

- Est-ce qu'il y aura une fin du monde ?

- Pourquoi est-ce que notre corps travaille beaucoup ?

- Pourquoi on a besoin d'eau pour vivre ?

- Pourquoi l'Homme a tellement d'intelligence ?

Il y a plein de mots dont il faudra chercher le sens : le corps, c'est quoi ? L'intelligence, c'est quoi ? Le besoin c'est quoi ? On continue, c'est très bien.

- Qu'est-ce qu'on sera dans notre vie ?

- Pourquoi on a envie de manger, de boire, de faire des choses ?

- Pourquoi il y a tellement de choses, les mots on connaît, mais on sait pas et après on les raconte et après on les retient dans la tête ?

Tu veux dire : comment ça marche d'apprendre, d'acquérir une connaissance ?

- Pourquoi on peut pas toucher le vent ?

- C'est qui qui a inventé le langage ?

- Pourquoi les bébés ils reconnaissent leur mère ?

- Pourquoi on vole pas ?

- Pourquoi quand on rêve, on se rappelle plus le matin ?

- C'est quoi le premier mot au monde ?

- Pourquoi on peut pas retourner dans le passé ?

- Dans la planète, pourquoi il y a quatre saison ?

Il y a plein de choses qui vous interrogent. Ce sont des vraies questions philosophiques. Je vous remercie pour votre attention, j'espère que vous avez bien compris ce qu'est la philosophie.

1.5.2. Atelier de Philosophie sur le thème « La Vie et la Mort », (9-10 ans), classe de CM2 (R.Miherre), école Fraternité, 6 décembre 2011

[Facilitatrice]: Alors, la dernière fois, on a fait la première séance où on a parlé de ce qu'était la philo. Est-ce que vous pouvez me rappeler ce qu'est la philo ?

- C'est réfléchir,

- c'est penser à ses idées

- c'est le travail de la pensée, travailler sur sa pensée

- C'est penser

- Réfléchir sur ses pensées

- Ecouter les autres

- Donner son avis et réfléchir dessus

- Dialoguer en expliquant son idée

- Débattre sur un thème.

Ce sont des bonnes réponses et elles vont toutes ensemble donc c'est ça, il faut faire tout ça en même temps : parler, penser, réfléchir, écouter, dialoguer, donner son avis, communiquer, débattre. Tout ça en même temps, ok ?

- (tous) D'accord.

Aujourd'hui le thème, c'est La vie et la Mort. (Distribution des rôles de gardien). Alors on a un bâton de la parole : il est très puissant, il donne le droit de parler. Quand on le tient, on a le droit de parler et tout le monde doit nous écouter. Il y a des moments où on fera passer le bâton de main en main, chacun son tour. On va faire un premier tour avec le bâton de parole pour poser toutes les questions qu'on peut se poser sur la vie et la mort...

- pourquoi on meurt ?
- Pourquoi on n'a pas la vie éternelle ?
- Qu'est-ce qui se passera après la mort ?
- Quand on meurt, on se transforme en quelque chose d'autre

Là tu réponds, on fait la récolte des questions.

- Pourquoi on vit ?
 - Pourquoi on tombe amoureux ?
- Là est-ce qu'il y a lien avec le thème du jour ? Non, donc propose autre chose*

- Pourquoi on peut pas être réincarné ?
- Pourquoi... Euh où sont les morts ?
- Pourquoi on devient des astres quand on meurt ?
- Pourquoi si on sait qu'on va mourir, pourquoi on naît ?
- Est-ce qu'on peut revivre après la mort ?
- Quel était le premier être humain sur la terre ?
- Est-ce qu'on va aller au paradis ou en enfer ?
- Vu qu'on sait qu'on va mourir, pourquoi on profite pas de la vie ?

Alors là il manque des questions toutes simples mais très importantes pour chercher le sens du mot « Vie » et le sens du mot « Mort »...

- C'est quoi la Mort ?
- C'est quoi la Vie ?

Oui, c'était ça les questions toutes simples auxquelles je pensais.

- Pourquoi existent la Vie et la Mort ?
- Que veut dire la Vie ?
- Pourquoi la Vie est dure des fois ?
- Quand on meurt, est-ce qu'on voit d'autres personnes qui sont mortes ?
- Pourquoi on devient gentil quand on sait qu'on va mourir ?

Elle est magnifique votre récolte de questions. Maintenant on va essayer de répondre, il n'y a pas qu'une seule bonne réponse en philo.

- Mais il y a des réponses qui ne sont pas laïques

Moi je pense qu'on peut dialoguer en exprimant ce qu'on pense, en se disant qu'on va accepter les différences. Alors on y va ? Alors on va commencer par la question : C'est quoi la Vie ? Pour chercher une définition.

- La vie, c'est ce qu'on a, ce qu'il y a autour de nous.
- La vie, c'est la nature qui nous parle.
- Je viens d'avoir une idée ! La vie, elle est énorme et infinie. Même si quelqu'un meurt, la vie elle ne sera jamais morte parce qu'il y aura toujours des espèces sur la terre.
- La Vie, c'est quand on naît, on sort du ventre de notre maman, on vit.
- La Vie, ça sert à être, à progresser, à être, à faire des bonnes choses, à rigoler, faire sa vie, en profiter, avant de mourir, aider nos parents, travailler, se marier, c'est ça.
- La vie, c'est être vivant.
- La vie c'est un petit peu la Terre, parce que quand on est dans la Terre, et bah il y a une vie qui est dans la Terre et c'est la Vie qu'on vit.
- C'est tout ce que la Vie peut nous offrir la Vie, notre destin
- C'est quelque chose que tout le monde a le droit, et personne n'a le droit de s'en priver
- C'est quand notre cœur il bat
- On est protégé par Dieu
- Moi je suis d'accord
- Bah la vie c'est pour savoir que Dieu si on y va au paradis ou en Enfer
- Je sais pas
- Je sais pas

C'est une vraie réponse en philo « je ne sais pas », on peut dire ma position, c'est je ne sais pas. Vous avez vu, il y en a certains qui ont déjà commencé à répondre à d'autres questions, comme à quoi ça sert.

- Là on vit, c'est la vie
- La vie, c'est la philosophie, c'est l'école, c'est toute la Terre parce que toute la Terre elle vit.
- C'est tout ce qu'on peut faire dans la Vie. Tout ce qu'on peut faire quand on est humain.
- La vie c'est quand on est libre, et qu'on peut faire ce qu'on veut
- La Vie, c'est quand on profite de la vie, de tout ce qui il y a autour de nous.
- La Vie, c'est quand on était né dans notre ventre de notre mère
- La Vie c'est être libre de penser

Si on arrête d'être libre de penser, on arrête de vivre ?

- Non
- La vie c'est quotidien
- La Vie ça nous montre ce qu'on a fait comme route
- La Vie, c'est ce qu'on peut faire quand on n'est pas en enfer

Bon alors, du coup, maintenant c'est quoi la Mort ?

- C'est quand notre cœur il bat plus et on meurt
- C'est quand on ne fait plus partie de ce monde

Essayez de réagir, de rebondir sur ce que disent les autres

- La Mort, c'est quand tu meurs, t'es plus de ce monde, et tu peux aller en enfer et tu traînes avec le Diable.
- (Oussama) La Mort et bah c'est quand Dieu il décide si tu vas en enfer ou au paradis.
- La Mort c'est quand quelqu'un te tue
- La Mort c'est la fin de la Vie
- (Dylan) la Mort c'est quand on ne peut plus rien faire
- Souvent la Mort ça soulage les souffrances
- (Valentin) La Mort, c'est quand on en peut plus de penser
- Je suis d'accord avec Dylan

Pourquoi ?

- Parce au bout d'un moment tu peux plus vivre.
- Moi je peux pas répondre parce que je suis pas mort. Je ne sais pas ce qui va se passer
- La Mort c'est quand on sera plus là et qu'on va partir soit en enfer, soit au paradis, qu'on ne verra plus les gens qu'on voyait avant. On sera tout seul dans un monde bizarre qu'on connaît pas, qui sera tout nouveau
- Moi je suis d'accord avec Valentin

Pourquoi ?

- Parce que je crois que quand on meurt on ne peut plus penser.

Et si on arrête de penser, on meurt ?

- Non, mais par exemple si il y a qui est mort, il pourra plus penser comme avant
- Moi je suis pas d'accord avec Valentin, c'est pas parce qu'on.. on peut être vivant et c'est pas pour longtemps qu'on peut penser. Quand on est vivant, on pense pas tout le temps et ça veut pas dire qu'on n'est pas mort.

C'est intéressant : Valentin propose que la vie, c'est la fin de la pensée. Tu lui réponds : parfois on ne pense pas, et pourtant on ne meurt pas.

- Je trouve qu'il y en a certains qui ont faux : ils disent que c'est Dieu qui décide de nous faire mourir.

Enfin, tu n'es pas d'accord, on ne peut pas dire « c'est faux »

- (Mélodie) C'est pas exactement ça : moi j'ai remarqué que ceux qui sont méchants, ils meurent pas. Si toi t'es gentil, tu meurs. Même si t'as pas une maladie.
- La Mort, c'est quand on meurt, on peut plus vivre, on peut plus revivre, c'est quand notre cœur il arrête de battre, on peut plus voir les gens qu'on aimait.
- Moi je suis pas d'accord avec Oussama. :

Pourquoi ?

- Parce que c'est pas Dieu qui décide pour moi, en fait il y en a qui meurent par maladie, et il y en a qui meurent pas accident, et il y en a qui meurt par vieillesse. Il y a des gens qui mettent plus longtemps à vivre que les autres.

Il y a des gens qui mettent plus longtemps à vivre que les autres...

- Il y en a qui disent que c'est pas Dieu qui nous fait mourir mais ça dépend des religions

- (Dayana) Je suis d'accord avec Mélodie quand elle a dit que les méchants ils restent en vie, parce que les meurtriers ils tuent les gentils.

En fait, vous êtes allés vers la question de « Pourquoi on meurt ? »

- Moi en fait j'ai pas vraiment compris ce qu'ils ont dit Dayana et Mélodie parce qu'en fait, les méchants ils peuvent aussi mourir.

Alors, là on parle de religion. Donc il faut être prudent. Est-ce que la Mort c'est la fin de la Vie ou est-ce que c'est une décision de Dieu ou de quelqu'un d'autre ? Pourquoi on meurt ?

- Je suis pas d'accord, personne décide quand on va mourir

- Quelqu'un a 130 ans et l'autre il a 57 ans, pourquoi celui qui meurt à 130 ans il meurt pas à 57 ans ?

Est-ce qu'on devrait tous mourir au même âge ? Est-ce qu'on peut savoir quand on va mourir ?

- Je suis pas d'accord avec Mélodie : c'est pas comme ça. Les gentils meurent avant les méchants ; je sais pas comment expliquer

- On meurt parce qu'on devient vieux

Donc là on se demande quelles sont les causes de la mort : vous avez l'air de dire que ça peut être un accident, un meurtre, une décision divine, la vieillesse,

- L'avenir, il est jamais écrit, c'est toi aussi qui décide un petit peu quand tu vas mourir. Par exemple, si tu bois trop et que tu prends la voiture, tu risques de mourir. Alors que si tu prends pas la voiture, t'as plus de chances de continuer à vivre

Est-ce qu'on maîtrise un peu la date de sa mort ?

- Oui l'avenir c'est jamais écrit, tu peux décider un peu. Mais tu vois pas le futur donc tu peux pas non plus forcément savoir. Si tu meurs de vieillesse, tu peux pas savoir. Si toute ta vie tu prends des précautions pour pas mourir sans faire exprès. En même temps l'avenir c'est pas écrit et c'est écrit un peu.

- Des fois tu peux décider quand tu meurs parce qu'il y a des gens qui se suicident.

- (Maeva) Déjà je suis pas d'accord avec ceux qui disent c'est pas Dieu qui contrôle, c'est pas écrit dans un livre quand on va mourir. Moi je me dis que c'est Dieu qui contrôle tout ce qu'on fait. C'est pour ça qu'on contrôle pas ce qu'on fait.

Là vous allez vers la question : est-ce qu'on est maître de sa vie et de sa mort ?

- On peut contrôler sa vie parce si tu veux faire que des choses bien et tu veux pas faire de choses mal, et bah là tu contrôles ta vie.

- Moi je suis d'accord avec Inès

- Mais pourquoi le méchant il est méchant et pourquoi le gentil et le gentil ?

- Là on est sorti du thème : elle parle de la gentillesse et de la méchanceté alors qu'on parle de la vie et de la mort.

- On meurt puisque un jour ou l'autre on est obligé de mourir parce qu'on va pas vivre toute la vie.

- Parce qu'on a peur d'être rempli

- La Terre elle sera remplie

- On pourra plus bouger, plus parler.

- Donc à un moment

- Moi je suis d'accord avec Maeva : c'est Dieu qui nous contrôle

- (Timothée) Si on meurt pas, il y aura trop de monde sur la terre. Vivre, c'est donner vie à quelqu'un et après mourir.

- Mais moi en fait je suis pas d'accord avec Maeva et Oussama, parce qu'on sait pas si Dieu existe vraiment.

C'est un autre sujet, compliqué. On pourra en reparler.

- Je suis pas d'accord avec Mélodie, parce que tout le monde mérite la vie, parce que qu'il ait tué quelqu'un ou pas tué quelqu'un, il a peut-être effacé une vie, mais même.
 - Je suis d'accord avec Timothée parce que si on meurt pas, tous les jours et toutes les heures, il y a des enfants qui font naître et ces enfants qui vont naître, et la Terre elle va se remplir.
 - Moi je suis pas d'accord : je sais pas si l'enfer existe donc on peut pas dire qu'on ira en enfer.
- Alors, on doit conclure. Vous posez plein de questions, les idées que vous abordez, c'est qu'il y a beaucoup de croyance autour de la vie et de la mort. Justement parce que la Vie et la mort, ça pose énormément de questions. Et du coup, pour essayer de découvrir le sens de ces choses, il y a beaucoup de croyances qui se sont développées. Il y a beaucoup d'inconnu et de mystère. Merci beaucoup !*

1.5.3. Atelier de Philosophie sur le thème « La Liberté » (9-10 ans), Classe de CM2 (R. Miherre), Ecole Fraternité, 3 janvier 2012

[Facilitatrice] Pour commencer, on va se rappeler ce qu'est la philosophie. Alors, qu'est-ce que la philosophie ?

- On discute de plusieurs thèmes
- Il y a un thème et après on débat dessus, on dit ce qu'on pense
- On parle de ce qu'on aime, si on est tous différents.
- On parle un peu de la vie.
- On parle du quotidien, de tout ce qu'il y a dans la vie, de ce qu'on fait
- On raconte ce qu'on veut et on ne juge pas les gens

Effectivement, le but c'est de créer un espace où vous êtes libre de parler, de penser, sans être moqué et sans être critiqué. (Distribution des rôles de gardien) Donc, le thème aujourd'hui, c'est la Liberté. Réfléchissez aux questions qu'on peut se poser sur la liberté...

- Pourquoi Paul Eluard a créé la poésie « Liberté » ?

Alors, en philo, il faut se poser des questions générales

- Pourquoi il y a des personnes qui sont libres et pas d'autres ?
- Est-ce qu'on peut être libre de tout faire ?
- Comment est la liberté ?
- C'est quoi la liberté ?
- Quand est-ce qu'on est libre ?
- C'est quoi de pas être libre ?
- Aurons-nous un jour la liberté ?
- Pourquoi la liberté existe ?
- La liberté a-t-elle une fin ?
- Où mène la Liberté ?
- Est-ce que tout le monde a la même liberté ?
- Pourquoi a-t-on le droit d'être libre ?

Regardez bien le tableau : c'est très bien, vos questions sont très intéressantes, et il n'y a pas de questions hors-sujet. Ça déjà c'est très bien. On va commencer par la question : C'est quoi la liberté ? Je rappelle que toutes vos réponses ont une valeur, donc cherchez tous une réponse. Qu'est-ce que la liberté ?

- C'est pouvoir faire ce qu'on veut quand on veut
- C'est avoir des droits, les mêmes droits
- C'est avoir ses trucs à soi.
- C'est avoir le droit de faire des choses et pas tout le temps quelqu'un qui te donne des ordres.
- C'est d'être libre de réfléchir et de parler

- La liberté, c'est pour tout le monde
- La liberté, c'est tout ce qu'il y a dans le monde, par exemple

Tout ce qu'il y a dans le monde ça nous rend libre ?

- La liberté c'est être libéré, libre

Libéré de quoi ?

- C'est par exemple, si on est prison, on est libre après, on nous libère

- C'est de voir le monde

- La liberté c'est être libre de faire ce qu'on veut.

- Il vient de le dire

- Pour moi, la Liberté ça commence dans un certain âge.

- Je suis d'accord avec Julie parce qu'on n'aura pas quelqu'un derrière notre dos qui nous dira quoi faire.

Alors, vous avez parlé de la question du droit. Est-ce qu'être libre c'est un droit ou l'ensemble des droits qu'on nous a donné ?

- On peut ne pas avoir le droit de jouer à l'ordinateur et avoir le droit de jouer

Et donc, par rapport à la liberté...

- C'est être libre de pouvoir le faire

Quand tu as le droit, t'es libre de pouvoir le faire ?

- Oui

C'est bien dit : est-ce qu'avoir le droit, c'est être libre de pouvoir le faire ? ça veut pas forcément dire que t'es obligé de le faire. Est-ce qu'on a le droit de tout faire ?

- Non

- La liberté c'est comme les droits de l'Homme

Ce n'est que les humains qui ont la liberté ?

- Non, les animaux ils sont libres dans la forêt.

Ils ont toutes les libertés les animaux ?

- Ils ont la responsabilité de surveiller leurs enfants les animaux

- Moi je suis d'accord avec Valentin, parce que par exemple, un chien est libre, il a pas de maître ou de maîtresse. Ils peuvent tout faire

Être libre, c'est ne pas avoir maître ? Continuez comme ça, c'est intéressant

- Quand on est libre, on veut essayer des choses qu'on n'a pas le droit de faire ; et c'est après qu'on n'est plus libre

Est-ce qu'on peut faire ce qu'on n'a pas le droit de faire ?

- Oui

Il y a des choses qu'on n'a pas le droit de faire, qu'est-ce qui se passe quand on les fait ? Qu'est-ce qu'on n'a pas le droit de faire ?

- Taper quelqu'un

- Voler, faire du racket

- Retenir quelqu'un en otage

- De se jeter par la fenêtre

- Menacer un policier

- Maltraiter

- Insulter ses camarades

Donc on n'a pas le droit de faire ces choses. Est-ce que c'est impossible de les faire ? Est-ce que c'est pareil pouvoir et avoir le droit ?

- Tu peux voler l'élastique de Grâce mais c'est interdit

Mais qu'est-ce qui se passe ?

- On part en prison

On revient sur la prison. Si on fait ce qui est interdit, on va en prison, ça veut dire qu'on perd la liberté de se déplacer.

- ça dépend, on va pas tout le temps en prison. Si on gare mal sa voiture, on a une amende

- Par exemple si tu vas en prison, c'est comme une punition

La liberté, elle peut mener à des conséquences. On répond à la question : « où peut mener la liberté ». La liberté, elle peut mener à des conséquences de diverses sortes : si on enfreint les règles et les lois, il y a des conséquences. Donc comme vous l'avez dit, il y a une responsabilité. Si on est libre, on est responsable de ce qu'on fait. La responsabilité, c'est qu'est-ce qu'on fait avec sa liberté ? La loi, les règles, les droits, les obligations, les responsabilités, est-ce qu'il y a des limites à la liberté ? Est-ce qu'on a une liberté absolue et totale ?

- Non parce qu'on est libre mais à partir d'un moment où on gêne les autres, on n'est plus libre.

Tu peux expliquer ?

- Si tu fais quelque chose qui vas gêner l'autre, tu vas gêner sa liberté d'être tranquille. T'as une liberté, mais elle s'arrête quant toi tu gênes les autres

Effectivement, voler, tuer, maltraiter, taper, tout cela ça agit sur qui ? Sur l'autre en face. On agit sur la liberté de l'autre. Si on vole, on empêche l'autre d'avoir le droit d'avoir son objet. Vous voyez ce que je veux dire ?

- des fois on peut faire des choses mais après ça va mener à quelque chose. Si on vole, on peut être mis en prison. On peut faire quelque chose mais ça va mener à quelque chose

Et ça a un effet...

- Par exemple, si on est trop libre, si on est libre de tout faire, on n'a plus la liberté

Pourquoi ?

- Parce que tu te dis que tu vas faire quelque chose que normalement les autres ils sont pas libres de faire, mais après il y aura quelque chose qui va se passer sur toi

Vous avez compris ?

- Non

- Si t'as la liberté de tout faire, et que tu fais ce que les autres n'ont pas la liberté de faire, après il y a quelque chose qui va t'arriver

On peut utiliser sa liberté comme on veut. Mais, vu qu'il y a la liberté des autres en face, il y a des conséquences. Est-ce qu'on vit tout seul ?

- Non

Si on vit tous ensemble, est-ce qu'on peut être libre de faire tout ce qu'on veut ?

- Non

Si moi je veux être libre d'écouter une musique très fort mais que mon voisin il a liberté d'écouter le silence. Qu'est-ce qu'on fait ?

- Ecouter pas trop fort

- On va autre part

- Tu l'écoutes et il se débrouille

Faut se déplacer, utiliser sa liberté de se déplacer. Vous avez parlé de l'envie, c'est un peu ça le problème, on a tous des envies. Est-ce qu'on est libre d'accomplir toutes nos envies ?

- Non

- On peut mettre des écouteurs

- Normalement on est libre de faire ce qu'on veut mais il faut pas déranger les voisins parce qu'eux ils sont libres d'aller se plaindre

- Si tu veux pas arrêter le son, il a qu'à partir de la maison

Mais lui, il trouve qu'il est libre d'être chez lui. Il faut qu'il y en ait un qui décide de se retenir de faire ce qu'il a envie ?

- Si t'as envie d'écouter la musique fort, soit il va dans une autre salle, soit il va dehors et il va écouter son silence

Donc quelqu'un fait un compromis à un moment...

- Ils trouvent un moyen, ils peuvent le faire chacun leur tour

Donc on peut organiser les libertés pour qu'on puisse accomplir nos envies chacun son tour. Dans ce cas, on pose des limites...

- Pour être libre plus facilement, si la personne est toute seule, elle pourra faire ce qu'elle veut.

Donc la seule vraie liberté, ce serait la solitude. Tout seul, on est libre. Ce sont les autres qui limitent notre liberté ?

- Oui, c'est possible
- Quand on a parlé du voisin, moi ça m'aurait pas dérangé le son de la musique
- En gros, on a le droit de faire des choses, mais on n'a pas tous les droits. On a des libertés mais à un moment, il faut qu'elles s'arrêtent.
- Il y a des limites !

Est-ce qu'on est libre si on a une liberté limitée ?

- Non, parce qu'elle est limitée
- Oui, même si elle est limitée, on a des libertés

Est-ce que la liberté, ce n'est que la liberté infinie, absolue ?

- C'est limité parce que ceux qui volent, ceux qui ont fait quelque chose de grave, ils sont en prison à vie. Ils vont être condamnés longtemps. Donc ils ont pas la liberté absolue

Est-ce que la liberté, c'est faire tout ce qu'on veut de manière illimitée ou est-ce qu'on peut être libre de manière limitée ?

- Moi je suis pas d'accord avec Inès, parce qu'il y a des cours dans la prison.
- Et la liberté mentale
- En prison, on n'est pas libre parce que pour être libre, faut un peu voir la lumière
- Moi je suis pas d'accord avec Inès parce que par exemple, si je tape quelqu'un, si quelqu'un se plaint de moi, imaginons que la personne qui se plaint de moi reprenne sa plainte, c'est pas obligé que j'aille en prison.
- moi je sais pas
- Quand t'es en prison parce que t'as fait quelque chose de mal, t'as encore des libertés mais pas toutes les libertés. C'est limité.
- Quand t'es libre, tu peux plus de choses que quand t'es en prison.
- Si on est en prison, on est libre de pensée.
- Moi je suis d'accord avec les deux : on a toujours la liberté de pensée.

Est-ce que la liberté de penser, c'est une pensée illimitée ?

- Oui, parce qu'elle est dans ton cerveau et personne peut l'entendre
- On peut pas être libre tout le temps, tout le temps, parce qu'après notre liberté, elle va faire du mal à quelqu'un d'autre. Si je vole un livre à un vendeur de livres, je lui fais du mal.

Donc dès qu'on fait du mal, c'est interdit ? On doit se laisser sur cette question. Merci beaucoup pour votre participation.

1. 5. 4. Atelier de Philosophie « La Liberté » (9-10 ans) CM2 (R. Miherre), école Fraternité, 17 janvier 2012

[Facilitatrice] : On continue sur le thème de la liberté aujourd'hui, parce qu'on n'avait pas répondu à toutes vos questions la dernière fois. On commence par laquelle ?

- La liberté a-t-elle un début et une fin ?

D'accord (Distribution des rôles de gardien). Alors comment fonctionne le bâton de la parole ?

- Le seul qui a le droit de parler, c'est celui qui l'a.

Alors, on commence par la question : La liberté a-t-elle un début et une fin ? ça peut être une réponse, deux réponses, trois réponses, un exemple, un souvenir... Vous êtes tous capables d'avoir une réponse à cette question.

- La liberté elle a un début et une fin parce qu'elle a commencé donc forcément elle va se finir
- Oui, parce que elle a une fin, quand tu gênes quelqu'un, l'autre il n'a plus de liberté. Toi quand quelqu'un il te gêne, toi c'est ton début
- Qu'est-ce que c'est le début de la liberté ?
- Oui, la vie... si on meurt, il y a une autre personne qui va naître et elle sera libre

- (Soraya) On a une liberté quand on n'a pas de parents
- Oui et non : oui, tu peux faire des choses que tu veux, non parce que des fois les parents ils laissent pas faire
- Non, y a pas de fin à la liberté parce que tu meurs, t'es toujours libre.
- Non, la liberté a un début et une fin, par exemple, il a un enfant, sa mère va faire les courses donc là il est libre de faire ce qu'il veut
- Quand il y a quelque chose qui nous empêche, on n'est plus libre
 - Moi je suis pas d'accord avec Soraya : quand nos parents sont là, on peut être libre : tu peux dessiner si tu veux dessiner, ils vont pas t'interdire.
- Donc pour vous, la fin de la liberté et la limite de la liberté, est-ce que c'est la même chose ? Aussi, est-ce que la liberté, ça va avec la vie ? Qu'en pensez-vous ? Est-ce que dès qu'on est vivant, on est libre ?*
- (tous) non !
- Il y en a qui peuvent pas être libre
- Quand on joue, on est libre
- Jouer, c'est être libre ?*
- (tous) Oui
- Il n'y a pas de règles dans un jeu ? On est quand même libre quand on joue ?*
- Si
- Oui et non, il y a des règles mais oui parce qu'on peut faire des choses. On peut jouer au foot, faire ce qu'on veut même s'il y a des limites, des règles.
- Par exemple, quand tu joues à Chat glacé, faut pas bouger
- Depuis qu'on parle de la liberté, on tourne sur certaines libertés et il y en a plusieurs des libertés. On parle des règles des jeux, on doit les respecter. Mais il y a d'autres libertés, faut respecter un jeu, si tu les respectes, t'as toujours de la liberté : t'as la liberté de penser.
- Être libre, et que le diable nous laisse tranquille
- Pourquoi tu dis ça ? Tu te sens libre toi ?*
- Des fois, je me sens prisonnier chez moi, j'ai l'impression que c'est moi qui fais tout.
- Quand tu joues à un jeu, il y a des règles à respecter : t'as pas le droit de tricher.
- Pourquoi vous vous sentez libre dans les jeux alors qu'il y a des règles ? C'est quoi la différence entre la vie et le jeu ?*
- Non
- On se sent libre du temps qu'on joue
- Les jeux c'est pas la même chose que dans la vraie vie
- Mais il y a des règles
- Oui mais on peut trafiquer les règles
- Donc tu triches
- C'est en trichant que t'es libre ? Il faut tricher pour être libre ?*
- On peut pas tricher dans la vie
- Moi quand je joue à des jeux des sociétés, il y a des règles mais moi j'aime bien le jeu
- Donc la différence, c'est que tu aimes ça ? est-ce que t'as choisi de jouer à ce jeu, de faire ce jeu ?*
- oui, on choisit ce jeu parce qu'on l'aime
- Alors est-ce que c'est ça la différence ?*
- Oui
- quand on joue on est libre, alors que sinon quand on doit ranger notre chambre, là on n'est pas libre
- Et si on organisait un jeu pour ranger sa chambre, tu te sentirais libre ?*
- Si
- Non
- Moi j'aime bien ranger ma chambre
- Si on vous oblige à faire un jeu, vous vous sentirez pas libre ?*
- Non, si on nous oblige à faire le jeu pour ranger la chambre
- C'est...euh... ce qu'on veut qui fait qu'on est libre, enfin je sais pas comment dire...

- Ce qu'il veut je pense c'est que quand il y a quelqu'un qui te pousse contre ta volonté, t'es pas libre

C'est intéressant, ce mot de volonté. C'est quoi votre volonté ? C'est quoi la volonté ? C'est quoi le lien entre la volonté et la liberté ?

- Si tu veux ranger ta chambre par toi-même, tu peux le faire. Si ta mère elle le dit, c'est contre ta volonté, tu veux pas, donc t'es pas libre

Est-ce qu'être libre, c'est suivre sa volonté ?

- Moi je dis que c'est presque pareil : ta volonté, c'est toi qui l'a choisie donc tu l'aimes bien, donc t'es libre.

T'aimes ta volonté ?

- Oui, si par exemple quelqu'un a fait un dessin, si moi je l'aime bien, c'est ma volonté de l'aimer et je suis libre de l'aimer.

D'accord, on continue. A toi !

- Être libre, avec la vie, je pense pas que c'est ensemble, la vie et la liberté. C'est séparé la vie et la liberté : t'as une vie, t'as une liberté.

Est-ce qu'il faut trouver sa liberté ?

- Oui, et il faut se faire confiance pour trouver la liberté. C'est notre volonté qui doit chercher à décider.

- Je suis d'accord avec Jason parce qu'on peut pas être libre, si nos parents ils nous amadouent, pour nous faire faire des trucs.

- Il y a des choses qu'on doit faire : si on choisit de les faire par notre volonté, on se sent libre. C'est pour ça que ce qui compte, c'est ce qu'on veut.

Des choses qu'on doit faire. Est-ce que le devoir c'est une limite de la liberté ?

- Je suis pas d'accord : parce que la vie c'est avec la liberté, quand tu meurs, il y a toujours ton âme qui vit et t'es libre

Pour toi, dès que tu as une âme, t'es libre ?

- Oui, même quand tu meurs.

Et dès le jour où tu nais, t'es libre ?

- Ils disent que là maintenant on est libre mais pas libre à 100 %. On sera libre à 100 % à 18 ans. Là on est petit, donc on est libre à 50 %

Chaque année on devient de plus en plus libre. A 18 ans, on a le droit de tout faire ?

- Non, quand je dis la liberté à 18 ans, c'est la liberté à 100 % en gardant les conditions qui sont données dans la liberté.

Donc il y a forcément des limites à la liberté.

- Non, plus tu grandis, moins t'as de liberté. D'un côté, t'es pas libre à 18 ans, parce que quand t'es mineur, tu risques moins si tu fais une bêtise.

- Même si on est libre à 100 %, il y a quand même les règles. C'est comme un jeu, il y a quand même des règles dans la liberté à 100 %.

- Elle se contredit

On peut se contredire en philo, on peut être d'accord avec deux idées contraires en même temps : c'est un paradoxe.

- Elle dit qu'on est libre à 100 % quand on a 18 ans. Mais si tu vas à un manège interdit aux gens de plus de 10 ans, t'auras pas le droit d'y aller

Mais elle, elle disait qu'il y avait quand même des règles dans la liberté à 100 %...

- En fait on n'est jamais libre : là on est à l'école et après ce sera le travail.

Donc à l'âge adulte, est-ce que le travail limite la liberté ?

- Je suis pas d'accord quand on dit qu'on est plus libre quand on est grand, parce qu'on sera responsable

On sera plus responsable de ses actes quand on est adulte. On doit s'arrêter là.

**1. 5. 5. Atelier de Philosophie sur le thème « Le Mensonge » (10-11 ans),
Classe de CM2 B (R. Miherre) ; 31 janvier 2012**

[Facilitatrice]: C'était très bien la dernière séance, donc bravo. Le thème aujourd'hui, c'est le mensonge : alors, quelles questions on peut se poser ?

- (E1) à quoi ça sert le mensonge ?
- (E2) Pourquoi les gens mentent ?
- (E3) Pourquoi peut-on mentir quand on a besoin de mentir ?
- (E4) A quoi nous mène le mensonge ?
- (E5) Est-ce qu'il y a une personne qui n'a jamais menti dans sa vie ?
- (E6) Est-ce vrai que la vérité blesse ?
- (E7) Hors-sujet

Non, c'est dans le sujet : est-ce que tu peux justifier ?

- (E6) Quand on dit que la vérité blesse : si elle blesse on va pas dire la vérité, on va mentir.
- (E8) Qui ment dans cette pièce ?

En philosophie, on se pose des questions générales qui concernant tous les humains : là tu poses une question sur nous, ici.

- (E8) Qui ment dans le monde ?
- (E9) Est-ce qu'il y a des mauvais mensonges et des bons mensonges ?
- (E10) Pourquoi les mensonges ils existent ?
- (E11) Quels sont le commencement et la fin du mensonge ?

Alors, on fait une minute de réflexion sur la question : pourquoi on ment ?

- (E4) Parfois parce qu'on veut réussir dans la vie
- (E1) Par exemple pour faire plaisir à une personne
- (E8) Il y a des mensonges pour faire plaisir et il y a des mensonges pour faire plaisir à nous
- (E12) Il y a des mensonges qui servent à rien mais d'autres qui peuvent servir. Par exemple, s'il y a quelqu'un qu'on n'aime pas et qu'on lui dit, ça va pas lui plaire mais au moins on n'aura pas menti
- (E9 : Julie) Des fois on ment, si tu connais la vérité ça peut blesser les gens, donc tu leur mens
- (E11 : Christelle) Pour échapper à la vérité

C'est très bien tout cela, bravo

- (E13) En Julie elle a dit ce que je voulais dire et je suis d'accord avec elle

Pourquoi t'es d'accord ?

- (E13 : Soraya) Parce que la vérité peut blesser donc on essaie de pas blesser la personne, donc on va lui dire quelque chose de positif. Le sujet de mentir, c'est ne plus croire. Parce que si on ment, on va plus nous croire

Est-ce que le mensonge mène à ce que les gens ne nous croient plus ?

- (E6) Par exemple, moi je suis d'accord avec Christelle, pour cacher la vérité. On va pas dire que la cour elle est moche, je vais dire qu'elle est belle. On va se mentir à soi-même. Parfois il y a des bonnes raisons de mentir. Si on a fait une bêtise par exemple.

Donc là c'est pas pour échapper à la vérité, c'est pour échapper à quoi ?

- (E14) A la conséquence

Là c'est pour échapper à la punition

- (E4) Souvent quand on ment c'est pour se mettre en valeur. Par exemple, on croise quelqu'un dans la rue, il voit son ami, il dit « ouais, j'ai un poisson rouge à la maison » et bah l'autre il va dire « et bah moi j'en ai deux », il va se mettre en valeur.
- (E17) Moi je suis d'accord avec Christelle et Soraya : elles ont raison.

Là vous avez donné plein de raisons pour lesquelles on ment alors est-ce que ça existe les humains qui n'ont jamais menti ?

- (E13 : Soraya) Les bébés qui viennent de naître, ils ont pas menti parce qu'il savent pas parler

Est-ce qu'il faut pouvoir parler pour pouvoir mentir ? Est-ce que le mensonge c'est une parole ?

- (E18 : Amadou) ça existe, ça dépend des religions : il y a des religions où c'est interdit de mentir

- (E5) ça n'existe pas ne pas mentir, même si tu mens jamais, un jour ou l'autre tu vas mentir.

- (E8 : Valentin) Moi je suis pas d'accord avec Soraya parce que même si les bébés, ils savent pas parler et que le mensonge c'est une parole, tôt ou tard ils vont savoir parler et ils vont mentir

- (Quand on est bébé on peut penser

Alors, est-ce que penser un mensonge, c'est mentir ?

- (E12 : Inès) On a déjà tous mentir, si quelqu'un est blessé, et tu sais la vérité, mais t'es obligé de mentir pour pas le blesser encore plus.

Donc il y a des obligations qui font que forcément on ment dans la vie ? des moments où on est obligé de mentir ?

- (E11 : Christelle) On veut pas blesser les gens encore plus

Donc ça n'existe pas les gens qui disent la vérité qui blesse ?

- (18) Mais moi je suis pas d'accord avec Inès : parce que parfois les gens ils veulent vouloir encore plus blesser une personne, donc ils vont pas mentir, ils vont dire encore la vérité.

Si une parole blesse, parfois on dit la vérité pour blesser. Donc il y a une décision à prendre : est-ce que je veux la blesser ou pas la personne ? Est-ce qu'on veut protéger la personne ou la blesser ? Donc là, on voit qu'il y a un grand pouvoir de la parole : elle peut blesser.

- (E19) On va pas le dire si c'est nos amis, et si c'est des gens qu'on n'aime pas vraiment, on va leur dire la vérité

- (E7) On ne sait pas si il y a des gens qui n'ont jamais menti dans le monde. Car imaginons... nous on n'est pas dans tout le monde. C'est pas comme si le monde c'était juste cette cour. Comment on peut savoir si on n'est pas en contact avec la personne, il y a des humains à l'autre bout du monde et qu'on connaît pas du tout

- (E13) Je suis d'accord avec Inès parce qu'il y a des personnes qui peuvent mentir pour protéger une personne.

- (E10) Moi je suis pas d'accord avec Soraya : elle dit que les bébés ils peuvent pas mentir parce qu'ils peuvent pas parler. Par exemple, un muet, si on lui demande par exemple qui a lancé le ballon, il peut dire qui c'est en faisant un geste

Donc il dit quand même : tu vins de dire « il dit avec sa main ». C'est pas une parole sonore, mais est-ce que c'est pas une parole quand même ?

- (E11) Moi je suis pas d'accord avec Valentin sur les bébés parce que quand ils grandissent ils deviennent plus des bébés

Et quand on grandit, est-ce qu'on est obligé de devenir un menteur ? Et d'ailleurs, est-ce que mentir, ça veut forcément dire qu'on est un menteur ?

- (E15) En gros, de toute ce qu'on parle depuis tout à l'heure, c'est les intentions des personnes. Si les personnes ils mentent, c'est l'intention. Valentin il a dit : si t'as l'intention de blesser quelqu'un, tu vas dire la vérité

Donc dans la question : est-ce qu'il y a des bons mensonges et des mauvais mensonges ? C'est l'intention qui ferait qu'un mensonge est bon ou mauvais ?

- (E9) Oui

- (E3) Oui, c'est l'intention de la personne

Si c'est une bonne intention, c'est un bon mensonge ?

- (E9) Si quelqu'un dit : « j'ai pas envie de mentir à cette personne »

- (E12) Y a des gens qui disent quelque chose en mentant pour rigoler et il y a des personnes qui le prennent mal.

Ce serait mentir pour rire, ce serait un des buts du mensonge

- (E6) Il y a des personnes qui mentent pour pas... enfin, il y a des personnes qui sont obligés de mentir

On revient sur la question de l'obligation : est-ce que c'est une obligation morale, est-ce que c'est bien de mentir ?

- (E9) Quand c'est une obligation, des fois c'est à propos de quelque chose, des fois c'est une envie

- (E1 : Thibault) Parfois on est obligé de mentir parce que par exemple t'es banquier et t'es en otage et ils te disent de dire à la police de dire que tout va bien. Ils vont t'obliger à mentir. T'as deux options parfois, mais pas là.

Est-ce que sauver une vie, se sauver, c'est une bonne raison pour mentir ?

- (E8 : Valentin) Par exemple, si il y a une personne qui lui demande un renseignement secret sur une personne « quand est-ce que le président va aller à la plage », si il dit la vérité, il va l'assassiner donc il a pas envie. Vaut mieux mentir et sauver une vie, que dire la vérité et faire tuer quelqu'un.

Il parle du secret, c'est intéressant parce qu'un secret, c'est aussi quand on ne dit pas quelque chose

- (E3) Je reviens sur ce que tu avais dit au début : est-ce que mentir, c'est être un menteur ? Si on ment, on est un menteur

Si on ment une seule fois, t'es un menteur ?

- (E3) Oui

Si tu mens que pour des bonnes raisons, t'es un menteur ?

- (E3) Oui

- (E7) Non, c'est si tu mens tout le temps que t'es un menteur

- (E2) Mentir, ça approche à ne plus croire. La punition du menteur, c'est qu'on ne le croit plus quand il dit la vérité. Et je suis d'accord avec Soraya, quand elle dit les bébés ils parlent pas, ils mentent pas. Mais un bébé il peut pleurer pour avoir le biberon mais quand la maman donne le biberon, il en veut plus.

Là ce serait une forme de mensonge ?

- (E15) Oui

Ce serait une forme de mensonge sans parole ? Est-ce que mentir, ça peut être faire penser le contraire de la vérité sans le dire ? Ou est-ce que c'est forcément une parole ?

- (E14) Thibaut il a dit parfois on peut mentir pour sauver une personne. Je suis d'accord

- (E5) Je suis pas d'accord avec Valentin : t'as juste menti une fois, ça veut pas dire que t'es un menteur. Par contre si t'as menti toute ta vie, là par contre, t'es un menteur

Et si t'as passé toute ta vie à mentir pour sauver les gens autour de toi ?

- (E7) Là t'es pas un menteur parce que t'as sauvé des vies

- (E2) C'est pour des bonnes causes

Donc le critère, ce n'est pas si c'est tout le temps.

- (E2) Par contre, si t'as menti pour faire du mal, là t'es un menteur

Donc c'est le but du mensonge qui fait que t'es un menteur ou pas ?

- (E7 : Goundo) Non, si tu mens toute ta vie pour des bonnes causes, t'es quand même un menteur. Parce que le fait de mentir, c'est quand même mentir. Par exemple, si je mens pour une association humanitaire, même si c'est pour quelque chose de bien, t'as quand même menti à la personne.

Est-ce qu'un bon menteur, c'est quelqu'un qui ment pour des bonnes raisons ?

- (E9) Non, ça existe pas un bon menteur

- (E13 : Soraya) Je suis pas d'accord avec Mélodie puisque le bébé il pleure mais la mère elle peut pas savoir ce qu'il veut, c'est peut-être pour ça qu'on croit qu'il ment. Peut-être qu'il veut autre chose

Est-ce que le bébé il peut avoir l'intention de mentir ?

- (E1 : Thibault) Moi je suis d'accord et pas d'accord en même temps avec Goundo : un mensonge, c'est un mensonge, t'es un menteur. Par exemple, si tu manges, t'es un mangeur.

Mais par contre, par contre, quelqu'un qui fait des bons mensonges pour des bonnes causes, ce sera un bon menteur. Un mauvais menteur ce sera pour s'enrichir, pour mettre en valeur.

- (E17) Quand on fait des rumeurs, on ment. Ça peut blesser l'autre

En quoi c'est un mensonge une rumeur ?

- (E3) Parce que c'est pas vrai

Est-ce que le mensonge c'est le contraire de la vérité ?

- (E4) Je suis d'accord et pas d'accord avec Soraya : peut-être que le bébé il voulait autre chose mais un bébé, il peut mentir. Ma cousine, quand on lui demande si elle a fait une bêtise, elle dit « non » comme ça.

Elle DIT non, donc elle parle, donc elle peut mentir ?

- (E9) On est toujours un menteur quand on ment. Si tu mens pour la bonne cause, les gens ils vont pas te traiter de menteur mais tu mens quand même donc t'es quand même un menteur. Et si tu mens pour blesser les gens, les gens ils vont te traiter de menteur et tu l'es vraiment.

- (E2) Par exemple, celui qui ment pour la bonne cause pour les autres, c'est pas un menteur, c'est un bon menteur comme a dit Thibaut

- C'est un menteur exact

- (E1 : Thibault) Pour celui qui veut mentir, lui c'est un mauvais menteur

- (E7) Souvent les menteurs c'est des voleurs. Si quelqu'un vole au supermarché, et qu'on lui demande, il va dire « c'est pas moi, c'est pas moi ». Les voleurs sont des menteurs

Si tous les voleurs sont des menteurs, est-ce que ça veut dire que tous les menteurs sont des voleurs ?

- (E3) Non !

- (E7) Les menteurs ça peut être des voleurs, par rapport à la parole : si parfois, on donne la parole à quelqu'un et celui qui n'a pas la parole, il peut prendre la parole, c'est un mensonge. C'est un vol de parole

Vous avez compris, qu'en pensez-vous ?

- (E8) Moi je voudrais dire qu'il y a des mensonges pour se sauver la vie

Pourquoi tu dis ça ?

- (E15) Comme a dit Christelle, le voleur il se sauve la vie

- (E2) Si tu mens à une personne, si dix minutes plus tard tu lui avoues, ce sera plus un mensonge vu que tu lui as avoué.

C'est intéressant ça : est-ce qu'un mensonge ça s'efface ?

- (E7 : Goundo) Non, c'est gravé dans la mémoire

- (E6) Oui, quand t'as avoué et qu'on t'a pardonné : ça s'efface. Si elle a pas pardonné, ça s'efface pas. Vu que tu lui a menti, tu veux plus lui adresser la parole.

Alors ça peut être une sorte de trahison le mensonge, mais alors qu'est-ce qu'on trahit ?

- (E4) La confiance

- (E11) La personne

- (E7 : Goundo) Si t'avoues directement il y aura moins de conséquence, ça restera dans ton cœur, ça s'efface jamais.

Un mensonge c'est une faute impardonnable ?

- (E7 : Goundo) Non, on peut pardonner. Mais même si tu pardonnes, le mensonge il aura toujours existé. Le mensonge il reste graver dans notre cœur à jamais.

- (E2) Je suis pas d'accord avec Goundo : si on découvre jamais le mensonge, c'est bien pour nous. Il vaut mieux pas avouer qu'on a menti

- (E17) Goundo elle peut pas savoir que quand on ment, ça va rester graver en nous le mensonges : elle dit que ça reste en nous pour toute la vie, comment elle peut savoir ? Il faut qu'elle l'ait vécu pour le savoir

Est-ce qu'on peut oublier la vérité au bout d'un moment ?

- (E14) Oui quand on grandit

- (E18) Moi je suis d'accord avec Inès, mais j'ai oublié pourquoi

T'as oublié : si on n'a perdu la vérité, est-ce qu'on ment ? Est-ce que dès lors qu'on dit le contraire de la vérité, on ment ? Est-ce que parfois le contraire de la vérité, c'est autre chose que le mensonge ?

- (E1 : Thibault) Oui, par exemple si tu vois le ballon passer par là et quelqu'un te demande où il est passé. Toi tu crois qu'il est allé par là mais tu te trompes, mais c'est pas un mensonge

Comment ça s'appelle quand on se trompe ?

- (E7) Une faute

- (E8) Une erreur

Est-ce qu'une erreur c'est comme un mensonge ? Dans les deux cas c'est le contraire de la vérité...

- (E8) Oui, mais c'est pas un mensonge

- (E13) Le mensonge, tu en es conscient et tu le fais. Et une erreur, tu en es pas conscient mais tu penses que c'est la vérité quand tu le fais. Tu veux aider.

Le mensonge, non seulement c'est le contraire de la vérité mais en plus, on SAIT que c'est le contraire de la vérité. Alors qu'une erreur, est-ce qu'on sait que c'est le contraire de la vérité ?

- (tous) Non.

- (E17 : Mélodie) Je suis d'accord avec Thibaut quand il parlait de mentir pour une bonne cause ; si tu mens pour une meilleure amie parce qu'elle a fait une bêtise, si tu mens c'est parce que tu l'aimes, tu mens pour de bonne cause.

Donc pour toi c'est un bon mensonge de protéger une amie ?

- (E17) Oui

- (E3) De temps en temps, il y a des personnes qui, quand ils se bagarrent, ils disent que c'est pas eux : là c'est une faute de mentir.

C'est toujours une question de responsabilité

- (E11) Je suis pas d'accord avec Mélodie, parce que l'amie, elle a fait quelque chose alors elle doit être punie.

- (E18) Moi je reviens sur ce qu'il a dit Thibaut : l'erreur c'est pas un mensonge. Sur le truc du ballon, il voulait aider la personne, et il a mal vu le ballon, c'était pas sa faute

- (E15) Ne pas croire ne veut pas dire mentir : par exemple, la personne elle nous croit pas, alors que je ne mens pas.

Alors, on doit s'arrêter là. Merci !

1.5.6. Atelier de philosophie sur le thème « Le Temps qui Passe » Classe de CM2 B (R.Miherre), école Fraternité, 27 mars 2012

[Facilitatrice] : Le thème aujourd'hui, c'est le temps qui passe. Alors le Temps passe-t-il toujours à la même vitesse ?

- (E1) Le temps il passe toujours à la même vitesse. Mais sinon quand s'ennuie il passe plus lentement, et si on s'amuse, il va plus vite.

- (E2) Même si on s'en rend pas compte, il passe toujours à la même vitesse

- (E3) Le temps ne passe pas toujours à la même vitesse ; aujourd'hui, imaginons que le temps, ça passe vite, et demain ça va passer lentement

Alors, pourquoi aujourd'hui il passerait plus vite ? et demain plus lentement ?

- (E4) Le Temps il passe pas vite, parce qu'il y a le décalage horaire

Alors, le décalage horaire : qu'est-ce qui se passe dans le décalage horaire ? Il s'agit de quoi ?

- Des heures

- Des minutes

- Des secondes

- Des semaines

- Des siècles

- Des millénaires

Tous ces découpages, est-ce qu'ils passe. Est-ce qu'il une seconde passe toujours à la même vitesse ? est-ce qu'une semaine dure toujours une semaine ?

- Le Temps qui passe

Si on n'a pas de montre, est-ce que parfois vous avez cru que le temps était passé plus vite, ou plus lentement. Racontez-moi un souvenir où vous avez cru que le temps était passé plus vite...

- Pour moi, hier le temps il est passé beaucoup trop vite pour moi : je me suis réveillée il était 8h, et ensuite la journée est passée et il était déjà 16h

- Le Temps ne passe pas pareil pour les enfants et pour les adultes

- Bah si !

- Ce matin, je me suis réveillée et j'ai cru qu'il était 7h en fait, il était 4h du matin : je me suis réveillée tellement le temps il passait pas vite

Tu as CRU : à l'intérieur de toi, tu avais l'impression qu'il était 7h

- C'est parce qu'ils ont changé une heure

Quand on change l'heure, on fait quoi ?

- Il y a une heure en moins

- Ils ont enlevé une heure

Ils ont enlevé une heure : est-ce que réellement, le temps a arrêté de passer ? Est-ce que réellement le temps qui passe a reculé ? Qu'est-ce qu'on a changé ?

- L'heure

- On a changé l'heure mais pas le temps

L'heure, mais sur quoi ?

- Sur la montre

- Sur les horloges

En fait, c'est ça la question : est-ce que le temps qui passe sur les horloges, c'est le même que le temps qui passe en nous ?

- (tous) Non !

- Si on vit quelque chose qu'on aime bien, on croit que le temps il passe vite, mais sinon il passe toujours à la même manière, il fait toujours rapide.

Et quand on fait une chose qu'on n'aime pas, il passe comment le temps ?

- Il est trop long

Le temps est-il réellement plus long ?

- C'est une impression, c'est quand tu t'ennuies

- C'est une illusion du temps

Donc c'est quoi le critère qui fait que parfois ça passe vite, et des fois ça passe lentement ? C'est quoi la différence ?

- C'est ce qu'on fait en fait.

- C'est parce qu'on s'amuse donc le temps il va passer plus vite, sans qu'on s'en rende compte.

Et si on s'amuse pas, ça passe moins vite

- ça passe plus long !

- Un jour, on est dans le parc, on s'amuse, le temps passe vite, et puis après le lendemain on est à la maison et c'est la même heure, ça passe plus lentement.

Donc la différence entre un moment où le temps passe vite et un moment où le temps passe lentement, c'est quoi ?

- Le cerveau

- Quand on s'amuse, l'heure elle passe normalement

- Quand on est occupé

- La manière dont on s'amuse

- Quand on s'ennuie, on dit que le temps est trop long

La différence, on dirait que pour vous c'est le plaisir. Le plaisir de s'amuser, d'être au parc. Quelles autres activités peuvent faire plaisir ?

- Jouer, s'amuser

- Lire, dessiner

- Aller au cinéma

- Regarder la télé

- Dormir

Dormir, c'est un très bon exemple : si vous dormez 10h, est-ce que ces 10 heures là passent à la même vitesse que 10h éveillé ?

- Quand tu dors, c'est bizarre parce que t'as l'impression que ça passe en une heure, alors que en fait, si tu calcules, ça fait super longtemps que tu dors.

Oui, qu'en pensez-vous ?

- Les 10h, elles passent vite, on croit que...ça passe en même pas 30 minutes parce qu'en fait tu dors et tu peux pas t'en apercevoir.

Alors là on revient sur le monde des rêves qu'on avait vu la semaine dernière : est-ce que le monde des rêves, c'est le même que le monde réel ? Est-ce que dans le monde des rêves, tout est régulé par les horloges, les horaires ?

- C'est comme si il y avait pas de temps en fait

- Comme on prend plaisir à rêver, pour nous ça passe super vite, alors qu'en vrai c'est 10h de sommeil

Donc pour toi c'est toujours une question de plaisir ?

- Oui

Est-ce qu'on est libre par rapport au temps dans les rêves ?

- Des fois on fait des rêves et on voit que la journée ça se passait comme le rêve : dans le journée, on fait le rêve, on fait ce qu'on faisait dans le rêve.

Tu veux que le temps tourne en rond et on revit la même chose ?

- Moi des fois, je rêve et ça se passe après ce que j'ai rêvé

C'est une autre question : Est-ce qu'on peut connaître l'avenir ?

- Non !

Est-ce que quand on s'amuse, quand on rêve, quand on cauchemarde, on fait attention au temps des horloges ?

- Non, on oublie le temps

- On y pense après

- C'est après le moment qu'on y pense

- Quand je m'amuse, moi je regarde le temps. Si j'ai un rendez-vous avec quelqu'un.

Ah, tu parles d'un rendez-vous : à votre avis, ça sert d'avoir mis des heures et des horaires ? Pourquoi on a construit des horloges ? Pourquoi on n'a pas juste laissé chacun ressentir le temps qui passe en lui-même ?

- Bah parce que par exemple, à l'école, s'il y avait pas d'heure, l'école elle se terminerait jamais, on saurait pas à quelle heure on pourra sortir

- Si quand il fera noir

Déjà est-ce que vous saurez à quelle venir ? Si vous venez tous après votre petit-déjeuner, est-ce que vous arriveriez tous en même temps ?

- (tous) Non !

- Non, il y en a qui viennent à 20h50

- Certains viendraient à 9h

- D'autres à midi

- Moi je viendrais à 10h30

Vous arriviez tous au moment où vous avez l'impression que la journée commence. Donc globalement à quoi ça sert ?

- Je sais pas, par exemple, on nous donne un rendez-vous à 8h, et si on n'a pas d'heure chez nous, on fait comment ?

Est-ce que tu peux faire confiance à ton impression du temps qui passe ?

- Non, parce qu'on connaît pas l'heure

- Non parce que je vais pas voir le temps passer

Vous avez déjà vu le temps passer vous ?

- Oui là je le vois (en regardant sa montre)

Quand on regarde sa montre, tu vois le temps ? On voit quoi ?

- L'heure

- Le temps de la montre

C'est bien pour ça que ça s'appelle une montre, qu'est-ce qu'elle fait la montre ?

- Elle montre l'heure

- ça moooooontre

Elle montre le temps qui passe. Parce sinon à l'intérieur, on le sent le temps. Mais est-ce que ça suffit.

Est-ce qu'on le voit passer ? Là tout de suite ?

- On le voit pas

Est-ce que quand vous arrêtez votre montre, vous arrêtez le temps ?

- (tous) Non

Pourquoi ?

- Non parce que la montre, c'est pas le temps, c'est juste elle indique quelle heure. Le temps qui est passé mais elle indique pas...

Le temps qui est passé ? elle montre le passé ?

- Non le temps qu'il est, l'heure

- Par exemple si j'ai pas de montre, ça veut pas dire que le temps s'est arrêté.

Est-ce que le temps continue à passer ? C'est quel temps qui continue à passer en dehors des montres ?

- Le temps de l'espace

- Le temps des jours

- Le temps du système solaire

- Du système

- Quand on n'a pas de montre, ça veut pas dire que la terre elle s'arrête de tourner

Est-ce qu'il y a un rapport entre le temps des montres et le temps de la terre qui tourne ?

- Non, parce qu'il y a des décalages horaires, en Amérique c'est pas la même heure qu'ici.

Oui, pourtant est-ce que partout une seconde, c'est une seconde ? Est-ce qu'il y a des pays où les secondes passent plus vite ?

- La vitesse c'est la même, pas l'heure

- Par exemple, dans d'autres pays, il fait nuit. Nous il fait jour.

Comment ça se fait qu'il fait nuit à des endroits et jours à d'autres ?

- C'est la Terre qui tourne

- C'est le soleil qui est pas au même endroit en même temps : quand il est de l'autre côté de la Terre, nous il fait nuit.

- Le Soleil, quand la terre elle tourne, la position du soleil, elle éclaire certains pays.

Elle met combien de temps à tourner sur elle-même la Terre ?

- 24 h

- D'où la journée

- Comme elle tourne lentement la Terre, on a le temps de vivre.

Est-ce que ce temps du système naturel, il est fait pour nous laisser le temps de vivre ?

- Oui parce que si il faisait noir, on aurait pas le temps de vivre. On mangerait dans le noir.

- Bah au Pôle nord, pendant 6 mois il fait nuit

- Par exemple, quand je suis chez moi et on est dimanche, les magasins ils ouvrent à 1h, on dit « ah non, le temps ne passe pas »

Tout à l'heure on a parlé de la question de l'attention. Quand on dort, quand on rêve, quand on s'amuse, on ne fait pas attention au temps qui passe. Mais quand on attend quelque chose, qui arrive dans l'avenir, dans le futur, est-ce qu'on fait attention au temps qui passe ?

- (tous) Oui ! oui ! oui !

Attendre et attention, c'est le même mot. Quand on attend, on fait attention. Dans les deux cas, c'est tendre vers : faire attention, c'est tendre son attention, et attendre, c'est tendre vers l'avenir. Vous voyez le lien entre l'attente et l'attention ?

- (tous) Oui

- Oui, on tend

Quand vous attendez quelque chose, vous faites attention au temps ?

- Oui

- Et le temps il passe lentement
- Quand on attend un anniversaire, on est pressé donc le temps passe super lentement. On voit toutes les minutes, toutes les secondes, ça passe super lentement. Et pendant l'anniversaire, ça va passer super vite

Et l'ennui, c'est quand on est bloqué dans le présent, on est obligé d'attendre que le temps passe. Tu parles des anniversaires, c'est des dates qu'on attend.

- Par exemple, on attend le temps, on fait attention au temps.
- Quand on attend quelqu'un, on fait attention au temps.

Est-ce que vous avez bien vu : il y a le temps qui passe sur les horloges, le temps qui passe en nous et le temps qui passe sur Terre. Qu'en pensez-vous ? C'est quoi le véritable temps ? On va faire un tour de parole pour répondre à cette question.

- Les trois

- Le temps qui passe dans la Nature !

- Le temps qui passe en nous, parce que c'est important, parce que par exemple, si on s'amuse pas du tout, on va rester assis à rien faire, à penser au temps.

- Le Temps des montres : parce que c'est celui-là que je regarde, à laquelle je me fie le plus.

- Il y a que le temps des montres : il y a que celui-là qui dit vraiment, à qui on peut se fier. Par exemple, si t'as faim à 4h du matin, mais l'heure elle te dit « c'est 4h du matin donc t'as pas encore le droit de manger »

Donc le temps des horloges organise notre vie

- Moi je dis que c'est le temps des horloges parce que ça vous nous décrit plus que le temps qui passe en nous. Comme il a dit Thibault : quand il est 4h, ça va nous décrire il est quelle heure.

- (Dylan) Le Temps des montres parce que l'heure elle nous indique quelle heure il est. Si on se fie à nous, et qu'on croit qu'il est 6h du matin, et qu'en fait il est midi.

Donc le temps des horloges organise notre vie. Si on a faim, même s'il est 4h du maint. Vous dites qu'on doit se fier aux horloges, mais est-ce qu'il y a pas des choses en nous qui nous disent de quoi on a besoin ?

- Je suis d'accord avec Dylan

- Moi en fait je suis plus sur le Temps qui passe en nous parce que par exemple les 4h du matin, si t'as faim, tu vas pas d'interdire de manger, tu vas pas te priver.

Oui, mais si le matin, t'as envie de dormir, tu dors ou tu te lèves pour aller à l'école. L'heure, c'est aussi l'heure de la société. Et il y a le temps à nous : est-ce qu'il faut faire par rapport aux horaires de la société ou par rapport à nos horaires ?

- Je suis d'accord avec Dylan, parce qu'on fait plus confiance à la montre.

Oui, vous avez parlé de SE FIER, c'est de la même famille que le mot « confiance ».

- Moi je suis pas d'accord avec Thibault parce que c'est le temps des horloges, le plus important : si t'as un rendez-vous à une heure fixée, il faut savoir l'heure.

Le temps des horloges, il y a une certitude. Le temps en nous, il y a un doute

- Mais si la montre elle est retard, on peut plus s'y fier

- Moi j'ai un peu la notion du temps. C'est vrai que je fais pas totalement confiance, donc c'est vrai que des fois je regarde vite ma montre mais...

C'est intéressant cette expression : avoir la notion du temps. On va s'arrêter là, sur le fait qu'on a une notion intérieure du temps, qui n'est pas la même que la réalité extérieure du temps. Merci beaucoup pour votre participation.

**1.5.7. Atelier de Philosophie sur le thème « Le Possible et l'Impossible »,
CM2 ; Enseignant : R.Miherre, Ecole Fraternité, 10 avril 2012**

[Facilitatrice]: Alors, je suis sûre que vous êtes capables de faire un super atelier sur le thème : Le possible et l'Impossible. Quelles questions philosophiques on peut se poser sur le Possible et l'impossible ?

- Qu'est-ce qui est possible ?
- Pourquoi y a-t-il du possible et de l'impossible ?
- Qu'est-ce qui n'est pas possible ?
- Est-ce que l'impossible existe ?
- Pourquoi l'impossible n'est pas possible ?
- Qu'est-ce que le possible et l'impossible ?

La première question sera donc : c'est quoi le possible ?

- C'est ce qu'on peut faire
- C'est ce qu'on peut faire mais c'est aussi... par exemple, quelqu'un m'interdit d'effacer le tableau, ça veut pas dire que je peux pas le faire
- Le possible c'est trois choses : ce qu'on doit faire, ce qu'on a le droit de faire et ce qu'on peut faire.

Donc pour vous, vous parlez du « faire » : est-ce que le possible, ce n'est que par rapport à ce qu'on fait ?

- On peut tuer mais on n'a pas le droit de faire

Est-ce que pouvoir et avoir le droit c'est pareil ?

- Non, pouvoir c'est possible, avoir le droit, c'est que c'est pas interdit
- L'obligation c'est on te dit de le faire, et sinon on te propose de le faire
- Bah en fait, ce qu'on doit faire, c'est quelqu'un qui nous dit « Fais ça » et ce qu'on peut faire, c'est quand tu te dis, « tiens je vais faire ça »

Alors, le possible, c'est par rapport à ce qu'on veut

- C'est par rapport aux autres et à la liberté

Vous parlez de droit et de devoir. Est-ce que être possible, c'est pareil que être autorisé ?

- Non
- On peut nous interdire de faire des choses possibles.
- C'est possible d'effacer le tableau mais c'est interdit

Alors, qu'est-ce qui est possible en dehors des actions ?

- Réfléchir
- Regarder la télé
- C'est impossible de rien faire : on fait jamais rien, c'est impossible

Est-ce que c'est possible de ne rien faire ? Est-ce que le rien est possible ou est-ce qu'il y a forcément quelque chose ?

- Si tu restes dans ta chambre, t'es assis
- Même quand tu fais le rien, tu vis, tu fais quelque chose

Alors, pour faire le lien avec le thème : quelque chose de possible, c'est quelque chose qui n'est encore rien. Quand on dit, c'est possible, ça veut dire que ça peut exister. C'est quelque chose qui n'est pas encore réel, c'est possible. C'est pas encore actuel. Qu'en pensez-vous ?

- On peut dire c'est possible de jouer à des jeux vidéos
- C'est possible de tirer le tapis, mais je ne l'ai pas encore fait, donc c'est toujours pas réel. Je peux le faire après. Déjà entre le possible et le réel, il y a un lien
- Le Possible, c'est quand tu peux le faire, tu l'as pas encore fait. Et le réel, bah c'est quand tu l'as fait.

Alors, est-ce que tout est possible ? Oui, non et pourquoi ?

- Bah non, si par exemple tu décides de sauter d'un immeuble et tu te dis « je vais pas mourir », c'est pas possible, normalement tu meurs.

Est-ce que c'est possible de sauter du 7^{ème} étage sans mourir ?

- C'est impossible
- à part si c'est un miracle !

Qu'est-ce qui est impossible ?

- D'aller dans un monde imaginaire
- Bah si quand tu rêves

- Oui mais tu vas pas rester longtemps
- Être éternel c'est impossible
- Ce qui est impossible, c'est impossible par exemple pour nous les humains, de respirer dans l'eau
- Il y a presque tout. Quand par exemple on rêve d'être dans un monde imaginaire, ce serait possible. Dans la vraie vie, c'est possible de faire des choses : mais ce qu'on peut faire pour la loi et le possible pour nous.
- Est-ce que c'est possible de sortir du réel ? Est-ce que tout est possible dans les rêves ?*
- L'impossible c'est le rêve aussi souvent
- Est-ce qu'il y a des choses impossibles qui existent ?*
- (tous) Oui
- Si c'est impossible, comment ça peut pas se réaliser ?*
- Si elles sont impossibles, elles existent pas
- Si elles existent dans les rêves
- Si c'est impossible, ça peut pas se réaliser*
- Si dans les rêves
- Est-ce que les rêves existent ?*
- ça dépend comment tu regardes la question : si tu te dis, l'impossible existe, est-ce que l'impossible c'est l'impossible qui existe ou est-ce que c'est faire l'impossible qui existe.
- Est-ce que c'est l'idée d'impossible qui existe ou est-ce que c'est accomplir l'impossible qui existe ?*
- Voici
- Une fois qu'une chose impossible est réalisée, est-ce que c'est encore impossible ?*
- (tous) : Non !
- Si on dit « c'est impossible d'appuyer sur un bouton et tout le monde devient violet ». Mais si un jour, qu'après ça se réalise, est-ce que c'est encore impossible ?*
- Non c'est possible
- Ce qui est impossible c'est de les faire
- Si dans la tête des gens
- Est-ce que ce qu'il y a dans la tête des gens c'est la réalité ?*
- Non, mais c'est possible que ce soit la réalité
- Est-ce que la Réalité c'est là où il y a toutes les choses possibles ? Et est-ce que le rêve, c'est là où il y a les choses impossibles ? Est-ce qu'il y a des choses impossibles qui deviennent possibles ?*
- Oui, avant on disait que c'était impossible d'aller sur la Lune, et maintenant c'est possible
- Donc là c'est des choses impossibles qui deviennent possibles ?*
- Oui avec le temps
- Avant, quand il y avait pas de téléphone portable, tout le monde disait « non mais c'est pas possible un téléphone sans fil ». Maintenant c'est normal, avant c'était impossible. C'est le progrès.
- Si on retournait dans le temps, et on va dire aux gens du Moyen Âge que c'est possible de parler au téléphone à quelqu'un qui est à l'autre bout du monde, qu'est-ce qui dirait ?*
- c'est possible vous êtes fou !
- N'importe quoi !
- Du coup, ces choses là elles sont possibles ou elles sont impossibles ?*
- Elles étaient impossibles et elles sont devenues possibles
- Alors est-ce que tout ce qui est impossible peut devenir possible ?*
- Non ce qui est imaginaire, c'est impossible
- Et l'éternité c'est impossible
- Et ça ce serait totalement impossible ?*
- ça c'est totalement complètement impossible
- On peut pas avoir de pouvoirs magiques, c'est totalement impossible
- Si t'allais au Moyen Âge avec le téléphone portable, qu'est-ce qui dirait ?*
- C'est magique

Donc finalement tout est possible ou pas ? Si des choses impossibles peuvent se réaliser, est-ce que finalement tout est possible ?

- Quand t'y arrives pas c'est impossible. Par exemple,

Donc parfois l'impossible c'est ce dont on n'est pas capable

- Si je suis pas capable de faire quelque chose, c'est vraiment impossible en vrai. Par exemple je suis pas capable d'arracher les rideaux. C'est impossible pour moi, mais c'est pas impossible dans le monde.

Est-ce qu'il y a des choses impossibles pour chacun ?

- Par exemple, si quelqu'un dit « on peut respirer sous l'eau », mais peut-être que dans le futur ça arrivera. Donc ce qui est impossible aujourd'hui peut être possible demain.

Donc est-ce que c'est possible ou impossible ?

- Pour l'instant c'est impossible. Mais peut-être pas pour demain

- C'est possible de respirer sous l'eau avec un tuba

- Mais ça c'est pas vraiment respirer sous l'eau.

- Faudrait se greffer des branchies

- Moi je m'en achèterai !

- C'est impossible de respirer sous l'eau sans rien

Pour toi, c'est impossible aujourd'hui ou pour toute l'éternité ?

- Pour toute l'éternité

- Si là tu dis que c'est impossible de ranger ta chambre en claquant des doigts, peut-être que plus tard ça existera mais pour l'instant, tout le monde dira que c'est impossible. Là c'est impossible, mais après peut-être, on sait rien.

Donc pour vous, on dirait que l'impossible c'est tout ce qui n'est pas encore possible. Ça veut dire que tout ce qui est impossible va devenir possible ?

- Peut-être

- C'est l'avenir qui nous le dira !

Donc l'impossible c'est ce qui n'est pas encore possible ?

- C'est possible après. Il y a des choses possibles dans le futur, comme les voitures volantes. Une fois que c'est fait, on sait que c'était possible. Mais l'éternité c'est impossible

- Le monde imaginaire c'est dans tes rêves, alors que les voitures volantes c'est du progrès.

Entre l'éternité et les téléphones portables, pourquoi c'est pas le même type d'impossible ? On agit sur quoi ?

- Les téléphones c'est des objets, l'éternité, c'est naturel

- On agit sur des matières ou on agit sur le corps humain

- Il est naturel, on peut pas le changer

- Si avec de la technologie

- On peut mettre des faux bras, des fausses jambes

- On peut aider le corps à vivre plus longtemps, mais on peut pas le rendre éternel.

Pour terminer, finalement, c'est quoi le possible et l'impossible ? Une distinction entre le possible et l'impossible ?

- ça dépend des choses : il y a des choses possibles plus tard et des choses impossibles plus tard

- On peut pas savoir ce qui est impossible : ça peut se réaliser ou pas

- Peut-être que dans le futur ça existera : on sait pas encore, on connaît pas le futur.

- Tu sais ce qui est possible mais tu sais pas ce qui est impossible

- ça peut être possible mais tu sais pas si ça va être possible

On va s'arrêter sur cette idée. Et sur ce doute immense. Bravo ! Merci beaucoup pour votre participation

**1. 5. 8. Atelier Bilan « La Philosophie » (9-10 ans) CM2 B
(R. Miherre), Ecole Fraternité, le 30 mai 2012**

[Facilitatrice] : C'est la dernière séance de philosophie, et c'est très important pour moi d'avoir le point de vue des enfants sur la philosophie. Je voudrais avoir votre point de vue positif et négatif. Les qualités et les défauts de l'atelier-philosophie. Pour commencer, quelles questions on peut se poser sur la philosophie ?

- Qu'est-ce que c'est la philosophie ?
- à quoi ça sert la philosophie ?
- Pourquoi ça existe la philosophie ?
- Est-ce que ça a un but la philosophie ? Où mène la philosophie ?
- Qu'est-ce qu'on fait dans la philo ?

Dites pour commencer, c'est quoi la philo ?

- ça sert à débattre sur des thèmes
- C'est un moment où on peut écouter tout le monde dire ce qu'il a à dire sur un thème précis qu'on choisit tous
- On peut avoir l'avis de chacun
- On discute
- D'avis différents !
- Débattre sur plusieurs avis
- Donner notre avis

Est-ce qu'on a tous le même avis ?

- (tous) Non !

Comment on réagit par rapport à ça en philo, le fait de ne pas avoir le même avis ?

- On en parle pour voir pourquoi on n'est pas d'accord

Est-ce que c'est grave de ne pas être d'accord en philo ?

- Non, on discute, on débat
 - Si on était tout le d'accord, il n'y aurait pas d'atelier philo
 - Dans l'atelier-philosophie, tout le monde n'a pas tout le temps le même avis. Il y a des gens qui disent quelque chose par exemple Garance elle peut dire qu'elle est pas d'accord avec Dounia
- Quand on n'est pas d'accord en philosophie, il faut justifier son point de vue. On doit donner des arguments, et les choses sont dites.*

- Si on a tous le même avis, ça sert à rien l'atelier-philosophie : c'est pour discuter

- Si on était tous d'accord, il n'y aurait pas de débat

Alors, pourquoi ça existe la philo à votre avis ? Là on le fait en classe avec vous, mais en général, pourquoi les humains philosophent ?

- Pour débattre sur les sujets où ils sont pas d'accord
- Pour dire ce qu'ils pensent
- Pour mieux se parler
- Pour s'exprimer

Est-ce qu'on a besoin de s'exprimer dans la vie ?

- (tous) Oui !

Pourquoi ?

- Pour critiquer ou dire du bien, ou dire ce qu'on pense, et pour aussi par exemple, quand quelqu'un il n'est pas d'accord sur un sujet, bah tu lui dis pourquoi il pense... pourquoi il pense qu'il est pas d'accord... En fait c'est pour savoir ce que chacun pense.

D'accord, comment ça s'appelle cette envie de savoir ?

- La précipitation
- La curiosité

Est-ce que vous êtes curieux vous ?

- (tous) Oui !

Alors, à quoi ça sert l'atelier-philosophie à l'école ?

- la philo, ça sert à partager ce qu'on sait
- A découvrir d'autres choses sur plusieurs thèmes qu'on connaît pas

- la philo, ça sert à être conscient de ce que pensent les autres pour mieux les comprendre après

- à s'écouter aussi

- ça sert surtout à écouter les propos qu'ils ont à dire les camarades

Alors pourquoi on les écoute ?

- Pour apprendre... pour dire ce qu'ils n'aiment pas, ce qu'ils aiment, et comme ça il faut bien une animatrice pour qu'elle nous aide à comprendre ce qu'ils disent

- C'est pour mieux les comprendre

Pourquoi on a envie de comprendre les autres

- Pour avoir leur avis, pour avoir leurs conseils

Et on parle de quoi en philo ?

- De la vie

Est-ce qu'on a tous le même avis sur la vie ?

- (tous) Bah non

Qu'est-ce qui se passe si on ne connaît pas l'avis des autres ?

- Si on reste enfermé dans son point de vue, c'est la guerre

- Si on pense qu'ils sont différents, et qu'on les connaît pas, on va les ignorer

- Après ça peut faire comme le racisme, s'ils sont mystérieux

- ça arrive que si par exemple, une fille arrive, elle connaît personne, les gens vont la rejeter si ils lui parlent pas, ils vont que la critiquer

- Si on la connaît pas on va la rejeter s'ils sont pas du même avis. La philo, ça sert à écouter et mieux les comprendre, et tu peux être ami.

- Même les jumeaux, ils ont beau se ressembler, ils ont pas forcément la même pensée

- Sur le caractère il y aura toujours une ressemblance entre nous

Oui, on a tout de même des ressemblances, mais aussi des différences.

- Les jumeaux ils se comprennent sans se parler

Mais les autres humains, est-ce qu'ils ont besoin de se parler pour se comprendre ou est-ce qu'on est tous comme des jumeaux qui n'auraient pas besoin de se parler pour se comprendre ?

- Non

C'est quoi le but de la philosophie ?

- ça sert à être d'accord

- Non !

- ça sert à nous faire comprendre qu'on devrait être ami avec quelqu'un, et peut-être avoir la même idée en même temps et s'écouter et être copain.

C'est marrant, vous parlez beaucoup d'amitié : on parlera de ce lien entre la philo et l'amitié...

- Je suis à moitié d'accord : c'est pas parce qu'on n'a pas le même avis qu'on peut pas s'entendre. On peut débattre. C'est pas parce qu'on n'a pas le même avis qu'on doit pas être tolérant avec les autres

- La philo, ça sert à se comprendre entre nous (...)

- C'est bien quand tout le monde parle.

- Moi j'ai aimé la philo parce qu'on a débattu sur beaucoup de thèmes, et en revanche, j'ai pas aimé quand certains n'écoutaient pas. (...)

Nous, quand on fait de la philosophie pour enfants, on pense que les enfants sont capables de réfléchir par eux-mêmes. Vous l'avez montré cette année, vous avez eu des bonnes idées, originales et intéressantes.

1.6. Retranscriptions des Ateliers de Philosophie 7-8 ans, Classe de CE2 B Audrey Alamargot, Ecole élémentaire Fraternité

1.6.1. Atelier de Philosophie sur le thème : « La Philosophie »

Enseignant : Audrey Alamargot, Ecole Fraternité, 12 octobre 2012

[Facilitatrice] : Toute l'année, nous allons faire des ateliers de philosophie.

- (tous, successivement) Emmy / Waffa / Yoan / Marouan / Amira / Gurkamal / Grâce / Lucinda / Chaïma / Camel / Mamadou / Sofiane / Ilena / Mohamed / Wesley / Nathan

Est-ce que vous avez déjà entendu parlé de la philosophie ?

- La pensée et la parole
- En fait on pense des questions et après on y répond
- ça parle sur une histoire

Parfois, on réfléchit à partir d'une histoire.

- Il faut choisir un thème et poser des questions
- Il y a des questions, et on répond avec des réponses

Vous avez dit beaucoup de mots importants : les questions. ON se pose beaucoup de questions en philosophie. LA philosophie, c'est une machine à « pourquoi », ça veut dire qu'on se pose plein plein plein de questions qui commencent par « pourquoi ». Et on peut s'en poser à l'infini, et ça fait des milliers d'années qu'on se pose des questions. Et ensuite il y a des réponses, toutes les réponses ont une valeur. Si vous avez des réponses différentes ; c'est pas grave de ne pas être d'accord. Pour réfléchir sur ces questions et ces réponses, on va penser dans notre tête. Et on va parler. Evidemment on ne peut pas parler tous ensemble. Quand quelqu'un a la parole. On l'écoute. On va faire un petit jeu, un jeu indien, d'Inde. Les indiens, ils pensent que nous les humains, on a trois choses. Alors, déjà est-ce que vous êtes des humains ?

- (tous) Ouiii !

Vous êtes sûrs ?

- (tous) Ouiii !

Pourquoi vous êtes sûrs que vous êtes des humains ? qu'est-ce qui nous définit ?

- Parce qu'on sait qu'on a un cerveau, qu'on pense
 - Parce qu'on est des terriens : on habite sur terre
- Mais les plantes aussi elles habitent sur terre, est-ce que ça veut dire qu'elles sont humaines ?
- Non, mais on est des humains parce qu'on a une langue pour parler
 - Les chiens aussi ils ont une langue : donc ils sont des humains aussi ?
 - Nous on dit des mots : les chiens ils aboient.
 - Nous les humains, on marche

Une vache, elle marche, est-ce que ça veut dire qu'elle est humaine ?

- Non, mais nous on marche à deux pieds

Une poule, ça marche à deux pattes, mais est-ce que c'est un humain ?

- Nooon (rires)

- Nous les humains on a des cheveux.

Une personne chauve ce n'est pas un humain ?

- Siiiiii (rires)

Qu'est-ce qu'on a de différent, nous les humains ? Qu'est-ce qui nous définit par rapport aux autres êtres vivants ?

- Notre pensée elle est différente. Les animaux, ils parlent pas autant que nous, ils pensent pas autant que nous.

- On n'a pas de plumes, de poils, d'ailes

Un serpent, il n'a pas de poils, de plumes, et d'ailes : est-ce que c'est un humain ?

- Non

Alors, qu'est-ce que nous on a de particulier ?

- On mange à table, on peut cuisiner
- Notre intelligence elle est beaucoup plus évoluée
- On est les seuls à lire
- On est les seuls à fabriquer

- Nous les humains on est plus évolué : on s'habille !
- Oui et non.. oui, parce qu'un animal a une bouche comme un humain, et non parce qu'il mange pas la même chose que les humains.

L'humain a une bouche mais il ne s'en sert pas que pour manger ?

- En fait, non parce que même les animaux entre eux ils ont pas tous une bouche. Enfin, la plupart on une gueule, il y a le cheval qui a une bouche...

- Les animaux ressentent des choses, les humains aussi. Ils ont des sentiments comme nous, êtres humains, euh voilà, on est proches, ils sont proches de nous.. parce qu'on se ressemble un peu mais... pas tout à fait pareil. Mais on a des points communs, on va dire.

Là vous parlez de sentiments, donc est-ce que les animaux ont des sentiments comme les êtres humains ? Ou est-ce que c'est une autre manière de ressentir ?

- Mais je pense qu'ils ont des sentiments comme nous mais la différence c'est qu'ils peuvent pas les exprimer comme nous. Nous on a une bouche et on peut parler.

Ah bah voilà la bouche ! Les humains s'en servent pour s'exprimer.

- Et nous les humains on raisonne alors que les animaux ils ne raisonnent pas.

Donc nous on est des humains, on est capable de faire de la philo. Pour les indiens, on a trois choses. La première, c'est qu'on a un corps. Vous avez un corps ?

- (tous) Oui

Mais comment vous savez que vous avez un corps ?

- Bah ça se voit
- On peut le toucher
- On peut voir nos bras, nos jambes
- On peut se regarder et à penser
- On peut toucher la partie où il y a des os
- On peut faire des mouvements

Alors, justement, les indiens ils nous disent qu'à chaque fois qu'on veut vérifier qu'on a un corps, il faut le regarder, bouger et taper doucement sur ses jambes (le groupe tape sur ses jambes). A chaque fois que je dirai « Corps », il faudra vérifier qu'on a un corps, prendre conscience de son corps. La deuxième chose qu'on a, nous les humains, c'est une parole. Vous avez une parole vous ?

- (tous) Ouiii

Comment on sait qu'on a une parole ?

- Parce qu'on entend
- On a des dents
- On a une voix
- On l'entend
- On peut vérifier une voix quand on parle
- On sait qu'on a une voix parce qu'on réfléchit
- Et on l'entend avec les oreilles

Les indiens ils nous disent qu'à chaque fois qu'on veut vérifier qu'on a une parole, il faut effectivement écouter sa voix en disant « Parole », mettre sa main sur sa gorge et sentir. A chaque fois que je dirai « Parole », il faudra vérifier qu'on a une parole. Parole !

- (tous) Parooole

La troisième chose qu'on a nous les humains, c'est une pensée. Vous avez une pensée vous ?

- (tous) Ouiii !!!

Vous êtes sûrs ?

- (tous) Ouiiii !

Pourquoi vous êtes sûrs que vous avez une pensée ? Comment vous savez ?

- Parce qu'on peut se dire des choses dans notre tête. Mais comment ça se fait quand on dit des choses dans notre tête, on n'entend pas. Par exemple quand toi tu dis quelque chose dans ta tête, moi j'entends pas.

- Parce qu'on a un cerveau

- Parce que quand on ferme les yeux, on sait qu'on pense

- On réfléchit
- On sent qu'on pense
- Quand on imagine quelque chose et qu'on se concentre sur la chose, on voit la pensée
- Bah rêver
- Bah dès qu'on travaille, on réfléchit, on voit qu'on réfléchit.
- Quand on dort notre cerveau il travaille aussi.
- On imagine !
- On a un cerveau pour réfléchir, mais je sais pas pourquoi les bébés ils savent pas réfléchir, pourtant c'est des humains.
- D'accord. Les indiens ils nous disent qu'à chaque fois qu'on veut vérifier qu'on a une pensée, il faut fermer les yeux, mettre ses mains contre le fronts, sentir que ça chauffe, et il faut penser au mot « Penser ». Et il faut le silence pour penser. Allez-y (les enfants pensent au mot « Penser » en silence). Vous êtes prêts pour le jeu ? Corps ! (les enfants tapent sur leurs jambes) Parole ! (ils disent parole) Pensée, Corps ! Corps ! Parole ! Parole ! Corps ! Pensée ! Corps ! Pensée ! Corps ! Pensez ! Parole ! Pensez chhhh (silence) Parole ! Pensez ! (moment de silence) Gardez les yeux fermés. Réfléchissez à la question : C'est quoi la différence entre parler et penser ? On réfléchit...*
- Pensez, on réfléchit et parler on parle avec notre langue
- Quand on parle, on dit des mots, mais quand on pense, on réfléchit, on imagine
- C'est quand on pense dans notre tête
- Quand on parle, on dit un mot, quand on pense, on ferme les yeux
- Quand on réfléchit, on pense à ce qu'on va dire, et après on le dit avec notre bouche
- Quand on pense, on voit dans notre tête, quand on parle on le sent dans notre gorge
- On réfléchit pour penser, et quand on pense on trouve des idées et quand on parle, on parle de ses idées
- En fait, quand on parle, on parle à voix haute. Et quand on pense, on fait des mots dans sa tête.
- Quand on parle, on nous entend, quand on pense, on nous entend pas.
- Dès qu'on pense, on parle : c'est ce qui vient avant la parole
- En fait c'est la même chose : dans les deux cas on parle. Penser c'est quand on parle dans notre tête, et parler c'est quand on parle vraiment.
- Vous dites, on réfléchit et après on sort notre pensée en le disant. Pourquoi est-ce qu'on le dit à ce moment-là ? Pourquoi est-ce qu'on sort sa pensée ?*
- Notre parole, ça monte, dès qu'on parle, on l'entend
- Mais qui l'entend ?*
- La personne
- Par exemple je dis à Sofiane « joue avec moi » et il va dire « oui »
- On pense, et les autres ils peuvent pas voir ce que je pense, mais quand je parle, ils entendent.
- Oui, c'est ça qui est magique. Quand on pense, c'est secret, personne ne sait ce qu'on pense. Mais quand on veut le dire à quelqu'un, on peut parler, on peut l'exprimer.*
- Par exemple, je peux penser au tableau, et il peut pas savoir !
- A l'atelier-philos, on va réfléchir tous ensemble et après on va exprimer ses pensées, par la parole. On est libre de s'exprimer, et on est libre de pas tout dire de ce qu'on pense.*
- En fait on va se poser plein de questions
- Vous avez compris la différence entre parler et penser ?*
- (tous) Oui
- Maintenant, est-ce que vous connaissez le bâton de parole ?*
- C'est un bâton, si on le donne, on a le droit de parler
- Il a un pouvoir : quand on le tient, on a le droit de parler et tous les autres ont le devoir de nous écouter. Ce qu'on va faire souvent, c'est que je ferai passer le bâton de parole, chacun votre tour, vous aurez le droit de parler et tout le monde devra vous écouter. Donc, maintenant qu'on sait un peu ce qu'est la philosophie... La philos, c'est quand on se pose des questions, on réfléchit et on en parle. Mais on réfléchit*

sur quoi ? Sur la vie, sur le monde, sur les humains. Maintenant, ce que je voudrais que vous fassiez, c'est pensez... 1, 2, 3, Pensez... Réfléchissez à toutes les questions que vous vous posez sur la vie, le monde et les enfants. (Moment de réflexion)

- Pourquoi on a fait les animaux les quadrupèdes et les humains les bipèdes ?
- Comment a-t-on créé la Terre ?
- Comment le premier homme a-t-il survécu sur la Terre ?
- Pourquoi a-t-on inventé le pétrole ?
- Pourquoi les humains n'ont pas les mêmes os que les animaux ?
- Pourquoi en fait on existe ? On a une mission ?

Ah ça c'est une grande question en philo !

- Pourquoi les robots ils sont pas comme nous ?
- Pourquoi tous les pays se sont séparés ?
- Pourquoi on vit ?
- Pourquoi les monstres n'existent pas ?
- Pourquoi les hommes ont fait la guerre ?
- Pourquoi les gros mots ont existé ?
- Pourquoi on a plusieurs origines ?
- Comment les humains ont eu toute la force de construire tout ça ?
- Pourquoi la vie est cruelle ?
- Pourquoi la Terre est si grosse ?

C'était très bien ce premier tour de parole. Allez, on réfléchit encore !

- De quelle matière est-elle faite la Terre ?
- Est-ce que les humains ont été créés ?
- Pourquoi la réalité existe ?
- Pourquoi on a inventé la cigarette qui pollue la Terre ?
- Qui a créé les animaux ?
- Pourquoi les animaux ne sont pas de la même famille que nous ?
- Comment est créé Dieu ?
- Qui a fabriqué la Nature ?
- Comment elle a existé la pluie ?
- Pourquoi on parle ?
- Pourquoi quand on vole dans les nuages on peut pas voir les autres planètes ?
- Qui a fait les pays ?
- Pourquoi les filles elles accouchent et pas les garçons ?
- Il est bête

Non, je ne veux pas entendre ça : il n'y a pas de question bête à l'atelier-philos. Allez, on réfléchit une dernière fois, et rappelez-vous que la philo, c'est une machine à pourquoi. Alors, cherchez des questions qui commencent par pourquoi, réfléchissez à tout ce que font les humains, tout ce que vous avez observé, remarqué, qui vous étonne...

- Pourquoi les robots ne marchent pas avec une intelligence artificielle ?
- Pourquoi les pétroliers existent ?
- Pourquoi les enfants travaillent ?
- Pourquoi les autres planètes existent ?
- Quelle est la nature de la vie ?
- Pourquoi les singes existent ?
- Pourquoi on a des songes ?
- Pourquoi les robots ne sont pas des humains ?
- Comment existe la philosophie ?
- Pourquoi les extraterrestres ne sont pas comme les humains ?
- Pourquoi je suis né ?

Alors, en philo, on se pose des questions sur tous les humains.

- Pourquoi on est né ?

- Pourquoi les guerres sont si méchantes ?
- Pourquoi les animaux c'est méchant et c'est gentil ?
- Pourquoi l'océan c'est grand ?

Nous devons arrêter là, bravo pour la récolte de questions !

1.6.2. Atelier de Philosophie « La Gentillesse et la Méchanceté » (7-8 ans), classe de CE2 B (A.Alarmargot), Ecole Fraternité, 13 janvier 2013

Vous réfléchissez tout le temps toute la journée, mais en philo, on s'applique à réfléchir aux grandes questions de la vie, du monde et des humains. J'ai amené une histoire, on ouvre grand les yeux, grand les oreilles et grand son esprit.

Lecture des *Trois Brigands*, Tomi Ungerer, 1972

« Il était une fois trois vilains brigands avec de grands manteaux noirs et de hauts chapeaux noirs. Le premier avait un tromblon, le deuxième un soufflet qui lançait du poivre, et le troisième, une grande hache rouge. La nuit, au clair de lune, ils se tenaient cachés au bord de la route. Il faisait peur à tout le monde : lorsqu'ils apparaissaient, les femmes s'évanouissaient de frayeur, les chiens filaient ventre à terre, et les hommes les plus courageux prenaient eux-mêmes la fuite. Si des voitures passaient, ils soufflaient du poivre dans les narines des chevaux, et naturellement les voitures s'arrêtaient. Alors, ils démolissaient les roues, puis avec le tromblon, ils menaçaient les voyageurs et les dévalisaient. Leur cachette était une caverne en haut de la montagne, c'est là qu'ils transportaient ce qu'ils avaient volé. Ils avaient les coffres pleins d'or, de perles et de pierres précieuses. Mais voilà qu'une fois, par une nuit très sombre, ils attaquèrent une voiture où il n'y avait qu'un seul voyageur. Et c'était une pauvre petite fille qui s'appelait Tiffany. Elle était orpheline et se rendait chez une vieille tante grognon chez qui elle allait vivre désormais. Cela ne lui plaisait pas du tout. Elle fut bien contente quand tout à coup, les trois brigands se dressèrent devant elle. Comme il n'y avait dans la voiture, rien d'autre à prendre que Tiffany, ils l'emportèrent précieusement dans leur caverne. Là ils lui firent un lit moelleux. Le lendemain, quand Tiffany s'éveilla, il vit des coffres remplis de trésors. « Mais qu'est-ce que vous faites de ça ? » demanda-t-elle aux brigands. Ceux-ci se regardèrent tout étonnés. Jamais ils ne s'étaient demandés ce qu'ils pourraient faire de toutes ces richesses. Alors, comme la petite Tiffany leur plaisait beaucoup, ils décidèrent de partir à la recherche d'autres enfants malheureux et abandonnés et de s'occuper d'eux. Ils achetèrent un magnifique château pour loger tous ces enfants. Chaque enfant reçut un matin et un chapeau, comme ceux des brigands, mais rouges. Naturellement, cette histoire fut vite connue dans toute la région, si bien que chaque jour, de nouveaux orphelins étaient abandonnés à la porte du château. Ils étaient tous recueillis et vivaient là jusqu'à ce qu'ils soient en âge de se marier. Alors, ils se construisaient des maisons dans le voisinage et bientôt cela fit toute une petite ville. Tous ses habitants portaient un manteau et un chapeau rouge. A la fin, ils battirent une muraille toute autour de la ville avec trois tours imposantes, une pour chaque brigand, pour les remercier. »

Alors dites-moi, les brigands, ils font le bien ou ils font le mal ?

- Ils font le bien et le mal parce qu'ils volent et après ils sauvent des enfants
- Oui !

Du coup, ils sont gentils ou ils sont méchants ?

- Ils sont gentils
- Au début ils étaient méchants mais quand ils ont rencontré Tiffany, ils sont devenus gentils.
- Ils sont gentils parce qu'à la fin ils recueillent plein d'orphelins

Mais pourquoi ils les recueillent ?

- Parce que Tiffany c'est une orpheline et tellement ils l'aiment ils ont voulu recueillir les orphelins.
- Parce que ils pourraient avoir chacun des chambres
- Parce que Tiffany elle leur a demandé « mais de quoi vous faites quoi de toutes ces richesses », ils ont dit qu'ils les gardaient très longtemps sans rien en faire.

S'ils n'avaient pas rencontré Tiffany, est-ce qu'ils auraient changé ?

Tous : Non !

Est-ce qu'ils ont voulu être gentil ?

- oui

- Non

Est-ce qu'on peut être gentil sans le vouloir ?

- (tous) Oui ! Non

- Si on veut pas être gentil, on veut pas être gentil

- Oui, mais des fois on peut être gentil quand on veut

Pourquoi vous pensez qu'ils sont gentils ? Pourquoi les brigands sont gentils ?

- Parce qu'ils recueillent des orphelins

- C'est gentil

- C'est bien

Donc ils font quelque chose de bien, est-ce que ça veut dire qu'ils sont gentils ?

- Oui ! Non !

Au début, ils font quoi dans l'histoire ?

- Le mal

- Ils cassent les roues, ils mettent du poivre

- Ils menacent

- Ils dévalisent les voitures

- Ils volent des trésors

- Ils menacent les passagers

- Même les hommes les plus courageux, ils leur font peur

Est-ce qu'ils aiment faire peur ?

- Oui

Donc ça leur fait ?

- Du bien

- Plaisir

- ça les amuse

- c'est un jeu

Ensuite, pourquoi vous dites qu'ils font du bien ?

- Quand ils rencontrent Tiffany, ils décident de partir à la recherche des enfants perdus

- Elle leur dit, mais qu'est-ce que vous allez faire de tout cet argent

- Elle veut aller chez les trois brigands au lieu d'aller chez sa tante

Dans le livre, il est écrit « comme Tiffany leur plaisait beaucoup, ils partirent à la recherche d'autres orphelins »

- Parce que les trois brigands aimaient Tiffany

- Tiffany plaît aux brigands

C'est parce que Tiffany leur a plu ?

- C'est le plaisir

Donc pourquoi est-ce qu'ils recueillent les orphelins, c'est aussi parce que ça leur fait plaisir. Comme au début de l'histoire, où ça leur fait plaisir de faire peur aux gens. Est-ce que donc ils décident de faire le château pour faire le bien ?

- Pour faire plaisir aux orphelins

- Pour faire plaisir à Tiffany

- Pour faire plaisir à eux-mêmes

Quand on fait le bien pour se faire plaisir à soi, est-ce qu'on est gentil ?

- Non, si par exemple les brigands ça leur faisait du bien de casser les roues des voitures.

Les brigands, ils font quelque chose de bien, ils font un château pour les orphelins. Mais ils font ce château pour leur plaisir. Leur but, c'est de se faire plaisir

- ça fait aussi du bien aux enfants parce qu'au lieu qu'ils vivent dehors, ils ont un château

- Et ils peuvent se faire des nouveaux amis

- Ils font le château pour se faire plaisir à eux tout seul même, et aussi aux petits enfants

Du coup, est-ce que c'est quand même bien ce qu'ils font ?

- Bah oui

On a parlé du bien, du mal, de la gentillesse, de la méchanceté. Mais donc qu'est-ce que c'est la gentillesse ? Je suis sûre que c'est un mot que vous utilisez tout le temps : c'est quoi être gentil ?

- Faire plaisir aux autres

- La gentillesse c'est bien parce qu'on fait pas de mal à personne

- La gentillesse, par exemple si je donne une montre à Anouk, c'est de la gentillesse, c'est gentil parce que je lui ai donné quelque chose.

- La gentillesse c'est de faire aussi plaisir aux autres, ne pas être méchant avec eux, par exemple ne pas les pousser, être gentil.

- La gentillesse, c'est être gentil avec les autres, donner la gentillesse à beaucoup de personnes, jamais être méchant.

- Être gentil, c'est quelqu'un qui est gentil par exemple si il y a quelqu'un qui veut plus quelque chose, il le donne

- Quand on est gentil, on peut faire la paix par exemple

- La gentillesse c'est prendre soin des autres.

- La gentillesse, c'est quand tu donnes un bonbon à quelqu'un et si il y en a un autre qui en a pas, je lui donne.

- La gentillesse, c'est par exemple quelqu'un tombe quelque part, on l'aide

- La gentillesse, c'est par exemple s'il y a quelqu'un de malade, on peut le sauver de sa maladie ou sinon...

- C'est être solidaire, c'est pas je viens à l'école et direct, j'ai envie de le taper, je le tape. C'est avoir des amis, être heureux, donner du bonheur aux autres

Ok super, il y a plein de choses importantes dans ce que vous avez dit. La première chose très important que vous avez tous dit, c'est que la gentillesse, c'est quelque chose qu'on vit « aux autres ». C'est quelque chose qu'on fait à quelqu'un d'autre. On fait quelque chose pour quelqu'un d'autre, c'est l'autre en face qui reçoit la gentillesse. Qui reçoit et vous avez beaucoup parler de donner, d'offrir. Et vous avez dit aussi que c'est le contraire de la méchanceté, c'est ne pas faire du mal. Et en plus vous avez montré que la conséquence, ça peut être le bonheur.

- La méchanceté aussi on peut la faire aux autres, pas à soi-même

Bravo pour cet atelier, c'était très bien.

1.6.3. Atelier de Philosophie : « L'Imagination » (7-8 ans), CE2 B (A. Alarmargot), Ecole Fraternité, 15 février 2013

[Facilitatrice] (Distribution des rôles de gardien) Alors, le thème aujourd'hui, c'est un thème que vous avez demandé : « L'imagination ». Quelles questions on peut se poser sur l'imagination ? 1, 2, 3, Pensez !

- Qu'est-ce que l'imagination ?

- D'où vient l'imagination ?

- ça sert à quoi l'imagination ?

- Est-ce que l'imagination peut être pareille que les rêves ?

- Pourquoi utilise-t-on l'imagination ?

- L'imagination est-elle si grande que ça ?

- Pourquoi ça existe l'imagination ?

C'est très bien, bravo, super récolte des questions. Alors maintenant, dites-moi, c'est quoi l'imagination ?

- C'est penser et rêver

- L'imagination sert à imaginer quelque chose

- C'est imaginer des choses

Qu'est-ce qu'on peut imaginer ?

- Par exemple, on dort et on imagine qu'on est grand ?

- Moi souvent je me dis que ceux qui n'ont pas d'imagination, ils ont pas de chance. Et en même on a tous une imagination non ?

Il y a des humains qui n'ont pas d'imagination ?

- Non !

- Là si j'imagine que je suis dans un laboratoire...

Est-ce qu'il est réellement dans un laboratoire ?

- C'est quand on n'est pas dans la réalité

- C'est des choses qui n'existent pas

- C'est des choses qui existent mais pas dans la réalité

Le truc, c'est que : Est-ce que ça existe un laboratoire dans la réalité ?

- (tous) Oui !

- C'est comme si c'était un rêve.

Un laboratoire ça existe, mais quand il imagine un laboratoire, ce n'est pas la réalité...

- C'est peut-être quelque chose qui va se passer

On peut imaginer le futur, effectivement, on va en reparler

- C'est quelque chose qu'on aimerait faire : j'aimerais bien être scientifique. Il y a des gens qui imaginent être dans un cartoon, il y a des gens qui imaginent autre chose : c'est quand ils veuuuulent... c'est quand ils veulent quelque chose

Est-ce qu'imaginer, c'est toujours penser à quelque chose qu'on veut ? On dirait que pour toi, imaginer c'est forcément rêver ?

- (tous) Non

Qu'est-ce qu'on peut imaginer d'autre ?

- Le passé

Comment ça s'appelle d'imaginer le passé ?

- Revenir en arrière

- Revenir au passé

- Remonter le temps

Avec son ?

- Imagination

Avec sa ?

- Tête

Dans sa tête, on a quelque chose qui nous permet de revenir dans le passé ?

- La mémoire

Donc, imaginer, d'après ce que vous dites, ça peut être penser, rêver, mémoriser, et qu'est-ce qu'on peut faire d'autre avec l'imagination ? Est-ce que parfois on vous demande d'utiliser votre imagination ?

- L'imagination c'est puissant : par exemple, on peut imaginer ce qu'on va dessiner : on va imaginer et dessiner son imagination

Est-ce que c'est lui qui va choisir son dessin ?

- Oui, et après il va rêver

- Non, parce que c'est son imagination qui va dessiner.

- Quand il a dit « je dessine mon imagination », si on imagine un pays, on va dessiner un pays tout entier sur une feuille. Mais ça se voit pas, c'est pas possible.

C'est intéressant. C'est une grande question : est-ce que l'imagination elle est vraiment puissante ? Vous connaissez bien la cour de l'école ?

- (tous) Oui

On va faire une expérience. Imaginez la cour de l'école... Imaginez la cour de l'école comme elle est, dans votre tête... Vous y arrivez ?

- (tous) Oui

Maintenant dites-moi, dans votre imagination, tournez-vous vers le bâtiment principal. Est-ce que vous voyez tous le bâtiment dans votre imagination ?

- Oui

Alors, combien il y a de fenêtres sur ce bâtiment ?

- Une

- Quatre

- Six

- Trois

- Huit

- Douze

- Treize

- Vingt-cinq

Donc, j'ai l'impression que vous n'êtes pas du tout d'accord. Vous dites tous quelque chose de différent. Alors est-ce que votre imagination est capable de vous montrer le bâtiment dans votre tête comme une photo ?

- Si on peut la dessiner dans votre imagination.

Quel est le pouvoir de notre imagination : est-ce que notre imagination est puissante et forte ? 1, 2, 3, Pensez !

- Non, pas du tout

- Oui et non, car si l'imagination elle serait si grande, on pourrait la dessiner sur une petite feuille. Et non, parce que si elle serait pas si grande, on pourrait quand même la dessiner

- (Ilona) L'imagination est pas si forte que ça parce que si on savait il y avait combien de fenêtres, on serait tous d'accord sur combien y a de fenêtres.

- Oui l'imagination est si forte, parce qu'on peut imaginer plusieurs choses à plusieurs heures

- Oui, elle est longue parce que si on dort, par exemple on se couche à 8h, et après on va à l'école, par exemple on va se réveiller à 6h, on va imaginer pendant 6h.

Tu veux dire qu'on est capable de rêver toute la nuit ? C'est intéressant : on peut rêver toute la nuit..

- Comme Ilona le dit, l'imagination n'est pas si forte si grande, sinon on serait d'accord, on aurait tous dit douze, douze, douze.

Est-ce qu'on a tous la même imagination ?

- Non

Est-ce qu'on a tous la même image de la cour ?

- Moi je dis que ça dépend des gens.

C'est-à-dire ?

- Il y a des gens qui se sont entraînés, plusieurs plusieurs plusieurs fois

On peut entraîner l'imagination, on peut travailler l'imagination ?

- Oui oui, on peut regarder souvent. Et ça dépend des gens.

- Aussi on peut rêver un an, si on est dans le coma

Vous savez ce que c'est le coma ? C'est quand on a été très blessé et on dort très longtemps, mais on sait pas trop ce qui se passe.

- Mais comment on peut rêver en fait ?

- Non, l'imagination est pas grande parce que notre esprit il est petit

L'esprit, c'est un super mot : est-ce que notre esprit et l'imagination c'est pareil ?

- L'imagination, je prend une feuille et je peux dessiner un pays qui est fort

Il existe ou il n'existe pas ce pays que tu dessines ?

- Non, il existe pas

C'est intéressant : qu'est-ce qu'elle est capable de faire notre imagination quand on imagine quelque chose qui n'existe pas ?

- C'est notre imagination qui invente

Est-ce que notre imagination a le pouvoir d'inventer ?

- Je peux inventer même la pointe à pile

- L'imagination elle est forte si on a un gros cerveau

- Non, ça dépend pas de si on a une grosse tête

- L'imagination elle est pas si forte parce qu'elle peut faire que de l'imagination et rien d'autre

- Mais c'est le même rôle

Alors, une dernière question. Donc là on a réfléchi sur imaginer et rêver. Mais il y a quelque chose qu'on n'a pas encore dit. L'imagination, elle imagine quoi ?

- Des choses

- Des images

Il y a le mot image dans imagination. Mais est-ce que dans les rêves, il n'y a que des images ?

- Oui, mais il y a aussi des paroles

- Des sons : puisque quand on rêve, on imagine

- Si on a l'impression qu'on fait quelque chose et qu'on pense vraiment dans notre rêve, par exemple on mange quelque . Est-ce qu'on peut avoir l'impression qu'on le sent.

C'est important : est-ce que des fois on a des sensations qui nous semblent réelles ?

- (tous) Oui

Est-ce que l'imagination et la réalité, c'est pareil ?

- (tous) Non, c'est différent !

- L'imagination et la réalité c'est oui et non, parce qu'on peut imaginer la réalité et on peut imaginer quelque chose qui n'existe pas.

Oui mais justement est-ce qu'on arrive vraiment à imaginer la réalité ? on a essayé d'imaginer la cour de récré, qui est réelle, et vous avez eu du mal à avoir la vraie image de la cour...

- Oui !

Est-ce que c'était pareil que si on prenait une photo ? Est-ce que notre imagination c'est comme un appareil photo ?

- Non, parce des fois on a mal à la gorge et on imagine quelque chose, en fait on n'a rien, là c'est juste une impression.

Ce mot d'impression, il est important : on a l'impression, mais parfois on se trompe

- Moi je voulais dire que si je regarde la photo et si je dors et j'imagine la cour, et bah j'imagine

- Oui, parce qu'on peut imaginer : quand je regarde les fenêtres, je vois bien que dans mon imagination c'était pareil que dans la réalité.

- Aussi l'imagination ça peut être des souvenirs, on s'en rappelle ; Par exemple je suis parti en voyage et je me rappelle que j'avais vu plein de manèges !

C'est très intéressant : est-ce que nos souvenirs c'est vraiment ce qui s'est passé ?

- On peut avoir un souvenir parfait, si vraiment la chose nous a plu, que je vais m'en rappeler toute ma vie. Mon père il m'a raconté que lui quand il était petit, il souvient comme si c'était hier que tous ses copains avaient perdu au judo et lui il avait gagné une médaille.

- oui, parce que moi quand j'étais petite, j'ai vécu un souvenir douloureux et comme c'était douloureux pour moi, je le retiens toujours

Quand on a été triste ou joyeux, est-ce que ça nous fait pas changé nos souvenirs ?

- Il y a deux façons de douloureux : la douleur quand on a mal à la jambe et douloureux dans les sentiments.

- Le mental.

Alors on doit s'arrêter là pour notre discussion sur l'imagination, bravo à tous pour la séance d'aujourd'hui !

1.6.4. Atelier de Philosophie « Les Machines » (8-9 ans)

CE2, A. Alamargot, Ecole Fraternité, 25 avril 2013

[Facilitatrice] La dernière fois, on a parlé des pouvoirs et des super-pouvoirs. Je pense que maintenant vous avez le pouvoir de philosophie, le pouvoir de parler, de penser, de vous exprimer. Donc vous avez choisi comme thème « Les Machines ». Alors, qu'est-ce qu'une machine ? 1, 2, 3, Pensez ?

- Le rôle du bâton, c'est celui qui a le bâton, on le regarde et on l'écoute

- (Mamadou) Une machine, par exemple une machine à laver, ça sert à laver les choses
- Une machine, c'est plusieurs choses mécaniques ensemble, par exemple un jouet, si j'ai une voiture électrique, j'ai besoin de piles et pour avoir des piles, c'est une machine.
- Une machine à laver des vêtements par exemple, si y a une tâche je la lave

C'est toi qui la laves ou c'est la machine qui la lave ?

- C'est la machine

- (Lucinda) Une machine, c'est comme un corps : on la commande pour faire quelque chose . Une machine à café ça sert à lui faire faire du café.

- Comme dit Lucinda, c'est un corps parce que par exemple, on peut faire un corps et on demande « donne-moi du thé » et il va faire. On le crée. Et une machine, ça sert à inventer des choses

Justement, ce sont des choses qu'on pourrait faire nous ; on pourrait le laver nous-mêmes : pourquoi on le fait faire par une machine ?

- Pour nous aider parce que ça fatigue trop : c'est pour ça que c'est comme un corps, comme elle a dit Lucinda. Notre corps il se fatigue donc on demande aux machines.

- On en a besoin

C'est un mot intéressant ça : le besoin. Est-ce qu'on a besoin des machines ? Est-ce qu'on a besoin d'une voiture électrique ? Est-ce qu'on a besoin d'une machine à laver ?

- Oui et non, on pourrait le faire mais on veut pas le faire.

- Les machines c'est des êtres artificiels

Tout le monde connaît ce mot : artificiel ? Tu peux expliquer ?

- Artificiel c'est quelque chose qui n'est pas vivant, qui est programmé

- Il est sous nos ordres

Oui, vous en avez parlé : on dit à la machine « fais du café » et elle fait du café. Comment ça s'appelle quand tu fais un ordre ?

- Elle obéit : Comme le corps, quand on lui dit : « lève le bras » il le fait.

- Elle exécute.

- On l'écoute

C'est quoi le contraire d'obéir ?

- Désobéir

- Toutes les machines n'ont pas les mêmes fonctions : comme elle a dit tout à l'heure Lucinda, les machines c'est comme un corps, sauf que en plusieurs morceaux. Ça veut dire ils ont tous une programmation : y en a pour faire le café, pour laver le linge et y a plein d'autres exemples

Donc on a dit que c'était des êtres artificiels : on l'a construit. C'est quoi le contraire d'artificiel ?

- De vital

- De naturel. Donc la machine c'est pas comme un corps.

Donc là on a des contraires : artificiel et naturel. Et vous avez parlé du « vital » : est-ce que c'est vital les machines ?

- Des fois les machines elles font mieux que les hommes : si je fais avec le balais, il reste des trucs et si je fais avec l'aspirateur, il reste rien.

Est-ce que les machines, elles font pareil que nous, mieux que nous ou moins bien que nous ?

- Un micro-onde ça sert à faire chauffer des choses et nous on peut pas le faire

- Les machines moi je dis que c'est mieux que nous : parce que quand on fait la vaisselle à la machine, des fois il reste des saletés alors que le lave-vaisselle il laisse pas de saletés

- Une machine ça pourrait être un robot

Les robots, c'est des sortes de machines très particulières : qu'est-ce que ça a de particulier un robot ?

- ça peut marcher

- Comme elle dit Alice, un robot, ça peut faire des choses que font les humains

Pourquoi on en fabrique si nous on peut le faire ?

- Pour pas se déplacer : par exemple, on a une télécommande, donc on fait des circuits avec un robot et après on peut commander le robot au lieu de commander son corps.

On a parlé d'obéir : là on a le mot « commander ». Pourquoi on a une télécommande ?

- Pour changer les chaînes

Et on peut pas le faire avec son doigt ?

- Si

C'est très bien, on continue comme ça. On construit des machines artificielles ?

- Par exemple la télé, c'est une machine, comme un robot si on peut changer de chaîne alors dans un robot on peut le programmer et changer les ordres qu'on va lui donner

Je voudrais qu'on se demande : au final, vous avez dit qu'une machine, c'est quelque chose qu'on a construit, auquel on peut donner des ordres, qu'on peut commander et qui fait quelque chose qu'on lui demande de faire. D'accord ? Et vous avez dit que c'était une sorte de corps : alors, est-ce que nous on est des machines ? C'est quoi la différence ? Nous aussi on obéit mais c'est quoi la différence ?

- Parce qu'un robot c'est construit, alors qu'un humain c'est créé. Un humain il peut faire tout ce qu'il veut, un robot il fait des ordres

- Si nous les humains on n'existait pas, parce que les robots ils existent parce qu'on les a construits

- Un robot c'est fabriqué, alors qu'un humain, c'est créé, vieilli et on meurt

- Les robots ça peut faire plus de choses que les humains ne peuvent pas faire.

- L'humain il a pas quelque chose d'électronique dans son corps, mais un robot si, il a des circuits mais pas l'humain.

- Un humain, il naît, il se reproduit, il vieillit et il meurt

Donc c'est le chemin de la vie qui fait qu'on est un humain ?

- Un humain, c'est une personne qui a une vie, qui est faite de chair et de sang et il a des organes

Comment on fonctionne nous alors ? Est-ce qu'on fonctionne comme les machines ?

- Non, parce qu'un robot c'est avec une télécommande et nous c'est pas obligé

Est-ce que nous, on est livré avec une télécommande ?

- Les robots, c'est électrique et nous on est des humains, on n'a pas d'électricité

- On n'est pas pareil parce que les robots, parce que nous on a l'âme et eux ils ont des mécaniques, on a du sang dans le corps, et pas de l'électricité.

C'est hyper intéressant : peut-être que notre corps il marche un peu comme une machine, mais qu'est-ce qu'il y a peut-être en plus dans notre corps : l'âme ?

- Le cerveau. C'est le cerveau qui est pas comme ceux des robots

- Le cœur

- Nous on n'est pas comme les robots parce que eux ils sont faits en métal et pas nous

Notre cerveau, il a un peu d'électricité dedans. Mais si je me casse le bras et à la place de mon os, on me met en os en métal, est-ce que ça fait que je deviens un robot ?

- Non, tu deviens pas un robot, parce que t'es pas électrique

- Les robots ils se chargent mais nous on se charge pas parce que nous, on est des humains, et les robots ils peuvent se charger parce qu'ils ont des fils

Nous on se charge pas, on se branche pas, mais qu'est-ce qu'on fait quand même ?

- On dort

- On mange, on boit

- On se nourrit

- On court

Tu cours pour te recharger ?

- On se repose

On retrouve aussi de l'énergie, on recharge aussi notre énergie

- Nous, on est vivant, on a un cœur, eux non.

C'est vivant une machine ?

- Non, c'est artificiel

- mais non, par exemple, eux ils ont pas de cerveau, nous on fonctionne avec un cerveau et pas une télécommande.

Ils ont pas de cerveau, ils ont un ?

- Programme

Notre cerveau il n'est pas programmé ?

- Si, c'est le cerveau qui nous commande, qui nous programme.

- Nous on apprend et on peut penser

Est-ce qu'une machine elle pense ?

- (tous) Non, elle fait !

C'est super ça : c'est une bonne définition d'une machine : elle pense pas, elle fait

- Nous on est une sorte de machine, c'est comme si à l'intérieur il y avait une machine qui était en train de travailler

- Le cœur c'est comme une pompe. - Le cœur c'est une pompe et il bat, donc c'est comme une machine. Et si on nous enlève le cœur, on vit plus

Oui, donc le corps peut avoir l'air d'une machine, mais il y a quelque chose de différent

- Quand les machines elles marchent, nous on est une sorte de machine, mais on travaille pas pareil. Nous on réfléchit en faisant notre travail, en marchant.

- Les humains eux, ils sont déjà programmés, mais les robots ils viennent d'être programmés, on les télécommande, on vient de les programmer

- En fait c'est nous qui commandons les machines

- Notre corps il est quand même un peu comme une machine : nous, notre estomac il fonctionne tout seul grâce à l'électricité comme le cerveau. Quand on dort, ça digère tout seul.

- Be un humain ça peut péter mais un robot non.

Est-ce qu'un robot on lui a mis des imperfections ?

- Oui, on meurt.

Si on enlève la pile d'une machine, est-ce qu'elle meurt ?

- Elle s'arrête

- Elle est éteinte

- Elle est désactivée

Une machine, ça s'allume, ça s'éteint, c'est pas une question de vie ou de mort

- Moi je pense que la seule différence avec les robots, c'est que notre cœur, il se change pas. Parce que certaines machines, elles marchent avec des piles on peut les changer. Nous on marche avec le cœur et on peut pas le changer

Mais maintenant, on commence à faire des greffes de cœur, donc on peut peut-être changer de cœur.

Est-ce que le cœur c'est juste une pompe qu'on peut changer ?

- C'est grâce au cœur qu'on vit, c'est comme une source. C'est pas le même fonctionnement que le robot, parce que les robots eux, ils font ce qu'on leur commande. Nous on nous commande pas.

- Les humains ça se commande pas. On a une liberté. C'est comme dans l'histoire du chat et de l'oiseau, où on avait parlé de la liberté

Est-ce qu'une machine est libre ?

- Le chat il était pas libre en fait, il était dans une

Mais même s'il était enfermée dans un cage, il faisait quelque chose de très important ?

- Il était libre de penser

- Et d'imaginer, de rêver

Est-ce qu'une machine est libre de penser, de rêver, d'imaginer ?

- C'est un robot il serait libre, il aurait fait n'importe quoi ?

- Il y a des histoires, des films, où ils en ont marre d'être commandé, et ils cassent tout

Nous les humains on a construit beaucoup de machines, donc il y a beaucoup d'histoires où on imagine : et si les robots prenaient le pouvoir ? S'ils en avaient marre d'être commandé, qu'est-ce qui se passerait ?

- Johanna, aussi, un robot nous on peut nager, sauter dans une piscine, mais par exemple un robot, quand ça va dans l'eau, ça se désactive, ça peut plus marcher.

Et si on invente un robot étanche qui nage ?

- Nous on est en liberté, nous on fait pas n'importe quoi comme les robots

Est-ce que c'est pas parce qu'on est libre que des fois on fait n'importe quoi ? Est-ce que les robots ça fait des bêtises ? Est-ce que la machine à café elle se dit « ahah aujourd'hui, je vais pas faire du café, je vais faire du jus d'orange ?

- Si les robots ils vont prendre le contrôle, ils vont nous commander, et on sera des esclaves

Est-ce que s'ils avaient un cerveau, ils se diraient qu'on en a marre de commander ?

- (tous) Oui !

Bravo bravo pour aujourd'hui, vous pouvez vous applaudir !

1.7. Année 2012/2013 :

Retranscriptions des Ateliers de Philosophie / Enfants de 7-8 ans Classe de CE2 A Nadia Bouyahia, Ecole élémentaire Fraternité

1.7.1. Atelier de Philosophie (7-8 ans) : « Le Mal » L'anneau de Gygès ; CE2 A, N.Bouyahia, Ecole Fraternité, 7 décembre 2012

[facilitatrice] Bienvenue dans le monde de la philosophie, où, comme d'habitude, on est calme, on pense. Aujourd'hui, on va aussi lire un histoire courte, dans laquelle il y a une grande question. (Distribution des rôles de gardien) C'est une histoire qui se passe. On dit que la philosophie, ça a été inventée en Grèce, c'est un pays au Sud de l'Europe avec beaucoup de petites îles. Au milieu du tapis, il y a le symbole de la philosophie : c'est une lettre grecque, un « Phi » comme le début de philosophie.

- ça représente la philosophie

On m'a dit que vous travaillez en classe sur la mythologie, l'histoire qu'on va lire appartient aussi à la mythologie. C'est l'histoire de Gygès, qui vivait en Grèce.

Lecture de l'histoire L'anneau de Gygès, (Philofables, Michel Piquemal)

« Gygès était un berger, qui avait trouvé sur le corps d'un homme mort une mystérieuse bague. Or, un jour qu'il était convoqué par le roi en compagnie de tous les autres bergers, il joua avec sa bague et en tourna machinalement le chaton (c'est ça le chaton). Quelle ne fut pas sa surprise de constater que ce simple geste le rendait invisible. Les autres bergers parlaient de lui comme s'il était absent et personne ne remarquait sa présence. Il tourna de nouveau le chaton et réapparut aux yeux de tous. Les jours suivants, il renouvela l'expérience et fut alors convaincu du pouvoir magique de sa bague. Aussitôt, de noirs projets lui vinrent en tête. Il se mit à envier le roi et ses richesses ; Il retourna au palais et il fit en sorte de séduire la reine. Puis, profitant de son invisibilité, il tua le roi et s'empara du trône. »

La question c'est : Imaginez vous, vous avez la bague de Gygès, vous pouvez devenir invisible. Qu'est-ce que vous faites ? 1, 2, 3, Pensez... Fermez les yeux...

- Je fais des blagues aux gens

- J'irai voir un match de foot dans les stades sans payer, j'irai faire tout ce que je voudrais

- J'irai acheter des bonbons à la boulangerie toute seule, ou je regarderais la télé au lieu d'aller me coucher

- (Melina) Moi jouer des tours aux gens, faire ce qu'on veut

- Moi je bosserai dans la bijouterie. Je rentre dans la bijouterie, je vole

- Je prendrai la voiture à mon père et après les gens ils deviendraient fous

- Moi par exemple si la maîtresse elle décide de faire un contrôle, et je regarde ce qu'elle va faire comme contrôle

- Moi je rentre dans un magasin de voiture, je prends une Ferrari et je pars

- Moi je rentre dans l'oreille de la personne et la personne elle se gratte l'oreille.

- Moi j'irai gagner des DS : je rentre en cachette dans le magasin et je prend une DS

- Moi je m'en servirai pour jouer à cache-cache

- Moi je lis toutes les BDs de la terre
- On pourrait faire des tours de magie en faux
- Aller dans des magasins voler des jeux
- Aller tout le tour et faire des dessins sur le tableau comme ça ils croient que c'est magique.
- J'aimerais bien faire bouger des objets
- Eteindre les lumières pour faire peur aux autres.
- Mettre un costume de fantôme à Halloween et les gens ils croiraient que c'est vraiment un fantôme. Ce serait trop bien
- Sortir sans demander la permission à nos parents
- Savoir ce que disent nos parents
- D'abord je prendrai une personne et la mettrai ailleurs

D'après ce que vous dites, vous faites des bêtises. Alors ma question c'est donc : Pourquoi, quand on est visible, on ne fait pas de bêtises ? Pourquoi quand tout le monde nous voit, on ne fait pas toutes ces bêtises ?

- Parce que après, par exemple, si on vole, on va aller à la prison
- Parce qu'on peut être puni, on peut se faire disputer
- On peut être puni, et se faire crier dessus
- Après on nous gronde, après on sait qu'on a fait ça
- Si on peut pas, si on est dans une voiture, si on est invisible
- Quand on est visible et qu'on fait des bêtises, on se fait disputer. Alors que quand on est invisible, on sait que c'est nous qui avons fait la bêtise

On parle des bêtises, on parle des punitions. Donc la question : Est-ce qu'on s'empêche de faire des bêtises seulement pas peur d'être puni ?

- Non

Est-ce qu'on s'empêche de faire le mal parce qu'on va être puni ou est-ce qu'on s'empêche de faire le mal parce que c'est mal ?

- Les deux, parce que déjà on va être puni, et en plus c'est mal de faire des bêtises, et c'est pas bien de désobéir. Les parents ils nous disent de pas voler et tout ça
- C'est mieux quand on est invisible
- Moi j'essaie de pas faire de bêtise parce que je pense que c'est mal et j'ai un peu peur des bêtises
- Par exemple, quand on veut se venger de quelqu'un, après on dit dans sa tête « non c'est mal »

Est-ce qu'on s'empêche de se venger parce que c'est mal ?

- C'est mal

Lui, Gygès, qu'est-ce qu'il fait ?

- Il tue le roi

Est-ce que vous auriez tué le roi ?

- Si on tue quelqu'un, on va en enfer
- C'est méchant, c'est pas bien de tuer les gens. Et il a pas vraiment une raison valable
- Moi je l'emmènerai dans le désert comme ça il mourrait naturellement

Je répète la question : Est-ce que vous, comme Gygès, vous tueriez le roi ? Vous ne risquez pas d'être attrapé. Est-ce que vous tuez le roi comme Gygès ?

- (tous) Non !

- C'est une mauvaise action

C'est intéressant ça : c'est une mauvaise action. Est-ce qu'une action est mauvaise parce qu'elle est mauvaise ? ou est-ce qu'elle est mauvaise parce qu'on va être puni ? Qu'est-ce qui fait qu'une action est mauvaise ?

- Parce que si on fait une bêtise, on peut être puni, donc on sait que c'est pas bien
- Je pense que une action elle est mal, parce que par exemple, si on tue, l'action elle est mal. Mais si par exemple, un petit garçon n'arrive pas à attraper un livre et qu'on l'aide, c'est une bonne action.

- Moi je pense que oui, on est puni parce que l'action elle est mauvaise. Si l'action elle est bonne, on va pas être puni

- C'est une mauvaise action. Tuer quelqu'un c'est aussi cruel

C'est parce que c'est cruel que c'est mal ?

- On peut ne pas avoir fait exprès, c'est l'action qui est mauvaise ou pas.

C'est parce qu'il y a des punitions que c'est pas bien ? Si on enlève les punitions, ça devient bien ?

- C'est toujours mal

Tricher, si on enlève la punition, ça devient quelque chose de bien

- C'est pas bien

- C'est pas bien parce qu'on fait du mal aux gens

C'est mal parce qu'on fait du mal ? Ou c'est parce qu'il y a une punition ?

- Quand on fait le mal, même si il y a pas de punition, à la fin on se dit quand même que ça servait à rien de faire du mal à quelqu'un, qu'est-ce qu'on va gagner en faisant ça ?

Est-ce qu'il y a des mauvaises actions en elles-mêmes ? Qui sont mauvaises en elles-mêmes ? Les bêtises dont vous parliez tout à l'heure, ce sont des mauvaises actions ?

- Bah on profite

- Mais c'est mal

- Ou on dit qu'on est des enfants, et qu'on sait pas

Vous avez la bague d'invisibilité pendant une journée : vous choisissez de faire des bonnes actions ou des mauvaises actions ?

- On profite de son temps

- On fait des petites farces mais on fait pas non plus des farces qui sont mauvaises

- On fait des farces mais pas beaucoup, mais si une vieille dame a besoin d'aide pour traverser, on va l'aider.

Imagine quelqu'un te voit aider la vieille dame, et te donne une récompense de 30 euros. Est-ce qu'il faut faire une bonne action parce qu'il y a une récompense ?

- Non !

- C'est bien, c'est bien de faire ça

Est-ce que tu le fais parce que c'est bien ? Ou est-ce que tu le fais parce que tu vas être facilité ?

- C'est bien de faire ça

- Moi je le fais pour avoir une récompense

- Moi c'est parce que ça me fait plaisir d'aider les autres.

C'est pour ton plaisir ou c'est pour le plaisir de la personne ou pour les deux ?

- Pour les deux

- Par exemple, s'il y a une dame elle a 99 ans, elle gagne pas beaucoup d'argent, je vais pas prendre son argent.

Je répète : est-ce qu'on fait des bonnes actions pour être récompensé ou parce que c'est bien ?

- Mais parce qu'il faut le faire !

- D'abord, ça fait plaisir aux gens, et aussi ça nous fait plaisir à nous

- On le fait, parce que la personne elle a besoin de moi.

- mais tu le fais pour avoir une récompense ?

- Non pour l'aider, parce que c'est normal.

- Moi je veux aider pour pas laisser les gens tout seul

- Mais en fait, l'aide, c'est un peu pour les deux : si elle nous donne une récompense, c'est pas parce qu'on l'a demandé

Si on vous dit « fais cette bonne action et je te donne une récompense, qu'est-ce que vous faites ? »

- Je le fais et je prend pas la récompense

- Bah moi avec l'histoire de la dame qui travers, moi je l'aide à traverser mais je prend pas les 30 euros parce que ça se fait pas. Moi ça me fait plaisir d'aider quelqu'un.

- On peut accepter l'argent et le redonner à la personne qu'on a aidée.

Alors, on doit s'arrêter là. Votre pensée elle est très intéressante.

1. 7. 2. Atelier de philosophie : « La Perception du Monde » (7-8 ans) à partir de l'album *De quelle couleur est ton monde ?*, CE2 A (N.Bouyahia), 21 décembre 2012

[Facilitatrice] Alors, pour commencer, pouvez-vous me rappeler les règles de l'atelier-philo ?

- On écoute celui ou celle qui parle
- Il y a deux manières d'avoir la parole : soit le bâton de parole, soit on lève la main
- On se moque pas.

(Distribution des rôles de gardien)

A l'atelier-philo, on mène une discussion, et une discussion ça a un fil : il faut suivre le fil. On va réfléchir au fur et à mesure, selon un thème. Il ne faut pas sortir du thème. Donc aujourd'hui, j'ai amené une petite histoire, dans laquelle parfois je vous poserai des questions. Pendant l'histoire, il faut ouvrir grand les yeux, grand les oreilles et grand l'esprit.

Lecture de l'album *De quelle couleur est ton monde ?*, Bob Gill (texte de l'album retranscrit p. 635 pour lecture)

De quelle couleur est votre monde ? 1, 2, 3, Pensez... on fait une belle réponse dans sa tête...

- Moi je dirais que le monde il a plein de couleur : du rouge, du vert, du bleu, du violet, parce que c'est les couleurs qui sont belles
- Moi je dirais que le monde il serait plutôt blanc
- Moi je dirais violet, noir, jaune, parce que j'aime ça et j'aime les couleurs
- Le monde il est multicolore, le monde il peut être de toutes les couleurs.
- Moi aussi je voudrais que le monde soit multicolore, comme ça quand il y a des couleurs qui nous manquent et qu'on veut l'avoir, bah c'est sûr qu'on peut l'avoir vu qu'elle est quelque part dans une pièce
- Moi aussi je dirais multicolore, parce que j'aime bien les couleurs
- Bleu, vert, rouge, c'est les couleurs que j'aime bien.
- Le monde est multicolore
- Le monde, il est de mille couleurs
- C'est bien que le monde il soit multicolore, au moins t'as un peu de tout, on est pas obligé d'avoir qu'une couleur comme dans le livre. Pourquoi un plongeur son monde il serait bleu ?
- Doré, comme ça il y aurait un peu plus de richesse dans le monde
- Moi je dirais rouge, vert, violet et orange parce que j'aime cette couleur
- Toutes les couleurs comme jaune, vert clair, bleu clair
- Moi j'aimerais toutes les couleurs parce que j'aime toutes les couleurs. Quand tu dessines quelque chose, t'es pas obligé de faire tout en bleu.

Alors, c'est intéressant, je vous ai demandé de quelle couleur est votre monde. Et vous avez répondu, j'aimerais que le monde il soit de telle couleur. Est-ce que c'est pareil : de quelle couleur il est ? et de quelle couleur vous voudriez qu'il soit ?

- Non, mais dans notre tête oui
- Réellement le monde il est plus bleu, mais mon monde

Est-ce que c'est pareil le monde et ton monde ?

- non

Est-ce que vous êtes comme l'artiste qui décide les couleurs dans son monde ?

- Non !
- Dans le nôtre si !
- D'une certaine manière oui : nous aussi on peut décider, dessiner de quelle couleur on va mettre sur quelque chose. On peut inventer

Est-ce qu'on peut inventer un monde ?

- Pour inventer un monde, on peut trouver plein de maçons qui sont avec nous pour construire un monde.

- Pour inventer un monde, on peut bien réfléchir. On réfléchit à quelle couleur on veut et après on réfléchit aux planètes qu'on veut.

De façon générale, est-ce que le monde il est comme on a envie qu'il soit ?

- Non, ça dépend. On peut pas réaliser tout ce qu'on veut.

- Des fois nos souhaits se réalisent.

Alors justement on décide les couleurs du monde ?

- Mais lequel monde : celui-là ou l'imaginaire ?

Alors justement : dans le monde réel, est-ce qu'on décide des couleurs ?

- Oui et non

Et dans votre imagination, vous décidez les couleurs ?

- Oui !

- Mais Johanna, dans le monde réel, on peut choisir les couleurs : par exemple, on voudrait repeindre notre maison, on peut.

- C'est le nôtre de monde, ça nous appartient.

Alors, maintenant je voudrais revenir sur les personnages de l'histoire. Pourquoi le jardinier, il pense que le monde est vert ?

- Parce que c'est un jardinier, il travaille sur les plantes

- Sur les choux

- parce que l'herbe c'est en vert

- Peut-être que les choux ils étaient peut-être tous verts

- Parce que les plantes elles sont vertes

- Parce que la plupart des légumes sont verts

Pourquoi le laitier il pense que le monde est blanc ?

- Parce que le ciel il est blanc

Le laitier pense que le monde est blanc parce que le ciel est blanc ?

- (tous) Non !

- Parce que les vaches la plupart du temps, elles sont blanches

- Moi je pense que c'est parce que le lait il est blanc

C'est le rapport entre le laitier et le lait ?

- Le laitier ça fait du lait

- Le lait c'est blanc, il aime le blanc

Pourquoi le plongeur pense que le monde est bleu ?

- Parce que l'océan est bleu

- Je suis pas d'accord, l'eau on peut croire qu'elle est bleue mais quand on regarde vraiment elle est transparente

C'est leur point de vue : il le voit en bleu

- Mais au fond des océans c'est noir

Dans l'histoire justement, qui pense que le monde est noir ?

- L'astronome

Donc maintenant, est-ce qu'on voit tous le monde de la même manière ?

- (tous) Non !

Pourquoi ?

- Non, parce que chacun son monde : si je choisis une couleur, je vais dire la même couleur c'est obligé

- Y en a qui imagine un monde gentil avec des belles couleurs et y en a qui imaginent des mondes méchants avec des couleurs tristes

Quand on regarde le monde, on imagine ?

- Quand on regarde le monde, on imagine parce que chacun ses couleurs.

Est-ce qu'on aime tous les mêmes couleurs et les mêmes choses ?

- (tous) Non !

- Peut-être : les bonbons
- Moi j'aime pas
- Moi je pense qu'on voit le monde d'un point de vue différent : il y en a qui voient le mal partout, d'autres qui voient le bien partout. D'autres qui aiment des livres, d'autres qui les aiment pas...

Imaginez sur le tapis, on met une rose jaune : est-ce que les gens qui aiment les roses vont regarder la rose de la même manière que ceux qui n'aiment pas les roses ?

- (tous) Non !

Est-ce que les gens qui aiment le jaune vont regarder de la même manière que ceux qui n'aiment pas le jaune ?

- (tous) Non !

- Non, parce que j'aime pas les roses jaunes

Du coup tu vas ressentir quoi ?

- D'une manière différente que les roses roses

- Ceux qui aiment pas, ils vont pas aimer la regarder, alors que ceux qui aiment ils vont la trouver magnifique

- Comme une rose rose

Ceux qui aiment les roses jaunes, ils vont s'arrêter pour regarder. Les autres ils vont faire quoi ?

- Ils vont tracer leur chemin

- Bah non, ça va être nouveau pour eux. C'est rare quand même !

Alors justement imaginez quelqu'un qui n'a jamais vu de rose jaune, qu'est-ce qu'il va faire ?

- Waouuuuuuh

- Olala

- Il va être impressionné

Imaginez le jardinier, qui passe sa vie à s'occuper des roses jaunes, comment il va la regarder ?

- Il va faire « oh, une rose jaune » et il va partir, parce qu'il en voit tous les jours (l'air blasé)

- Il en voit tout le temps

- Il va la regarder attentivement

Il va se demander si elle a bien été entretenue. Et sinon, est-ce qu'on a tous les mêmes goûts ?

- (tous)

Est-ce qu'on a tous les mêmes expériences ?

- (tous) Non

Du coup, est-ce qu'on a tous la même manière de voir le monde ?

- Non

On a parlé du laitier, du jardinier, de l'astronome. Et vous, c'est quoi la couleur la plus importante dans votre monde ?

- Toutes les couleurs

- Notre couleur à nous, la couleur de notre peau

- La couleur verte parce que c'est dans mon salon

- Pour moi c'est le violet, le rouge, le blanc et le noir : c'est mes préférées

- Moi la couleur qui domine dans mon monde, c'est le noir, parce que j'adore cette couleur et elle est importante pour moi

- Rouge, parce que mon oreiller, il est rouge

Ok comment ça s'appelle tout ce qui nous entoure ? Si le jardinier, il est entouré de salades, de plantes, de choux...

- C'est son environnement

Est-ce qu'on a tous le même environnement ?

- (tous) Non !

Pensez à tout : les objets, les paysages, les langues, les personnes, les idées... tout ce qui est dans votre environnement, dans votre vie. Est-ce qu'on a tous le même environnement ? Oui, non pourquoi ?

- On n'a pas tous le même environnement, parce qu'on a des choses différentes

- Par exemple, moi j'aime le rouge, Mathilde elle aime le violet, Kilian il aime le bleu : on n'a pas le même environnement, nos couleurs, c'est nos couleurs.

- Moi je pense que non, on n'a pas tous le même environnement par exemple, le jardinier, son environnement souvent c'est les plantes, le laitier, c'est le lait. Ceux qui travaillent dans des émissions, leur environnement c'est la télé

C'est au milieu de quoi que vous vivez vous ?

- Nous, notre environnement c'est l'école

- Moi mon environnement c'est la ville

- Moi j'habite dans une ville, tous les autres de la classe ils habitent dans une ville, on n'habite pas dans une ferme, ni en campagne, ni en Martinique, ni en Afrique

- Moi je pense que non, parce qu'il y en a qui vivent à la campagne, il y en a au bord de la mer. Et en même temps oui, nous on est tous entourés de l'école, des enfants

- c'est normal on est des enfants

- Mais il y a des gens qui voient jamais d'enfants

- Chacun sa vie, parce que en fait, il y en a qui aiment les choses et des autres non. Il y en a qui aiment travailler, et il y en a qui aiment pas travailler

- Moi mon environnement c'est le foot

- Il y a des environnements qu'on aime et il y a des autres enfants qui n'aiment pas leur environnement qu'ils pensent.

Donc, on va devoir s'arrêter là. Je suis assez contente que vous ayez réussi à vous concentrer. Donc je vous remercie pour votre participation. On voit que vous avez compris ce que c'est que la philo.

1.7.3. Atelier de Philosophie (7-8 ans) « L'Amitié, la Jalousie », à partir de Arc-en-ciel, CE2 A (N.Bouyahia), Ecole Fraternité, 18 janvier 2012

[Facilitatrice] La dernière fois, il y avait un thème qui vous avez intéressé, que vous avez demandé. Vous trouverez ce thème dans l'histoire. Avant de commencer, rappelez-moi ce que c'est que la philosophie ?

- La philosophie c'est un monde où on se pose des questions et où il peut y avoir plusieurs réponses, et où aucune réponse n'est fautive

Oui, on adore les questions, et les milliers de réponses !

- Le monde de la philosophie, c'est un monde où on pense

On pense, on réfléchit et ensuite on fait quoi ?

- On parle

On parle, mais on fait plus que parler : on parle aux autres, qui nous écoutent

- Une conversation

Une discussion, c'est même un dialogue. Et de quoi on parle en philo ?

- le monde

- La Terre

- Ce qui existe

On se pose des questions sur tout ce qui existe : la vie, le monde, les humains.

- On réfléchit sur toutes sortes de choses

(Distribution des rôles de gardien) Pendant l'histoire, on ouvre grand les yeux, grands les oreilles, grand l'esprit. Vous connaissez sûrement cette histoire, mais elle a beaucoup de questions philosophiques.

Lecture de Arc-en-Ciel, Le plus beau poissons des océans, Marcus Pfister

« Arc-en-Ciel est le plus beau poisson des océans. Tous les autres poissons admirent ses écailles scintillantes. Mais Arc-en-Ciel ne joue jamais avec eux. « je suis bien trop beau », se dit-il. Une fois, un petit poissons bleu ose lui demander : « Eh Arc-en-ciel, donne moi une de

tes écailles, elles sont si belles ».. « Te donner une de mes écailles ? sûrement pas ! » dit Arc-en-ciel avec dédain. A partir de ce jour-là, plus personne n'adresse la parole à Arc-en-Ciel et il devient le poisson le plus seul de les océans. Alors il fait part de ses soucis à l'étoile de mer : « Je suis si beau, lu dit Arc-en-ciel, pourquoi est-ce que personne ne m'aime ? ». « Va voir la pieuvre Octopus, elle sait beaucoup de choses, elle pourra sûrement t'aider » dit l'étoile de mer. « Offre tes magnifiques écailles, lui dit Octopus, tu ne seras peut-être plus le plus beau poisson des océans, mais tu seras heureux. » « Offrir mes écailles, s'indigne arc-en-ciel, jamais ! ». Le petit poisson bleu revient voir Arc-en-Ciel : « S'il te plaît, donne une de tes écailles, une de tes belles écailles ! ». « Une toute petite écaille, se dit arc-en-ciel. Bon d'accord, ça ne se verra pas. Tiens, en voilà une ». « Oh merci merci s'écrie le petit poisson bleu, tout joyeux. Bientôt Ar est entouré d'une nuée de petits poissons, tous veulent une écaille. Et qui l'eut cru, Arc se met à distribuer ses écailles magnifiques et très vite, il ne lui en reste plus qu'une. Mais il est heureux, très heureux au milieu de ses nouveaux amis. »

Alors, est-ce que vous avez trouvé des thèmes philosophiques dans cette histoire ?

- Le thème c'est ce qu'on pense
- La méchanceté
- L'amitié
- La Joie
- La Jalousie

C'était ça le thème que vous aviez proposé : la jalousie. Dans cette histoire, qui est jaloux ?

- M. Arc en ciel
- Tout le monde parce qu'ils veulent les écailles d'Arc-en-ciel

Ils veulent les écailles. Est-ce que eux ils en ont ?

- (tous) non

C'est quoi la jalousie ? Je suis sûre que vous avez tous connu ça. Alors qu'est-ce que la jalousie ? 1, 2, 3, Pensez... on fait une belle phrase dans sa tête... On fait un tour de parole...

- C'est une personne qui est jalouse, qui veut quelque chose qu'il n'a pas.
- La jalousie, c'est quelque chose et l'autre il l'a, et bah on est jaloux.
- La Jalousie, c'est quand il y a quelqu'un qui a quelque chose et que nous on veut cette chose. On envie cette personne de la chose qu'il a, on trouve qu'elle est jolie.
- En fait, c'est comme si on a quelque chose et qu'il n'a pas. Si par exemple vouloir la chose que j'ai pas, je lui demande, il dit « non non » et il finit pas se décider
- En fait la jalousie c'est quelque chose... Par exemple, il y a mes parents qui ont un téléphone et moi je voudrais en avoir un et je deviens jalouse
- C'est un sentiment

C'est quoi comme sentiment ? Comment on se sent ? comment on se sent ? Imaginez quelqu'un qui est jaloux, comment il est ?

- Il est fâché
- Il est un peu triste
- Négatif
- Par exemple, quand quelqu'un a une chose que nous on n'a pas, on veut l'avoir et on l'a toujours pas eu. On a envie de l'avoir

Très important le mot « envie » et cette envie elle nous met en ?

- Colère !
- La colère furieuse

C'est un sentiment, vous l'avez très très bien défini : c'est un sentiment où on veut quelque chose que l'autre a. C'est un mélange de tristesse et de colère, d'envie, de frustration. Alors on va essayer de voir les causes de la jalousie. Alors, au début de l'histoire, les poissons, est-ce qu'ils sont tous pareils ?

- Non parce que il y en a un qui a des écailles brillantes et les autres pas
- Non ils ont pas de... ils sont tous différents

Est-ce qu'on serait jaloux si on était tous pareils ?

- Non, mais ça rendrait la vie moins intéressante parce qu'on ferait tous les mêmes choses.

A la fin ils sont comment les poissons ?

- Ils sont pareils

- Ils sont tous contents

Pourquoi ?

- Parce que le poisson qui avait des écailles a donné une écaille à chacun

- et à la fin ils sont tous contents et il s'en pas rendu compte qu'il en avait plus d'écailles brillantes

- Ils sont tous égaux

- Bah non ils sont pas égaux, ils ont pas tous la même taille.

- Ils étaient tous heureux parce que tout le monde avait une écaille, alors qu'au début, c'était que lui et il voulait pas partager

Est-ce qu'il faut être tous pareils pour être tous heureux ?

- (tous) NON !

- Si !

- Oui, on serait pas tous heureux

- Pour être heureux il faut que les autres ils aient envie de jouer avec nous.

Effectivement, à la fin de l'histoire, Arc-en-ciel a des amis... Est-ce qu'il faudrait qu'on ait tous la même chose ?

- Non parce qu'on peut très être ensemble heureux sans avoir la même chose être pareil, il suffit de pas faire attention à ce que les autres ils ont. Et on peut aussi se dire qu'il y a des choses que eux ils ont pas, et que nous on a.

Est-ce que chaque personne a quelque chose qu'on n'a pas ? Est-ce qu'on a tous quelque chose qui pourrait rendre les autres jaloux ?

- (tous) Oui !

Est-ce qu'on est tous égaux ? On est tous différents, est-ce que ça veut dire qu'on n'est pas égaux ?

- Oui

Vous le trouvez comment Arc-en-Ciel ? Comment il se comporte avec les autres

- Méchant, parce qu'il veut pas donner les écailles

Est-ce qu'il devrait donner ses écailles ? Qu'est-ce que vous auriez fait à sa place ? Est-ce qu'Arc-en-Ciel doit donner ses écailles ? oui ou non, et pourquoi ?

- Oui, il devrait donner ses écailles

- Non, il doit pas les donner parce que c'est personnel

- Non, parce qu'elles sont à lui

- Non, parce que c'est sa décision

- Non, parce qu'il est pas obligé de faire tout ce qu'on lui demande.

- Non, il est pas obligé, parce que les poissons il pouvait faire comme si ils avaient ses écailles

- Je veux dire quelque qu'en fait, il est obligé et en même temps il est pas obligé. C'est les deux : c'est lui qui décide, c'est ses écailles. Mais c'est aussi les autres petits poissons qui ont tort : c'est ses écailles, il en fait ce qu'il veut !

Mais le problème c'est que les autres sont jaloux ?

- Leur donner ce qui leur plaît pour pas rester seul

- Il doit donner ses écailles parce que c'est bien, c'est poli

- Parce que parfois quand on donne, les autres ils sont plus jaloux

- Si il les garde, c'est égoïste

- Parce qu'il ne partage pas

Les autres petits poissons, ils sont pas un peu égoïstes ?

- Si un peu

C'est ça le problème : à la fin, les poissons ils ont tous une écaille, et les autres les ont.

- C'est bien de partager et d'être heureux

Pour être heureux, arc-en-ciel, il doit abandonner ses écailles : qu'en pensez-vous ?

- Oui, parce que ça fait plaisir à l'autre et ça nous fait plaisir à nous de les rendre heureux.

- Oui, mais si on n'y prend pas vraiment de plaisir, ça sert à rien

A la fin il est comment Arc-en-Ciel ?

- Il est heureux

- Parce qu'il a des amis

Donc pour avoir des amis, il faut changer et donner des cadeaux ?

- Non

- Il suffit juste d'être meilleur : il est méchant, évidemment que personne ne veut être son ami, il faut être un peu plus gentil

- Ils sont devenus amis avec Arc-en-Ciel parce qu'il leur a donné des cadeaux, si on fait ça, c'est pas vraiment de l'amitié en fait.

Au début de l'histoire, Arc-en-Ciel il est le plus ?

- Beau

Et à la fin il est le plus ?

- Heureux

Est-ce qu'il aurait pu garder ses écailles et être le plus beau ET le plus heureux ? Est-ce que la solution à la jalousie, c'est de supprimer ce qu'on a et que les autres n'ont pas ?

- On n'est pas obligé de faire des sacrifices pour être heureux : on apprend à se connaître, on peut partager, on va vers les gens, on parle, et on n'est pas obligé de faire des cadeaux.

- Si on va donner des cadeaux aux autres, c'est pas être ami ça. Parce que pour être ami, il faut parler, il faut se faire... se lancer...

- (Mélina) Pour éviter la jalousie, on n'est pas obligé de supprimer ce qu'on a, on peut juste leur prêter

- Je suis d'accord avec Mélina, si on prête un jour, ça les rendra heureux un petit plus et ils voudront quand même être amis.

- Moi je suis pas d'accord, en fin je suis d'accord et pas d'accord. L'amitié c'est comme a dit Périanne, il faut être heureux, il faut se disputer, il faut parler, être ensemble

Donc là vous donnez une sorte de définition de l'amitié. On se parle, on se connaît. Le petit poisson bleu, pourquoi il va parler à Arc-en-Ciel ?

- Pour avoir une de ses écailles

- Parce que comme ses écailles sont belles, il en veut pour être comme lui

Est-ce qu'il va le voir pour lui parler, pour discuter, pour le découvrir, pour jouer avec lui. Est-ce qu'il veut être son ami ?

- Il veut juste une écaille

- Non, tout ce qu'il veut c'est une écaille et après il s'en va. Et après il se dit « j'ai eu mon écaille, je suis content » Alors que c'est pas ça l'amitié, il faut savoir prendre et donner.

Donc il faut quand même prendre et donner des cadeaux ?

- Prendre et donner des cadeaux

Est-ce qu'il faut acheter ses amis avec des cadeaux ?

- Il faut être heureux avec eux, leur présenter comme on s'appelle, être gentil avec eux

- Eux, après avoir eu chacun des écailles, ils sont devenus amis

- Quand on est nouveau quelque part, les gens ils nous demandent si on veut être leur ami

- Non, on va pas acheter. Par exemple, mon papa il va pas acheter ma maman

- On peut se créer des amis. C'est pas en donnant quelque chose qu'on peut se créer des amis. C'est en restant avec eux qu'on devient ami.

- Mais moi je pense qu'on peut pas acheter ses amis parce que l'amitié c'est un sentiment, les sentiments, ils doivent se créer, c'est des liens qui se créent, c'est pas l'argent qu'on donne et puis on l'a l'amitié

Oui, l'amitié c'est un sentiment, mais le problème c'est qu'il y a un autre sentiment dans l'histoire : lequel ?

- La Jalousie

Comment transformer ce sentiment de jalousie en sentiment d'amitié ?

- Par exemple, comme Denis il a dit aujourd'hui, je lui donne un gros bonbon et après le lendemain, il me donne pas, il partage pas.
- ça se fait pas, si on donne quelque chose et qu'il redonne pas. Si on lui donne un bonbon, il faut qu'il nous donne un truc après

Donc quand on donne quelque chose pour avoir quelque chose en retour ? On fait des cadeaux pour avoir des cadeaux en retour ? Je vous arrête sur cette question, car on doit s'arrêter là. Aujourd'hui, on est allé dans plein de directions. Merci et bravo pour cette séance !

1.7.4. Atelier de Philosophie (7-8 ans) « La Gentillesse et la Méchanceté », à partir de l'album Les Trois brigands, CE2 A, Ecole Fraternité, 15 février 2013

Alors, vous allez bien ? La dernière fois, on avait parlé de la passion, c'est un thème que vous aviez choisi et c'était dur. Donc aujourd'hui, on reprend une histoire très connue, mais qui nous permet de réfléchir. C'est l'histoire des Trois brigands... (Distribution des rôles de gardien). Pendant l'histoire, on ouvre grands ses yeux et ses oreilles, et surtout on ouvre grand son esprit.

Lecture des *Trois Brigands*, Tomi Ungerer, 1961 (texte de l'album retranscrit pour lecture p. 719)

Alors, les trois brigands, est-ce qu'ils sont gentils ou est-ce qu'ils sont méchants ? Et surtout pourquoi ? On ferme les yeux...

- Je crois qu'ils sont les deux : ils sont gentils et méchants. Au début ils sont méchants et à la fin ils sont gentils

Tout d'abord, pourquoi vous dites qu'ils sont gentils à la fin ?

- Parce qu'ils prennent tous les enfants qui ont pas de mère
- Qui sont abandonnés
- Parce qu'à la fin, une fois qu'ils ont trouvé Tiffany, Tiffany elle a trouvé les coffres, elle leur demandé ce qu'ils allaient en faire et depuis chaque jour, ils partent trouver des enfants abandonnés sans famille pour les recueillir.

D'accord, donc vous pensez qu'ils ont changé ?

- (tous) Oui !
- Parce qu'au début ils sont méchants, ils ont changé ils sont devenus gentils
- Mais voler c'est méchant !

Est-ce qu'on peut être gentil alors qu'on fait des mauvaises actions ?

- Non !
- oui, ça peut arriver

Vous dites qu'ils sont gentils parce qu'ils ont recueilli les orphelins. Est-ce que ça suffit une bonne action pour être gentil ?

- (tous) Non !
- Non, tous les jours !
- Si !

Si ils recueillent tous les orphelins mais qu'après ils continuent à voler ?

- Bah ce sera pour les orphelins
- Non, ça se fait pas, ils devraient pas voler, ça s'appelle être un voleur.

Vous me dites, c'est une bonne action, ils recueillent les orphelins. C'est quoi une bonne action ?

- D'aider quelqu'un
- De faire quelque chose pour la terre

C'est quoi justement le but d'une bonne action ?

- De respecter... de respecter !

- C'est de faire quelque chose de gentil

Mais justement, c'est quoi faire quelque chose de gentil ?

- C'est faire quelque chose de généreux

- C'est faire quelque chose de généreux pour rendre les autres heureux

- C'est faire une action c'est pour les autres

- C'est pour la personne qu'on aime : on fait des choses pour soi-même et pour la personne qu'on veut faire quelque chose

- Une bonne action, c'est pas obligé de la faire pour quelqu'un. Par exemple, dans la rue, on voit des papiers par terre, on les ramasse on les met à la poubelle, c'est une bonne action, mais c'est pas pour quelqu'un, c'est pour la Terre.

Donc c'est pour le bien d'une personne ou d'une cause, c'est pour le Bien ?

- (tous) Oui

Est-ce que les brigands ils recueillent les orphelins dans le but de leur faire du bien ? Pour leur bien ?

- Oui, parce que c'est en fait, pour leur bien, et c'est pas que grâce à eux qu'ils les recueillent, c'est aussi grâce à Tiffany, parce que sans elle, ils auraient jamais eu l'idée.

Est-ce qu'ils ont décidé de changer ? Est-ce qu'ils auraient changé s'ils n'avaient pas rencontré Tiffany ?

- Non

- Peut-être

Alors justement, pourquoi ils ont recueilli d'autres orphelins ?

- Ils ont pitié

- Tiffany en fait, elle s'est réveillée et elle leur a demandé ce qu'ils allaient faire du trésor

Et juste après, qu'est-ce qui est écrit et qui dit pourquoi ils recueillent les orphelins ?

- Ils aimaient bien Tiffany et qu'ils allaient recueillir des orphelins

C'est ça : ils aiment bien Tiffany, dans l'histoire est écrit : « Comme la petite Tiffany leur plaisait beaucoup, ils décidèrent de partir à la recherche d'autres enfants malheureux ». Elle leur plaît : donc on dirait que c'est pour leur ?

- Plaisir

Est-ce que c'est pour le Bien ou est-ce que c'est pour le Plaisir qu'ils recueillent les orphelins ?

- Pour le bien

- Pour le bien du plaisir de Tiffany et pour leur bien aussi

- C'est pour le bien de Tiffany

- Ils recueillent Tiffany parce qu'il y avait rien d'autre dans la voiture

Donc ils n'ont pas recueilli Tiffany parce qu'ils se sont dits « oh la pauvre orpheline, on va l'aider », c'est parce qu'il n'y avait rien d'autre dans la voiture...

- C'est pour le plaisir des brigands !

Les brigands, est-ce que c'est pour aider les orphelins qu'ils font ça ?

- Non, parce que dès que Tiffany elle leur plaît, ils se sont dit que si ils prennent d'autres enfants, ils auront encore plus de plaisir

Est-ce qu'on peut être gentil alors qu'on agit pas pour le bien ? Les brigands ils agissent pour leur plaisir : comment ça s'appelle quand on ne pense qu'à soi ?

- On est égoïste

Alors est-ce qu'on peut être gentil si on pense égoïstement à leur plaisir ?

- Non

- Oui

Est-ce qu'ils font quelque chose de bien ?

- Oui, à la fin

Est-ce qu'ils veulent faire quelque chose de bien les brigands ?

- Oui parce que Tiffany elle a posé une question et ils ont aidé Tiffany

- Ils veulent faire plaisir

- C'est pas eux qui veulent faire du bien, c'est parce que comme ils aiment bien Tiffany,

Les brigands, j'ai l'impression que c'est un exemple de personne qui font le bien sans le vouloir. Les brigands, ils recueillent des orphelins pour leur plaisir, ils font le bien mais ils n'ont pas l'intention de faire le bien. Oui, alors est-ce qu'on peut faire le bien sans le vouloir, sans avoir l'intention de faire le bien ?

- Tu peux faire tourner le bâton de la parole ?

Oui

- C'est Tiffany qui leur a donné l'intention de le faire le bien

- C'est Tiffany qui veut faire du bien

Qu'est-ce qu'ils veulent eux, les brigands ?

- Ils veulent voler, se faire plaisir

Au début, pourquoi ils volent ?

- Pour se faire plaisir

- A la fin, si

Mais avant de rencontrer Tiffany, ils en font quelque chose des richesses ?

- Rien

Est-ce qu'ils ont besoin de voler ?

- Non

Pourquoi ils volent ?

- Pour le plaisir

Du coup, est-ce qu'ils ont changé ?

- (tous, entremêlé) Oui ! Non ! Oui !

Au début ils s'amuse à voler pour le plaisir, et ensuite ils s'amuse à recueillir des orphelins pour le plaisir. Est-ce qu'ils veulent faire le bien ou le mal ?

- Ils s'en moquent

- Du moment qu'ils se faire plaisir

- En fait, c'est plutôt l'intention qui est bien, c'est pas la bonne action... Parce qu'une bonne action sans intention, ça vaut rien.

- Ce qui compte pour eux, c'est leur plaisir

Les brigands, leur but, leur intention, c'est de se faire plaisir. Mais, il se trouve qu'ils font une bonne action. Qu'est-ce qui compte : leur intention ou l'action ?

- Leur intention !

Est-ce que c'est l'intention qui compte ou l'action ? Si vous avez l'intention d'être gentil, mais votre action elle est méchante, alors vous êtes gentil ou méchant ?

- Gentil

- Méchant

- Les deux

C'est l'intention qui compte ou c'est ce qu'on fait ?

- (tous) Ce qu'on fait, ce qu'on fait !

Imaginez on veut faire du mal, mais en fait on fait du bien, on est gentil ou vous êtes méchant ? imaginez vous voulez jeter un hérisson par dessus la haie de votre jardin pour lui faire du mal, mais en fait, sans le vouloir, vous l'envoyez dans le jardin où il y a toute sa famille ! C'est génial ! Alors, c'est bien ou c'est pas bien ce que vous avez fait ?

- brouhaha

Votre intention, c'était de faire du mal au hérisson mais vous lui faites du bien, vous le rassemblez avec sa famille. Qu'est-ce qui compte au final : l'intention ou le résultat ?

- C'est bien le résultat

- C'est le résultat

- Ce que ça donne

Donc c'est le résultat qui compte ? Si vous voulez être gentil, mais que vous faites une grosse bêtise qui fait du mal, ça veut dire que vous êtes méchant ?

- Bah non parce qu'on l'a pas fait exprès

Ah bah alors. Donc quand vous êtes gentil sans faire exprès c'est bon, mais quand vous êtes méchant sans faire exprès, c'est pas votre faute. Imaginez vous voulez être gentil : vous offrez un hérisson à votre famille. Mais en fait le hérisson il est plein de puces, et ça fait du mal à votre famille. Alors, vous aviez l'intention d'être gentil, mais vous faites du mal : vous êtes gentil ou vous êtes méchant ?

- On savait pas que le hérisson il était plein de puces

- On pouvait pas savoir

Peut-être que les brigands ils se rendaient pas compte que c'était bien de recueillir des orphelins, alors est-ce qu'ils sont gentils ?

- Gentils

Même s'ils ont pas l'intention d'être gentil ?

- Oui

Ils n'ont pas de bonne intention, mais ils font une bonne action, du coup ils sont gentils ou ils sont méchants ?

- Gentil

- Moi je pense qu'ils sont méchants parce que si ils veulent pas faire du bien, c'est comme si ils avaient rien fait. N'importe qui aurait pu les recueillir sinon, mais en ayant l'intention de le faire.

- Mais ils ont rien fait de mal

Ils n'ont rien fait de mal, mais ils n'avaient pas l'intention de faire le bien. Mais qu'est-ce qui compte : l'intention ou le résultat ?

- (la moitié de la classe) L'intention

- (l'autre moitié de la classe) Le résultat

- L'intention : si tu veux faire du mal, et que tu fais du bien, si ton intention elle est mauvaise, ça fait pas de plaisir aux autres.

- C'est le résultat qui compte

Ça veut dire que la prochaine que vous faites une bêtise sans faire exprès, vous devez être puni, parce que le résultat de votre bêtise est mauvais.

- Bah non parce qu'on n'a pas fait exprès

- T'as pas voulu le faire

- Si on n'a pas fait exprès, on n'est pas puni

L'intention c'est ce que tu veux faire au départ

- S'il y a que le résultat qui compte, peu importe si tu voulais faire le bien et le mal, si c'est mal, t'es puni.

- Pas si t'as pas fait exprès

- C'est quoi la réponse alors ?

C'est à vous d'y réfléchir, on est en philosophie. C'est l'heure d'arrêter, bravo pour l'atelier, vous pouvez vous applaudir.

1. 7. 5. Atelier de Philosophie : « Les Pouvoirs » (8-9 ans)

Classe de CE2 B, N.Bouyahia, Ecole Fraternité, 26 avril 2013

Vous allez bien ? La semaine dernière, on avait parlé de la liberté (Distribution des rôles de gardien). Donc on va aller un peu plus loin sur la liberté, je voudrais qu'on se demande si vu qu'on est libre, on a certains pouvoirs. Est-ce qu'on a certains droits ? Le thème aujourd'hui, c'est donc « Les pouvoirs et les super-pouvoirs » Alors, déjà est-ce que c'est pareil un pouvoir et un super-pouvoir ?

- un super-pouvoir c'est plus efficace

- Il y a plus de force dans le super-pouvoir

- Moi je trouve que les super-pouvoir c'est plus fort que les pouvoirs parce que c'est super !

- ça le rend fort

- De la puissance

- C'est un pouvoir amélioré
- C'est un pouvoir... comment dire...illimité : le pouvoir c'est limité, et les super-pouvoirs c'est illimité.

Qui a des super-pouvoirs ?

- Les 4 fantastiques
- Les super-héros

Est-ce que nous nous sommes des super-héros ?

(tous) Non !

Nous sommes des ?

- Des humains
- On peut aussi avoir le pouvoir de la terre

Alors, si tu contrôles la terre, est-ce que c'est un pouvoir ou un super-pouvoir ?

- Un super-pouvoir où je contrôle les gens de la Terre
- C'est un super-pouvoir parce que tu contrôles toute la terre entière : si quelqu'un laisse quelque chose, il le laisse sinon
- Parce qu'on peut pas contrôler la Terre

On peut pas : donc c'est ?

- Impossible

Les super-pouvoirs, c'est quand on fait des choses impossibles : les pouvoirs, c'est quand on fait quelque chose de ?

- (tous) Possible

C'est pour ça que c'est illimité un super-pouvoir : parce que d'un côté, tout est possible. Est-ce que ça veut dire que les pouvoirs c'est nul ?

- Non, c'est pas nul, ça peut nous servir à faire des choses
- C'est quelque chose de possible parce que peut-être si on met un bâton sur nous, on peut le casser
- Moi je suis un super-héros

Ah bon on est de super-héros ? On est peut-être des héros, mais pas des super-héros... Quels sont nos pouvoirs à nous ? Certes on a des pouvoirs limités, mais quels sont nos pouvoirs à nous ? Et c'est là où on rejoint la liberté...

- On peut faire le grand écart
- On peut faire toute chose sauf que il faut avoir le pouvoir de faire quelque chose.

Qu'est-ce qu'on a le pouvoir de faire ?

- De parler, chanter, marcher
- Donc on a des pouvoirs, parce qu'on peut le faire.

Oui, on n'a pas des pouvoirs magiques, pas des pouvoirs de super-héros, mais on a des pouvoirs d'humain : lesquels ?

- On a le pouvoir de courir vite
- Il y a déjà les sens : on peut entendre, voir, marcher, toucher, s'identifier

Il y a les sens, et justement ça arrive de perdre un sens, perdre un pouvoir, ou ne pas avoir un sens.

- On peut jouer ou s'amuser
- On peut casser une porte

Alors, ça c'est intéressant : tu peux casser la porte, mais est-ce que tu as le droit ?

- Non

Est-ce que c'est pouvoir et avoir le droit ?

- Non

Pourquoi ?

- On peut crier
- (Melina) Je viens de penser à quelque chose... En fait, on peut penser qu'on a un peu des super-pouvoirs magiques, on a le pouvoir d'aimer... d'aimer quelqu'un qui est mort par exemple, notre mamie, nos arrière-grands parents et même nos animaux de compagnie !
- On a le pouvoir de faire des pliages

- Le pouvoir de penser

Oui, c'est ce pouvoir là que j'essaie de vous faire sentir à l'atelier : vous avez le pouvoir de penser, et de penser bien, vous tous.

- On a aussi le pouvoir de réagir

Oui, tu peux développer ?

- Par exemple, si Clara elle colle Matthieu contre la grille, il va réagir

- On a le pouvoir d'être gentil

C'est intéressant : est-ce qu'on a aussi le pouvoir d'être méchant ?

- Oui

Alors comment on fait pour choisir entre le pouvoir d'être gentil et le pouvoir

- C'est mieux d'être gentil parce que si t'es méchant, à quoi ça va servir

- On a le pouvoir de vivre

- On a presque tous les pouvoirs mais il y en a qu'on n'a pas, comme la téléportation

Alors, ça c'est un pouvoir ou un super-pouvoir ?

- Un super-pouvoir

- On a le pouvoir de feu

- ça c'est un super-pouvoir

Ah non, c'est pas un super-pouvoir : vous avez étudié la préhistoire ?

- (tous) Ouiiii

Est-ce que vous avez étudié le moment où les hommes ont maîtrisé le feu ?

- (tous) Ouiiii

Donc là c'est le moment où on a acquis un pouvoir : on a maîtrisé le feu. C'est un pouvoir

- Bah François Hollande, il a le pouvoir

C'est quel genre de pouvoir ça ? Le pouvoir quand on représente et qu'on dirige un pays ou une ville ?

- Il contrôle la France, pas tout seul

- C'est la responsabilité

- C'est le pouvoir de commander

Qui lui a donné ce pouvoir de diriger la France ?

- Le peuple

- Les français

Donc le peuple il a quel pouvoir ?

- De voter

- (Ali) on a le pouvoir de choisir

Il a été élu, François Hollande c'est un homme ?

- Politique

Donc il a le pouvoir politique : vous comprenez cette expression ?

- Oui, et ça c'est des responsabilités !

- Mais il est pas responsable des crimes

Par rapport au crime, tout à l'heure on a dit que ce n'était pas pareil pouvoir et avoir le droit : alors quand on commet un crime, est-ce qu'on avait le droit ?

- Non c'est interdit

Donc 1, 2, 3, Pensez : c'est quoi la différence entre pouvoir faire quelque chose et avoir le droit de faire quelque chose ?

- Par exemple, on peut faire une bêtise, tu peux, mais t'as pas le droit parce que c'est interdit, tu vas être puni par la loi

- Non, pas par la loi, sauf si c'est quelque chose de grave

- Si tu tapes quelqu'un dans la cour, tu vas être puni par la maîtresse mais pas par la loi

On a le pouvoir de faire une bêtise, mais on n'a pas le droit.

- Si on fait une bêtise, on doit assumer ses actes

Vu qu'on a des pouvoirs, on a des responsabilités, il faut assumer, et si on fait des choses interdites, il y aura des conséquences... Pour finir, à votre avis est-ce qu'il y a d'autres pouvoirs qui vous semblent important ?

- Le pouvoir d'écrire

Alors d'où il vous vient votre pouvoir d'écrire ?

- Dans le pouvoir d'apprendre, d'apprendre à écrire, à lire, à compter

Oui, vous avez le pouvoir d'apprendre : qui vous donne ce pouvoir ?

- La maîtresse

- Nos parents

- Le travail

Oui, effectivement c'est grâce au travail qu'on va avoir ce pouvoir.

- Mais on a besoin d'aide

- Et on a appris tout ça à l'école

Donc l'école, on peut se dire que c'est un endroit où on donne aux enfants le pouvoir d'écrire, le pouvoir de lire, le pouvoir de compter, etc...

- Le pouvoir d'apprendre !

Donc on a des pouvoirs au départ, il y a des pouvoirs qu'on acquiert. Effectivement on n'a pas de supers pouvoirs mais on a quand même beaucoup de pouvoirs. Peut-être que l'idée c'est de donner plein de pouvoirs aux enfants pour que vous puissiez les utiliser plus tard.

- Johanna, tu devais pas nous lire une histoire ?

Oui, effectivement, on va finir notre réflexion grâce à une histoire.

Lecture de *Le Jour où j'ai perdu mes supers pouvoirs*, Michael Escoffier, 2014

« Le jour où j'ai découvert que je pouvais voler, j'ai compris que je n'étais pas une enfant comme les autres (*Pourquoi elle croit qu'elle peut voler ?* - Parce qu'elle s'accroche avec une corde à un arbre). Alors, j'ai commencé à m'entraîner sans relâche pour développer mes supers pouvoirs. Bon au début, j'ai essuyé quelques échecs. Mais à force de persévérance, tout finit par arriver. (*Là elle vole ?* - Non) Mon super-pouvoir préféré, c'est de faire disparaître les choses. Il suffit d'un peu de concentration et hop, disparu ! (*Elle fait quoi pour faire disparaître son gâteau ?* - Elle le mange) Bon par contre, ça marche pas tout le temps. J'aime bien aussi traverser les murs, ou marcher au plafond (*comment ?* - On marchant sur les mains) ? OU alors me rendre invisible (*Comment elle fait pour être invisible ?* - En se cachant). Quand je m'ennuie, j'essaie de nouveaux trucs, comme par exemple communiquer avec les animaux. Va chercher ! assis ! debout (*Il fait quoi le chien ?* - Il ne fait rien) Bon pour l'instant, c'est avec les plantes que j'y arrive le mieux (*Pourquoi il pense qu'il y arrive ?* - ça bouge pas les plantes). Parfois, je me dis que je ne suis pas un être humain, que je viens d'une autre planète : c'est vrai, comment expliquer que j'arrive à respirer sous l'eau ? (*Comment elle fait ?* - avec un tuba) Comment expliquer que j'arrive à déplacer les objets sans les toucher (*Comment elle fait ?* - Avec une canne à pêche) Et comment expliquer que j'arrive même à remonter le temps ? (*Comment ?* - En faisant le bébé dans les bras de ma maman). Je me suis toujours demandé si mes parents étaient au courant, s'ils savaient pour mes supers pouvoirs. Jusqu'à cet incident. Je volais tranquillement dans le jardin, quand soudain, paf plus de supers pouvoirs, fini, terminé. Mon genou s'est mis à piquer et moi, je me suis mise à pleurer. Alors, maman est arrivée, elle m'a fait un bisou magique et là bizarrement bah, ça allait tout de suite beaucoup mieux. Du coup vous savez quoi ? Je crois bien que ma maman aussi elle a des supers pouvoirs. »

Alors est-ce qu'elle a des supers pouvoirs ?

- (tous) Non

Mais est-ce qu'elle croit avoir des supers pouvoirs ?

- Elle croit qu'elle a des supers-pouvoirs mais elle fait des choses malins

Mais qu'est-ce qu'elle a comme pouvoir ?

- elle a le pouvoir d'être maline.

Comment elle fait pour avoir l'impression d'avoir des supers pouvoirs ?

- Elle pense

- Elle utilise son cerveau
- Moi je pense qu'elle a pas de pouvoir, parce que quand elle veut faire disparaître les choses, elle les mange

Alors, c'est un pouvoir ou un super-pouvoir de manger ?

- Un pouvoir

Ok, bravo pour cette super séance ! Vous pouvez vous applaudir !

1. 7. 6. Atelier de Philosophie (7-8 ans) « Les Mots », à partir de l'album *Le petit voleur de mots*, de Nathalie Minne, classe de CE2 B, N.Bouyahia, 24 mai 2013

Alors pour commencer, on ferme les yeux et on se rappelle de tout ce qu'on a fait la dernière fois, et de ce que c'est que la philosophie. On se calme.

- La philo, c'est on pose des questions. Toutes les questions sont intéressantes
- Les questions et les réponses sont intéressantes
- On essaie d'y répondre à ces questions et il n'y a pas de réponses bêtes.

Il faut réfléchir et dire ce qu'on pense : il faut avoir réfléchi avant de parler, si on a vraiment réfléchi, ce qu'on dit c'est intéressant, ça a de la valeur. A quoi ça sert cet objet ?

- On fait passer le bâton de parole : quand quelqu'un a le bâton, on doit l'écouter et le regarder.

Pourquoi c'est important de parler chacun son tour ?

- Pour écouter les autres

Et pourquoi c'est intéressant d'écouter les autres ?

- Parce qu'eux ils nous écoutent bien, donc nous, il faut les écouter

Et c'est quoi le but quand on écoute les autres ?

- Pour écouter, pour apprendre des choses

C'est ça, ce qui se passe, c'est qu'on peut échanger des idées : la philo, on dit souvent que c'est le fait d'échanger des idées. Ça veut dire que par exemple quelqu'un va exprimer une idée et les autres vont recevoir son idée, la comprendre et réagir. Au fur et à mesure, chacun donne et reçoit des idées ? Vous avez compris ?

- (tous) Oui

Même moi vous me donnerez des idées que j'ai jamais eues avant. Chacun peut avoir des idées nouvelles et intéressantes qui peuvent faire plaisir quand on les découvre. (Distribution des rôles de gardien)

Lecture de l'album *Le petit voleur de mots*, Nathalie Minne, 2012

« Le soir, lorsque la lune éclaire le chemin, le petit voleur de mots sort avec son équipement et marche jusqu'au village. Là, guettant les éclats de voix et de lumière pour ne pas être vu, il se hisse sur les toits. La récolte des mots peut commencer. Porté par la chaleur des foyers, les mots se mélangent joyeusement. Le petit voleur les attrape dans les turbulences de la fumée des cheminées. Ce qu'il préfère, ce sont les mots des histoires racontées aux enfants. Il les regarde monter lentement et se dissiper dans le silence de la nuit. Et parfois, il s'endort. Puis il rentre chez lui, sa besace pleine de mots, pressé d'examiner sa cueillette. Dans la cabane, les mots se mettent à rigoler, et à chanter. Il y a des petits mots qui sautent sur place, il y a des mots tendres, il y a des mots verts, des mots très gros rouges de colère et aussi des mots trop longs, impossible à prononcer. Les mots se glissent dans tous les coins, s'accrochent aux murs, au plafond, aux meubles, ils dansent la polka, la salsa et la valse à mille temps. La fête est réussie, mais petit à petit, le sol se couvre de syllabes brisées. Les mots gardent leur mystère. Alors, le petit voleur de mots les trie et les range dans des bocaux à bonbons. Il y a le bocal grand mot, le bocal « mot seul », il y a les mots nuls, les mots bizarres, les mots doux, les mots de voyage, les mots difficiles, les mots sans soucis, les mots moches,

les mots flous, etc. Ensuite, il essaie des recettes : il prend deux mots doux, trois mots mouillés, un mot piquants et deux mots chauds, il mélange le tout et le jette en l'air et là, le hasard tresse des phrases de compliments, il tisse des écharpes de phrases d'insultes, il tricote des chaussettes d'explications compliquées. Avec un peu d'habitude, il apprend les bons dosages, il en vient à inventer des histoires qu'il raconte aux animaux de la forêt : ceux-ci l'écoutent attentivement, mais restent silencieux. Alors, il décide de retourner au village. Tapis dans l'ombre, il observe les habitants éclairés par la lueur des lampes, il écoute les mots qui vibrent à travers les vitres. Les mots, les enfants s'en servent pour faire rire leurs amis, les parents, pour caresser et faire rire leurs enfants. Mais un soir, arrive ce qui devait arriver, quelqu'un lui dit « Bonsoir » et boum, badaboum, bim bam boum, voilà le petit voleur de mots par terre les quatre fers en l'air, avec tout son bazar. Alors un petit garçon sort aussitôt pour l'aider à ramasser son filet et ses mots. Et là le petit voleur de mot lui dit « merci ». Il le dit tout bas, parce que c'est son premier merci. Depuis, ils se retrouvent presque chaque soir : le petit voleur apporte des noisettes, le petit garçon, des bonbons. La cabane résonne de leurs rires et de leurs histoires, ensemble ils explorent les coins les plus secrets de la forêt et les meilleures cachettes du village. Et un beau jour, le petit voleur rencontre une petite fille. Il reste sans voix, les mots lui manquent, tous les mots qu'il a patiemment volés et apprivoisés ne servent à rien. Il doit voler d'autres mots, des mots d'amour. »

Alors dites-moi, à quoi ça sert les mots ? 1, 2, 3, Pensez !

- à communiquer
- à parler
- à être écouter
- à faire des phrases
- pour rigoler
- pour plus parler
- à faire passer des sentiments
- à apprendre des mots
- à faire passer l'amour
- à dire des mots d'amour
- à parler gentiment ou méchamment
- à expliquer
- pour écrire
- à faire la paix... régler des histoires...
- Les mots, ça sert à parler, ça sert à faire la vie.
- Les mots, ça sert à dire ce qu'on voulait dire depuis longtemps.
- Les mots ça sert à dire des choses importantes, à parler de notre vie.
- pour faire une histoire
- faire toutes sortes de choses, comme des phrases
- faire l'alphabet

Avec les mots on fait les mots ?

- Non, avec l'alphabet on fait les mots. Ça sert à expliquer nos sentiments ou d'autres choses

Il y a des choses intéressantes dans ce que vous avez dit. Déjà vous avez dit que ça sert à faire des choses : faire passer des sentiments, faire passer l'amour, faire des phrases, faire rire. Alors attention, je vais poser une question compliquée : est-ce qu'on peut agir grâce aux mots ?

- Bah oui : parce que quand il y a un problème, on règle pas les histoires avec la bagarre, on règle ça avec des mots

Donc on peut faire la paix avec les mots ?

- Oui

Et justement qu'est-ce qu'on fait quand fait la paix ?

- On sert la main et on dit pardon

On DIT pardon, ça veut dire que dire pardon, c'est faire un acte, c'est une action.

- Exprimer son amour

Oui, par exemple, l'action de faire une déclaration d'amour, c'est avec des mots. Quoi d'autre ?

- Être poli

Oui, effectivement, être poli, c'est dire certains mots. C'est quoi le premier mot du Petit Voleur de mots ?

- Merci

Il y a quoi d'autre comme mots polis ?

- S'il te plaît

- Bonjour

- Excusez-moi

- Bonsoir

- Au revoir

- Non merci

- Bonne soirée

Donc là ça veut dire qu'on pourrait faire un bocal comme le petit voleur de mots : vous vous rappelez de ses bocaux avec différentes sortes de mots. Comment on pourrait l'appeler ce bocal ?

- mots de gentillesse

- mots de politesse

- mots polis

Donc la politesse, c'est souvent dans les mots. Donc, c'est une action. Remercier, c'est dire merci.

- En fait moi je veux revenir sur la question de l'acte avec les mots : oui et non, les mots ça peut passer à l'acte, comme avec le pardon, mais ça peut aussi pas le faire. Si tu veux manger des haricots verts, c'est pas avec les mots on va le faire avec la bouche et l'estomac.

Oui, effectivement, on ne peut pas tout faire avec les mots. Là on cherche des choses qu'on fait que avec des mots. Par exemple, est-ce que vous avez déjà fait une promesse ?

- (tous)

Qu'est-ce qu'on dit pour faire une promesse ?

- On dit « je te promets »

On dit « je te promets », ou ?

- C'est promis

- Si je mens je vais en enfer

- Je le jure

- Fais-moi confiance

Donc promettre, c'est dire « je te promets ». Vous avez dit que grâce aux mots, on exprimait, on expliquait, on fait passer des choses : est-ce que c'est toujours facile de faire passer ce qu'on pense, ce qu'on ressent, ou est-ce que des fois on a l'impression qu'un petit voleur est passé et qu'on trouve plus ses mots ?

- Des fois on nous dit « t'as perdu ta langue ».

Oui, alors pourquoi on a perdu ses mots ?

- On est timide

- On a oublié

- On est jaloux

- Mais si on est sourd, on peut pas parler, on parle avec ses mains

Oui, et comment ça s'appelle quand on parle avec ses mains ?

- La langue des signes

Et les signes avec les mains, est-ce que ce sont comme des mots ?

- Oui, ils font comme ça (en faisant des signes de la main)

Donc il y a plusieurs sortes de mots, il y a les mots de la langue française, mais il y a plein d'autres langues, et il y a même langue des signes.

- C'est le voleur de mots qui vient prendre nos mots

Mais oui, pourquoi on n'arrive pas à exprimer ce qu'on pense ? Comment ça se fait qu'on n'arrive pas à dire ce qu'on pense ? Si on le pense, c'est bien que ça doit être là ?

- Parce qu'on est tombé amoureux

- Parce qu'on bloque
- Peut-être que tu penses à quelque chose, tu penses à tes mots, et d'un coup tu réalises que ce que t'allais dire, c'était pas forcément vrai alors tu le dis plus, t'as peur de le dire, de te ridiculiser.

Alors, maintenant je voudrais savoir, à votre avis, vous avez appris combien de mots depuis que vous êtes nés ? Est-ce que, comme le petit voleur de mots, vous faites des phrases ?

- Oui

Alors il y a combien de mots que vous utilisez pour faire vos phrases ? Vous connaissez combien de mots ? Vous avez appris combien de mots depuis que vous êtes nés ?

- Autant qu'on veut
- Dans les mille
- Cinquante
- Un seul
- Cinq
- Soixante dix
- à l'infini, il y a des mots à l'infini
- quelques centaines,
- 1442
- Des milliards
- Des milliers
- Des milliers et des centaines de mots à l'infini
- C'est pas possible : il n'y a pas des mots qui existent à l'infini

Est-ce qu'il vous reste des mots à apprendre ? Est-ce qu'il y en a à l'infini des mots à apprendre ?

- Bah oui, dans les pays, on peut apprendre des autres mots
- Déjà en français, on peut apprendre d'autres mots, mais au bout d'un moment il n'y en aura plus. Après on peut apprendre les autres langues.

Imaginez vous passez dix ans à essayer d'apprendre tous les mots de la langue française, qu'est-ce qui peut se passer entretemps ?

- Là j'en ai appris 14 des mots et quand j'aurais dix ans j'en aurai appris encore 14.
- (Nabil) Moi je trouve que c'est pas possible qu'il y ait des mots à l'infini : t'as beau apprendre toutes les autres langues, si tu fais des mots avec des lettres, au bout d'un moment les mots ils auront plus de sens. Or un mot c'est quelque chose qui a du sens, sinon c'est juste un bruit. Donc il y a autant de mots que de sens et il n'y a pas de mots à l'infini.

Est-ce que les mots ont besoin d'avoir un sens ? Est-ce que les mots doivent avoir un sens pour exister ?

- Si tu fais avec des mots n'importe comment, tu peux pas comprendre toi-même

Tout à l'heure, vous avez dit que les mots, ça servait à expliquer, à faire comprendre.

- Il faut qu'un mot ait du sens parce que sinon quelqu'un parle, et toi tu comprends pas.

Est-ce que les deux personnes qui parlent ensemble elles ont besoin de connaître le sens des mots qui sont utilisés ? Si deux personnes parlent d'un arbre, est-ce qu'ils ont besoin de savoir ce que c'est qu'un arbre ?

- Ils peuvent faire un sens secret

Du coup vous allez vous mettre d'accord pour donner un sens secret ?

- Oui, on va dire « bam » ça veut dire « on a une armée » par exemple

Donc vous créez un code non ?

- C'est un langage secret
- C'est une langue secrète en groupe

Oui, là on pourrait une langue et nous, on va se comprendre. Mais si moi je parle et que personne me comprend, ça sert à quoi si vous comprenez pas ?

- Il faut qu'on apprenne la langue secrète
- par exemple, quand quelqu'un parle la langue des signes, on comprend pas.

Dans ce cas, ça veut dire qu'on n'a pas le code. Si nous, maintenant, on dit que le mot « pomme » ça veut dire « colère » les autres ne vont pas comprendre. Il faut un code en commun.

- Des fois on n'est pas obligé d'écrire, on peut parler comme ça. Par exemple, on peut inventer une poésie. Par exemple, si il y a quelqu'un qui dit la poésie, et qu'on n'écoute pas, on peut pas l'avoir dans la tête. Mais si on écoute, on peut mémoriser, donc on n'est pas obligé d'écrire.

Oui c'est important ça...

- Moi je suis pas vraiment d'accord : si jamais on a écrit une poésie aujourd'hui et que demain c'est les vacances de deux mois, on va pas s'en souvenir deux mois.

- Peut-être que si !

En tout cas, est-ce que parfois on se sert de l'écriture pour ne pas oublier ? Est-ce qu'écrire, ça aide la mémoire ?

- Les mots ça se lit après qu'on les a écrits

- J'aimerais bien imaginer un jour si on se souvient d'une chanson qu'on a apprise l'année dernière.

- Mais si, tu la connaîtras. Si tu la connais, tu l'oublieras pas.

Là on discute donc de la mémoire : est-ce qu'on peut se rappeler de tout ce qu'on a appris par les mots ? Est-ce qu'on a besoin des mots pour apprendre ?

- (tous) Oui !

Pourquoi ?

- Oui, on est obligé, parce qu'on va apprendre par la langue. On peut apprendre avec les mots, par exemple je dis « Inde », je peux mettre l'image et tu sais que c'est là

- Moi je pense qu'il y a des choses, sans les mots, tu peux pas les apprendre : quand t'es petit tu connais pas de mots, pourtant tu les apprends sans les mots

Donc pour toi, qu'est-ce qu'on peut apprendre sans les mots ?

- Les mots

Les mots. Qu'est-ce qu'on peut faire sans les mots ? Imaginez demain matin, il y a le petit voleur de mots qui arrive et qui vole tous les mots chez vous : les mots dans votre tête, les mots dans votre maison, les mots sur les objets, tout ce qui est écrit, tout tout tout. Qu'est-ce que vous pourriez continuer à faire ?

- Le sport

- On peut apprendre avec des mots, et on peut apprendre en observant.

Qu'est-ce qu'on pourrait apprendre sans les mots ?

- Si je parle la langue des signes, je peux

Oui, mais on a dit que les signes, c'était comme des mots qu'on dit avec les mains. Qu'est-ce qu'on peut apprendre sans les mots ?

- Sans les mots, on peut apprendre avec un microscope

- On peut toujours écrire

Ah non, il n'y a plus de mots, on imagine qu'il y a plus les lettres, plus de mots, rien

- On peut apprendre avec les gestes.

Sans les mots, est-ce que vous auriez encore la pensée ? 1, 2, 3, Pensez. On imagine que le petit voleur vole les mots dans votre tête : est-ce qu'il reste de la pensée et des idées ?

- Non, parce qu'on aurait plus de mots

- Si on prend les mots, on prend pas la pensée

- ça existe la pensée sans les mots

- On peut penser avec des images

C'est intéressant, on penserait avec des images

- Il te reste ta vie, et tu te rappelles des traits pour faire les lettres.

- On aurait des souvenirs de la vie

- Les images ça sert toujours à quelque chose hein.

- Mais par exemple, un jour tu vois une feuille d'acacia, après plus tard, tu peux toujours penser à cette feuille

Par contre, est-ce que tu pourras penser au mot « feuille d'acacia » qui va avec la chose ?

- Non, mais tu pourras quand même penser avec la feuille d'acacia

Donc on a une image et un mot. On a une chose, la feuille : soit, pour désigner la feuille, on peut utiliser un mot « feuille » ou une image. Mais est-ce qu'il y a des choses qui n'ont pas d'image ? C'est compliqué

- Les pensées
- Les dragons

Les dragons n'ont pas d'image ? Pourtant on les a imaginés, ils n'existent pas : donc ce n'est qu'une image, la chose n'existe pas. Un dragon, c'est imaginaire, il n'y a pas la chose dans la réalité.

- Comme les licornes

Une licorne, on a un mot et une image, pas la chose dans la réalité.

- La parole elle existe sans les formes
- Les sentiments existent sans les mots

Vous vous rappelez, le petit voleur de mots tombe amoureux, et qu'est-ce qu'il a besoin de chercher comme nouveaux mots ?

- (tous) Des mots d'amour.

Est-ce qu'il pourrait aimer sans mots d'amour ? Est-ce qu'on peut avoir des sentiments sans mots ?

- (tous) Oui

Oui, parce que le petit voleur de mots, il cherche des mots d'amour parce qu'il est tombé amoureux, donc il a quand même le sentiment avant de chercher les mots

En tout cas, c'est intéressant tout ce que vous avez dit. Bravo pour aujourd'hui, c'est super, on est allé loin, on a poussé la réflexion !

1. 8. Retranscriptions des Ateliers de Philosophie Classe de CM1 A, Année 2012/2013 ; Ecole élémentaire Fraternité

Enseignante référent : Sonia Senji ; Facilitatrice : J.Hawken

1. 8. 1. Atelier de Philosophie (8-9 ans) « La Philosophie », Classe de CM1 A (S.Senji), école Fraternité, 5 octobre 2012

[Facilitatrice] Qu'est-ce que la philosophie ? 1, 2, 3, Pensez ! Fermez les yeux... Vous allez pouvoir répondre chacun votre tour, en donnant votre prénom aussi. Qu'est-ce que la philosophie ?

- Wissem
- Rufus : en philosophie, tout le monde s'exprime
- Sofiane : en philo, on dit quelque chose, et on se pose des questions dessus
- Anthony
- Iona : on dit des mots, et on doit comprendre ce que ça veut dire
- [Alexandru] « On s'enrichit grâce aux idées des autres parce qu'on est dans l'océan infini de la philosophie. Pour traverser cet océan, il vaut mieux être plusieurs, c'est trop dur tout seul. »
- Danièle : la philosophie, c'est la science de la vie
- Chouaip : la philosophie, ça sert à exprimer ce qu'on pense des choses
- Kady : ça sert à penser
- Mélia
- [Alliah] On réfléchit mieux à plusieurs que tout seul
- Inès
- Céryl
- Yanis
- Kendrick
- Mel : la philo, c'est des gens qui discutent d'un thème
- Rémylien : la philo, c'est la philo

- Zacharia
- [Islam] « On partage nos idées, on offre nos idées et on découvre celles des autres »
- [Meissa] « En philosophie on approfondit les idées : on dit une idée et après quelqu'un réagit et on pose une autre question et la question s'approfondit au fur et à mesure. »
- Alors, discuter réellement, c'est parler, s'écouter et réagir à ce que disent les autres. Donc en philosophie, on va réfléchir à partir d'un thème. (Distribution des rôles de gardien) Alors, est-ce que vous vous posez des questions sur la vie, le monde ou les humains ? On va faire fonctionner la machine à « Pourquoi ? », on va chercher des questions philosophiques...*
- C'est quoi le sens de la philosophie ?
- ça sert à quoi la philosophie ?
- Pourquoi les humains sont nés ?
- Pourquoi la Nature elle existe ?
- Pourquoi il y a eu des révolutions humaines ?
- Comment l'espace s'est fait ?
- Pourquoi les humains ont-ils une bouche, un nez etc ?
- Pourquoi les hérissons ça pique ?
- Pourquoi la Terre existe ?
- Pourquoi les Hommes sont libres ?
- Qui a créé les voitures ?
- Qu'est-ce qu'il y avait quand il n'y avait rien ?
- Après l'Espace, il y a quoi ?
- Pourquoi on est tous différents ?
- C'est quoi la signification de la philosophie ?
- Pourquoi la Terre c'est une partie de l'Univers et pourquoi l'Univers est infini ?
- Pourquoi la Nature existe ?
- Pourquoi il y a beaucoup de végétation ?
- Pourquoi on existe ?
- Pourquoi les humains ils pensent qu'à eux ?
- Comment le Temps a existé ?
- Pourquoi la galaxie existe ?
- Qui a créé la Nature, les maisons et les immeubles ?
- Pourquoi l'école existe ?
- Pourquoi on rit ?
- ça sert à quoi si on vit alors qu'on va mourir ?
- Pourquoi les humains volent et tapent ?
- A quoi ça sert les humains ?
- Pourquoi les planètes existent ?
- Pourquoi il y a des pauvres et des riches ?
- Comment le monde existe ?
- C'est qui qui a créé le monde ?
- Pourquoi les quatre saisons existent ?
- Pourquoi il y a des pays ?
- Pourquoi on meurt et quand on meurt, on va au paradis ?
- A quoi ça sert le monde ?
- Pourquoi on est amoureux ?
- Pourquoi ça existe l'alphabet ?
- Pourquoi le monde évolue et bouge ?
- Aujourd'hui, on a donc fait une récolte de questions philosophiques, donc pendant les ateliers de philosophie, on essaiera de réfléchir à ces questions. Vous avez remarqué qu'on est assis en cercle : pourquoi est-ce qu'on se met en cercle à l'atelier-philo ?*
- Pour mieux qu'on se voit
- Pourquoi c'est important de se voir ?*

- Pourquoi sinon, on pourrait pas voir les autres
- Parce que quand quelqu'un il parle, c'est mieux de le voir-
- Parce que si quelqu'un parle, on peut pas savoir c'est qui
- Pour mieux s'écouter

Quand on est en cercle, on peut tous se voir et discuter ensemble. Donc on se revoit la prochaine fois, bonne après-midi !

1. 8. 2. Atelier de Philosophie « Egoïsme et générosité » (8-9 ans), CM1 A (S.Senji), Ecole Fraternité, 14 décembre 2012

[Facilitatrice] Alors, pour commencer, rappelez-moi ce que c'est la philosophie...

- La philosophie, c'est s'exprimer, penser, on peut penser, on peut s'imaginer, réfléchir, rêver, parler.

Oui, vous allez penser, exprimer des idées, et après nous allons penser à vos idées, penser à vos pensées, regarder vos pensées comme dans un miroir »

On parle quand on veut ?

- Non, on a le droit de parler quand on lève le doigt ou quand on a le bâton de parole.
- On pose les questions et on y répond.

On se pose des questions que tous les humains se posent depuis des milliers d'années. On va lire une histoire qui va nous poser plein de questions.

Lecture de *L'Arbre Généreux*, Shel Silverstein.

« Il était une fois un arbre, qui aimait un petit garçon. Le garçon venait le voir tous les jours. Il cueillait ses feuilles et il s'en faisait des couronnes pour jouer au roi de la forêt. Il grimpait sur son tronc et il se balançait à ses branches. Aussi, il mangeait ses pommes. Et puis, il jouait à « va te cacher ». Quand il était fatigué, le petit garçon dormait à l'ombre de l'arbre. Et le garçon aimait l'arbre, énormément. Et l'arbre était heureux. Mais le temps passa et le garçon grandit. Et l'arbre resta souvent tout seul. Puis un jour le garçon vint voir l'arbre et l'arbre lui dit : « Approche toi mon garçon, grimpe à mon tronc et balance-toi à mes branches, et mange des pommes et joue avec mon ombre, et sois heureux ». « Je suis trop grand pour grimper aux arbres, je veux acheter des trucs, je veux de l'argent : peux-tu me donner. « Je regrette, dit l'arbre, « Ainsi, tu auras de l'argent et tu seras heureux » Mais le garçon resta longtemps sans revenir, et l'arbre devint triste. Puis un jour, le garçon revint. L'arbre trembla de joie ; et sois heureux. « J'ai trop à faire pour grimper aux arbres dit le garçon. Je veux une maison une femme et des . Peux-tu me donner une maison ? « Je n'ai pas de maison, mais tu peux couper mes branches et bâtir une maison ». Le garçon lui coupa donc les branches et les emporta pour construire sa maison. Et l'arbre fut heureux. Mais le garçon resta longtemps sans revenir. « Approche-toi mon garçon, murmura-t-il, viens jouer ». « Je suis trop vieux et trop triste pour jouer » dit le garçon. « Coupe mon tronc et fais un bateau » dit l'arbre « ensuite, tu pourras t'en aller et être heureux ». Alors, le garçon lui coupa le tronc et en fit un bateau pour s'en aller. Et l'arbre fut heureux, mais pas tout à fait. Et très longtemps après, le garçon revint encore. « Je regrette, mais il ne me reste plus rien à te donner : je n'ai plus de pommes ». « Mes dents sont trop faibles ». « Je n'ai plus de branches ». « Mais je suis trop vieux pour me balancer ». « Je n'ai plus de tronc » « Je n'ai plus rien, je ne suis plus qu'une vieille souche ».

Alors, qu'est-ce qui le rend heureux l'arbre généreux ?

- Ce qui le rend heureux, c'est de rendre service au petit.
- Donner des pommes
- Que le garçon soit heureux

- Que le garçon grimpe à son tronc et se balance
- Pour qu'il fasse heureux son meilleur ami.
- L'arbre généreux, il aime bien donner des choses et rendre heureux les autres.
- il aime bien rendre service.
- Il aime voir que le petit garçon s'amuse
- Il veut que son ami soit heureux.
- Il veut donner ses branches.
- Que le petit garçon soit heureux et qu'il s'en rappelle que c'est grâce à un arbre.
- L'arbre, ça le rend heureux quand le garçon prend des pommes.
- L'arbre veut faire grandir le petit garçon pour qu'il devienne un homme

Son but à l'arbre, c'est d'être heureux ou de rendre le garçon heureux ?

- De rendre le garçon heureux

Mais ça lui fait quoi de rendre le garçon heureux ?

- ça le rend heureux.

Qu'est-ce que vous en pensez ? Ce qui fait son bonheur à l'arbre, c'est de rendre le garçon heureux. Est-ce que vous auriez fait la même chose que l'arbre : de donner les pommes, les branches, les feuilles ? Est-ce qu'il a raison de donner des choses ? Est-ce qu'il a raison de tout donner ?

- Il a raison de donner ses pommes et ses feuilles mais pas son tronc, parce qu'après il meurt.
- Moi j'aurais fait pareil que l'arbre si ça me rend heureuse.
- Moi non et oui. Oui, si ça rend heureux l'arbre. Mais non, parce qu'après lui, il a plus rien pour lui, donc c'est dommage.
- Il a le droit de donner des trucs mais il faut pas donner tout.

Alors, il aurait dû s'arrêter quand l'arbre ?

- Quand le petit garçon il a coupé les branches
- Moi je me serai arrêté à donner l'ombre. Parce qu' imaginez un jour il fait froid, il aura froid sans ses feuilles.
- Il aurait dû s'arrêter au tronc. Parce que les branches, elles vont repousser.
- Il aurait dû s'arrêter aux pommes.

Alors là on arrive à une très grande question. Le livre s'appelle L'arbre généreux. Alors qu'est-ce que c'est la générosité ? 1, 2, 3, Pensez... Est-ce que donner ? Tout donner ? L'arbre, il est

- La générosité, c'est donner ce qu'on a mais on doit pas tout donner parce qu'après on pourra pas vivre, manger, grandir.
- La générosité, c'est quand on donne mais pas tout. Parce que si tu donnes tout, tu n'auras plus de choses pour toi. Et aussi tu pourras plus faire grand chose.
- La générosité, c'est donner mais pas tout donner.

Alors est-ce que c'est forcément donner des choses qu'on possède ? L'arbre, il donne ce qu'il possède : ses feuilles, ses pommes, son tronc...

- La générosité, c'est donner ce dont on n'a pas besoin. Il y a des choses qui nous servent pas beaucoup à nous aider, et sinon on donne pas les choses dont on a vraiment besoin.

Alors, la générosité c'est donner ce dont on n'a pas besoin ?

- (Yanis) L'arbre, il est trop généreux, il donne tout ce qu'il possède. On peut donner ses pommes et il s'arrête là, les pommes il n'en a pas besoin parce qu'il n'a pas de bouche.
- La générosité, c'est donner. On peut donner de la nourriture.
- (Selsébile) La générosité, c'est donner et partager.

Ah, partager, c'est un mot intéressant. Dans l'exemple de l'arbre, l'arbre il donne des choses aux garçon, mais le garçon il partage ?

- Non, il partage pas.
- (Sémy) Moi je pense pareil que Selsébyle

Dis-le avec tes mots.

- (Sémy) Une personne généreuse elle partage avec les autres, elle garde pas tout pour elle. .
- Pour moi la générosité, c'est par exemple, on peut donner du bonheur, mais ça veut pas dire qu'on donne tout ce qu'on possède.

- En fait, la générosité, c'est ce qu'on n'a pas besoin, on peut le donner aux autres.
- La générosité, c'est déjà offrir des choses aux personnes et c'est pas bien de tout offrir, parce que par exemple, l'arbre, s'il n'a pas de branches et de troncs, on sait pas comment il va faire pour vivre. Je suis d'accord avec Yanis.
- Moi à la place de l'arbre, j'aurais donné les pommes, les feuilles, mais pas mon tronc. Parce que par exemple, si j'avais une maison et que c'était l'hiver, si j'avais donné ma maison, pour moi j'aurais rien. Mais d'un côté, c'est bien la générosité.
- La générosité, c'est donner aux autres, mais pas trop sinon on n'est pas généreux avec nous-mêmes.

Ah, est-ce qu'il faut être généreux avec soi-même ?

- Oui. La générosité, c'est donner quelque chose à quelqu'un qu'on aime. Quand t'es avec ta famille, si tu fais des choses sages, tu donnes du bonheur, tu leur offres des cadeaux, c'est généreux.

Là tu dis qu'être généreux c'est donner aux gens qu'on aime : l'arbre aussi il aime le petit garçon. Est-ce qu'il faut être généreux qu'avec les gens qu'on aime ou aussi avec ceux qu'on n'aime pas ?

- Il faut aussi être généreux aussi avec les gens qu'on n'aime pas parce que si tu t'es disputé avec quelqu'un et que t'as envie de te pardonner, tu peux être généreux.

Qu'en pensez-vous ?

- Euh, bah en fait, on peut être généreux avec les gens qu'on connaît et ceux qu'on connaît pas. Par exemple, si quelqu'un a besoin d'aide et tu lui prêtes pas ce dont il a besoin, tu seras pas généreux.
- Euh, par exemple, si quelqu'un est dans la rue et qui a besoin de nourriture et il y a des gens qui passent et ils donnent rien, moi je vais partager alors que je le connais pas.
- Je suis d'accord avec Chelsea, parce que ceux que t'aimes pas, tu peux partager. Si t'as de la peine, il faut être généreux.
- Je pense que on doit être généreux avec tout le monde parce que même si la personne tu l'aimes pas, faut quand même être généreux parce qu'il faut être généreux dans la vie.
- Oui, il faut être généreux mais pas trop : il faut aussi penser à soi !
- Si l'autre il te donne rien, ça sert à rien !

Imaginez il y a un autre petit garçon qui arrive, l'arbre le connaît, est-ce que l'arbre aurait pu être généreux avec lui et lui donner aussi un pomme ?

- (tous) Ouiii !

La générosité c'est une qualité ou un défaut ?

- Une qualité
- Une qualité et en même temps un défaut : si on est trop généreux, c'est un défaut.
- Non, être trop généreux c'est une qualité et un défaut en même temps.

Alors est-ce que ça existe les qualités qui peuvent devenir des défauts comme ça ? Est-ce que vous avez d'autres exemples de qualités qui, si elles sont excessives, deviennent des défauts ?

- Par exemple, la curiosité : quand on est un peu curieux, c'est bien, mais quand on est trop curieux, ça devient un défaut. Et aussi, quand t'est trop sécuritaire, t'as tendance à t'enfermer parce que t'as peur.

- Quand t'es généreux, tu donnes un peu, et si tu donnes tout, c'est pas bon.

- Être généreux, on peut partager, si on va quelque part, tu peux être généreux avec ton ami.

Alors l'arbre généreux, il donne à son ami. Mais le petit garçon est-ce qu'il donne en retour ? Qu'est-ce que vous en pensez ?

- Par exemple, l'arbre il donne au petit garçon. Le garçon il devrait donner aussi des choses.
- Il aurait pu l'arroser pour qu'il pousse, il aurait pu s'occuper de lui
- Il aurait pu lui donner des graines pour qu'il plante des arbres et qu'il ait des amis à côté de lui.

- Je trouve qu'en fait du début jusqu'à la fin, le garçon il lui donne du bonheur : parce que l'arbre il est heureux quand il donne des choses aux garçons. Donc en acceptant il lui donne du bonheur.

- Le garçon, il pourrait rester un peu plus avec l'arbre parce qu'il lui a tout donné. Et lui, en échange, il a rien fait à part de s'asseoir sur lui.

C'est intéressant ce que tu dis : il aurait pu lui donner du temps. Tout à l'heure on se demandait si être généreux c'était forcément donner des choses qu'on possède, là on voit que le temps c'est un exemple de quelque chose qu'on peut offrir.

- Par exemple, si on a plusieurs choses à faire dans la journée, on peut quand même consacrer un peu de temps quand même à une personne qui veut passer du temps avec nous.

- Par exemple, quelqu'un Matéo doit aller faire ses devoirs mais il a un ami qui voudrait rester avec lui jouer un peu plus longtemps, en fait après il prend du temps pour lui.

- Par exemple, le petit garçon, s'il voulait sortir pour aller au cinéma et s'il lui reste cinq minutes, au lieu d'aller directement au cinéma, il aurait pu aller voir l'arbre comment il va.

Donc si il va voir comment va l'arbre, il donne du temps et de l'attention. L'arbre il est donc généreux. Alors qu'est-ce qu'on peut faire en retour quand quelqu'un est généreux avec nous ?

- Être poli.

- L'aimer en retour.

- Être généreux en retour.

- Si quelqu'un est trop généreux, on peut refuser. Le petit garçon aurait pu refuser.

- Être gentil : rester un peu pour jouer avec lui, et l'écouter.

- Lui dire merci.

Est-ce qu'il dit merci dans l'histoire le petit garçon ?

- (tous) Non !

- Il dit rien, il part !

- Il part, il va construire sa maison, son bateau.

- Il veut toujours plus : il veut de l'argent,

- Il prend les branches, il prend tout, et il part. Et il voit pas que l'arbre il n'a plus rien, ça lui dérange pas, même pas un tout petit peu. Il se rend pas compte que c'est pas bien. Moi je trouve que c'est injuste ce qu'il a fait le petit.

Pourquoi c'est injuste ?

- Parce qu'il est malpoli. Il dit même pas pardon, il part faire sa vie tranquillos.

- Il dit même pas merci, il part sans lui dire « comment ça va ? est-ce que tu te sens bien ? »

Alors comment ça s'appelle le contraire de la générosité ?

- L'égoïsme

Alors c'est quoi l'égoïsme ?

- L'égoïsme, c'est quand on pense qu'à soi-même et pas aux autres.

- C'est vrai, il a raison parce que quand on donne rien, on pense qu'à soi-même.

- Il y a aussi autre chose. Il y a un autre contraire de générosité : l'avarice.

C'est intéressant. Tu peux expliquer ce que c'est ?

- C'est quelqu'un qui a mais qui ne donne rien. C'est quelqu'un qui a tout mais qui donne rien.

- C'est quelqu'un qui ne partage jamais. Il pense tout le temps à ses affaires.

- L'avarice, c'est un genre d'égoïsme

- ça veut dire que lui, le petit garçon, il est gâté, mais l'arbre il n'est pas gâté, il est joyeux, content, parce que le garçon il a tout. Mais lui aussi il devrait avoir des choses.

Est-ce que l'arbre a eu raison de tout donner à la personne qu'il aimait ? Est-ce qu'il faut tout donner aux gens qu'on aime ?

- Il n'aurait pas dû tout donner, je l'ai déjà dit. Parce que lui, il a rien, et la seule chose qu'il a eue, c'est rien.

Et est-ce qu'il existe encore l'arbre à la fin ?

- Non, même si l'arbre, ça le rend heureux. Mais au fond, j'en suis sûre que ça lui blesse un peu.

- Le garçon il est gâté et il en veut encore.

- Finalement, le petit garçon il n'a rien donné.

Est-ce qu'on est obligé d'accepter tout ce qu'on nous donne ?

- Non, il aurait pu dire : « garde pour toi, prend soin de toi »

- Bah non, parce que l'arbre ça l'aurait rendu malheureux : lui il veut tout donner au garçon. Donc si le garçon refuse, il serait malheureux.

Est-ce qu'il faut refuser mais ça va rendre l'arbre malheureux ou est-ce qu'il faut accepter mais ça va faire mourir l'arbre ?

- En fait, le petit garçon vient le voir, l'arbre il est content parce qu'il a enfin de la présence. L'arbre, ça le rend heureux quand il vient. C'est pour ça qu'il lui donne beaucoup de choses, pour pas qu'il se sente malheureux comme lui. Mais moi j'aurais été à la place du petit garçon, au bout d'un moment, j'aurais pas tout pris, je lui aurais pas tout le temps demander des choses, même si l'arbre ça le rend un peu malheureux. Parce qu'après lui, il aime

Est-ce que l'arbre a raison de se dire que tout son bonheur c'est de rendre le garçon heureux ?

- Tout son bonheur c'est de rendre le garçon heureux

Est-ce qu'il a raison de chercher son bonheur dans le bonheur du petit garçon ?

- En fait, le garçon il n'aimait pas vraiment l'arbre parce qu'il a rien donné, il a coupé tout son corps.

On peut se demander : est-ce que le petit garçon aimait l'arbre ou est-ce que l'arbre lui était juste utile ?

- Quand il était petit, il l'aimait, mais là il s'en fiche.

- Je trouve qu'il a raison parce que quand il était petit, il jouait avec lui, il se balançait mais là dans l'histoire, quand il est vieux, tout ce qu'il trouve à faire c'est de s'asseoir sur lui.

Une dernière question : est-ce qu'il faut se servir de la générosité des autres pour obtenir ce qu'on veut ?

- Non, il aurait pas dû parce que... je sais pas.

- Non, parce que s'ils nous donnent tout.

- Non il faut simplement l'apprécier.

Alors, on va faire une dernière question pour faire le lien avec le thème du bonheur. Est-ce que pour être heureux, il faut être généreux ou égoïste ? 1,2,3, Pensez... (une minute de silence)

- Être heureux, c'est quand on est généreux

- On peut faire ni l'un ni l'autre et on peut quand même être heureux, en étant ni égoïste, ni généreux.

- On peut faire les deux : être égoïste et généreux.

- Ni l'un ni l'autre : on peut être soi-même

Mais être soi-même, c'est être égoïste ou généreux ?

- Si on est trop généreux et que les autres en profitent trop, à un moment il faut être un peu égoïste.

Alors, il faut être un peu égoïste : à moitié généreux et à moitié égoïste ?

- Il faut être plus généreux et moins égoïste

- En fait, il faut pas être généreux et égoïste. On peut être un peu généreux, on peut être un peu égoïste. Le petit garçon il aurait pu dire à l'arbre : « sois un peu égoïste »

- On peut être à la moitié généreux et à la moitié égoïste

- Mais pas trop égoïste, parce qu'après c'est pas bien. Après on va être radin, on partage pas.

Tu dis « radin » : c'est le mot familier pour dire « avare », le mot dont tu parlais tout à l'heure.

- Moi je dirais plutôt 40% égoïste et 60% généreux.

- Moi je dis 10% d'égoïsme et 90% de générosité !

Ah, quel est le pourcentage idéal ?

- Moi j'aurais dit 78% de générosité et 22% d'égoïsme.

Donc quand même plus de générosité dans ce que vous dites.

- Non, moi je pense que le mieux c'est 50% de l'un et 50% de l'autre

- Moi je suis d'accord avec 60% de générosité.

Est-ce qu'il y en a qui pensent qu'il faut plus d'égoïsme ?

- (tous) Non !

Donc vous êtes tous d'accord qu'il faut limiter l'égoïsme.

- Moi je dis 100% d'égoïsme et 100% de générosité !

- On peut être neutre, ni égoïste, ni généreux.

C'est possible d'être neutre en vivant avec d'autres êtres humains ?

- On peut rester nous-mêmes par nos moyens. On est naturellement égoïste et généreux

- Pour être neutre, il suffit de

- C'est bien d'être généreux mais si t'es trop généreux, la personne elle va profiter de toi et là il faut être égoïste.

- Il ne faut pas être trop généreux ou trop égoïste. Si on est trop égoïste, les gens ils vont pas nous aimer. Des fois il faut accepter, et des fois il ne faut pas accepter.

- Les autres ils ont dit qu'il faut pas être méchant, sinon on va pas être aimé. Mais il faut rester soi-même : si on est méchant, on est méchant. Il faut pas se changer pour les autres.

- Si il faut se changer : il faut être généreux. Aussi je suis d'accord avec Melissa : si j'ai des bonbons, si j'en ai assez pour moi, je peux en donner.

Mais si t'en as qu'un bonbon ?

- Là je donne pas, si c'est un beau chewing-gum que j'aime beaucoup.

Donc tu donnes que les bonbons que tu n'aimes pas ? Est-ce que c'est la véritable générosité de donner ce qu'on ne veut pas ? On doit s'arrêter là. Vous avez vu, le thème c'était « L'égoïsme et la générosité ».

Bravo, vous êtes des super philosophes !

1. 8. 3. Atelier de Philosophie « Le Temps qui Passe » (9-10 ans), CM1 A (S.Senji), Ecole élémentaire Fraternité, 21 décembre 2012

[Facilitatrice] Donc le thème aujourd'hui, c'est le temps qui passe. Là, il y a une année qui est passée. 2015 est terminée, une année est passé et on va se demander, en philosophie, ce que c'est : « Le Temps qui passe ». Pour les gardiens, je vous donne vos petites cartes. (rappel des rôles de gardiens, distribution des cartes) Donc nous sommes philosophes, nous avons notre thème, nos gardiens et c'est parti. La semaine dernière, on avait commencé par une histoire. Est-ce que cela vous convient quand on fait comme ça ?

(Tous) : Ouiii

LECTURE DE L'ALBUM *Le Petit Voleur de Temps*, de Natalie Minne (2011) (retranscrit pour lecture p. 747

Alors 1,2,3 Pensez : dans cette histoire, est-ce que le Temps passe toujours à la même vitesse ?

- Bah des fois oui et des fois non. Parce que pour l'horloge on peut dire...bah oui. Et le temps, s'il fait chaud ou froid

Alors ça c'est le temps qu'il fait, là on parle du temps qui passe. Est-ce que le temps

- Si tu penses pas à l'heure ou au temps, ça passe plus vite

- Les secondes ça passe plus vite que les heures

Mais ça passe plus vite ou c'est plus court ?

- C'est plus court.

- En fait ça dépend la saison. L'hiver, la nuit elle tombe vite fait donc ça passe plus vite. Si c'est l'été, bah le temps passe lentement.

Parce que les journées sont plus longues ?

- L'hiver ça plus vite que l'été.

Dans l'histoire, quand est-ce que ça passe vite le temps ?

- Quand il est avec la fille

Quand il est avec la fille, le temps il passe vite ou lentement ?

- Vite

Il passe vite. Dans l'histoire quand est-ce qu'il passe lentement le temps ?

- Quand il attend qu'elle arrive.

Est-ce que vous ça vous arrive d'avoir l'impression que le temps passe lentement ?

- Oui

- Non

A qui ça arrive ? est-ce que vous avez un exemple ?

- Oui, quand je m'ennuie, quand je fais rien, le temps passe lentement

Oui.. à toi !

- C'est comme lui, mais le contraire ; Quand tu t'amuses, le temps il passe vite

- Des fois je m'amuse et j'ai l'impression que le temps il passe trop vite

- (Islam) Moi quand j'attends quelque chose j'ai l'impression que le temps passe lentement mais quand je suis occupé, ça va vite et je m'en rend pas compte.

- Quand on s'amuse vraiment vraiment bien, ça passe trop trop vite

- Je suis d'accord avec Islam on a l'impression que le temps passe vite mais en fait on est resté beaucoup de temps mais on a l'impression que c'était vite.

D'accord. on a l'impression que le temps va vite, et des fois on a l'impression qu'il va lentement ; et en vrai ? Est-ce qu'il va toujours à la même vitesse dans la réalité ? Nous, à l'intérieur de nous, on a l'impression que ça va vite ou lentement...

- Le temps il passe vite quand c'est la réalité. Le matin, quand je vais à l'école et hop il passe.

- Et ça va toujours à la même vitesse ça ?

- Je trouve que au fond, on a l'impression que le temps c'est juste que toi

Mais comment on sait qu'il va toujours à la même vitesse ?

- Parce que sinon on aurait du mal à faire des choses. Si des fois ça va vite et d'autres fois lentement

- Moi des fois je me lève le matin, il me reste du temps, je regarde la télé. Et je crois que ça fait 2 minutes, et il est déjà 8h20

Toi t'as l'impression que les minutes elles vont très vite là. Mais en vrai, est-ce que chaque minute dure une minute ?

- Oui

Et est-ce que chaque seconde dure une seconde ?

- Oui

Est-ce que les secondes passent toujours à la même vitesse en dehors de nous ?

- Les secondes ça va pas à la même vitesse que les minutes ; Les secondes c'est plus court.

Mais chaque seconde, elle a toujours la même durée ?

- Oui

Pas à l'intérieur de nous. Dans l'histoire, vous vous rappelez à un moment ils vont chercher quoi dans la ville ?

- Des horloges

Pourquoi ?

- Pour voir le temps

Sur les horloges, est-ce que le temps va toujours à la même vitesse. Pour nous, on a dit que le temps a l'air de passer des fois vite des fois lentement mais sur les horloges, est-ce qu'il va toujours à la même vitesse ?

- Oui

Comment on peut savoir ?

- Bah parce que c'est obligé. Par exemple une seconde c'est un 1/60ème de minute et une minute c'est 60 secondes. Donc on peut pas accélérer le temps ou le reculer.

Est-ce que partout dans le monde les secondes durent une seconde ?

- Non, parce que dans les autres pays ce n'est pas la même heure. A New York ce n'est pas la même heure que ici

Oui tout à fait. Mais même à New York, est-ce qu'une seconde, ça dure une seconde ?

- Jusqu'à une journée

Est-ce que partout dans le monde, une journée ça dure une journée ?

- Oui parce que la terre elle dure sur elle-même pendant 24 h. Donc c'est 24h partout

Oui, même si c'est pas la nuit et le jour au même moment, il y a des endroits où en ce moment c'est la nuit. les journées durent toujours 24h.

- Par exemple en France il est midi et à l'autre bout de la terre, ils dorment encore.

- En australie !

D'accord, mais est-ce qu'en Australie une seconde ça va plus vite ?

- Au pôle nord, un jour ça dure 6 mois, et une nuit ça dure aussi 6 mois, donc une journée ce sera pas pareil.

Effectivement au pôle nord il y a un moment dans l'année où il fait jour pendant 6 mois. Il ne fait jamais nuit pendant 6 mois. Mais même s'il y a 6 mois de jours, est-ce qu'une seconde va durer une heure ? (Certains enfants lèvent la main) Levez ceux qui pensent qu'une seconde ça peut durer une heure ? Levez ceux qui pensent qu'une seconde ça dure toujours une seconde ? Donc finalement, est-ce que le temps passe toujours à la même vitesse ?

- (tous) ouiiiiii

En nous ou à l'extérieur de nous ?

- A l'extérieur ?

Et en nous ?

- Non

Dans la pensée ça va à la même vitesse ?

- Non !

Et à l'extérieur de nous ?

- Si !

Donc nous on a l'impression que le temps va vite et parfois on a l'impression ou lentement. Mais dans la réalité, dans le monde, le temps va à la même vitesse. Il y a combien de temps d'ailleurs ?

- C'est comme elle avait dit tout à l'heure : il y a le temps par exemple l'automne et tout, et il y a le temps qui passe.

C'est quoi le temps qui passe ? On a dit qu'il passait pas toujours à la même vitesse. Mais c'est quoi le Temps qui passe ? 1,2,3, Pensez !

- Le temps c'est quand on joue et ça va vite

- Le temps c'est quand on est occupé

- Oui, le Temps c'est quand on est occupé et à faire autre chose et le temps il va super vite.

Mais le Temps qui passe c'est quoi ?

- Le temps qui passe, par exemple je m'amuse dans la cour, le temps va passer très vite.

- Le Temps qui passe, c'est quand on se rapproche du futur

Ah, super. Le Temps qui passe quand on se rapproche du futur. Là on a déjà un temps : le futur. Le futur c'est maintenant ?

- (Tous) Non

- Non c'est après

- Le temps qui passe, c'est quand on fait des choses, et il va vite et mais aussi en fait, il peut passer normalement

- Je suis d'accord avec Sibine. Le temps, ça peut être du futur, du présent et le passé. Le temps ça peut être le future, le présent et le passé.

Le futur, le présent et le passé...

- Le passé, c'est pas un temps

Mais le passé, il est passé ou pas ?

- (tous) Ouiiii

C'était du temps avant ou pas ?

- Ouiiii

Le passé c'était du temps avant ? Et ce n'est plus du temps maintenant ?

- Oui, parce que c'était avant. Et ça se passe plus maintenant
- Par exemple, il y a deux minutes, c'était le temps, mais c'était quand même du temps

Et Warren, il disait : ça n'existe plus

- Là il y a deux minutes
- Ce qui s'est passé il y a deux minutes, c'est encore du présent
- C'est pas du passé, c'est de l'imparfait

En conjugaison, oui. Mais est-ce que c'est encore présent ?

- Ça dépend, il peut y avoir un univers parallèle

Alors on va quand même réfléchir à nous, notre monde à nous parce que si on commence à réfléchir aux univers ailleurs, on va pas s'en sortir. Alors on retient, il y a le futur, le présent, le passé.

- Le temps ça dure une seconde, une minute, une heure, un siècle
- Je suis d'accord le Temps c'est du passé, présent, futur.
- Ça dépend du temps, on peut parler du temps du passé

Donc finalement ça dure combien de temps le temps ?

- Autant que tu veux
- Longtemps
- Mille et une siècle

Donc ça dure mille et un siècle pas plus ? Pas moins ?

- à l'infini !

C'est infini le Temps ?

- Je suis d'accord. Mais on a pas répondu à la question : c'est quoi le temps ?

Bah, là déjà on dit que c'est infini

- Moi je suis d'accord avec Jasmine. Après il y aura plus de temps. Le jour où ça va arriver qu'on sera dans mille et un siècle, il y aura plus de temps. Pour moi ça va durer à l'infini le temps

Donc pour toi c'est infini, c'est plus long que mille et un siècle.

- Moi aussi pour moi ça va durer à l'infini
- Mais on sait pas, on peut pas savoir

On peut connaître le futur ?

- Non, il faut d'abord le vivre

Oui, il faut d'abord que ce soit présent.

- On peut un peut connaître le futur. Je peux décider que je vais lever la main et je
- Par exemple, la cantine, ce midi ça va être dans le futur, je serai dans la cour.

Et on peut être sûr qu'il va arriver le futur ?

- Non, on peut mourir
- Et dans ce cas-là, le temps s'arrête ?
- Pour nous oui, mais pas pour les autres.
- On peut un peu imaginer le futur.

J : Est-ce qu'on peut être sûr que le futur arrive ? Est-ce qu'on peut être sûr que la prochaine minute elle va arriver ?

- On n'est pas sûr que la cantine ça arrivera
- Mais le Temps, peu importe
- On sait jamais, on peut mourir dans deux minutes
- Le Temps, il va toujours exister parce que c'est la chose qui.... Comment je pourrais le dire.... C'est la chose qui n'est pas matérielle.

Il est visible ou il est invisible le Temps ?

- Oui, parce qu'on sait que après ce sera le futur.

Parce qu'on sait qu'il y aura le futur ? Est-ce que vous pouvez l'aider ?

- On peut le voir sur les horloges

Ah, tout à l'heure on a parlé des horloges. on voit le temps sur les horloges. D'ailleurs, pourquoi une montre ça s'appelle une montre ?

- Ça sert à voir l'heure

Et ça sert à voir le temps. Nous on a l'impression que le temps ne va pas toujours à la même vitesse mais on a... quelque chose qui nous montre le temps qui passe.

- Une montre, montrer.

Nous on a l'impression que le temps ne va pas toujours à la même vitesse mais on a les montres.

- Une minute, une heure, un siècle

Ah, on n'a pas encore des montres qui nous montrent les siècles. Ça ferait une énorme montre, ce serait pas très pratique.

- Mais il y en a qui ne sont pas à l'heure

- Dans un sens le temps, il est visible, et dans un sens, il est invisible. Par exemple, dans le futur, je peux pas savoir ce qui va m'arriver, je peux mourir. Mais dans une montre je peux voir l'heure, l'image de ce qui va m'arriver.

On peut voir le temps qui passe. On peut pas voir ce qui va se passer. C'est quoi un moment ?

- Là il y a un moment où je suis en train de jouer et là il y en a un autre, où j'ai décidé d'arrêter et entre ça, c'est le moment qui s'est passé entre les deux choses que je viens de faire.

Mais ça dure combien de temps un moment ?

- Tout ce qu'on veut

- Trois minutes

- Une seconde.

- Cinq ans

Alors, tout à l'heure on a parlé des moments : vous avez dit qu'un moment, c'était le temps qui passait entre deux actions. Mais ça dure combien de temps un moment ? Le présent ça dure combien de temps ?

- C'est nous qui décidons

- Une minute

- Ça peut être une seconde

- C'est tout le temps

Le présent c'est tout le temps

- Bah là c'est le présent, là c'est le présent.

C'est tout le temps ?

- Une seconde

- Le présent, c'est en ce moment !

Oui, mais le problème, c'est que ça devient tout de suite du passé. Au moment où on est en train de dire « en ce moment », chaque mot ça devient du passé. Mais alors il est où le présent ?

- C'est quand on dit quelque chose. Mais là ce que je viens de dire c'est du passé, mais quand là je suis en train de parler, c'est du présent

Mais quand t'es en train de parler, ça devient du passé alors comment on l'attrape le présent ? Il est où là-dedans ?

- La lettre c'est du présent.

Une lettre ? Donc juste le « l »

- Oui, juste le « le »

- En fait, Le présent c'est quand on fait quelque chose.

Si on fait rien, on n'est pas dans le présent ?

- Si c'est le présent. Mais quand on arrête de faire ce qu'on fait, ça devient du passé.

Le présent, c'est une action ?

- Oui

Le présent, ça prend combien de temps pour que ça devienne du passé ?

- une seconde

- une mini-seconde

- une nano-seconde

- Comme on veut

- ça commence à devenir du passé directement.

- tout de suite

Le futur il arrive tout de suite et tout de suite le présent il devient du passé. Là, si on fait 1,2,3 Stop, on s'arrête, et le futur il arrive.

- Qu'est-ce qu'on dit là c'est du passé.
- C'est du passé
- Passé ! (dit un élève en pointant un autre du doigt)

On peut dire « présent » et hop c'est du passé !

- Passé !
- Passé !

Alors, ça dure combien de temps le présent ?

- Une seconde
- Dix secondes

Pour toi, c'est plus long le présent. Le présent ce serait dire une phrase

- ça dure zéro seconde

Mais si ça dure zéro seconde, est-ce que ça existe ? Est-ce que ça se produit ?

- Une mini-seconde
- 4 seconde
- Moi je dis que ça dure un tiers de tiers de seconde

Et on peut le sentir ça un tiers

- Non ça passe tellement vite qu'on peut pas le sentir
- On le sent même pas.
- C'est plus que zéro seconde mais c'est moins qu'une seconde

C'est plus que zero seconde - parce que sinon ça existerait pas - mais c'est moins qu'une seconde ?

- En fait ça peut être un quart de seconde, ou un tiers
- Mais on sait pas quand ce sera du passé, du présent ou du futur. Là quand je parle ça devient du passé. Mais quand je parlerai plus tard c'est du futur.
- oui mais ça deviendra du passé
- Moi je sais ce que je vais dire dans le futur

Bravo pour votre réflexion : vous savez qu'un grand philosophe qui vivait en phrase il y a mille-six cent ans serait d'accord avec vous. Il disait que le temps passait immédiatement au passé, que sa façon d'exister, c'était d'arrêter d'exister. A peine le présent apparaît, qu'il disparaît. Il a écrit cela dans un livre qui s'appelle les Confessions. Vous savez comment ça s'appelle quand on imagine le futur ?

- On imagine
- Oui, c'est l'imagination qu'on utilise*
- On réfléchit
- On imagine

C'est pas grave si vous connaissez pas

- Le constat

Quand on constate c'est dans le présent non : il faut que ce soit en face de nous pour constater. Quand on imagine le futur, ça s'appelle anticiper.

- Ah ouiiii
- Oui, c'est vrai.

Si on se dit, « cet après-midi je vais faire ça » par exemple, c'est anticiper. Et quand on imagine le passé, quand on pense le passé, ça s'appelle comment ?

- Un souvenir !

Se souvenir.

- Anticiper, c'est pas quand par exemple tu sens que il va pleuvoir du coup tu prend ton parapluie..

Oui, là tu penses au futur. Dès qu'on pense au futur. On anticipe.

- Aaaaaah

Alors, vous avez dit que chaque instant devient tout de suite du passé, donc le présent, si à peine il apparaît, il disparaît, est-ce qu'il existe ??

- Oui

Si le présent, à peine il arrive, qu'il devient du passé. Est-ce que tout le monde comprend la question ? Les instants ils arrivent, mais à peine ils arrivent, c'est du passé

- Oui, ça existe

Est-ce que tu peux nous expliquer pourquoi tu penses comment ? Quelqu'un peut l'aider ?

- Parce qu'il est quand même un peu venu

Il est quand même un peu venu le présent. Mais il a disparu ?

- Oui, il est quand même un peu venu

- En fait, le présent il s'en va pas tout de suite, il existe. Ça existe parce que sinon comment on pourrait faire

- Bah on a déjà vécu le présent

Ah, si on l'a vécu, c'est bien qu'il a existé. : Saint Augustin disait : « Quant au présent, s'il était toujours présent, s'il n'allait rejoindre le passé, il ne serait pas du temps, il serait l'éternité. Donc si le présent, pour être du temps, doit rejoindre le passé, comment pouvons-nous déclarer qu'il est aussi, lui qui ne peut être qu'en cessant d'être ? Si bien que ce qui nous autorise à affirmer que le temps est, c'est qu'il tend à n'être plus. »¹⁶⁴² Qu'en pensez-vous ? Est-ce que le temps existe ?

- ça existe parce que quand je dis quelque chose c'est du présent

- Pour moi quand c'est présent, t'as à peine le temps de dire un seul mot que ça devient du passé. Il existe pour des tiers de seconde

- Le présent il existe et en même temps il existe pas parce que c'est un temps alterné.

Alterné ?

- Oui, parce que quand je dis alterné, parce qu'il arrive, il arrive et en quelques secondes ça devient du passé donc c'est un alterné entre deux temps. Ça deviendra du passé, ça passera de présent à futur. Les trois temps ils sont à peu près pareils sauf qu'il y a un déroulement du temps.

Il y a un déroulement du temps. Et le présent il existe et en existant il devient le passé.

- Donc ça veut dire que le futur, le présent, le passé, alors ça veut dire qu'ils sont à l'inverse. Parce que le futur ça devient directement passé.

Mais entre deux est-ce qu'il y a eu un moment présent qu'on a vécu ensemble ? Au tout début de l'atelier on s'est demandé ce que c'était le temps qui passé. Eh bah justement, si le présent il devient tout de suite le passé, c'est que le temps PASSE, il devient du passé. Le temps qui passe, c'est le présent qui passe au passé, qui devient le passé. Comme vous l'avez tous très bien dit. Vous voyez ? Et l'avenir alors ? Warren il a dit « le futur il arrive il arrive il arrive », l'autre mot pour dire futur c'est quoi ?

- Anticiper

Ah ça c'est quand on imagine le futur, c'est bien d'avoir retenu. On peut dire que c'est le futur qui arrive ou c'est ?

- (tous) L'avenir, l'avenir.

Eh bah c'est génial ! Vous avez dit le futur il arrive, il arrive. Bah oui, le futur c'est l'avenir, c'est à-venir. Ça va venir, c'est sûr. Là le futur il arrive, l'avenir, il vient. Il est en train de venir l'avenir ?

- Oui

- Oui

Donc il y a l'avenir qui est en train de venir, il y a le présent qui est en train de passé. Donc on a l'avenir qui devient le présent, le présent qui devient le passé. Est-ce que c'est ça alors le temps qui passe ? Tournez vos yeux vers le temps...

- Ouïi

Qu'en pensez-vous ?

- ça veut dire que le passé, dans tout ça, le futur il va devenir le passé.

Oui, le futur va devenir le passé, mais il va passer par le présent.

- Moins qu'un instant

Le temps qui passe, ce serait l'avenir qui arrive, qui passe. Est-ce qu'on peut arrêter le Temps ?

- Noooooon

¹⁶⁴² Saint AUGUSTIN, *Confessions*, Livre Onzième, chapitre XIV, *op.cit.*, p. 264

Est-ce que le temps peut arrêter de passer ?

- Nooon

Imaginez on arrêterait le temps, comment ce serait ?

- Si il y a plus le temps, on vivrait plus je crois. Il ferait tout noir, on aurait plus rien

Si on arrêterait le temps on vivrai plus

- Il y aurait des distorsions du temps, le temps il commencerait à s'emmêler.

Mais justement est-ce qu'on peut voyager dans le temps ?

- Si on arrêterait le temps, on aurait jamais le futur, le présent

- Il y aurait des distorsions. Mais ça voudrait aussi dire quelque chose. Ça voudrait dire que le temps va s'emmêler. Soit quelqu'un... quelque chose... ce serait possible d'arrêter le temps si il y a le présent qui est là, si ça s'arrête. Le présent il s'arrête à un moment mais on s'en rend pas compte.

Oui ?

- Juste, par exemple Islam. Je sais que les machines à voyager dans le temps ça existe pas hein, mais si on imagine je change la vie de mon grand-père, il tombe dans une marre et il meurt. Ça veut dire que mon père va pas exister, moi je vais pas exister, mes enfants vont pas exister. Personne de ma famille ne va exister ça veut dire.

Mais le passé on peut le modifier ?

- Tous : Noooooon

Qu'est-ce qu'on peut modifier ?

- On peut modifier le futur

- Le futur

- Le présent.

- Si on change le futur, le présent ne sera plus comment on avait dit avant qu'on le change. Avant qu'on change le présent.

Vous avez compris ?

- En fait par exemple je suis chez moi et j'ai envie de changer ma maison. Bah si j'avais pas changé ma maison, le présent il serait pas comme il est.

Ah tu veux dire que ce qu'on vit dans le présent ça vient de ce qu'on vit dans le passé ?

- En fait, elle voulait dire qu'il y a un moment entre, quand il y a le moment où elle décore sa maison, elle l'aurait peut-être décoré dans le passé, et elle veut le changer. Mais pour que ça devienne du présent, il faut que ça se soit passé.

- On est dans une boucle, une boucle temporelle.

Est-ce que nous vivons dans le temps qui passe ? Est-ce qu'on est dans le temps qui passe ?

- Déjà on peut pas sortir du temps qui passe. Parce que où tu pars, le temps il va quand même passer. Et voilà..

- J'ai juste quelque chose à dire. On peut sortir du temps qui passe si on meurt. Ça veut dire nous on n'a plus de temps pour nous.

Le temps il continuera à passer ?

- Oui, mais pas pour nous

- Pour aller dans le passé... Quand Yanis, il parlait du passé ; il va faire comment pour faire une machine qui va dans le passé ?

Pour l'instant on ne sait pas voyager dans le temps. Est-ce que vous aimeriez maîtriser le temps qui passe ? contrôler le temps qui passe ?

- Déjà même si on meurt, le temps il passe encore, on est dans une tombe.

Le temps il est infini dans ce cas-là. Quoiqu'il arrive il passe. Et nous est-ce qu'on maîtrise ça ?

- On peut rien faire avec le temps.

- Yanis il disait que quand on meurt le temps, il passe plus. Bah si parce que tu seras toujours sur la terre et sur la terre, le temps il passe.

Donc si t'es dans le monde, vivant ou mort, le temps passe.

- Même en dehors du monde !

Oui, ça il faut aller regarder. Nous on a parlé du temps dans notre monde à nous... Alors on va faire un test pour finir. On a parlé de notre impression du temps qui passe. Alors, à votre avis, ça fait combien de temps qu'on philosophe ? depuis combien de temps on parle ?

- 60 minutes
- Une heure
- 60 secondes
- 59 minutes
- entre 40 et 45 minutes
- 1h et 10 secondes
- 33 minutes
- Une heure
- 47 minutes et 23 secondes
- 37 minutes
- 5 minutes
- 1 heure et demi
- 57 minutes
- Une heure
- 2h
- 1h30
- 44 minutes et 13 secondes
- Entre zéro seconde et une heure
- 1h45
- 2h30

Est-ce que vous avez tous l'impression que ça a passé à la même vitesse ?

- (tous) Noooooon

ça c'est intéressant. On a commencé qu'on a pas toujours l'impression que le temps passe à la même vitesse. Vous avez tous donné des réponses différentes, donc vous avez tous eu des impressions différentes par rapport au temps qui passerait plus ou moins vite. En vrai, ça a duré 1h et 7 minutes.

- Quoi ?

Du coup je vous félicite parce que c'est difficile de faire de la philosophie pendant plus de 1h !

1. 8. 4. Atelier de Philosophie (9-10 ans) « La gentillesse et la Méchanceté » à partir de l'album jeunesse Les Trois Brigands, CM1 A (S.Senji), école Fraternité, 25 janvier 2013

[Facilitatrice] Lecture des *Trois Brigands*, Tomi Ungerer, 1961 (texte de l'album retranscrit pour lecture p. 719)

Les Trois brigands, est-ce qu'ils sont gentils ou est-ce qu'ils sont méchants ?

- Ils sont gentils parce qu'ils ont fait un château pour les orphelins
- Pour les accueillir
- Parce que comme ils aimaient bien Tiffany, ils ont dit qu'ils en chercheraient d'autres

Oui, il est écrit « comme la petite Tiffany leur plaisait beaucoup, ils décidèrent de partir à la recherche d'autres enfants malheureux ». Donc c'est pourquoi qu'ils partent à la recherche ?

- Pour leur plaisir

Du coup, c'est pour eux ou c'est pour les enfants ?

- Pour eux, pour qu'ils aient plus de plaisir. Comme ils avaient du plaisir à élever Tiffany, ils auront encore plus de plaisir à élever d'autres enfants.

- Parce que Tiffany, elle leur a dit qu'ils faisaient rien avec leur trésor

Ils recueillent des enfants pour leur plaisir. Au début de l'histoire, ils sont gentils ou ils sont méchants ?

- Parce qu'ils volent des richesses

Pourquoi ils volent ?

- Pour devenir riche

- Parce que comme ils sont des brigands ils volent des choses

- Parce qu'ils ont rien d'autre à faire.

- Ils volent pour le plaisir

Au début, ils volent pour le plaisir et ensuite ils recueillent des orphelins pour le plaisir. Donc, on a l'impression qu'au début ils sont gentils et ensuite ils deviennent méchants. Mais au fond, est-ce qu'ils ont changé ?

- Ils ont quand même dépensé leur richesse

- Ils ont changé de comportement : au début, ils étaient méchants, ils volaient tout ce qu'ils pouvaient. Ils faisaient peur dans les charrettes, et depuis qu'ils ont recueilli Tiffany, ils ne volent plus.

Oui, ils ne font plus la même chose. Au début, c'est quoi leur action aux brigands ?

- Ils volent

Qu'en pensez-vous ?

- C'est mal

Est-ce que c'est une bonne ou une mauvaise action ?

- Une mauvaise

Est-ce qu'ils veulent faire du mal ?

- Non, ils veulent juste voler pour le plaisir

Quand ils sont gentils, quelle est leur action ?

- Ils recueillent des enfants

Vous en pensez quoi de cette action ?

- C'est bien

- C'est une bonne action

On arrive au cœur du problème : au début, ils font des mauvaises actions, ils volent, ensuite, ils font une bonne action. Du coup, la question c'est quoi ? C'est : est-ce qu'ils suffisent de faire une bonne action pour être gentil ?

- (tous) Non !

Est-ce qu'il suffit de faire le bien pour être gentil ? Qu'est-ce qui compte : leur intention ? Est-ce qu'ils ont l'intention de faire le bien ou de faire le mal ?

- Le résultat

Au début, ils font du mal aux gens. Est-ce qu'ils ont l'intention de faire le mal ?

- (tous) Oui !

Après, ils font du bien : est-ce qu'ils ont eu l'intention de faire du bien ? Pourquoi ils ont fait ça ?

- Parce qu'ils aimaient beaucoup Tiffany

- C'était aussi pour changer

Est-ce qu'ils ont l'intention de changer ?

- Non, ils ont rencontré Tiffany et après Tiffany, elle leur a dit, mais ça sert à quoi votre argent ? du coup, ils ont fait le château

- Parce qu'ils ont trouvé l'orpheline

- C'est grâce à Tiffany qu'ils ont changé

C'est grâce à une rencontre qu'ils changent. Enfin, justement, est-ce qu'ils changent à l'intérieur ou est-ce qu'ils changent juste leurs actions ?

- Ils ont changé à l'intérieur, ils sont gentils

Qu'est-ce qu'ils veulent ?

- Le bonheur des enfants

Est-ce qu'ils veulent le bonheur des enfants ?

- Oui et non

Comment ça s'appelle quand on ne pense qu'à son bonheur ?

- L'égoïsme

- Mais en fait, je reviens à la question d'avant. Mais en fait, Ils ont pas changé à l'intérieur parce que c'est pas possible de changer à l'intérieur, avant ils étaient pas gentils, ils avaient pas un fond de gentillesse.

C'est intéressant : est-ce qu'on peut changer ? Est-ce qu'on peut changer à l'intérieur ou est-ce qu'on peut juste changer son comportement ?

- On change que nos actions

- Moi c'était juste pour dire : ils ont pas changé à l'intérieur parce sinon, ils s'habilleraient d'une autre manière, ils s'habillent en noir.

Tu penses qu'ils auraient changé dans leur apparence. Alors, est-ce qu'on peut changer à l'intérieur ou juste l'apparence ?

- On peut pas changer à l'intérieur mais on peut changer de comportement ou de look-

- On peut changer les deux. Parce que par exemple, ils ont arrêté de prendre de l'argent aux autres et ils sont devenus gentils.

- Avant juste pour le plaisir qu'ils voulaient ; Ils volaient juste pour faire du mal aux gens

C'est quoi être méchant ? On ferme les yeux...

- C'est quand on est énervé

- Être méchant, c'est par exemple quand on nous embête, par exemple si on nous tape, on va être méchant

- C'est agressé

- C'est insulté et taper

- C'est de la violence !

- Être méchant, c'est une personne qui fait du mal

- Être méchant, c'est dire un mot grossier

- C'est être mauvais

- Être méchant, c'est quand on s'énerve

- C'est quand on vole

- C'est par exemple faire du mal à quelqu'un, c'est pas obligatoirement un mot grossier, ça peut être un mot mal compris quand on dit un mot à quelqu'un, il le prendra pas forcément pareil que nous

- Être méchant, c'est dire des gros mots, par exemple Maeva et Inès, elles s'aiment pas

Attention, on ne prend pas en exemples des gens qu'on connaît.

- Être méchant, c'est être violent

- C'est pas être gentil

C'est le contraire de la gentillesse alors.

- La méchanceté, c'est prendre plaisir à faire du mal.

- La méchanceté c'est souvent lié à la vengeance

- Il y a des gentils humains et il y a des méchants humains.

- La méchanceté, c'est quand quelqu'un veut faire du mal à quelqu'un. C'est quand on est cruel.

C'est pareil la cruauté et la méchanceté ?

- Il y a une petite chose qui n'est pas pareille entre la cruauté et la méchanceté. Cruel, c'est méchant méchant donc c'est plus fort que méchant. La cruauté, c'est quand on traite quelqu'un très très mal, c'est quand on fait beaucoup de mal.

Dans ce que vous dites, il y a la question qu'on se pose depuis tout à l'heure. Vous dites : être méchant, c'est faire du mal, vous avez donné plein d'exemples, taper, Puis, quelqu'un a dit : être méchant, c'est être mauvais. Alors, être méchant, est-ce que c'est être mauvais ou faire des mauvaises actions ? Est-ce que c'est ce qu'on est à l'intérieur, être méchant, ou est-ce que c'est ce qu'on fait ?

Imaginez je fais une mauvaise action, mais j'ai pas envie de faire du mal. Je suis gentille ou je suis méchante ? Si je fais du mal à quelqu'un, mais ce que je veux c'est son bien, alors c'est bien ou c'est mal ? Imaginez vous faites quelque chose de mal, mais vous vouliez faire du bien.

- C'est ce qu'on pense qui compte

- Pour lui t'es méchante, mais pour toi t'es gentille

Est-ce qu'on peut être à la fois gentil et méchant ? Est-ce qu'on est que gentil ou que méchant ?

- Les deux

- Moi je suis les deux

- Oui on peut être les deux, parce qu'à l'intérieur... par exemple, si tu fais du mal à quelqu'un mais que tu le veux pas, Quand on fait quelque chose de mal, et qu'on le veut, on est à la fois gentil et méchant.

- On peut être gentil et méchant à l'intérieur, et on peut faire des actions gentilles et actions méchantes à l'extérieur

Donc il y a les actes, à l'extérieur, et ce qu'on pense à l'intérieur.

- Des fois, tu fais du mal à quelqu'un mais sans le vouloir. Par exemple, si tu lui donnes un petit coup, si ça lui fait mal, il va pleurer. Mais c'était pas ton intention

C'est ça : est-ce que c'est l'intention qui compte ? Mais qu'est-ce qui compte : ton intention ou le résultat ? Si on n'a pas l'intention de faire du mal, mais on le fait, on est méchant ou gentil ?

- Ni l'un ni l'autre

- On peut être normal

- On peut être méchant et gentil.

Alors, on doit s'arrêter là. Bravo, c'était une belle discussion. Vous êtes capable d'avoir une conversation philosophique.

1.8.5. Atelier de Philosophie « La Liberté » (9-10 ans), à partir de l'album Le chat et l'oiseau, classe de CM1A (S.Senji), école Fraternité 22 février 2013

[Facilitatrice] Aujourd'hui, je voudrais vous raconter l'histoire d'un chat et d'un oiseau : il faut ouvrir grand son esprit, pour voir les idées et les pensées dans l'histoire.

Lecture de *Le chat et l'oiseau*, G.Elschner

« J'avais tout pour être heureux, dans ma maison aux volets bleus. Un panier bien douillet, du lait chaud, des jouets, de l'herbe à déguster, et même à mon collier, une médaille ronde comme un soleil portant mon nom gravé. Mais elle était fermée, ma cage dorée, fermée à clé, fermée à double tour. Alors du matin au soir, du soir au matin, couché à la fenêtre, je rêvais, je rêvais du jardin dehors qui était si beau. En fermant les yeux, je retrouvais l'odeur des châtaignes, les feuilles rousses de l'automne, le tapis de mousse si douce sous mes pattes, l'eau du ruisseau qui clapotait, et perché en haut d'un arbre, toi qui chantait, beau à croquer. Longtemps je t'ai admiré, en me léchant les babines, car il faut bien l'avouer, j'avais envie, grande envie, de t'attraper. Un coup de griffe, un coup de croc et crac. Déjà je te voyais au fond de mon estomac, pour de bon, pour toujours. Mais en moi, quelque chose était plus fort encore que le désir de te croquer : au fond, plus que tout, je t'enviais : tu étais libre toi, libre de voler, libre d'aller où tu voulais, de sortir, de rentrer, comme bon te semblait. Libre toi, et moi enfermé. Alors, je t'ai seulement dévoré des yeux, puis je t'ai appelé : « Hé l'oiseau, toi qui, du bout du bec, sait performer les bois des troncs, picote donc les barreaux de ma prison ». Ton chant a redoublé « Un chat en cage, quelle drôle d'image ! Mais, serait-il sage de t'aider ? Qui me dit que tu ne vas pas me dévorer, à moitié comme certains ou bien même en entier ? » Je t'ai regardé droit dans les yeux, puis je t'ai dit : « je te le promets, tout simplement, et promis, c'est promis ». Ma parole t'a suffi : sans hésiter, tu t'es mis à picoter « Pic, pic, pic, pic ». Un peu plus tard derrière toi, je me faufilais sur les toits de ma maison aux volets bleus. Puis, de tour en pont, de pont en cheminée, j'ai bondi jusqu'au bout de l'horizon, et là, gai comme un pinçon, j'ai dansé sous la lune. « Merci l'oiseau, merci, jamais je ne t'oublierai, ton portrait est désormais gravé dans ma mémoire, pour de bon, pour toujours »

Alors dites-moi, qu'est-ce qu'il faut pour être heureux ? 1, 2, 3, Pensez...

- Être libre
- La même chose : être libre
- Il veut sortir, il vit dans une cage, il est enfermé

Est-ce qu'il est heureux ? Cela commence en disant « j'avais tout pour être heureux » et pourtant...

- Il a tout... enfin il a presque tout, il lui manque sa liberté
- Il a son lit
- Il a un bol de lait chaud
- Des jouets
- Non il a pas tout, il a tout sauf sa liberté. Quand il est libre, il lui manque son lait chaud, son lit douillet, ses jouets...

Quand il est libre, il perd tout son confort

- Sa liberté

Dans sa prison dorée, il n'a aucune liberté ?

- Il regarde par la fenêtre
- Il pense

Est-ce qu'il est libre de penser ?

- (tous) Oui !

Il a donc une liberté. Mais quelle est la liberté qui lui manque ?

- De s'en aller
- L'oiseau il va où il veut, il rentre, il sort.

Donc il y a deux sortes des libertés : au début, il est dans une prison, il a la liberté de pensée ; l'oiseau, lui, il a la liberté de voler. Qu'est-ce que vous choisissez ?

- La liberté de me déplacer
- Même si on est en liberté, on peut penser. Je choisis la liberté de bouger
- La liberté de penser, on ne peut pas nous enlever.

Même dans la prison, le chat ne perd pas sa liberté de pensée...

- Moi je veux ma liberté où je peux aller où je veux.

Mais finalement, c'est quoi la liberté ?

- C'est d'être libre de faire ce qu'on... la liberté de pensée, on est libre.
- C'est pouvoir faire tout ce qu'on veut
- C'est un droit

Tu peux développer ?

- Non, je peux pas

Quelqu'un peut l'aider ?

- c'est que les droits, c'est qu'on ne peut pas faire tout ce qu'on veut

Mais il y a des choses qu'on peut faire : ce sont nos ?

- Ce sont nos droits

Donc c'est le lien : quand on est libre d'avoir certains droits

- Par exemple, t'es en prison, et que tu sors, vingt ans après, pendant une semaine tu vas être sous le choc mais après tu vas redevenir comme avant.
- C'est bien d'être libre parce que quand on est libre, on peut rêver d'être footballeur dans un stade. Je préfère être vraiment en train de jouer au foot que de rêver, on serait triste de ne vraiment pas y être.

Donc entre rêver de quelque chose et faire cette chose, tu préfères le faire. Mais est-ce qu'on peut faire tout ce qu'on veut ?

- On peut aller à l'école
- Aller faire des courses
- Les tout petits bébés on les laisse pas sortir dehors tout seul.
- On peut avoir la liberté mais il y a des limites : on n'a pas le droit de tuer
- On n'a pas le droit, nous les enfants, de prendre une voiture
- On n'a pas le droit d'aller sur Facebook

Ne pas avoir le droit de tuer, de voler, etc : tout ça, l'ensemble de tout cela, c'est quoi ?

- La loi

Donc la loi limite la liberté.

- C'est nul la loi

C'est nul la loi ? On n'a pas besoin de la loi ?

- Mais les chats ils ont le droit de faire des choses que les humains ils ont pas le droit de faire.

- Elle sert à rien la loi

- ça sert à pas se droguer

- ça sert à rien parce qu'on n'a pas le droit de faire tout ce qu'on veut : on est obligé d'aller à l'école.

Effectivement il y a des obligations.

- des fois dans certaines lois, ça a pas de sens et ça sert à rien. Mais pour d'autre, ça sert parce que si il y avait pas de loi, tout le monde s'entretuerait. Dès qu'on serait fâché.

Donc est-ce que la loi ça nous permet à survivre dans la société ?

- Oui, parce que comme elle a dit, tout le monde s'entretuerait. Les gens se tueraient dès qu'ils s'aimeraient pas

Sans la loi, est-ce qu'il y aura la violence partout ? Qu'est-ce qui va se passer si quelqu'un est violent par rapport aux lois et aux règles ?

- ça dépend parce que si on fait, si on vraiment très violent, on irait en prison. Alors que des choses pas très violentes, on n'est pas obligé d'aller en prison.

Donc il y aura des conséquences... Est-ce que la loi empêche la violence ?

- C'est pas la loi c'est les droits

Les droits c'est quoi ?

- C'est ce qu'on a le droit de faire

Les lois c'est quoi ?

- C'est qu'on doit faire

Ce qu'on doit faire, ce sont les devoirs.

- Oui et non : s'il n'y avait pas la loi, il y aurait plus de violence, parce qu'on serait pas puni. Donc y a des gens qui comprendraient pas que c'est pas bien d'être violent. Même s'il y a la loi, des fois il y a des gens qui désobéissent à la loi.

Effectivement, il y a des gens qui désobéissent à la loi : cela n'empêche pas toute la violence. Mais est-ce qu'il y en aurait plus sans la loi ?

- C'est aussi parce que Dieu il va nous punir

Alors ça c'est un autre genre de loi : c'est la loi divine. C'est une question de religion, tu peux penser ça mais c'est un autre ensemble de règles.

- Aussi si par exemple tu tues une personne, ça va te faire mal au fond après quand tu vas penser que tu l'as tué.

Donc ce sont les remords et les regrets : c'est une sorte de loi morale. Tu te dis que ce n'est pas bien. C'est une question de morale.

- À part les gens qui ont envie : les tueurs en série, ça va pas leur faire mal.

- Mais si il y aurait pas de loi, il y aurait la guerre. On ferait ce qu'on veut. Il y aurait des embrouilles de plus ou plus grosses.

1.8.6. Atelier de Philosophie (8-9 ans) « Grandir » (à partir de l'album La colère d'Albert), classe de CM1 A (S.Senji), école Fraternité, 22 mars 2013

[Facilitatrice] (Distribution des rôles de gardien) On va commencer avec une histoire : pendant l'histoire, on ouvre grand les yeux, on ouvre grand les oreilles, on ouvre grand son esprit. Parce qu'il y a beaucoup d'idées et de questions dans cette histoire.

Lecture de *La Colère d'Albert*, Françoise Laurent, Pascal Vilcollet, 2008

« Tout doux, tout mignon, tout gentil, Albert adore Nénuphar, sa petite sœur. Elle est si douce, si mignonne, si gentille. Quand elle pleure, Albert la console. Quand elle a peur, Albert la protège. « Tu me donnes un baiser Bibi ? », dit Nénuphar. Nénuphar, elle l'appelle Bibi Albert. C'est si mignon, si doux, si gentil Bibi. Mais dans la cour d'école, « eh bibi, tu ressembles à un . Eh bibi, tu resteras toujours riquiqui. Et bibi tu feras toujours pipi au lit ». Albert déteste qu'on l'appelle Bibi. « Salut bibi, tu joues au foot avec nous ? » Albert ne répond pas. Bam, le ballon lui arrive sur la tête. Mille lumières brillent autour de lui et clignent, clignent, clignent. De plus en plus, de plus en plus fort. Et soudain, Albert grandit, grandit, grandit. Il grandit tellement qu'il dépasse le toit de l'école. Médusés, ses copains le regardent, sans comprendre. Mais ce n'est pas fini. Voici que ses canines s'allongent, s'allongent, s'allongent, et deviennent deux impressionnants crocs pointus, luisant sous le soleil. Inquiets, ses copains reculent jusqu'au fond de la cour. Mais ce n'est pas fini. Au bout des pattes blanches d'Albert, des griffes acérées surgissent comme des lames pointues, pointues, pointues. Paniqués, ses copains courent se cacher derrière l'arbre. Mais ce n'est toujours pas fini. Sur le dos d'Albert, le pelage doux et blanc devient une toison hirsute et grisâtre, dentelée comme une crête. Terrorisés, ses copains ont fermé les yeux. Alors, d'une voix tonitruante, Albert s'écrit : « Je m'appelle Albert, Albert, Albert, et même Bébert le Méchant, Bébert l'Affreux, Bébert le Terrible ! ». Et tapant sur son torse désormais musclé, il avance, avance, avance. Le fracas de ses pas résonnent contre les murs. Plus rien ne bouge. Même les feuilles des arbres n'osent plus tomber. En suspens, le monde attend, tremblant aux pieds de Bébert. « Tu me donnes un baiser Bibi ? » Nénuphar est là, microscopique fourmi aux pieds de Bébert le Terrible. « Tu me donnes un baiser Bibi ? » répète-t-elle de sa voix fluette en tapotant l'énorme pied de Bébert, Albert, Bibi ? « Euh, bien sûr Nénuphar ». A peine rassurés, les copains se rapprochent, sur la pointe des pieds. Bibi le petit, Bébert le Terrible ? Bibi le gentil, Bébert le Méchant ? bibi le mignon, Bébert l'Affreux. Finalement, c'est bien Albert qu'on préfère. « Tu viens jouer avec nous... Albert ? » »

Alors, dites-moi, qui est Albert ? Est-ce que c'est Bibi, Albert, Bébert ? 1, 2, 3, Pensez ?

- C'est un lapin

Et ce lapin, il est plutôt Bibi, Bébert, Albert ?

- C'est Bibi parce qu'en fait, il est gentil

- C'est Albert, parce que à la fin, tout le monde l'appelle Albert

- Bah c'est les trois. Parce que on l'appelle Albert, Bibi, et Bébert donc c'est les trois

Qu'en pensez-vous ?

- C'est Albert, parce que c'est son vrai nom

Et Bibi et Bébert, c'est quoi ?

- C'est des surnoms

- Oui c'est les trois parce que des fois il est gentil, des fois il est méchant, des fois il est normal, des fois il est terrible.

D'accord. Albert, Bibi et Bébert, est-ce que c'est trois personnes différentes ?

- (tous) Non

Est-ce que une personne, ça peut être trois personnalités différentes ? Est-ce qu'on change parfois ?

- (tous) Oui !

Il est comment Bibi ?

- Gentil, mignon et doux

Bébert il est comment ?

- Méchant

- Affreux

- Terrible

Et Albert il est comment ?

- C'est son vrai nom alors il est normal.

Et alors les surnoms ça sert à quoi ?

- C'est plus court et c'est un peu marrant

- Il y a des surnoms méchants

- Les surnoms c'est pour décrire comment ils sont

Pour décrire comment ils sont tout le temps ?

- Non, de temps en temps

Est-ce qu'il est tout le temps gentil Albert ?

- Non, que avec sa sœur.

On arrive à une grande question. A votre avis, est-ce qu'on est tout le temps la même personne ? On ferme les yeux... Est-ce qu'on reste toujours la même personne ? On va faire passer le bâton de parole : quand quelqu'un le tient, tout le monde doit l'écouter.

- Non, parce que des fois t'es content ou t'es gentil, et des fois t'es un peu moins heureux donc t'es plutôt méchant.

Donc on revient sur la colère d'Albert : il devient comment quand il est en colère ?

- Il devient méchant

- Non on reste pas toujours pareil, on peut transformer ses cheveux

Là il y a un mot important : transformer. Est-ce qu'on se transforme dans la vie ?

- Des fois pendant les vacances, on a des choses qui changent. Après dès qu'on arrive à l'école, on pense à ce qui s'est passé, et on n'était pas pareil

On est pareil en vacances et à l'école ? Est-ce qu'on est pareil à l'école et à la maison ? Si on change tout le temps, qu'est-ce qui reste pareil ?

- Notre apparence parce qu'au fond de nous, on change, mais on a la même apparence

- Notre famille et nos amis changent pas. Ce qui change, c'est le caractère

Le caractère, c'est comme la personnalité. Il y a un rapport entre le mot personne et personnalité.

- Moi je trouve qu'il y a des choses qui changent. Par exemple, si je pars de Romainville je vais en Bretagne, je reviens je suis tout bronzé, j'ai changé.

Alors là c'est l'apparence ou le caractère qui a changé ?

- (tous) L'apparence !

- Mais non, parce que les apparences, elles sont des fois trompeuses.

Les apparences sont trompeuses, mais qu'est-ce qui reste pareil ? Qu'est-ce qui ne trompe pas en nous ?

- Notre esprit

- C'est vrai notre esprit, parce qu'on peut voir quelqu'un et il a l'air gentil, mais en fait si tu lui parles, en fait il est méchant.

Donc là l'apparence est différente de la réalité...

- Par exemple, on prend une personne : quand on la voit on croit qu'elle est gentille mais en vrai elle l'est pas.

Alors, est-ce qu'on est toujours pareil ?

- non parce que des fois on est méchant avec des personnes et gentils avec d'autres

Qu'est-ce qui reste pareil alors ?

- La voix

C'est intéressant : est-ce qu'on peut reconnaître quelqu'un à sa voix ?

- (tous) Oui ! Non !

- Moi je pense que la voix, si on est malade, des fois on change de voix. Mais sinon, c'est notre esprit qui change pas.

Pourquoi tu dis qu'il ne change pas notre esprit ?

- Parce que c'est nous-même.

Qu'est-ce qui se passe quand Albert il se met en colère ?

- Il grandit

Vous, vous grandissez ?

- On grandit mais naturellement

Effectivement, vous grandissez naturellement pas comme dans l'histoire. Alors quand on grandit, est-ce qu'on change ?

- Oui, on n'aime plus les mêmes choses quand on grandit

Comment on appelle ça les choses qu'on aime ?

- Les favoris

Qu'est-ce qui change quand on grandit ?

- Notre âge
- Notre taille
- L'apparence

Avec l'âge qu'est-ce qui change ?

- Le corps

Le corps, on revient sur l'apparence : le corps, l'apparence physique change.

- La maturité change

C'est quoi la maturité ?

- C'est quand on est mature

- Je voulais dire que par exemple, est-ce qu'on pourrait savoir si quand on sera grand, on aura toujours la même voix.

La voix elle change avec l'âge.

- On n'a pas la même taille quand on grandit

On change de taille, est-ce que ça veut dire qu'on n'est plus la même personne ?

- Si on reste la même personne mais il y a certaines choses qui changent, comme la taille et l'âge.

C'est ça la question : on grandit, on grandit mais avec l'âge, qu'est-ce qui reste pareil ?

- Non parce que quand on grandit, là j'ai les cheveux noirs foncés et peut-être que plus tard j'aurai les cheveux gris

- On a toujours le même prénom

Oui, et ça nous fait revenir à l'histoire : Albert, il veut garder son prénom.

- Les photos elles changent

Les photos ça montre l'apparence, donc forcément ça change. On doit s'arrêter là, bravo pour cette discussion, applaudissez-vous !

9. 2012/2013 : Retranscriptions Ateliers de Philosophie 8-10 ans, CM1 B (B.Wermuth) Ecole Fraternité

1. 9. 1. Ateliers de Philosophie (9-10 ans) « La Philosophie » Classe de CM1B, (B.Wermuth), 5 octobre 2012

[Facilitatrice] Vous allez bien ? Vous avez déjà fait de la philosophie, donc aujourd'hui on va faire un rappel. Alors, 1, 2, 3, Pensez, on ferme les yeux. Qu'est-ce que c'est que la philosophie ?

- Noussaïba.

- Axel :

- Céryl : la philosophie, c'est la pensée et la parole

- Kelly

- Ali : en philo, vous pouvez exprimer vos pensées

- Sandrine

- Larissa

- Yanis : la philosophie, c'est trouver ses représentations mentales

- Keren

- Amine : pour moi, je suis d'accord avec Yanis, c'est penser à ses représentations mentales

- Romain : la philo, c'est où on pense, on réfléchit, on s'exprime

- Christophe

- Yacine : la philosophie c'est bien. Parce que tu peux dire...

- Céryl : la philosophie c'est un endroit où on peut exprimer tout ce qu'on a en pensée, en liberté, et aussi il y a pas de fausses réponses. On aborde des thèmes, on peut dire notre avis, on n'a pas le droit de rigoler de ce que pensent les personnes

- Raphaël

- Lisa : pour moi, la philosophie c'est un endroit où on se sent pas enfermé dans soi-même, on peut dire ce qu'on pense

- Aline

- Julianne

- Kouroussa : Pour moi, philosopher, c'est pouvoir exprimer ce qu'on pense.

Donc, vous avez raison, en philosophie, on est libre de s'exprimer. Mais bien entendu, on ne peut pas parler tous en même temps, il y a des règles. Donc on a des gardiens pour que les choses se passent bien. (Rappel sur les rôles de gardien) Pour pouvoir discuter librement, il ne faut pas se moquer, il faut se respecter pour qu'on puisse s'exprimer. Maintenant, je voudrais que vous pensiez, et vous allez réfléchir à toutes les questions philosophiques que vous vous posez.

- Comment on est arrivé sur la Terre ?

- C'est quoi la philosophie ?

- Comment on a construit l'enfer ?

- Pourquoi on vit ?

- Pourquoi on est en liberté ?

- Qu'est-ce que la mort ?

- Qu'est-ce que la Nature ? Qui a créé la Nature ?

- C'est quoi le Monde ?

- Est-ce qu'on a le droit de cloner ?

- C'est quoi l'amour ?

- C'est quoi l'Histoire ?

- C'est qui Dieu ?

- À quoi sert la machine ?

- Qui a créé la Terre ?

- Pourquoi l'école a existé ?

- Pourquoi on meurt ?

- Comment tout ce qu'il y a dans la Terre a été créé ?

- À quoi servent les sentiments ?

- Comment on fait pour savoir le futur ?

- Est-ce que notre corps fonctionne toujours bien ?

- Est-ce que notre cerveau nous donne toujours les bonnes réponses ?

- Pourquoi on existe ?

- Après la mort, est-ce qu'on vit ?

- Pourquoi la Mer existe ?

- Qui a créé le corps ?

- À quoi sert la peinture ?

- Avant la vie elle était comment ?

- Est-ce qu'il y avait des gens qui existaient avant nous ?

- Pourquoi le phénomène de la Nature nous a créés ?

- À quoi sert l'Espace ?

- À quoi servent les animaux et la lune ?

- Est-ce que nous les êtres humains on vit à peu près comme les animaux ?

- Pourquoi on parle ?

- Pourquoi il y a des maladies ?

- Pourquoi la mode existe ?

- À quoi servent les livres ?

- Pourquoi on donne des noms aux galaxies et aux planètes ?

- L'argent fait-il vraiment le bonheur ?

Alors, on va cesser l'atelier. On se retrouve bientôt pour discuter ensemble de toutes ces belles questions.

1. 9. 2. Retranscription de l'atelier de Philosophie « La différence », Classe de CM1 B, (B. Wermuth), école Fraternité, 19 octobre 2012

[Facilitatrice] Alors pendant l'histoire, on réfléchit et après on discute. On ouvre grand ses yeux, on ouvre grand ses oreilles, on ouvre grand son esprit...

Lecture de Rufus, Tomi Ungerer, 1962.

« Rufus était une chauve-souris : durant le jour, il dormait, suspendu au plafond de sa grotte. La nuit venue, il quittait sa grotte et s'en allait chasser. Une nuit, il vit un cinéma en plein air où l'on jouait un film en couleur. Rufus n'avait jamais vu de couleurs vives auparavant, seulement le noir et le gris du monde de la nuit. Il pensa que ce serait agréable de voir le jour avec toutes ses belles couleurs. Alors, au lieu d'aller se coucher au petit matin, il resta éveillé. Le soleil se leva et Rufus le contempla avec enthousiasme. Un monde radieux, plein de couleurs, se déploya devant lui. Il y avait des fleurs éclatantes et des oiseaux enchanteurs. Très vite, Rufus se trouva lui-même bien terne. Dans un pré il découvrit une boîte de peintures abandonnées et commença à se peindre avec des couleurs joyeuses. Il peignait ses oreilles en rouge, ses pieds en violet et sur son ventre il dessina une grande étoile verte. Et il s'envola fièrement dans la lumière du soleil. Mais en voyant Rufus certaines personnes furent effrayées et lui tirèrent dessus. Gravement blessé, Rufus tomba dans un jardin plein de tulipes. Ce jardin était celui d'un célèbre collectionneur de papillons, le docteur Tarturo. Comme il était myope, le docteur crut tout d'abord que Rufus était un papillon rare mais en le regardant de plus près, il s'aperçut de son erreur. Il emporta Rufus chez et le nettoya de sa peinture. Puis il désinfecta ses blessures, et il lui installa un trapèze dans sa cave. Rufus guérit rapidement de ses blessures. Le docteur Tarturo et lui devinrent très amis. Bientôt Rufus s'aperçut que le soleil lui faisait mal aux yeux. Il dut porter des lunettes teintées et prendre des comprimés contre les maux de tête. Un jour le docteur et lui regardaient un vieux film à la télévision. A la vue des images en noir et gris, il sentit compte que sa grotte lui manquait. Il dit au revoir au docteur Tarturo et rentra chez lui. Mais souvent quand le soleil était couché, Rufus rendait visite au docteur Tarturo et apportait des papillons de nuit pour sa collection. Cela les rendait tous les deux très heureux »

Alors, il y a combien de mondes dans cette histoire ?

- Il y a en deux
- Le jour et la nuit

Le monde du jour et le monde de la nuit. Il vient de quel monde Rufus ?

- La nuit

Il veut aller dans quel monde ?

- Le jour

Pourquoi il veut aller dans le monde du jour ?

- La première fois en fait il avait vu pendant la nuit un film dehors avec des couleurs et il voulait les revoir.

Comment ça s'appelle quand on veut voir ? on veut savoir ?

- La curiosité

Donc il est curieux de l'autre monde ? Qu'est-ce qui se passe quand il va dans le monde du jour ?

- Des personnes lui tirent dessus

Pourquoi ?

- Parce qu'ils ont peur de lui
- Parce qu'il leur faisait peur et ils voulaient le tuer

Pourquoi ils ont peur ?

- Parce que normalement, les chauve-souris, ils sortent que le noir... euh ils sortent tout le temps dans la nuit et le jour, normalement, ils dorment.

Mais lui quand il va dans le jour, il n'est pas en chauve

- Il s'est peint

Donc ils voient cet animal étrange avec ses couleurs : pourquoi ils ont peur ?

- Parce que c'est pas un papillon ni une chauve-souris

- Ils remarquent que c'est pas un vrai papillon ni une chauve-souris

Est-ce qu'ils connaissent une bête comme ça ?

- (tous) : Non

Comment ça s'appelle quelque chose qu'on ne connaît pas ?

- L'inconnu

Alors là on arrive à la première grande question philosophique : pourquoi on a peur de l'inconnu ? 1, 2, 3, Pensez... on ferme les yeux, on réfléchit fort fort dans sa tête, on fait une belle réponse. Pourquoi on a peur de l'inconnu ?

- On a peur de l'inconnu parce qu'on le connaît pas, on croit que c'est dangereux

- Parce qu'ils ont jamais vu ça et aussi, ils savent que c'est une chauve-souris alors, ils ont peur et ils peuvent nous tuer, parce que c'est quelque chose d'étrange qu'ils n'ont jamais vu.

C'est quelque chose d'étrange...

- On sait pas s'il va nous tuer, ou nous faire du bien

On sait pas ce que c'est, du coup on sait pas ce qu'il va faire, ce qu'il pense : qu'est-ce qui se passe quand on est dans le doute ?

- On réfléchit

- On a peur

En fait ils doutent les gens, ils le trouvent étrange. Vous avez un autre mot pour « étrange » ?

- Bizarre

- Ils croient que Rufus il va les mordre

Là tu as dit un mot intéressant : ils croient que Rufus va les mordre. Est-ce qu'ils savent que Rufus va les attaquer ?

- Non

Alors, est-ce que c'est pareil croire et savoir ? Les gens croient que Rufus va les attaquer, mais ils ne le savent pas.

- Les humains croient que Rufus va les mordre et qu'ils vont mourir.

Mais c'est une croyance : ils croient qu'il est dangereux. C'est quoi la différence entre croire et savoir ?

C'est une question difficile mais on la tente... Pensez...

- Savoir on sait déjà, alors que croire on doute

- Savoir c'est tu sais déjà : il y a des gens des fois qui savent et des fois qui savent pas.

- Croire, c'est par exemple si on croit aux dinosaures ou aux lions. Et savoir, c'est par exemple si on sait qu'il y a quelque chose s'est passé.

- Croire, c'est quelque chose qu'on croit mais peut-être qu'on a faux ou peut-être qu'on a vrai.

Tu dis : peut-être. Croire, c'est que c'est peut-être vrai. C'est quoi le contraire de « peut-être » ?

- C'est vrai

Est-ce que c'est vrai juste le matin ? Est-ce que c'est vrai un jour sur deux. Quand c'est vrai, c'est vrai quand ?

- Pour toujours

- ça peut être tous les jours ou peut-être jamais

Si c'est jamais vrai, ce n'est pas vrai. C'est quoi le contraire de « peut-être »

- Quand on pense que c'est vrai, on est sûr que c'est ça.

C'est la certitude. La certitude, c'est quand on est certain. Savoir, c'est quand on a une certitude. Croire, c'est quand il peut y avoir un doute. Parfois on est sûr de ce qu'on croit. Dans l'histoire, est-ce qu'ils savent que Rufus va leur faire du mal ?

- C'est une chauve-souris donc une chauve-souris ça peut mordre

Donc ça peut mordre, c'est possible. Mais est-ce que c'est sûr ?

- Non

Alors, Rufus il essaie de changer de monde. Donc on arrive à une autre question : est-ce que c'est possible de changer de monde ? De partir de notre monde pour aller ailleurs ?

- Oui, on peut dormir le jour et sortir la nuit

- Oui, mais Rufus à chaque fois qu'il sort, c'est dangereux.

A force de vivre dans le monde du jour, qu'est-ce qui se passe pour Rufus ?

- Il a mal aux yeux

- Et à la tête

Du coup, est-ce que c'est facile pour lui de vivre dans un autre monde ?

- (tous) Non

Il y a le monde du jour et le monde de la nuit. Est-ce qu'il y a d'autres mondes ?

- Le monde des étoiles

- Le monde de mars

Ce serait facile d'aller vivre dans le monde martien ou dans le monde des étoiles ?

- Non, parce qu'il n'y a pas d'oxygène

Et ici sur Terre, est-ce que c'est possible de changer de monde ?

- On peut changer de pays

- Oui, grâce aux adultes et aux bateaux

- On peut aller de la Terre à Jupiter

- On peut aller sous l'eau

On peut vivre sous l'eau ?

- Dans un sous-marin oui

- On veut découvrir l'espace, avec une fusée

Qui vit dans l'eau ?

- Les orques

- Les dauphins

- Les requins

- Les algues

Et tout ça, est-ce qu'ils peuvent vivre sur terre ? Est-ce qu'ils peuvent passer du monde de l'eau au monde terrestre ?

- (tous) Non

- Ils pourraient plus respirer

- Sans l'eau ils peuvent pas vivre

- Mais on pourrait les mettre dans un bocal pour les aider à vivre

- En fait c'est comme nous : nous on a besoin des arbres, et eux ils ont besoin de l'eau

Là il y a un mot intéressant, c'est le mot « besoin ». Est-ce que dans les mondes différents, on a les mêmes besoins ?

- Les pays, en fait c'est les mêmes mondes que la terre : il n'y a qu'un seul monde, c'est sur terre, peu importe le pays

- Par exemple, si on s'habitue pas à la langue, ça peut être difficile

Là il y a un autre mot important : l'habitude. Est-ce que les gens sont habitués à voir des bêtes comme Rufus ?

- (tous) Non

Est-ce que Rufus il a l'habitude de vivre dans le monde du jour ?

- (tous) Non

- Normalement Rufus, s'il va dans le monde du jour, il meurt

- Non, il peut prendre des comprimés

- Et le docteur Tarturo il l'aide à s'installer.

Effectivement, Rufus rencontre le docteur Tarturo dans le monde du jour. Qu'est-ce qui se passe entre Rufus et le docteur Tarturo ?

- Ils deviennent amis

Est-ce qu'on peut être amis avec des gens d'un monde différent ?

- Si on est pareil

Est-ce qu'on peut être pareil alors qu'on vient de mondes différents ?

- Oui !

Qu'est-ce qu'ils font ensemble ?

- La chasse aux papillons

- Ils regardent un film

Ils trouvent des choses qui les rassemblent. Ils aiment regarder des films et chasser

- Le docteur il aime bien les papillons, Rufus il aime bien la nuit, donc ensemble ils chassent des papillons de nuit

- Pourquoi Rufus et le docteur Tarturo ils regardent des films en noir et blanc et pas en couleur ?

- On sait pas

- On peut pas devenir amis avec des animaux parce qu'ils parlent pas

Donc là il y a deux mondes dont vous parlez là : le monde humain et le monde animal.

- Non, parce que les chiens ça accompagne des fois

- On peut être ami avec des animaux comme Mike Tison qui est ami des pigeons. On peut être ami avec des chats ou des canards

Là vous avez vu, on a parlé de pleins de mondes différents : le monde du jour, le monde de la nuit. Quoi d'autre ?

- le monde des animaux

- le monde des humains

- le monde des poissons

- le monde des extraterrestres

- Le monde

- Le monde de l'océan, de l'eau

- Les planètes

- Il y a aussi le monde 3D

On a parlé des mondes dans les différents pays. Peut-être que dans le monde, il y a plein d'autres mondes. Peut-être que dans le monde, il y a plein d'autres petits mondes différents. Peut-être que le monde c'est plein de mondes. Peut-être que là, on est dans le monde de la philosophie, peut-être que votre école c'est un monde.

- L'école, c'est un monde. Parce qu'on y va presque tous les jours.

On revient sur l'habitude : l'école est un monde où on va presque tous les jours

- Il y a le monde végétal

- le monde de l'air

- Le monde des félins

On va devoir s'arrêter là, mais j'aimerais que vous continuiez à réfléchir à ces mondes infinis, et la prochaine fois vous me direz les autres mondes auxquels vous avez pensés.

1.9.3. Atelier de Philosophie « L'humain et l'Animal » (à partir de l'album Crictor), Classe de CM1 B, (B.Wermuth), école élémentaire Fraternité, 14 décembre 2012

[Facilitatrice] Alors, comme d'habitude, on va commencer par se rappeler de ce que c'est que la philosophie. Alors, qu'est-ce que la philosophie ?

- Il faut écouter ce que disent les autres

- On trouve des idées

- à la philosophie, on se pose des questions qui nous gênent où on veut savoir la réponse

Oui, on se pose les mêmes questions depuis très très longtemps en philosophie (Distribution des rôles de gardien) Aujourd'hui, on commence par une histoire, c'est l'histoire d'un animal, d'un serpent. Pendant l'histoire, on ouvre grands les oreilles, on ouvre grands yeux, et on ouvre grand son esprit.

Lecture de *Crictor*, Tomi Ungerer

« Il était une fois, dans une petite ville française, une vieille dame qui s'appelait madame Louise Bodot. Elle n'avait qu'un fils, qui étudiait les reptiles en Afrique. Un matin, le facteur lui apportait une curieuse boîte en forme de O. Madame Bodot poussa un cri en l'ouvrant : c'était un serpent que son fils lui envoyait en cadeau d'anniversaire. Pour être sûre que ce n'était pas un serpent dangereux, elle alla au zoo. Elle l'identifia comme étant un boa constrictor. Elle l'appela donc Crictor. Madame Bodot fut une vraie mère pour lui : elle lui donna le biberon, elle lui apporta des palmiers pour lui rappeler sa forêt natale. Crictor fit comme les chiens quand ils sont heureux, il remua la queue. Bien nourri, Crictor devint plus long, plus long, plus fort, plus fort. Le boa suivait sa maîtresse quand elle allait faire ses courses. Les gens étaient stupéfaits. Madame bodot tricota pour Crictor un long gilet de laine pour qu'il n'ai pas froid en hiver,. Crictor avait aussi un bon lit, bien long, bien confortable. Là il rêvait paisiblement, sous les palmiers. L'hiver, il s'amusait comme un fou à se tortiller dans la neige. Madame Bodot était institutrice. Un jour, elle décida de prendre Crictor dans sa classe. Crictor apprit bientôt à sa manière la forme de l'alphabet : S comme serpent, E comme éléphant, N comme néant, L comme Lion, M comme moustache, V comme Vert, B comme dans Baleine. Et il apprit aussi à compter en formant les chiffres. 2 pour deux mains ; 3 pour les trois petits cochons, 4 pour les quatre pattes du chien, 5 pour les cinq doigts de la main, 6 pour les six pattes d'un insecte, 7 pour les sept nains, 8 pour les huit bras de la pieuvre. Le boa aimait jouer avec les petits garçons, et les petits filles aussi. Il aidait les boy-scouts à apprendre des nœuds. Crictor était un serpent très serviable. Un jour, à la terrasse d'un café, Madame Bodot apprit par un ami, assis à une table voisine, qu'il y avait eu en ville une série de vols. Le soir même, un cambrioleur pénétra dans son appartement. Madame Bodot était déjà ligotée et bâillonnée sur une chaise quand le fidèle boa se réveilla et attaqué furieusement le cambrioleur dont les cris de terreur éveillèrent les voisins. Crictor resta enroulé autour de lui jusqu'à l'arrivée de la police. Pour sa bravoure, le serpent héroïque reçut une belle médaille. Crictor servit même de modèle au sculpteur local qui fit une statue en son honneur. Et la ville lui dédia un parc. Aimé et respecté du village tout entier, Crictor vécut une vie longue, longue, et heureuse. »

Alors, la question, qui peut paraître bizarre, c'est : Crictor, est-ce que c'est un animal ou est-ce que c'est un humain ? On fait une belle réponse dans sa tête...

- C'est un animal parce que c'est un serpent
- C'est un animal parce que c'est un serpent et un serpent c'est un animal
- C'est les deux parce qu'il est intelligent, et il sait faire plein de choses que les serpents ne savent pas faire
- C'est un animal intelligent
- C'est un animal mais un peu humain, il vit comme un humain
- Moi je dis que c'est un animal parce que les serpents ils ont pas de bras et de jambes
- Mi-humain mi-reptile : il a les sentiments d'un humain mais il a la forme d'un animal
- C'est un animal mais avec un esprit humain
- C'est presque comme un humain parce qu'il apprend à faire des choses
- C'est un animal mais avec des mots
- C'est un animal mais un animal un peu bizarre, il rampe mais il marche pas
- C'est un animal

Son intelligence, elle est animale ou elle est humaine ?

- Elle est humaine, mais c'est quand même un serpent
- C'est un animal parce qu'il a une queue et pas des bras
- C'est un animal parce que les animaux aussi ils sont intelligents
- C'est un peu des deux parce que là, Crictor, il sait faire 1, 2, ou faire des lettres avec son corps, il sait faire l'alphabet. Et c'est un peu de l'animal parce qu'il marche pas comme nous

Qu'est-ce qu'il fait comme un humain ?

- Il est intelligent

- Il sauve les autres gens
- Aussi il a de la maturité humaine
- Il est serviable
- Il va en classe, les animaux vont à l'école, il sait compter et il sait l'alphabet
- Faire des formes

Alors, du coup, c'est quoi qui est animal chez lui ? Mais qu'est-ce qui est animal en lui ?

- Son corps
- C'est un animal qui apprend des choses comme les humains
- Son corps et un peu d'intelligence

Son corps. Est-ce qu'il a le même corps que nous ?

- Non, il a une queue
- Il a un corps plus long
- En fait il a une race de serpent « boa constrictor »
- Il a pas la même langue que nous.
- C'est un boa, c'est pas un humain. Son corps est plus fin que nous
- Il a pas l'habitude de vivre dans des villes
- Il a une mère

Sa mère elle est serpent ou humaine ?

- Serpent
- Non humaine !
- La femme, c'est sa mère adoptive
- elle le considère comme son deuxième fils
- On peut pas savoir s'il a vraiment une mère serpent
- Oui, mais il en avait une

Donc il avait une mère adoptive, Madame Bodot, et une mère qui l'a fait naître, sa mère biologique. Il est un animal parce qu'il a un corps de serpent mais il a un comportement humain, une éducation humaine. Donc qu'est-ce qui fait qu'on est humain : notre corps ou notre comportement, notre éducation ?

- Les deux
- C'est un peu des deux : son éducation vient de sa mère serpent, mais son comportement humain vient de madame Bodot
- Il est un peu des deux parce que on n'a pas de plumes ou d'écailles. Et notre comportement aussi : si on serait un singe, on sera pas le même comportement
- Les deux, parce que une éducation, ça peut des deux mères, le comportement aussi.
- Je suis d'accord parce que son comportement, il vient de sa mère biologique et son autre comportement, ça vient de madame Bodot. Donc après ça a fait qu'on le considère comme un humain.
- C'est pareil que les autres ce que je pense

Donc l'attitude, le comportement, c'est important dans le comportement humain. Crictor, son attitude humaine, elle vient d'où ?

- Parce qu'il a été dressé
- Par la mère
- En fait, son comportement vient de son cerveau puisqu'il y a des cerveaux qui ont des plus gros cerveaux ou des plus petits
- Il a été éduqué par le fils de Madame Bodot
- Non, il a été éduqué par madame Bodot
- ça vient de sa maîtresse
- Moi je pense que ça vient forcément de la mère. Madame Bobot, elle a un fils qui travaille sur les reptiles et il lui a donné un reptile, un boa constrictor, donc - je pense que c'est pour ça - comme son fils il lui manquait, elle a fait comme si le boa c'était un peu son fils. Elle lui a appris, elle lui a fait des habits, elle l'a amené à l'école.

Justement, ce serpent, est-ce qu'il arrive vraiment à remplacer un humain. Mais qu'est-ce qui lui manque ?

- La forme humaine
- Il faut avoir le langage et les sentiments
- L'évolution et les pouvoirs
- Il faut que au lieu de ramper, il soit sur ses pieds

Imaginez l'inverse : un humain, qui serait élevé par des serpents. Il se comporterait comme un serpent, aurait un corps humain et vivrait dans la forêt. Est-ce qu'il serait humain ou est-ce qu'il serait serpent cet enfant éduqué par des serpents ?

- Il reste toujours humain parce que sa mère qui l'a fait naître
- Il serait un peu des deux : sa mère lui aurait appris à chasser
- C'est un peu comme un dessin-animé que je regarde : il s'est fait éduqué par des animaux alors qu'il était humain.

Oui il y a beaucoup d'histoires comme ça.

- Les deux parce que il est élevé par des serpents
- Si à partir du premier jour on est élevé par des serpents, est-ce qu'on est humain ?*
- le corps est humain, et c'est tout

Est-ce que ça suffit d'avoir un corps humain pour être humain ?

- (tous)
- Tout dépend avec qui tu vas te marier : si c'est avec un animal, tu seras moitié animal et humain, si tu te maries avec une humaine, tu restes vraiment humain là.

Donc être humain, c'est construire une vie comme un humain ?

- En fait, pour être un humain, il faut avoir de l'intelligence
- Alors, on revient sur l'intelligence : est-ce que les animaux sont intelligents ? Est-ce qu'ils ont la même intelligence que les humains ? Est-ce que l'intelligence humaine et l'intelligence animale, c'est pareil ?*
- Ils ont de l'intelligence, mais pas comme nous : ils sont un peu moins intelligents que nous
- Ils sont intelligents : si les chiens on lance un bâton, ils vont aller le chercher et revenir
- Non, les animaux, enfin on fait pas la même chose, les humains et les animaux. Nous on fait d'autres activités que les animaux

Quelles sont les activités que nous on fait les humains ?

- Mais ils ont pas la même intelligence que nous, parce que les serpents ils peuvent chasser et les humains non
- Bah si

Ah ce serait une intelligence sauvage, instinctive : est-ce qu'on leur apprend à chasser ?

- Non, ils savent forcément.
- Non on leur apprend
- (Danièle) Moi je reviens un peu sur la question de tout à l'heure : la seule chose que les humains ils savent faire et que les animaux ils savent par faire. Les humains ils peuvent philosopher alors que les animaux non

Pourquoi alors ?

- Moi je suis pas d'accord avec Danièle : philosopher, ça veut dire pouvoir penser et eux ensuite, ils ont le droit de penser

Peut-être qu'ils pensent. Mais justement, qu'est-ce qui lui manque à Crictor : il dort dans un lit, il fait des lettres, il va en ville, il fait plein de choses humaines, mais qu'est-ce qu'il ne fait pas ?

- Il a pas la parole
- Mais il peut parler en serpent sssssss
- Il peut communiquer

Est-ce que communiquer, c'est-à-dire faire passer un message, c'est pareil que discuter, c'est-à-dire échanger des idées ?

- Oui, mais peut-être que eux ils ont l'impression que nous on le fait
- Mais ils ont pas le même langage que nous. Par exemple, les chiens ils aboient et nous on parle. Les lions rugissent

- Mais peut-être que eux ils ont leur façon de philosopher

Est-ce qu'il y a des choses où on est sûr que les serpents ne peuvent pas les faire ?

- Acheter

- Moi je suis sûre que les animaux ils vont pas dans les villes

- Les animaux ils gaspillent pas

- Ils ne peuvent pas lire un livre

Crictor il apprend à lire et écrire mais en réalité, est-ce que les serpents savent lire et écrire ?

- (Tous) Non !

- Crictor il fait des formes mais il n'écrit pas

Il y a un philosophe qui s'appelle Aristote, et qui dit que nous, on a une grande chance, c'est qu'on a des mains, qui sont très habiles et qui nous permet d'être intelligents. Qu'en pensez-vous ?

- On utilise nos mains

- dans la jungle ils existent pas les stylos

- Les animaux ils sont pas intelligents pour faire ça

- Nous on construit des immeubles, il n'y a pas d'animaux qui construisent des immeubles.

Nous les humains, on est constructeurs. Qu'est-ce qu'on construit ?

- Les humains, ils peuvent faire des meubles tandis que certains animaux, eux ils peuvent pas le faire.

- Parce que nous on a des mains, et on vit

- Moi je suis pas d'accord parce que j'ai lu un livre et il disait que les tigres ils faisaient leur griffes sur les arbres pour délimiter leur territoire

- Ils construisent des maisons, des appartements, des hôpitaux

- Des ordinateurs

- Des vélos

- Des motos

- Des chaises

- Des voitures et des tablettes

- (Lisa) Presque tout n'est pas fait par la nature.

- Les armes

- Les micro-ondes

- En fait, les humains ils construisent le futur

- La philosophie et l'amour

- Lisa ce qu'elle a dit, c'est vrai : on construit tout à part ce qui vient de la nature.

Vous vous rappelez, Crictor c'est un boa constrictor : Est-ce que les animaux sont comme constrictor et les humains constructeurs ?

- Nous plutôt on détruit, parce que ce qu'il y avait avant nous, on l'a détruit.

- Avec nos mains, on peut construire

- Moi j'ai déjà vu un chien qui conduisait une voiture.

Les humains sont constructeurs : est-ce que le boa constrictor est humain ?

- (tous) Non

- Moitié !

Est-ce qu'être à moitié humain, ça suffit pour être humain ?

- (Non) Non !

- Il faut les sentiments

Les animaux n'ont pas de sentiments ?

- Si, un chien peut être triste par exemple

Ils ont des sentiments, mais qu'est-ce qu'ils n'ont pas ?

- Le sexe

Les animaux ne se reproduisent pas, ne font pas de bébés ?

- Si

- Mais un chien peut être éduqué

Est-ce que éduquer un humain et dresser un animal, c'est pareil ?

- Un humain, on doit lui apprendre à parler
- Les humains ils vont à l'école

Est-ce que les animaux ont créé des écoles ?

- (tous) Non !

- mais chez les oiseaux, la mère, elle apprend à ses petits à voler
- Dresser un animal c'est compliqué, parce qu'il a pas le langage

On va finir par une dernière question : si un humain est recueilli et éduqué par des serpents à la naissance, est-ce qu'il sera serpent ou est-ce qu'il sera humain ?

- Il est humain, parce qu'il y a bien une dame qui l'a fait. Même s'il est recueilli par des serpents, ça fera toujours de lui un humain

- Les deux, parce qu'il est en forme humaine, mais il est serpent.

- Bah en fait je pense que c'est les deux, humain et serpent, car il est élevé par les serpents mais il reste avec un corps humain

Et en esprit ? Est-ce qu'il aurait un esprit humain sans être éduqué par des humains ?

- Non, je crois pas qu'il aurait vraiment un esprit humain

Alors, on doit s'arrêter là, sur ce doute : regardez bien tous les mots qu'on a abordés aujourd'hui. On a bien réfléchi de la différence entre l'humain et l'animal. On doit s'arrêter sur ce doute. Du côté de l'animal, on a parlé du corps, de la forme animale, du langage animal et du dressage. Du côté des humains, on a parlé de l'attitude humaine, du corps humain, des sentiments, de la maison, des habits, du lit, de l'esprit humain, et du langage humaine, on a parlé du fait d'apprendre, de l'évolution, on a parlé du pouvoir des humains. Bravo pour l'atelier. Avant de partir, faites une minute de réflexion sur tout cela, en fermant les yeux.

1. 9. 4. Atelier de Philosophie (9-10 ans) sur le thème « La Fin du Monde », CM1 B (B Wermuth), Ecole Fraternité, 21 décembre 2012

[Facilitatrice] Alors, aujourd'hui, est-ce qu'il y a une question dont vous voudriez parler ?

- Moi je veux parler de la fin du monde : tout le monde en parle partout, les gens, la télé

- (tous) Ouiiiiii !

D'accord, vous avez choisi le thème de la fin du monde. Alors, tout d'abord, cherchez des questions philosophiques qu'on peut se poser sur la fin du monde ?

- Est-ce une légende ou est-ce que c'est la réalité ?

- Est-ce que ce sera que la Terre qui va disparaître ou d'autres planètes ?

- Est-ce qu'on va vivre comme on vit maintenant ?

- à quoi ça sert la fin du monde ?

- Comment on fait pour savoir que c'est la fin du monde ?

- Est-ce que la Terre sera détruite complètement ?

- Est-ce que c'est la galaxie ou c'est la terre qui va être détruit ?

On dirait que la vraie question, c'est : qu'est-ce qui va être détruit ? Qu'est-ce qu'on entend par « monde » ? C'est la fin de la galaxie, d'une partie de Terre, une partie du monde, toutes les parties du monde ?

- Toute la Terre : à la télé, tout le monde dit que c'est la fin de la terre

- Tout ! J'ai vu une émission où ils disaient que c'était la fin du monde aujourd'hui

Tout, tout tout tout ? Elles viennent d'où ces idées ?

- De la télévision

Et vous, vous en pensez quoi ? La fin du monde, ce serait la fin de tout tout tout ?

- En vrai, on sait pas. Moi je pense qu'à la télé, ils parlent de la fin de la Terre, de Vénus, de Mars, de tout

- C'est le soleil qui va faire la fin du monde.

Et lui, le soleil, il sera détruit ?

- Non

Le soleil, il ne fait pas partie du monde ?

- Non, il fait pas partie du monde

- Mais c'est bizarre parce que l'espace il fait partie du monde alors ça peut pas être détruit : parce qu'il y aura quoi derrière ? je me demande pourquoi...

Justement, est-ce que ce sera réellement la fin : c'est quoi la fin ? Est-ce que c'est un moment où après il n'y a plus rien ? Ou est-ce que c'est un moment où tout se transforme ? (Moment de réflexion) Quand vous demandez ce qu'il y aura après, vous faites comme si il y aura encore quelque chose. Alors, est-ce que la fin du monde, il y a quelque chose ou est-ce qu'il y a rien ?

- Quand on dit la fin du monde, ça veut dire que notre Terre, elle va être détruite donc il reste rien

- Euh il restera un trou noir

Un trou noir : ça c'est quelque chose ou est-ce que c'est rien ?

- Rien

- Il restera une autre dimension

- Une autre Terre !

Une autre Terre, ce serait quelque chose ou ce serait rien ?

- Quelque chose.

- Un autre monde

- En fait, il y aura toujours quelque chose parce qu'on n'est pas dessinés sur une feuille, on est bien réel, on n'est pas comme un dessin quand tu grommaches après il y a plus rien

Alors justement, est-ce que la fin du monde, ça veut dire qu'après il n'y a plus rien ? Est-ce que c'est possible qu'absolument tout disparaisse ?

- Non, parce que c'est la fin du monde pas la fin de la Terre

Donc il reste la Terre ?

- Bah non parce que c'est la fin du monde.

- Comment tous les humains peuvent mourir en même temps ?

Si il n'y a plus les humains, il n'y a plus rien ?

- Non il reste les animaux.

- C'est que la Terre elle peut exploser !

Mais après l'explosion, il reste quelque chose ou il reste rien ?

- Il reste les astéroïdes qui ont provoqué l'explosion

- Il reste les autres planètes

D'autres planètes : ces planètes elles font partie du monde ou pas ?

- Oui, donc ce n'est pas la fin du monde.

- Ce n'est pas la fin du monde

Donc ce n'est pas la fin du monde entier ?

- (Céryl) En fait il y a un problème dans la fin du monde : peut-être que ça existe, on peut dire la fin de la Terre, parce que le Monde, c'est la galaxie. Et la galaxie, il y a rien après la galaxie. Et il y a d'autres planètes qu'on n'a pas encore vues, si ça se trouve il y a d'autres gens qui vivent dans une autre dimension. On sait pas, on n'est jamais allé.

Donc pour toi, le monde c'est tout. Donc est-ce que tout peut s'arrêter ?

- Une planète peut s'arrêter mais pas tout, tout, tout

Est-ce que la fin, c'est un moment où tout s'arrête ?

- Mais peut-être que la fin du monde, peut-être qu'il y aura pas tous les humains qui seront morts. Peut-être qu'il y en a qui se débrouilleront. Donc je pense qu'en vrai ce n'est pas la fin pour tout le monde.

Mais la fin des humains, c'est la fin du monde ?

- Non, mais il fera tellement chaud qu'ils ne pourront plus vivre.

Est-ce que la fin des dinosaures, c'était la fin du monde ?

- (tous) Non !

Vous avez demandé comment on fait pour savoir : c'est quoi le contraire de savoir ? Est-ce que c'est une question de savoir la fin du monde ?

- Est-ce que c'est vraiment la fin du monde ?

- On demande tout le temps : est-ce que tu crois à la fin du monde ?

Tout le monde se demande : est-ce qu'on y croit ? Donc ce n'est pas une question de savoir, mais de croyance. Est-ce que croire et savoir, c'est pareil ?

- Croire c'est avant savoir.

- C'est une légende : la fin du monde c'est une légende.

Est-ce que c'est une légende à laquelle certains croient ?

- C'est faux, c'est une légende. Mais certains y croient.

- Mais la fin du monde, c'est la fin du monde pour nous les humains.

- En fait c'est une légende parce que personne peut savoir si ça va se passer : une légende c'est quand on raconte des histoires

Une légende, c'est quelque chose qu'on raconte, mais est-ce que c'est vrai ?

- Non, mais plein de gens y croient

- (Lisa) En fait, je suis d'accord avec ce que dit Céryl, parce qu'on sait pas ce qui va se passer à la fin du monde. Si ça trouve, c'est tout le monde, mais ça se peut pas. Donc quand on dit « la fin du monde », on veut pas dire ça, on veut dire la fin de nous. Nous on va mourir, tous ceux qui sont à la Terre. Mais sinon, les planètes, les autres, ils resteront vivants. Si c'est la fin de tout le monde, alors le soleil aussi il va disparaître

- Je suis pas tellement d'accord avec ce que dit Lisa parce qu'en fait si le soleil fait la fin du monde, bah après le soleil, il meurt pas, il disparaît pas. Par exemple, moi je tue quelqu'un, moi je suis encore vivant : bah c'est pareil pour la fin du monde. A la fin il reste ce qui a provoqué la fin.

Donc après la fin du monde, il reste encore une partie du monde ?

- Le soleil et les nuages

- C'est vrai parce qu'il y a plusieurs gens qui jettent des déchets sur la Terre, après la Terre elle va se dégrader et après elle va disparaître, donc c'est vrai la fin du monde.

Donc ça c'est une fin du monde de pollution. La légende dont on parle, c'est avec une fin du monde avec une explosion à un moment. Mais on peut se demander si de manière générale, le monde va s'arrêter un jour. A votre avis : est-ce que le monde va s'arrêter un jour ?

- Non !

- Le soleil il peut pas disparaître mais il peut grossir et taper la Terre qui exploserait

Est-ce qu'il y a des choses éternelles dans le monde ?

- Dieu, vu que c'est lui qui l'a créé

- Tout le monde ne croit pas en Dieu

- En fait, il y a peut-être le soleil qui va rester. Mais on peut pas savoir si la terre elle va s'arrêter un jour. Peut-être que les gens vont continuer à polluer, ou peut-être qu'ils vont s'arrêter.

- C'est demi-vrai et demi-faux : c'est vrai que ça peut s'arrêter. Peut-être que ce sera juste la Terre, la lune et les planètes alignées.

Est-ce que la fin, c'est quand on passe de tout à rien ? Ou est-ce que la fin, c'est quand on se transforme ? Que ce soit le monde ou nous, quand on meurt...

- Tout s'arrête pour nous, mais pas pour les autres.

1.9.5. Atelier de Philosophie (8-10 ans) « Le Bien, le Mal », Les trois brigands, CM1B (B. Wermuth), Ecole Fraternité 25 janvier 2013

[Facilitatrice] Bonjour à tous. On se retrouve aujourd'hui pour un atelier : j'espère qu'on va faire une aussi belle conversation que la dernière fois. J'ai l'impression qu'il y a un progrès. (Distribution des

rôles de gardien). Cette histoire est très connue, mais écoutez-là : en réfléchissant sur cette histoire, on peut réfléchir très profondément en philosophie.

Lecture des *Trois Brigands*, Tomi Ungerer, 1961 (texte de l'album retranscrit pour lecture p. 719)

Alors ces trois brigands, est-ce qu'ils sont gentils ou ils sont méchants ? et pour

- Ils sont gentils, avant qu'ils volaient, mais après ils faisaient un château et des manteaux pour les enfants

- Oui parce qu'ils aiment bien les enfants

- Les enfants ils étaient pauvres, et ils leur ont acheté un château : c'était gentil.

Alors, vous dites qu'ils sont gentils parce qu'ils ont construit un château pour les orphelins. D'accord. Alors, comment ça s'appelle quand on fait quelque chose de bien ?

- La gentillesse

- Une bonne action

Une bonne action. Mais vous dites, ils veulent aider les enfants, ils veulent leur donner de l'argent, ils veulent les sauver. Dans l'histoire, c'est ce qui est écrit ? Dans l'histoire, il est expliqué pourquoi ils font ce château : pourquoi ils font ce château ?

- Parce qu'ils trouvaient la petite Tiffany mignonne

- Parce que la petite Tiffany leur plaisait beaucoup donc ils en voulaient encore

- ça leur plaît, ils avaient pitié des enfants malheureux

On dirait que ça c'est ton interprétation. Dans l'histoire, c'est dit qu'ils ont pitié des enfants et qu'ils veulent les aider ?

- Dans l'histoire, leur caverne elle était pas assez grande pour accueillir tous ces enfants, donc ils ont acheté un château.

D'accord, mais pourquoi ils font ça ?

- Pour aider les enfants malheureux.

C'est pour les aider ? vous avez dit que la fille leur plaisait, comment ça s'appelle ça ?

- Leur plaisir

- C'est de l'affection

Donc pourquoi ils font leur bonne action ?

- Parce que Tiffany leur plaisait beaucoup

- (tous) c'est pour leur plaisir

Donc est-ce qu'ils pensent aux pauvres enfants malheureux ?

- (tous) Non !

Ils pensent à eux. Comment ça s'appellent quand on ne pense qu'à soi ?

- L'égoïsme

Alors, est-ce qu'ils ont changé ces brigands dans l'histoire ?

- Oui, beaucoup même

- oui, parce qu'ils ont construits des maisons aux enfants et au début ils volaient

- Ils ont pas changé, c'est juste leur emploi du temps qui a changé : parce que maintenant ils volent plus, mais ils sont égoïstes, juste pour se faire du plaisir, c'est comme si ils faisaient du plaisir.

Au début, est-ce qu'ils gentils ou méchants ?

- Méchants parce qu'ils volaient de l'argent, des coffres et ils cassaient les voitures et faisaient peur aux gens.

Pourquoi ?

- Pour leur plaisir

Du coup, est-ce qu'ils ont changé ces brigands ? Au début, ils volent pour le plaisir. Est-ce qu'ils font quelque chose avec toutes les richesses qu'ils volent ?

- Rien

- Rien du tout

Est-ce qu'ils volent parce qu'ils ont besoin de manger ?

- (tous) Non !
- Ils savent pas quoi en faire
- Non ! Ils croient que c'est le pouvoir

C'est intéressant ! Est-ce que c'est parce qu'ils aiment le pouvoir ?

- Ils veulent le pouvoir
- Peut-être ils s'amuse. Peut-être nous on aime bien aller au parc, bah eux, c'est ça leur plaisir
- Ils sont respectés
- Ils sont puissants
- Le pouvoir, ils l'ont grâce aux armes

Quand vous me dites qu'ils sont gentils, vous dites que c'est parce qu'ils recueillent des enfants. Mais pourquoi ils recueillent des enfants ?

- Pour Tiffany
- C'est parce qu'ils les respectent maintenant : ils les respectent encore plus parce qu'ils aident tous les enfants

Est-ce qu'on les respecte plus quand ils volent ou quand ils font un château pour les orphelins ?

- On les respecte plus quand ils font un château
- Moi je sais pourquoi ils ont fait un château : c'était pour faire quelque chose de leur argent. Ils avaient plein d'argent et ils savaient pas quoi faire avec.

Qu'est-ce qu'ils font avec les enfants ?

- Ils leur donnent à manger
- Quand ils ont recueilli Tiffany, elle leur a demandé : « ça sert à quoi tout cet or ? » et ils s'étaient jamais posé la question, et ils se sont rappelé qu'elle était orpheline. Et après du coup, pour qu'elle vive dans le plaisir, ils ont fait un grand château. Et après ils se sont dit qu'il y a d'autres enfants, donc ça fait encore plus de plaisir.

Qu'est-ce qu'ils leur donnent ?

- Une chambre, un lit
- Un chapeau rouge et un manteau rouge

Ils sont comment ces manteaux ?

- Comme les brigands sauf qu'ils sont rouges

C'est très important : au début de l'histoire, on dit qu'ils ont un grand chapeau noir et un long manteau noir. Pourquoi ils leurs donnent des manteaux et chapeaux comme eux ?

- Pour leur plaisir
- C'est peut-être pour qu'ils volent avec eux après

Peut-être qu'ils veulent dans ce cas, c'est bien ou c'est mal pour recueillir des orphelins pour en faire des brigands ? C'est bien ou c'est mal ? Vous avez compris, le thème aujourd'hui, c'est le bien et le mal. On va prendre ton hypothèse. Imaginez qu'ils recueillent des orphelins, pour les transformer en brigands : c'est bien ou c'est mal ?

- (plusieurs enfants) C'est bien !!
- C'est mal !!
- (Jennifer) C'est mal puisqu'après s'ils deviennent des brigands, qu'est-ce qu'ils vont faire d'autre que voler
- C'est pour ça qu'ils ont donné un rouge et pas un manteau noir : le rouge, ça veut dire que c'est bien.
- Je suis pas tellement d'accord avec Jennifer parce que peut-être qu'après la troupe de brigands elle va peut-être aller voler avec les brigands. Parce que les brigands ils sont devenus gentils.

Mais est-ce qu'ils sont vraiment devenus gentils. On arrive au cœur du problème : vous m'avez dit que les brigands font une bonne action parce qu'ils font un château pour les orphelins. Mais vous avez dit aussi que c'était pour leur plaisir. Est-ce que ça suffit une seule bonne action pour être gentil ?

- (tous) Non !

Est-ce que c'est l'intention qui fait qu'on est gentil ou est-ce que c'est le résultat ? Leur intention, c'est de se faire plaisir. Le résultat, c'est aider des orphelins. Donc qu'est-ce qui compte : l'intention ou le résultat ?

- L'intention !

- Le résultat !

Être gentil, est-ce que c'est vouloir faire du bien ou juste faire du bien ? Est-ce que les brigands ils veulent faire le bien ?

- Au début, ils voulaient du plaisir et du pouvoir.

- Le plaisir et ils veulent faire du bien ?

- Ils ont pris les enfants parce qu'ils les considèrent comme des fils et des filles. Ils veulent faire le bien pour laisser tomber le passé derrière eux.

Imaginez on fait une bonne action mais on veut faire du mal : on est gentil ou méchant ?

- On est méchant

- Peut-être qu'ils cachent un plan derrière

Imaginez vous voulez faire du mal mais on fait du bien à une personne : qu'est-ce qui se passe ? On est gentil ou méchant ?

- On devient fou

- C'est le cœur qui est méchant

C'est ça la question : est-ce qu'être gentil, c'est être gentil dans son cœur, à l'intérieur ? Ou est-ce que c'est faire quelque chose de bien ? Est-ce que c'est Être gentil ou est-ce que c'est faire quelque chose de gentil ?

- En fait c'est vouloir faire parce que si tu veux le faire, à un moment tu vas le faire. Donc c'est l'intention qui compte parce que si t'as pas envie de le faire, tu vas pas le faire. Si par exemple tu veux faire un cadeau à quelqu'un, bah tu vas le faire, donc c'est l'intention qui compte. Si t'as pas envie de le faire, tu vas pas le faire

Imagine t'as l'intention envie de faire un beau cadeau, mais en fait ton cadeau il fait du mal à la personne : t'es gentille ou t'es méchante ?

- Bah tu sais pas

- Peut-être que c'est bien pour nous et pas bien pour l'autre, on peut pas savoir.

Qu'est-ce qui fait qu'une action est bonne : c'est les intentions ou c'est le résultat ?

- Le résultat

- C'est les deux : parce qu'il y a des gens ils sont gentils à l'intérieur, mais à l'extérieur ils sont méchants. Mais la plupart des gens, ils sont gentils à l'intérieur et aussi à l'extérieur.

- La plupart

Qu'en pensez-vous ? Alors qu'est-ce qui compte : les actions ou les intentions ?

- Les deux

Alors du coup, les brigands, ils font une bonne action, le château pour les orphelins, mais leur intention c'est d'avoir du plaisir et du pouvoir, est-ce qu'ils sont gentils ou méchants ?

- Méchants

- Gentils

- Les deux

- Ils croient qu'ils sont gentils mais ils le sont pas

- Peut-être qu'après ils veulent plus le pouvoir après

Peut-être, mais on ne peut pas savoir. Mais au départ, pourquoi ils font leur bonne action ?

- Pour être heureux

Donc si on fait du bien mais c'est égoïste, c'est bien ou c'est mal ?

- Oui mais après si ils font du mal, et q

Alors, on va revenir en arrière : qu'est-ce que c'est être méchant ? Qu'est-ce que c'est être vilain ? Cherchez un exemple...

- C'est rendre malheureux les autres

- Être méchant, ça veut dire être radin

- Être méchant pour moi, c'est par exemple voler quelque chose

- Répandre le mal dans tout ce qui vit
- Être méchant, c'est être impoli envers les autres
- Méchant, c'est par exemple tuer un village ou des villes
- Être méchant, c'est tout le temps donner des punitions.
- Être méchant, c'est tuer ou racketter
- Être méchant, par exemple, si on veut, si notre cœur veut faire du mal, et qu'on fait du bien, on est quand même très très méchant
- Être méchant, c'est pas bien mais aussi ça peut faire du mal à l'autre personne
- En fait, être méchant, c'est par exemple, il y a plusieurs sortes d'êtres méchants : êtres grossiers, si tu insultes, la personne que t'as insultée elle va réfléchir et se dire que tu es méchant. Mais aussi tu peux être méchant en volant des choses, ou en mentant. T'es méchant, c'est peut-être parce que t'es malheureux
- Si quelqu'un sait pas nager dans la piscine, si quelqu'un te pousse, ça veut être méchant.
- Méchant de style, c'est on croit qu'ils sont méchants : il y a des personnes dans le monde, on croit qu'ils sont méchants de style mais au fond d'elles, elles sont plutôt gentils. Gentil, ça veut dire c'est « tiens je vais t'offrir un livre, de l'argent et tout et tout . »

Il y a deux pistes : il y en a parmi vous qui ont donné des actions, des exemples d'actes : racketter, tuer, donner des punitions, répandre le mal. D'autres ont dit que c'est vouloir faire du mal. C'est bien ça le débat : est-ce qu'être méchant, c'est faire du mal ou est-ce que c'est vouloir faire du mal ? Est-ce que répandre le mal ou est-ce que c'est vouloir répandre le mal ? Est-ce que c'est la volonté ou l'action ?

- Vouloir faire du mal : si on est méchant, si on veut faire du mal, et qu'on fait du bien, on est quand même méchant.

- Je suis d'accord : on est méchant

Est-ce qu'on peut être à la fois gentil et méchant ?

- Oui, moi je suis gentil et méchant !

Expérience de Pensée : *Imaginez un bonhomme, il s'appelle Monsieur M, tous les jours il décide de faire une bonne action et une mauvaise action. Il est gentil ou il est méchant ?*

- Les deux
- Il est fou
- Gentil !
- Il taquine
- il est embêtant, il est énervant

Être à la fois gentil et méchant, c'est être fou ?

- Non, par exemple moi des fois j'embête ma petite sœur mais des fois je suis gentil
- Au fond, c'est comme moi : moi à l'extérieur, je suis méchant, mais au fond je suis gentil.

Donc c'est l'intérieur qui compte ou c'est le comportement extérieur ?

- Mais des fois on peut faire mal aux gens mais on se fait plaisir à nous

Donc, si on prend plaisir à faire du mal, est-ce qu'on est méchant ?

- Oui c'est quand on prend plaisir à faire du mal
- Quand on met des petits coups de tête, on aime bien

Du coup, c'est bien ou c'est mal ?

- C'est mal
- Des fois je suis méchant avec mon frère, mais sans faire exprès
- Moi par exemple avec mon frère j'avais fait une petite blague et il s'est mis en colère : ça me fait rire quand il se met en colère. Mais quand il y a une dispute dans la cour, des fois je suis méchante avec la personne mais quelques minutes après je regrette. Donc je fais le mal mais en vrai j'ai envie de faire le bien.
- Donc dans le cœur t'es gentille, au fond.

Qu'est-ce qui compte : dans le cœur ou dans le comportement ?

- Dans le cœur !
- Quand on fait du mal, c'est toujours volontairement. La plupart

C'est toujours volontairement : ça vous ai jamais arrivé de faire du mal sans faire exprès ?

- Moi je pense qu'en fait le mal, c'est par exemple quand on fait du mal et qu'on est content.
Alors on doit s'arrêter là mais on a bien discuté du bien et du mal, de l'intention et des actions. Bravo pour votre réflexion !

1.9.6. Atelier de Philosophie « La Liberté, le Bonheur » (9-10 ans), CM1 B (B. Wermuth), Ecole Fraternité, 22 février 2013

[Facilitatrice] C'est quoi la philosophie déjà ?

- C'est quand on parle de plein de choses
- Et on pense
- On s'exprime
- La philosophie, c'est on se sert de la pensée
- (Wissem) On se libère en faisant sortir ce qu'on pense, faire sortir tout ce qu'on a.

On parle et même on parle à plusieurs : comment ça s'appelle quand on parle à plusieurs ?

- On débat sur un thème qu'on peut pas expliquer mais qu'on donne quand même des idées. Il n'y a pas de réponses mauvaises.
- On explique ce qu'on pense
- C'est une conversation

Pendant l'histoire, on ouvre grand son esprit pour réfléchir à toutes les idées...

Lecture de l'album jeunesse : *Le chat et l'oiseau*, G.Elschner (texte de l'album retranscrit p.773)

Alors, qu'est-ce qu'il faut pour être heureux ?

- L'amitié

Pourquoi tu dis ça ?

- Parce que le chat sans l'oiseau il s'ennuie
- Je suis d'accord parce que le chat il était triste quand il était enfermé. Après il était joyeux et en plus il était libre
- La liberté, parce que quand il était enfermé il avait tout pour lui, sauf la liberté.

Au début, effectivement, il était enfermé où ?

- Dans une maison
- Dans une cage

Elle n'est pas n'importe comment cette cage : elle est comment ?

- Elle est dorée, elle est belle
- Il a tout

C'est-à-dire ?

- des jouets, du lait chaud
- mais il a pas la liberté

Donc il ne peut pas faire quoi ?

- Courir, se défouler
- Se promener

Et il n'a aucune liberté dans sa cage dorée ?

- Il peut jouer
- Il peut pas faire grand chose
- Il peut respirer, griffer les murs de sa cage
- Je suis pas tellement d'accord : il peut manger, il peut dormir

Mais qu'est-ce qu'il fait du matin au soir et du soir au matin ?

- Il regarde dehors le jardin, il écoute l'eau du fleuve qui coule

Il regarde dehors et qu'est-ce qu'il fait dans sa tête ?

- Il rêve

Il rêve, il pense. Donc il lui reste quoi comme liberté ?

- La liberté de pensée

L'oiseau, lui, il a quoi comme liberté ?

- De se déplacer

- Il vole, il va dans le parc, il picote ce qu'il trouve par terre.

- Il s'amuse, il est libre d'aller où bon lui semble

- Bah il peut voler jusqu'aux arbres

- Il peut voler jusqu'à où il veut, il peut faire tout ce qu'il veut.

Il peut faire tout ce qu'il veut. Donc d'un côté, on a ce chat qui a la liberté de rêver, de penser, mais qui est en prison. De l'autre côté, on a cette oiseau, qui a sa liberté de se déplacer, d'aller om il veut. A votre avis, quelle est la liberté la plus importante ? La liberté de penser ou la liberté de se déplacer ? Imaginez il faut choisir...

- Penser, parce que des fois moi à la maison, moi je pense toujours

- (Céryl) La liberté de pensée car tu peux imaginer tout ce que tu veux, tu peux imaginer l'impossible qui devient possible.

- par exemple tu peux imaginer que t'es un hibou

- Moi je trouve que c'est plutôt de se déplacer. Céryl il a raison mais on peut pas le faire ça : c'est juste penser comme ça, si un jour on va dans nos rêves, oui peut-être. Mais c'est un peu les deux parce que pour te déplacer tu penses.

- Je suis d'accord avec Céryl : si on peut se déplacer et qu'on peut pas penser, on peut pas faire le rêve qu'on veut, devenir cosmonaute ou footballeur

Qu'est-ce que vous devenez si on vous enlève la pensée ?

- ça me manquerait.

- Rien, on sentirait rien

- Si on n'a plus de pensée, on peut pas penser à ne plus avoir de pensée

- Donc on est perdu

On est perdu, ou on se perd

- On est mort

- Parce qu'on pense à plusieurs choses. Par exemple, nous on pense à manger et à boire, donc si on n'a plus de pensée, on meurt

- Si on n'a plus de pensée, on n'a plus de mémoire

- Si on n'a plus de pensée, on va plus à l'école, parce qu'il faut penser pour apprendre

- Quand tu peux plus penser, et bah t'as plus d'imagination. Tu peux pas penser de ne plus avoir de pensée. La pensée c'est quelque chose de naturel, on ne peut pas nous l'enlever.

Effectivement, même si on vous met en prison, si on vous met dans une boîte, est-ce qu'on peut enlever la pensée ?

- (tous) Non !

- La pensée c'est vraiment très très important, parce que si on nous enlève la pensée, on nous enlève la vie.

Est-ce que c'est la pensée qui nous permet d'être libre ?

- Oui, parce que tu peux penser par exemple à aller à la cafétéria. Et après t'y vas.

Mais c'est quoi la liberté ?

- La liberté, c'est quand on est libre de faire ce qu'on veut.

- La liberté, c'est quand t'es pas enfermé

- Quand t'es en liberté, tu peux faire qu'est-ce que tu veux.

Faire ce qu'on veut. Là dedans, il y a un indice par rapport à la pensée... Tu veux développer ?

- Avant de faire des choses, il faut toujours penser.

Est-ce qu'il faut penser pour vouloir ?

- (tous) Oui

Vous dites que c'est faire ce qu'on veut : mais est-ce qu'il faut penser pour vouloir ? S'il faut penser pour vouloir, et qu'il faut vouloir pour être libre, tout ça, ça va ensemble.

- En fait, il y a deux sortes de pensée : il y a la pensée de rêve et la pensée dans notre vie tous les jours.

La pensée de notre vie, c'est la pensée pour vouloir ?

- Oui, là j'ai la liberté : si je veux, je rentre chez moi. Quand t'es ici, tu peux pas faire tout ce que tu veux, mais on peut pas t'enlever ta liberté de pensée

- Par exemple nos parents ils pensent au lieu de nous amener directement où ils veulent.

Donc c'est leur pensée qui détermine ce qu'ils veulent ?

- (Kilian) Oui, c'est la pensée qui choisit. Parce que si on pense pas et qu'on y va...

- Je suis plutôt d'accord avec Kilian, parce que si la liberté, c'est quand même... Par exemple il y a la liberté de pensée et la liberté d'aller dehors, mais c'est vrai qu'on a besoin de penser et d'être libre, parce que si on pense, si on fait que penser pendant notre vie, on va être de plus en plus malheureux, parce qu'après on va faire des rêves où on peut sortir, on peut pas exhauser nos rêves si on n'est pas libre.

Qu'en pensez-vous ?

- Moi je dis que la liberté, c'est quand on est libéré, mais on n'est pas libéré de nos parents parce que nos parents ils nous donnent des choses à faire. C'est come si nous on voulait pas les écouter, parce qu'on n'est pas libéré.

- Je suis plutôt d'accord avec Kilian, euh qu'est-ce que t'as dit ?

T'es d'accord sans penser ?

- (Kilian) J'ai dit que c'est la pensée qui choisit

- Ah oui, si par exemple nos parents ils vont choisir de ne pas nous amener voir un film déconseillé aux moins de 10 ans, ils vont le faire parce qu'ils pensent que c'est pas bien pour nous.

Donc c'est leur pensée à eux qui choisit pour ton bien.

- Par exemple quand ma mère elle achète quelque chose pour moi c'est moi qui veut

- Donc il pense de le vouloir

- En fait C'est la pensée qui choisit tout

Donc la pensée, c'est une personne : c'est pas vous la pensée ?

- Euh à moitié

- Quand on pense, c'est le cerveau qui nous fait penser.

Toi et ton cerveau ce n'est pas la même chose ?

- Non mais pour se déplacer on doit penser.

- Par exemple, à l'école on doit penser de ramener nos cahiers

Quand tu penses à ça, est-ce que c'est toi qui as dit de prendre le cahier ?

- Non c'est le maître

Donc tu choisis de faire ce qu'il veut ?

- Oui

Donc tu choisis d'obéir ?

- Oui, j'ai pensé et j'ai choisi

- En fait, il y a beaucoup de sortes d'être libre : il y a la liberté de pensée, la liberté de sortir, si on veut aller jouer, mais on n'est pas totalement libre dans la vie, parce que quand nos parents ils vivent, ils nous disent « oui » ou « non ». Et il y a aussi une autre liberté, par exemple moi je me suis inscrite à un cours de danse parce que j'avais envie, et du coup dans un cours, on est libre, on est enfermé mais on est libre de faire ce qu'on a envie de faire.

La liberté, ce n'est pas faire n'importe quoi, c'est faire ce qu'on a décidé, ce qu'on veut. Donc si t'as décidé de faire de la danse, même si c'est strict et qu'il y a des règles, si tu l'as choisi, tu te sens quand même libre.

- Parce que c'est bien

- Moi ça me donne l'impression que je suis libre parce que d'abord on m'apprend des pas de danse, et après quand c'est moi qui les faits, c'est comme si je les avais inventés.

Qu'est-ce que vous en pensez ?

- Chaque chose qu'on fait, chaque mouvement, ça passe par plusieurs étapes. Par exemple je veux lever la main, c'est ma pensée.

Déjà tu as dit « je veux », on retrouve faire ce qu'on veut.

- Oui, je le veux et ensuite, moi je le fais

Donc il y a ta pensée et ensuite il y a toi. Deux choses différentes. Toi, ça vient après la pensée.

- Par exemple, si moi je pensais pas, je saurais plus où elle est ma maison.

- Mais penser, c'est pas savoir

Savoir et penser, ce n'est pas pareil ?

- (Kilian) Si, parce que si on se souvient pas qu'on a une évaluation, et qu'on a oublié de faire nos devoirs, on se rappelle plus, donc on pense plus à ça.

- Moi je suis d'accord avec Kilian, s'il y a une évaluation, si on n'a pas pensé à faire ses devoirs, on va pas savoir.

- Moi je suis d'accord avec Kilian, on n'est pas totalement libéré : par exemple si on est puni, on n'est pas libre de jouer, mais on est libre de penser quand même.

- On peut penser aux erreurs qu'on a fait.

Moi je voudrais revenir sur la question de l'obéissance : est-ce qu'il faut toujours obéir ?

- (Tous) Oui ! Non ! Oui ! Non !

Si par exemple, là je vous dis de vous lever et de repeindre la classe en vert, est-ce que vous le faites ?

Oui, non, pourquoi ?

- Non, parce que c'est pas bien.

Justement, est-ce que ça, c'est toi qui le penses ? Est-ce que c'est toi qui penses que c'est pas bien ?

- Oui

Donc c'est bien ta pensée. Alors, est-ce que vous choisissez d'obéir ?

- Non je le ferai pas parce que c'est mal élevé

- (Lisa) Si imaginons il y a nos parents, ils nous disent aujourd'hui « saute de la fenêtre », moi je vais pas le faire, parce que je suis libre de me dire... parfois c'est vrai qu'on se dit qu'il faut tout le temps obéir aux adultes, mais parfois quand il nous donne quelque chose d'insensé, parce qu'après on sera plus libre, on risque d'être mort ou d'être puni pendant beaucoup de mois, et on sera juste libre de penser.

- (Samantha) Moi je suis pas très d'accord avec Lisa, parce que si on nous dit de sauter par la fenêtre, mais chez moi, la fenêtre elle est près du sol

Mais donc tu réfléchis à la hauteur de la fenêtre, et tu vas le faire parce que t'auras pensé que ce n'est pas risqué.

- (Kilian) Je suis d'accord avec Samantha et pas trop avec Lisa, parce que si on rêve d'être Superman et de voler de 15 étages, on va sauter, même si on pense.

Alors, attention, là tu rêves d'être Superman : est-ce que c'est penser ou rêver ?

- C'est rêver.

C'est rêver : on a dit tout à l'heure qu'effectivement quand on rêve on a beaucoup plus de liberté, mais en vrai, est-ce que c'est possible pour nous de voler comme Superman.

- Par exemple, moi je suis d'accord avec Kilian parce qu'une fois quand j'étais tout petit, j'ai rêvé que je sautais de mon balcon, enfin j'avais pas l'impression que c'était un rêve, je croyais que c'était la réalité. J'ai rêvé que je sautais et après tout à coup, je flottais dans les airs. Et après j'étais libre, je faisais tout ce que je voulais. Pour moi penser, c'est la liberté, et après je suis pas d'accord avec kilian, parce que moi, si mes parents me demandent de sauter de la fenêtre, je désobéis.

Alors, pour terminer, je voudrais qu'on examine une chose. Vous dites que parfois vous désobéissez parce que vous réfléchissez, vous pensez, et vous décidez de désobéir. D'accord ? ça veut dire que vous voulez pas le faire. Donc ma question c'est : quand vous obéissez, est-ce que ça veut dire que vous choisissez d'obéir ? Si oui, ça veut dire que même quand on obéit, on exprime sa liberté. Si on choisit librement d'obéir, ça veut dire que c'est être libre que d'obéir, d'une certaine manière. C'est votre choix d'obéir. Vous faites ce que vous voulez faire.

- Oui, ça dépend de ce qu'on nous demande. Si on est d'accord, on le fait, si on n'est pas d'accord, on le fait pas.

- Quand on obéit, c'est parce qu'on veut. Mais aussi, quand on désobéit, c'est aussi parce qu'on veut. Voilà, par exemple, mon père il s'est rasé, j'ai voulu faire comme lui, donc je l'ai fait. Là j'ai désobéi.

Donc quand t'es d'accord, toi aussi tu le veux. Donc quand tu le fais, tu fais ce que tu veux. Pour terminer, on peut dire qu'il y a un lien entre la pensée, la volonté et la liberté. Et il y a des limites à tout cela. Et à chaque fois, c'est vous qui pensez à tout cela. Bravo pour aujourd'hui, vous pouvez vous applaudir.

1. 9. 7. Atelier de Philosophie « L'identité, la Colère » La colère d'Albert, CM1 B, Benjamin Wermuth, Ecole Fraternité, 22 mars 2013

[Facilitatrice] Un rapide rappel : vous êtes assis en cercle pour pouvoir discuter tous ensemble, le but c'est de rester bien calme afin de bien s'écouter. On ne bavarde pas. Ceux qui sentent qu'ils vont bavarder avec leurs voisins, séparez-vous.

- La philo, c'est quand tu t'exprimes tout ce que tu veux et c'est valable

Alors, oui, on exprime tout ce que tu veux ?

- Tu penses

Pour qu'on puisse discuter librement, il faut absolument respecter ce que les autres disent. Si on a peur que les autres se moquent, on va s'empêcher de parler. C'est très important. Donc on va penser, on va s'exprimer et on va ?

- Parler

Parler, et même discuter. Et discuter, c'est difficile : il faut s'écouter, il faut ne pas se couper la parole, il faut essayer de se comprendre. C'est un art de discuter avec quelqu'un et je pense que vous en êtes capable. Parce que discuter réellement, c'est quand quelqu'un s'exprime et ensuite les autres réagissent, on échange des idées, des pensées. « Ah tu penses ça, je le savais pas, ça m'apprend quelque chose ». Ce que tu tiens Anis, c'est quoi ?

- Le bâton de la parole

Cela sert à quoi ?

- Il y a quelqu'un qui a le bâton et du coup il a la parole.

- C'est le bâton magique tous les vendredis

- Si t'as pas le bâton de la parole, t'as pas le droit à la parole

Moi je peux aussi vous donner la parole si vous levez la main. Et quand quelqu'un parle, on le regarde : c'est important de le regarder parce qu'on écoute mieux quand on regarde la personne. (Distribution des rôles de gardien) Alors, on va lire une histoire. Pendant l'histoire, on ouvre grand les yeux, grand les oreilles, on ouvre grand son esprit.

Lecture de *La Colère d'Albert*, Françoise Laurent, Pascal Vilcollet, 2008

« Tout doux, tout mignon, tout gentil, Albert adore Nénuphar, sa petite sœur. Elle est si douce, si mignonne, si gentille. Quand elle pleure, Albert la console. Quand elle a peur, Albert la protège. « Tu me donnes un baiser Bibi ? », dit Nénuphar. Nénuphar, elle l'appelle Bibi Albert. C'est si mignon, si doux, si gentil Bibi. Mais dans la cour d'école, « eh bibi, tu ressembles à un . Eh bibi, tu resteras toujours riquiqui. Et bibi tu feras toujours pipi au lit ». Albert déteste qu'on l'appelle Bibi. « Salut bibi, tu joues au foot avec nous ? » Albert ne répond pas. Bam, le ballon lui arrive sur la tête. Mille lumières brillent autour de lui et clignotent, clignotent, clignotent. De plus en plus, de plus en plus fort. Et soudain, Albert grandit, grandit, grandit. Il grandit tellement qu'il dépasse le toit de l'école. Médusés, ses copains le regardent, sans comprendre. Mais ce n'est pas fini. Voici que ses canines

s'allongent, s'allongent, s'allongent, et deviennent deux impressionnants crocs pointus, luisant sous le soleil. Inquiets, ses copains reculent jusqu'au fond de la cour. Mais ce n'est pas fini. Au bout des pattes blanches d'Albert, des griffes acérées surgissent comme des lames pointues, pointues, pointues. Paniqués, ses copains courent se cacher derrière l'arbre. Mais ce n'est toujours pas fini. Sur le dos d'Albert, le pelage doux et blanc devient une toison hirsute et grisâtre, dentelée comme une crête. Terrorisés, ses copains ont fermé les yeux. Alors, d'une voix tonitruante, Albert s'écrit : « Je m'appelle Albert, Albert, Albert, et même Bébert le Méchant, Bébert l'Affreux, Bébert le Terrible ! ». Et tapant sur son torse désormais musclé, il avance, avance, avance. Le fracas de ses pas résonnent contre les murs. Plus rien ne bouge. Même les feuilles des arbres n'osent plus tomber. En suspens, le monde attend, tremblant aux pieds de Bébert. « Tu me donnes un baiser Bibi ? » Nénuphar est là, microscopique fourmi aux pieds de Bébert le Terrible. « Tu me donnes un baiser Bibi ? » répète-t-elle de sa voix fluette en tapotant l'énorme pied de Bébert, Albert, Bibi ? « Euh, bien sûr Nénuphar ». A peine rassurés, les copains se rapprochent, sur la pointe des pieds. Bibi le petit, Bébert le Terrible ? Bibi le gentil, Bébert le Méchant ? bibi le mignon, Bébert l'Affreux. Finalement, c'est bien Albert qu'on préfère. « Tu viens jouer avec nous... Albert ? » »

Alors, dites-moi, qui est Albert ? 1, 2, 3, Pensez. On ferme les yeux, on met les mains sur le front. Qui est Albert : Bébert, Bibi, Albert ?

- moi je pense que c'est un lapin qui a grandit

Et quand il grandit, il devient qui ?

- Avant il était gentil, il était tout petit, maintenant il a grandit incroyablement et il est devenu aussi méchant que ses amis

- Au début, il était petit gentil et sa croissance fait qu'il est devenu méchant ?

Pourquoi il grandit comme ça ?

- Parce que quelqu'un lui a jeté une balle sur la tête et il s'est mis en colère.

Il s'est mis en colère, c'est une histoire inventée et du coup il est devenu grand, grand, grand. Du coup, au final, il grandit et il devient quoi ?

- (Romain) Il grandit mais il est toujours gentil mais il se montre méchant pour faire peur. On sait que quand il est grand, il est toujours gentil parce que Nénuphar elle est venue et lui demande un bisou donc s'il était méchant, il aurait dit « non, va-t-en ».

Du coup, il reste quand même Bibi ? Est-ce que Albert, c'est juste Bibi le gentil ?

- Albert, c'est ni Bébert, ni Bibi, c'est juste Albert

- C'est les deux

- Non c'est juste Albert, il a la colère parce qu'on l'appelle Bibi, il se transforme, il devient Bébert et là, ça peut pas se passer comme ça et il dit Albert, c'est Albert

- Moi je suis d'accord avec Romain parce qu'à un moment dans l'histoire, il dit qu'il aime pas quand on l'appelle Bibi. La colère elle le transforme.

La colère le transforme : qu'en pensez-vous ? Est-ce que la colère nous change ? Qu'est-ce qui se passe quand on est en colère ?

- On est incontrôlable.

- ça veut dire qu'on ne sait même pas qu'est-ce qu'on fait.

- On se contrôle pas

- Dans incontrôlable, il y a contrôle

Est-ce que la colère ça nous fait perdre le contrôle ? Quand Albert devient Bébert, est-ce qu'il est toujours Albert.

- C'est Albert, il est toujours gentil, même s'il se met en colère parce que les autres le prennent pour un bébé

Quand on grandit, est-ce qu'on change ?

- (tous) Oui

- Non !

- Si moi

Si on change, est-ce qu'il y a des choses qui restent pareil ? Est-ce qu'on reste toujours la même personne ?

- Presque

- La couleur des yeux

- Oui, parce qu'en fait, ce n'est que les sentiments qui changent. Et aussi l'âge.

Est-ce que la colère, c'est un sentiment ?

- Oui

Est-ce qu'il n'y a que les sentiments qui changent ?

- C'est oui et non : oui on change parce qu'avant j'aimais la vache qui rit, maintenant j'aime plus. Mais par contre, il y a toujours quelque chose qui reste en moi.

Comment ça s'appelle tout ce qu'on aime ?

- Les goûts.

Les sentiments et les goûts changent. Est-ce qu'il y a des choses qui restent pareil ?

- Il y a toujours quelque chose qui reste : par exemple j'aime jouer et avant j'aimais jouer aussi.

Quand on grandit, est-ce qu'il y a des choses qui changent ?

- Oui, déjà le corps. Il y a aussi la façon de penser. Et aussi il y a la colère : quand on est petit on peut pas vraiment faire ce qu'on veut mais quand on est grand on peut.

- Ce qui change, c'est parce que moi, je m'énerve très souvent. Ce qui change de moi, c'est que je suis tout rouge, la force décuplée, j'ai envie de frapper, et après je m'en prends à des gens qui n'ont rien fait. Je leur crie dessus, je leur fais mal. Ce qui change pas, c'est ma tête.

Quand on grandit, avec l'âge, l'apparence ne change pas ?

- Si mais on peut se reconnaître quand même

Effectivement, on va reconnaître une personne sur une photo entre 8 ans et 80 ans, malgré tout le changement. Qu'est-ce qui reste pareil ?

- Le cœur, la gentillesse

- Le caractère

- Mais on peut pas connaître le caractère sur une photo

- Ce qui change pas chez eux, c'est que ils ont des cheveux.

Quand on est âgé on a les mêmes cheveux que quand on est enfant ?

- (tous) Non !

Qu'est-ce qui change avec l'âge ?

- Les cheveux, le visage

C'est ça justement : le visage, à la fois il change beaucoup, et à la fois il reste le même.

- Quand on grandit, on se contrôle, on apprend, on se contrôle.

C'est intéressant : vous pensez qu'on se contrôle plus quand on est grand ?

- Un adulte, quand il veut frapper, il se contrôle.

- Moi je dis souvent on change et on change pas en même temps. Parce que moi j'étais petit je mangeais des olives et maintenant j'en mange plus. Alors que mon frère il a pas changé.

Donc à la fois, on change, et à la fois on change pas ?

- Mais comment ça se fait ?

- D'apparence on change pas, mais la maturité si.

L'apparence ne change pas ? Vous avez la même apparence que quand vous aviez deux ans ? Notre apparence elle change et en même temps on se reconnaît.

- Par exemple quand j'étais petit, je faisais que de me cogner et puis après j'ai arrêté. Et après j'ai changé.

Tu as changé ? Tu as choisi de changer ?

- Oui.

Est-ce que notre comportement change avec l'âge ? Est-ce que c'est nous au fond qui nous changeons ou est-ce que c'est que notre comportement ?

- En fait, on change : par exemple en maternelle, j'avais connu une fille, et après en ce moment elle est dans le même centre que moi : je l'ai reconnue parce qu'elle était à peu près pareille.

Mais elle était « à peu près pareille ». Tu l'as reconnue parce que tu l'as connue ?

- Oui, et je l'ai tout de suite reconnue.

Est-ce que c'est pareil connaître et reconnaître ?

- Connaître, c'est on connaît déjà et reconnaître c'est...

- Non c'est reconnaître quand on connaît déjà

- Presque, quand on connaît quelqu'un et quand on le voit plus, la prochaine fois qu'on le voit, on le reconnaît.

Donc il faut connaître quelqu'un pour le reconnaître plus tard...

- Je veux répondre à la question de tout à l'heure : on peut vite changer. Avant, quand j'étais petit, je détestais les devoirs et maintenant j'aime les devoirs et peut-être qu'après je peux redétester les devoirs.

Donc qu'est-ce qui est resté pareil en toi ? En nous, qu'est-ce qui reste le même ? Qu'est-ce qui se maintient pareil tout au long de la vie ?

- Notre corps

- Notre cœur

- Notre caractère

- Par exemple quand j'étais en CE1 je faisais que embêter mon frère, et j'ai arrêté.

Donc il y a eu un changement, mais est-ce que tu es aussi resté le même ?

- Oui, je suis encore nerveux

Tu es encore nerveux mais tu contrôles différemment.

- C'est le caractère qui change pas. Quand j'étais petit j'étais calme et maintenant non.

Est-ce qu'on garde toujours le même caractère ?

- Le caractère, par exemple, quand j'étais petit je me contrôlais plus, je frappais pas les gens, j'étais gentil, que maintenant comme j'ai vu tous les trucs à la télé, je frappe tout le monde quand ils m'énervent.

Donc on retrouve le thème de la colère comme dans La colère d'Albert. Et tu parles de la télé, on dirait qu'elle t'a influencé. Est-ce qu'il y a des choses qui peuvent nous influencer et nous faire changer ? 1, 2, 3, Pensez...

- J'ai un pote qui s'appelle Idrissa

- Par exemple si t'as un meilleur ami qui fait plein de bêtises après tu vas le suivre

Donc c'est l'ami qui influence, il y a l'influence des amis par exemple. Quand c'est une influence, ce serait un changement qui vient de l'extérieur.

- Le goût nous fait changer : avant j'aimais des trucs et maintenant je n'aime plus

Oui, mais là on cherche la cause, l'influence de ce changement de goût

- C'est juste que j'ai grandi

D'accord, là on cherche ce qui peut nous influencer.

- La télé : par exemple si tu regardes des films d'horreur après t'arrives pas à dormir

- Par exemple moi je regarde des mangas de combat où c'est l'histoire d'un mec qui est très agressif qui est fils d'un démon et je me dis que moi aussi je pourrais me battre comme ça

Donc là cela influence l'imagination. Ce sont des histoires imaginaires qui nous influencent pour notre vraie vie.

- Des fois dans les histoires il y a des choses qui peuvent se passer en vrai.

- Il y a plein de choses qui peuvent nous faire changer : par exemple la jalousie, la colère, les moqueries. Après ce qui nous fait changer, c'est ce qu'on ressent. Par exemple, quand quelqu'un se moque de vous, ça vous donne envie de changer.

Alors comment ça s'appelle quand il se passe un truc important ?

- Un événement

Alors est-ce qu'un événement ça peut nous faire changer ? Quelque chose de fort ?

- Oui, par exemple, quand on voit des personnes dans la rue, certaines ont mauvais caractère, quand elles sont adolescentes

Quand on devient adolescent, est-ce qu'on est la même personne que quand on est enfant ?

- La maturité elle change

- En fait, c'est l'âge qui change, parce que avant quand j'avais vers les quelques mois, mon grand frère il voulait jouer tout le temps avec moi, maintenant il a 16 ans il veut plus jouer.

Alors, aujourd'hui vous avez beaucoup raconté de souvenirs. C'est la dernière question : est-ce que nos souvenirs ils nous construisent aussi comme personne ? Est-ce que les souvenirs, ça fait partie de notre personne ?

- Oui ils nous influencent nos souvenirs

Si vous n'aviez aucun souvenir, est-ce que vous seriez la même personne ?

- Non, ça fait partie de nous

- (Romain) Si moi j'avais vécu le passé de Lisa, je serais pas moi maintenant.

- Tout le monde n'a pas le même passé.

Dans ce que vous avez raconté, vos souvenirs ont l'air de faire partie de qui vous êtes.

- Mais les frères et sœurs ils ont le même passé

- En fait, je suis d'accord avec Romain. Sans nos souvenirs, comment on pourrait faire ? Là je suis gentille, si j'avais pas de souvenir, comment je pourrais faire pour être gentille ?

Est-ce qu'on pourrait être quelqu'un sans souvenir ?

- Si on n'a pas de souvenir, on apprend rien, on a zéro énergie.

Et dans ce que vous avez raconté sur la colère, on dirait que vous avez appris à contrôler votre colère. Bon, on va s'arrêter là. Bravo !

1. 9. 8. Atelier de Philosophie « Les Mots » (9-10 ans) Le petit voleur de mots, CM1 B (B. Wermuth), Ecole Fraternité, 17 mai 2013

[Facilitatrice] On se retrouve en philosophie, est-ce que quelqu'un pourrait nous rappeler ce qu'on fait en philosophie ?

- On discute entre nous sur un thème, on échange nos idées, on parle.

Très important : on échange nos idées. Ça veut dire qu'on peut donner une de ses idées à quelqu'un d'autre. Et inversement, et après on a de plus en plus d'idées. Vous êtes nombreux, donc il y a de nombreuses idées qui peuvent être échangées. (Distribution des rôles de gardien) Alors, on va lire l'histoire du petit voleur de mots. Il faut bien écouter et réfléchir.

Lecture de l'album *Le petit voleur de mots*, Nathalie Minne, 2012

« Le soir, lorsque la lune éclaire le chemin, le petit voleur de mots sort avec son équipement et marche jusqu'au village. Là, guettant les éclats de voix et de lumière pour ne pas être vu, il se hisse sur les toits. La récolte des mots peut commencer. Porté par la chaleur des foyers, les mots se mélangent joyeusement. Le petit voleur les attrape dans les turbulences de la fumée des cheminées. Ce qu'il préfère, ce sont les mots des histoires racontées aux enfants. Il les regarde monter lentement et se dissiper dans le silence de la nuit. Et parfois, il s'endort. Puis il rentre chez lui, sa besace pleine de mots, pressé d'examiner sa cueillette. Dans la cabane, les mots se mettent à rigoler, et à chanter. Il y a des petits mots qui sautent sur place, il y a des mots tendres, il y a des mots verts, des mots très gros rouges de colère et aussi des mots trop longs, impossible à prononcer. Les mots se glissent dans tous les coins, s'accrochent aux murs, au plafond, aux meubles, ils dansent la polka, la salsa et la valse à mille temps. La fête est réussie, mais petit à petit, le sol se couvre de syllabes brisées. Les mots gardent leur mystère. Alors, le petit voleur de mots les trie et les range dans des bocaux à bonbons. Il y a le bocal grand mot, le bocal « mot seul », il y a les mots nuls, les mots bizarres, les mots doux, les mots de voyage, les mots difficiles, les mots sans soucis, les mots moches, les mots flous, etc. Ensuite, il essaie des recettes : il prend deux mots doux, trois mots mouillés, un mot piquants et deux mots chauds, il mélange le tout et le jette en l'air et là, le hasard tresse des phrases de compliments, il tisse des écharpes de phrases d'insultes, il tricote des chaussettes d'explications compliquées. Avec un peu d'habitude, il apprend les bons

dosages, il en vient à inventer des histoires qu'il raconte aux animaux de la forêt : ceux-ci l'écoutent attentivement, mais restent silencieux. Alors, il décide de retourner au village. Tapis dans l'ombre, il observe les habitants éclairés par la lueur des lampes, il écoute les mots qui vibrent à travers les vitres. Les mots, les enfants s'en servent pour faire rire leurs amis, les parents, pour caresser et faire rire leurs enfants. Mais un soir, arrive ce qui devait arriver, quelqu'un lui dit « Bonsoir » et boum, badaboum, bim bam boum, voilà le petit voleur de mots par terre les quatre fers en l'air, avec tout son bazar. Alors un petit garçon sort aussitôt pour l'aider à ramasser son filet et ses mots. Et là le petit voleur de mot lui dit « merci ». Il le dit tout bas, parce que c'est son premier merci. Depuis, ils se retrouvent presque chaque soir : le petit voleur apporte des noisettes, le petit garçon, des bonbons. La cabane résonne de leurs rires et de leurs histoires, ensemble ils explorent les coins les plus secrets de la forêt et les meilleures cachettes du village. Et un beau jour, le petit voleur rencontre une petite fille. Il reste sans voix, les mots lui manquent, tous les mots qu'il a patiemment volés et apprivoisés ne servent à rien. Il doit voler d'autres mots, des mots d'amour. »

Alors, à quoi ça sert les mots ?

- à s'exprimer ce qu'on ressent
- Mais on peut exprimer des mots méchants
- Bah ça sert à communiquer

Et qu'est-ce qu'on communique ?

- Nos sentiments

Seulement nos sentiments ?

- Ce qu'on voit, par exemple « ah un oiseau », ce qu'on fait
- ce qu'on dit
- Ce qu'on imagine : par exemple hier soir j'ai imaginé une fée en train de voler

Est-ce que c'est facile de décrire cette fée ?

- Pas trop : je peux dire qu'elle a des ailes.

Est-ce que ça arrive qu'on ne trouve pas ses mots, qu'on ne sait pas comment dire ?

- Par exemple, moi quand mon père il m'a acheté ma DS, je trouvais pas les mots
- On n'a pas toujours les mots, parce que par exemple, moi je dis « oh il y a un oiseau, quelque chose » et on voudrait expliquer à quoi ça ressemble, à quoi ça sert.

Expliquer : est-ce que c'est toujours facile d'expliquer ? SI par exemple je te demande de décrire cet oiseau, ça va être facile ?

- Oui, un oiseau on va dire qu'il a des ailes

Mais tous les oiseaux ont des ailes. Là je n'ai pas l'image précise de l'oiseau...

- Oui et il est bleu
- On peut dire des types d'oiseau

Donc ça c'est un type de mot. Si on dit que c'est un flamant rose, ça fait que grâce au mot « flamant rose », c'est plus précis que « oiseau » ?

- Oui un peu.

- (Romain) Des fois, je me demande pourquoi on trouve pas les mots, quand on est choqué, ou triste, ou trop excité, quand on est trop content, « je sais plus quoi dire »... Quand t'es trop excité d'avoir gagné 100 millions d'euros, t'es content !

- Bah par exemple je suis d'accord avec Romain, quand on demande quelque chose, dès qu'on nous offre quelque chose, on sait pas quoi dire, on peut que dire merci, on est beaucoup trop content pour exprimer ce qu'on ressent.

Donc ça veut dire que les mots ne suffisent pas, parfois...

- Mais après si tu regardes le visage de la personne...

Là ce sera donc le visage qui exprime, pas les mots. Est-ce que des fois on s'exprime sans les mots ?

- Par les gestes

Vous avez parlé du mot « merci », c'est un mot intéressant : à quoi ça sert de dire merci ?

- pour remercier les gens

- parce qu'ils nous ont fait quelque chose de gentil

Est-ce que c'est un mot que vous avez appris ?

- Non

- Bah si, ça te viendrait pas à la tête si on ne te l'avais pas appris

Pourquoi on vous a appris ça à votre avis ?

- C'est pour la politesse

Et à quoi ça sert d'être politesse ?

- Des fois on n'a pas envie de dire bonjour

Dans ce cas, parler, ça ne sert pas à exprimer ce qu'on pense. Là, si on exprimait ce qu'on pense, ce serait « j'ai pas envie de te parler ». Donc au lieu de dire ce que vous pensez, vous allez faire quoi ? Est-ce que vous allez dire bonjour ?

- On va quand même dire « bonjour » parce que sinon ils vont penser que cet enfant, il est malpoli. Et si on va à la boulangerie, on veut acheter des trucs donc faut dire bonjour.

Parler, ça sert à obtenir ce qu'on veut ? pas à dire ce qu'on pense.

- Oui, moi par exemple, parce que dès fois quand tu t'exprimes, tu peux avoir des choses

Est-ce que parfois on se sert des mots pour obtenir quelque chose de l'autre ?

- Un jour, je suis parti acheter quelque chose, une baguette, je suis rentré « j'ai dit une baguette s'il vous plaît ». Et la boulangère m'a dit « tu dis pas bonjour ? ».

Pourquoi elle s'attendait à un bonjour ?

- Pour respecter

Est-ce que les mots ça peut montrer du respect ?

- (tous) Oui

Donc là on a des nouvelles catégories de mots : on a parlé des mots polis, là on parle des mots de respect.

Dans l'histoire, il y avait quoi comme catégories de mots ?

- Les mots méchants, les mots gentils

- Les mots bizarres

- Les mots doux

- Les insultes

- Les mots froids

Est-ce que vous avez un exemple de mot froid ? C'est quoi être froid avec quelqu'un ?

- Être méchant

Être froid avec quelqu'un, ça veut dire qu'on est distant, qu'on n'est pas chaleureux.

- Il y avait les mots tendres

- Les mots rigolos

Vous avez des exemples de mots rigolos ? Cherchez tous des mots rigolos !

- Bisouilles

Et ça veut dire quoi ?

- C'est un bisou rigolo

- Moi j'en ai un : nounouilles

Et un mot compliqué : vous en avez ?

- Anticonstitutionnellement

Vous le comprenez ce mot ?

- (tous) non !

Du coup, est-ce que c'est possible de connaître un mot sans le comprendre ?

- Oui, on peut pas l'expliquer, mais on sait le dire

- Moi je connais un mot méchant « tu pues », « t'es bête »

Et vous connaissez des mots gentils ?

- Je t'aime

- T'es bien

- J'ai des exemples de mots rigolos : bidon, blablater

- Moi j'ai un exemple de mot méchant « va te faire cuire un œuf »

Alors, ça c'est un mot : « va te faire cuire un œuf » ?

- Non, c'est six mots

Est-ce que c'est pareil un mot et une phrase ?

- (tous) Non !

Le petit voleur de mots, quand il fait ses recettes, il fait quoi ?

- Il mélange des mots et ça fait une phrase.

Le petit voleur, il trouve que mélanger les mots, c'est faire de la magie, que fabriquer une phrase, c'est comme faire de la cuisine. Est-ce que vous, vous fabriquez des phrases ?

- (tous) Oui !

Tout à l'heure, vous avez que les mots, ça sert à dire ce qu'on pense, ce qu'on ressent, ce qu'on voit. Alors est-ce que vous créez des phrases ?

- (tous) Bah oui !

Est-ce qu'on peut créer des phrases à l'infini ?

- (tous) Oui !

Expérience de pensée. *Imaginez demain matin, le petit voleur de mots il vient chez vous, et il vole tous les mots. Qu'est-ce qui se passe ? Tous les mots dans les textes, dans votre tête, chez vous.*

- Bah je vais dans le dictionnaire, je cherche.

Mais il y a plus de mots dans le dictionnaire, il prend tous les mots. Qu'est-ce qui se passerait ? 1, 2, 3, Pensez !... on va faire passer le bâton de parole.

- On pourra pas parler

- Il n'y aurait plus que les couleurs

- (Céryl) Ce serait la fin du monde. On pourrait plus s'exprimer, il y aura plus d'amoureux. On pourra plus rigoler. Il n'y aurait plus de sentiments.

S'il n'y avait pas de mots pour exprimer les sentiments, il n'y aurait plus de sentiments ?

- Non, surtout s'il n'y a pas la langue

- On deviendrait fou parce qu'on peut plus parler. On parlerait sans dire de mots.

- On est perdu, parce qu'il n'y a plus de panneau

- On n'aurait plus de prénom. Les prénoms ça sert à appeler les gens.

- On n'irait plus à l'école, on peut pas enseigner sans les mots.

- Ce serait infernal

- Moi je suis à moitié d'accord avec Céryl : on pourrait plus être amoureux. Euh.. je sais pas comment dire...

Bah justement, là tu cherches tes mots. Comment ça se fait que des fois on pense quelque chose mais qu'on ne trouve pas ses mots ?

- Si le monde existe plus, on pourrait plus s'exprimer parce que par exemple tu veux appeler quelqu'un au téléphone, et bah tu peux plus.

- On pourrait plus vivre...

Alors, à votre avis, vous avez appris combien de mots depuis que vous existez ?

- ça va être dur de compter !

- deux mille

- un million peut-être

- cinquante

- Non plus, là on en a déjà utilisé 50 aujourd'hui. Moi je dis 200 000.

- Dans l'histoire il y en avait déjà plus de cinquante.

Et à votre avis, il y a combien de mots dans la langue française ?

- un million

- un milliard

Est-ce qu'il vous reste des mots à apprendre ?

- Oui, par exemple « Infrastructure »

- Moi je connais, c'est une structure qui est infra. Infra ça veut dire infaillible.

Une infrastructure, c'est une structure infaillible ? C'est quoi à votre avis une infrastructure ?

- En fait une infrastructure c'est une infraction d'une structure.

- Infrastructure, c'est une structure infra-rouge

- C'est un train qui est infra, qui a un frein
- Il pourrait y avoir des infra-écoles : où là-dedans on apprend à utiliser des détecteurs infra-rouges.

Est-ce qu'à votre avis, le mot « infra-école » il existe ?

- Non

Est-ce que c'est possible d'inventer des mots ?

- (tous) Oui !

Alors, 1, 2, 3, Pensez ! Essayez chacun d'inventer un mot... Attention, il faut que ça ait un sens... Si ça n'a pas de sens pour vous, ce ne serait pas un mot...

- Infratapis
- Infracouleur, ce serait
- Un Bioroport, c'est des avions Bio
- C'est quand on invente des nouvelles natures
- Un Ixpert, c'est une montre multifonction, tu peux regarder la télé avec, tu peux faire une caméra, tu peux faire plein de trucs avec, c'est comme un couteau suisse. La minère, c'est comme une voiture du futur, tu peux la lever grâce au vent.
- Infra-livre, c'est un frein et un livre
- Infra-mot, c'est un mot infaillible
- Un infra-styleburger, c'est une machine où il manque des hamburgers.
- Mais ça existe pas ça !

Alors, justement, si on invente quelque chose de nouveau, est-ce qu'on va inventer un nouveau mot ?

- Oui, le mot « iphone » il existait pas avant les iphones
- Moi j'avais deux inventions : la première invention que j'ai rêvée depuis que j'avais quatre ans, c'est le « speedfood » c'est une machine, t'écris ce que tu veux, t'appuies sur un bouton, et ça sort le plat que tu voulais. Et le Ishoes, c'est une chaussure où dessus c'est un téléphone, donc si tu oublies ton téléphone chez toi, tu peux prendre ta chaussure.
- Bigmer, c'est une mer qui est grande.

C'est intéressant, parce que « big » c'est un mot anglais, et « mer » c'est un mot français donc tu as mélangé deux langues pour créer un mot. On doit arrêter là notre récolte de mots nouveaux. Bravo pour la séance.

1. 9. 9. Atelier de Philosophie (8-9 ans) « La Télé-Réalité » CM1 B, Benjamin Wermuth, Ecole Fraternité, 31 mai 2013

[Facilitatrice] Est-ce que la télé et la réalité, c'est pareil ?

- Par exemple, il y a une émission qui s'appelle « tellement vrai » où c'est vrai.

Parce que ça s'appelle tellement vrai ?

- Non parce que c'est des vraies histoires.

Est-ce que toutes les histoires sont vraies ? Est-ce qu'une histoire, ça raconte forcément quelque chose de réel ?

- Non, il y a des histoires vraies, et des histoires inventées.

Comment savoir que c'est vrai ?

- Parce que c'est écrit, soit tout à la fin soit au début. Tu peux savoir que c'est une fausse histoire, si c'est pas possible. Par exemple si on lit une histoire de Père Noël, on sait que c'est une légende.

C'est vrai parce qu'on dit que c'est vrai ?

- Non. Ça peut être de la mythologie.

C'est quoi le point commun entre un mythe et une histoire, c'est que c'est raconté. Comment savoir que ce que les gens racontent, c'est la réalité ?

- La réalité, c'est ce qui est à côté de nous, c'est ce qu'on peut toucher.

C'est intéressant : tu parles de la réalité proche, tu dis que c'est à côté de nous. Or, la télévision, ça vient du mot « télé » et « vision » : « télé », ça veut dire que c'est loin. La télévision, c'est quand on voit quelque chose qui est loin. Donc on n'est pas à côté pour vérifier. Ce qu'on voit à la télévision, ce sont des choses qui sont loin de nous. Alors comment on sait que c'est la réalité ? Est-ce que tout ce qui est à la télévision, c'est de la réalité ? Est-ce que c'est de la réalité ou de la fiction ?

- La science-fiction c'est faux !

- Parfois c'est pareil que la réalité, parfois non. Parfois quand c'est des films d'aventure, parfois c'est du vrai. Par contre, quand il y a des films d'horreur, ça c'est pas du vrai.

Les films en général, c'est du vrai ou du faux ?

- (tous) Du faux

- Sauf quand c'est une histoire vraie. Par exemple j'ai vu un film qui racontait une fille et sa mère, elles étaient nées en France, elles avaient pas de papier et donc elles étaient renvoyées dans leur pays. C'était une vraie histoire.

Est-ce que le film montrait totalement leur vie ?

- Ils racontaient leur vie en refaisant les mêmes scènes

- C'est vrai parce que c'est marqué

Est-ce que c'est forcément vrai si on dit que c'est vrai ?

- Non, par exemple dans un histoire vraie, ça c'est vrai à cause du titre

Il suffit qu'on vous dise que c'est vrai pour que vous y croyiez ?

- (tous) Non !

- Ce serait naïf

C'est intéressant comme mot ça, la naïveté.

- On sait pas si ça existe vraiment la vérité

On sait pas, il y a un doute.

- Par exemple Au nom de la vérité, on pourrait croire que c'est vrai.

Alors, qu'est-ce qui fait qu'on y croit ou pas ?

- Bah *Une histoire vraie*, des fois c'est vrai et des fois c'est faux. Par exemple, il y a un garçon il a sauté de huit étages et il est vivant

- Si ils disent « tellement vrai » ou « la réalité » et c'est vrai. J'ai lu un livre qui dit que s'ils disent que c'est vrai alors que c'est faux, on peut aller en prison.

- Le but de la télévision, c'est qu'on puisse croire ce qu'ils montrent.

Alors, est-ce que ça nous plaît ces histoires vraies ?

- (tous) Oui !

On a vu que la télé et la réalité, ce n'est pas pareil. Mais alors, c'est quoi la télé-réalité ?

- Ce sont des trucs qui sont vrais. Il y a marqué « réalité » et la réalité, c'est quelque chose qui se passe vraiment.

- La télé-réalité, c'est ce qu'on regarde à la télé et qui est vrai

Réalité et vérité, c'est pareil ?

- Oui, réalité, ça veut dire que tu fais vraiment.

Là, si je mens, si je dis « je m'appelle Caroline », c'est un mensonge. Mon mensonge, il est réel, c'est de la réalité. Mais est-ce que c'est de la vérité ?

- (tous) Non !

Il y a plein de choses qui peuvent se passer réellement : est-ce que ça veut dire que c'est vrai ? SI un magicien fait un tour de magie, vous allez réellement voir un lapin sortir d'un chapeau, mais est-ce que c'est la vérité que le lapin sort du chapeau ?

- Non, c'est faux

- Il y a un tour

- En fait, le lapin il est déjà dans le chapeau

Donc c'est une illusion : c'est la réalité, vous allez voir le lapin sortir du chapeau, mais ce ne sera pas la vérité. A la télé, on voit réellement les choses sur l'écran, mais est-ce que ça veut dire que c'est la vérité ?

- La dernière fois, je suis allée à Disney et on a l'impression que le prince il apparaît mais en fait c'est la fumée qui monte

Donc parfois, la réalité nous trompe, et parfois elle dit une vérité.

- La télé-réalité, c'est pas un mensonge, ils vivent vraiment les gens

Mais comment ça se fait qu'on aime la vie des gens ?

- C'est pour nous mettre la rage

- On voit quelqu'un qui fait quelque chose et on a envie de le faire

On aimerait se sentir jaloux alors ?

- On regarde parce qu'on s'ennuie

Est-ce que la télévision nous permet d'échapper à l'ennui ?

- (tous) Oui !

(Travail d'écriture à la fin de la séance à partir de la question suivante : est-ce que la télévision et la réalité, c'est pareil ?)

1.10. Retranscriptions des Ateliers de Philosophie 9-10 ans Classe de CM2, Emmanuelle Legall, Année 2012/2013

1. 10. 1. Atelier de Philosophie sur « La Philosophie » (10-11 ans) CM2 E.Legall, école Fraternité, 15 février 2013

[Facilitatrice] Bienvenue à votre premier atelier philo de cette année. Je pense que la plupart d'entre vous ont déjà fait un peu de philosophie. Aujourd'hui, on va définir ce qu'on fait à l'atelier de philosophie. Pour commencer, pour vous, qu'est-ce que la philosophie ?

- Melissa : c'est quand on choisit un thème et qu'on doit s'exprimer et dire comment on pense.

Alors là on a un mot très important : s'exprimer. Quoi d'autre ?

- Alan : c'est dire ce qu'on pense, notre avis

Alors justement, est-ce que dire ce qu'on pense, ce n'est pas s'exprimer ?

- Oui, et c'est rêver dans sa tête

- C'est par exemple quand on parle de la mort

- On peut parler de l'avenir aussi.

Alors, la mort, c'est un exemple de thème. Qu'est-ce qu'ils ont de spécial les thèmes en philosophie ? Vous avez raison, on va penser, on va penser, mais sur quel genre de thème ?

- C'est réfléchir, il y a des questions.

Justement, on réfléchit à quoi ? On se pose des questions sur quoi ? On ne va pas réfléchir à « comment on fabrique une voiture ? » ou « combien font 2+2 »...

- On réfléchit sur la vie

On réfléchit sur la vie, sur le monde et sur les humains. Vous êtes des humains ?

- (tous) Ouiii !

Vous êtes sûrs ?

- (tous) Ouui

Pourquoi vous êtes sûrs que vous êtes des humains ?

- On se ressemble tous

- Non !

- On sait qu'on est humain parce qu'on parle

- Mais les animaux ils parlent

- Non ils aboient

On peut se demander si les animaux parlent, mais nous, là on ne fait pas que parler...

- On discute

Quand on discute, c'est qu'une personne parle, puis quelqu'un répond, et une autre réagit, etc, et là on échange des idées. Qu'est-ce qui fait qu'on est humain ?

- On écrit

Alors, à l'atelier de philosophie, on ne va pas écrire, il faudra penser et discuter, ce qui est très dur déjà. Toute votre concentration devra aller à ça : penser et discuter.

- On est les seuls à travailler.

- Les abeilles elles travaillent dans la ruche

- Nous, on a l'école

- On sait construire des choses et les animaux non

- Non, une araignée elle construit une toile !

Ici, dans cette pièce, qu'est-ce qui a été construit par les humains ?

- Les chaises, les meubles

- Tout !

- Même le tableau, même les livres

- On arrive à construire des choses avec de l'électricité, les animaux ils n'y arrivent pas.

On est des humains, et c'est très important de s'en rappeler. Pourquoi ? Parce qu'à l'atelier-philos, on va réfléchir sur ce que c'est qu'être humain. Nous les humains, on est les seuls à savoir faire de la philo, on est les seuls à pouvoir philosopher. Pourquoi c'est important de philosopher ? de réfléchir, de se poser des questions, de chercher toutes les réponses possibles ?

- C'est important si on veut apprendre

- C'est important parce qu'on donne notre avis

Pourquoi c'est important d'exprimer son avis ?

- Parce que sinon on peut nous faire des choses que nous on veut pas.

- Parce que sinon on aurait trop de questions à se poser, et on aurait aucune réponse.

Alors, à votre avis, est-ce qu'il y a des questions bêtes à l'atelier-philos ?

- Non, mais il y a des questions pas philosophiques.

- Et il n'y a pas de mauvaises réponses : c'est des experts ou des apprentis.

Ici, est-ce qu'il y aura quelqu'un qui aura la vérité, et les autres auront tort ?

- Peut-être

- Non !

- (Farah) Quand on philosophe, on fait une équipe, tout le monde pense sa réponse

- Chacun a son avis, chacun pense comme il veut.

L'idée, c'est que vous soyez libre de vous exprimer, de dire ce que vous pensez. Mais il y a des limites à cette liberté en philosophie ? De quelles règles on a besoin à l'atelier-philos ?

- Il faut être vivant

Il faut être vivant, c'est-à-dire être bien présent pour écouter et réfléchir

- Il faut une langue

Il nous faut une langue et une voix pour discuter.

- Pour discuter entre nous, il faut être concentré

- Il faut s'écouter.

A chaque séance, il y aura un élève qui aura pour fonction de garder ce respect de la parole : cette personne s'appellera le gardien de la parole, qui devra surveiller que quand quelqu'un parle, tout le monde écoute bien.

- Il faut se respecter

Oui, donc il nous faudra un gardien du respect : pareil, à chaque séance il y aura un gardien du respect. Qu'est-ce qu'il devra faire le gardien du respect ?

- Vérifier que tout le monde se respecte.

Donc il est interdit de se moquer. Pourquoi ? Parce que l'objectif, c'est qu'on se sente libre de dire ce qu'on pense. Si quand on dit ce qu'on pense, tout le monde se moque, après on va arrêter de dire ce qu'on pense. Donc ça nous empêche d'être libre, Pour se sentir libre de s'exprimer, il faut se dire que les autres vont nous respecter. Alors, qu'est-ce qu'il faut d'autre comme règles ?

- Il faudrait noter quelqu'un qui note ce qu'on dit

Alors est-ce qu'il faut noter tout ce qu'on dit ?

- Non, ce qu'il y a d'important

Donc comment on pourrait l'appeler ce gardien ?

- Le gardien de l'importance.

C'est pour retenir qu'on va écrire. Donc on pourra l'appeler comment ?

- Le gardien de la mémoire.

Chaque atelier aura un thème, et il ne faudra pas sortir du thème. Donc il nous faudrait quoi ?

- Un gardien du thème.

L'idée c'est d'avoir une discussion, et une discussion, c'est comme un fil, on va suivre le fil de la discussion, au fur et à mesure que les gens parlent, on suit un fil. Donc l'idée, c'est de ne pas partir dans plein de sens différents.

- Il y a l'égalité aussi.

Qu'est-ce que tu veux dire par là ?

- Parce qu'on est tous égaux, donc c'est comme le respect, on n'est pas plus haut que les autres.

- On peut pas faire... moi par exemple, je peux pas me permettre de sauter partout

- S'il y avait pas un gardien de la parole et du respect, tout le monde pourrait parler en même temps que les autres, et ça c'est comme si on se sentait au-dessus des autres personnes.

Par rapport à l'égalité, vous avez tout à fait raison : ça a un rapport avec le respect. Pourquoi ? Est-ce qu'il y a des pensées qui ont plus de valeur que les autres ?

- Non, une réponse n'aura pas plus de valeur, vu que tout le monde donne son avis.

Toutes les réponses auront une valeur. Parce que nous sommes tous égaux, nos pensées ont la même valeur. D'ailleurs, à votre avis, pourquoi on est assis par rapport à cette idée d'égalité ?

- Pour se comprendre

- Pour apprendre quelque chose des autres

- Pour s'écouter

C'est important de pouvoir regarder la personne qui parle pour l'écouter

- Pour que la personne qui interroge, elle voit la personne. Si on est tous... si il y en avait qui étaient devant et d'autres derrière, on ne pourrait pas parler avec eux

- C'est pour s'exprimer

- Pour discuter tous ensemble

Vous avez raison, pour discuter tous ensemble, c'est beaucoup mieux d'être assis, on peut tous se voir, s'écouter, se regarder. Personne n'est devant parce qu'il est plus important, personne n'est derrière parce qu'il est moins important. C'est une question d'égalité : on est assis en cercle. Chacun d'entre vous, vous êtes à la même distance du centre. D'ailleurs, est-ce que vous connaissez le symbole qui est au centre ?

- C'est un E

- Non ce n'est pas une lettre de l'alphabet français

- C'est un P

C'est « phi » c'est une lettre grecque. On dit que la philosophie a été inventée en Grèce, et là-bas ce n'est pas le même alphabet. Cette lettre « phi » c'est le symbole de la philosophie. Qu'est-ce que c'est un symbole ?

- C'est ce qui représente quelque chose

Oui, ça représente quelque chose. Au centre du tapis, c'est le symbole de la philosophie, vous êtes tous à la même distance de la philosophie, pour être tous philosophes. Est-ce que par hasard, quelqu'un sait ce que signifie le mot « philosophie » ?

- C'est exprimer ses sentiments

Oui, on en a donné cette définition. Mais en fait, à l'origine, on avait donné une sorte de but en philosophie. On a dit qu'en philosophie, on réfléchit, on s'exprime, on se pose des questions, mais en fait le but de tout ça, c'est d'essayer d'atteindre la sagesse.

- ça veut dire quoi ?

Être sage. Pas être sage comme une image. C'est être sage dans son esprit, c'est-à-dire comprendre. En fait, « philo » ça veut dire « aimer » et « sophie » ça veut dire « sagesse ». Philosopher, c'est aimer être sage, c'est l'amour de la sagesse. Et ça veut pas dire qu'on est sage, mais on peut passer beaucoup de

temps à essayer d'être sage. Donc le but ici, c'est d'atteindre un peu plus de sagesse. Normalement en France, la philosophie ça se fait à partir du lycée, mais je pense que dès maintenant, on est capable de réfléchir sur la vie, vous êtes capables de réfléchir et discuter tous ensemble.

- Euh ça veut dire quoi déjà *philo* et *sophie* ?

- Aimer être sage

Donc la philosophie c'est pas être sage, ce n'est pas être sage, mais c'est aimer la sagesse, essayer d'être de plus en plus sage toute sa vie. On peut essayer d'être sage, en se posant des questions. Ce serait bien que vous, maintenant, vous cherchiez les questions que vous vous posez sur la vie, le monde et les humains. Comme ça, on saura les thèmes que vous voudrez étudier. Alors on va faire un signal : quand je dirai « 1, 2, 3, Pensez », il faudra faire le silence, fermer les yeux et réfléchir. Alors, 1, 2, 3, Pensez, cherchez des questions que vous vous posez sur la vie, sur le monde et sur les humains... Il n'y a pas de questions bêtes... On va faire passer le bâton de la parole, qui est très très important : pourquoi à votre avis ?

- ça sert à avoir la parole

C'est ça, en fait il y a deux manières d'avoir la parole : soit on lève la main, soit on fait passer le bâton de parole. Le bâton de la parole, il donne un pouvoir à la personne qui le tient : elle a le pouvoir de parler et tout le monde doit l'écouter et la regarder. Donc là, on va faire un tour de parole, où chacun votre tour, vous allez dire une question que vous vous posez. On y va !

- Pourquoi il y a des filles et des garçons ?

- Pourquoi on est autant, on est beaucoup dans toute la terre ?

- Pourquoi il y a autant d'animaux que d'humains ?

- Pourquoi on vieillit ?

- Comment nous sommes venus à la vie ?

- Pourquoi on n'arrive pas à savoir il y a combien de personnes au monde ?

- Qu'est-ce qui arrive après la mort ?

- Comment l'univers a été créé ?

- Pourquoi on a des jambes, des mains, et pourquoi on n'aurait pas quatre bras ?

- Pourquoi on... depuis quand la Terre elle existe ? Et pourquoi on est là en ce moment ?

- Pourquoi on meurt ?

- Pourquoi les humains ils sont obligés de vivre sur la Terre et pas sur d'autres planètes ?

- Pourquoi on vit ?

- Pourquoi la Terre est ronde ?

- Pourquoi l'Espace est créé et les planètes et le soleil ?

Bravo, vous avez posé de grandes questions philosophiques. Déjà vous avez posé beaucoup de questions qui commencent pas « pourquoi », c'est intéressant parce qu'on aime beaucoup les « pourquoi » en philosophie. On pourrait même dire qu'on est des machines à pourquoi en philosophie. Est-ce que vous voulez faire un deuxième tour de parole ?

- (tous) Ouiii !

Alors, 1, 2, 3, Pensez ! Cherchez Quelles questions vous vous posez sur la vie, le monde et les humains. Réfléchissez à tout ce qu'il y a dans votre quotidien, dans votre expérience, des choses qui vous interrogent, qui vous étonnent. Réfléchissez aux choses qui vous étonnent...

- Pourquoi on sait pas combien l'espace est long ?

- Pourquoi on est obligé de manger et de boire pour survivre ?

- Pourquoi les humains n'ont pas d'ailes et ne peuvent pas aller où ils veulent ?

- Pourquoi les gens meurent ?

- Pourquoi ça existe les pays ?

- Pourquoi on est obligé de faire tout ce qu'on nous dit ?

- Pourquoi on est plus intelligent que les animaux ?

- Qu'est-ce que l'infini ?

- Pourquoi on vit alors qu'on meurt ?

- Est-ce que si on meurt, l'esprit il peut vivre après la mort ?

- Pourquoi on est jeune, on n'a pas de ride ?

- Pourquoi il y a des gens qui sont plus grands ou plus petits ?

- Pourquoi on grandit ?
- Comment ça a été inventé la philosophie ?
- Pourquoi on peut pas voir Dieu alors qu'il existe ?
- Pourquoi on se marie ?
- Pourquoi on peut pas être animal et humain ?
- Pourquoi il y a des diables et des anges ?
- Pourquoi il y a la mort pour les vieilles personnes ?
- Pourquoi on naît en fait ?
- Pourquoi y a-t-il des mois, des jours, le moyen âge, l'antiquité ?
- Pourquoi on n'avait pas des magasins ?
- Pourquoi quand on meurt il y a notre esprit qui monte et pas notre corps ?
- Dès qu'on meurt, est-ce que notre esprit il monte mais est-ce que c'est vrai ?
- Et avant l'univers, il y avait quoi ?
- Pourquoi avant on n'arrivait pas à parler et comment on a fait pour avoir tous ces mots ?
- Pourquoi il y a des jeunes qui meurent déjà ?
- C'est quand qu'elle va arriver la fin du monde ?
- Pourquoi on porte des affaires ?
- Pourquoi quand on meurt et on est ressuscité dans un autre corps, les anciennes pensées on les a plus ?
- Pourquoi on peut pas vivre sur le soleil ?
- C'est qui qui a créé le Dieu et il sert à quoi ?

Alors, on va devoir s'arrêter là pour aujourd'hui. J'ai l'impression que le thème qui ressort beaucoup, pour la prochaine séance, ce serait la mort. Ou alors, la Vie et la Mort. Bravo pour l'atelier d'aujourd'hui, je pense que vous pouvez vous applaudir.

1.10. 2. Atelier de Philosophie (9-10 ans) sur le thème « La Mort » CM2 A, E.Legall, Ecole Fraternité, 22 février 2013

[Facilitatrice] On va commencer par un petit rappel de la première séance : pouvez-vous dire ce qu'on fait à l'atelier de philosophie ?

- L'atelier-philo, c'est quand on s'exprime, on dit ce qu'on pense. La philosophie, ça veut dire aimer la sagesse
 - La philosophie, c'est quand on se pose plein de questions qui commencent pas « pourquoi »
- D'accord. (Distribution des rôles de gardien). On va commencer par une récolte de questions sur le thème du jour « la Mort ». Quelles questions philosophiques on peut se poser sur la mort ? 1, 2, 3, Pensez ! Essayez de formuler des belles questions, bien construites...*
- Pourquoi la Mort elle vient toujours aux vieilles personnes ?
 - Si on meurt, où on va ?
 - Si on est mort, pourquoi elle nous emporte la mort ?
 - Pourquoi on meurt ?
 - Pourquoi quand on doit mourir, l'esprit il monte ?
 - Pourquoi on doit prendre un risque pour mourir ?
 - Pourquoi ce n'est pas nous qui choisissons comment et quand on meurt ?
 - C'est quoi... pourquoi on est obligé de mourir ?
 - Est-ce qu'on peut savoir quand on va mourir ?
 - La Mort...pourquoi des fois quand on meurt il y a du sang qui descend de la bouche ?
- Alors attention aux questions trop précises. En philosophie, on cherche des questions générales.*
- Pourquoi la mort est difficile ?
 - Comment notre esprit peut voir le chemin où aller ?

Alors maintenant, on va commencer par une question que vous n'avez pas posée, mais qui est très très importante : c'est quoi la mort ? Comment on peut définir la Mort ?

- C'est quand on va dans un autre monde

Est-ce que la mort est un départ vers un autre monde ? tout le monde est d'accord ?

- La mort, c'est quand on n'existe plus, quand la mort a décidé de nous prendre.

C'est quand on n'existe plus... Alors, est-ce que la mort c'est la fin de l'existence ?

- La mort, c'est quand on ne peut plus respirer

Alors, certains d'entre vous disent que c'est la fin de l'existence, et d'autres disent qu'il y a quelque chose après la mort. Si la mort, c'est la fin de la vie, est-ce que ça veut dire qu'il n'y a plus rien après ?

- Moi, je peux pas savoir, moi je saurais par expérience mais je ne peux pas revivre après ma mort.

Est-ce qu'on peut revivre après la mort ou est-ce que c'est la fin de toute vie ? Si vous dites que c'est un départ vers un monde, c'est qu'il y a quelque chose après la mort.

- Moi je pense qu'à la mort on part soit dans le monde de Dieu, soit vers le monde du diable.

Si on croit au paradis et à l'enfer, il y a une vie après la mort

- Quand on meurt, il n'y a que notre corps qui meurt, pas l'esprit vu parce que l'esprit va dans un autre monde.

C'est intéressant ça : le corps et l'esprit. C'est quoi qui meurt quand on meurt : le corps, l'esprit, les deux ?

- Les deux

Est-ce que la mort c'est une séparation du corps et de l'esprit ? Ou est-ce que c'est la fin de tout l'être, le corps et l'esprit ?

- Si on se fait renverser par une voiture, le corps il reste, mais l'esprit il monte quand même dans un autre monde.

Donc pour toi, il n'y a que le corps qui meurt ?

- Bah oui

Alors est-ce que tout le monde croit cela ?

- En fait, ça dépend des religions

Cela dépend des croyances et des religions... oui ?

- Quand on meurt, on peut avoir une vie intérieure.

Tu peux développer ? C'est quoi une vie intérieure ?

- Une vie intérieure, c'est que tu renaiss, tu deviens un autre être humain sans avoir de connaissance. Ton esprit il s'en va...

Si tu dis qu'il y a une autre vie après la mort... En fait, il faut se demander si la mort, c'est la fin de la vie, ou si c'est le passage vers une autre vie ?

- C'est un passage vers une autre existence

Dans ce cas, la mort ce n'est pas la fin de la vie

- Oui, on va vivre sans le corps

- Moi je pense à... quand on dit « on n'a qu'une vie, il faut s'amuser », ça veut dire que c'est fini.

Alors, justement, si on dit « on n'a qu'une vie », est-ce qu'on pense qu'il y a une deuxième vie après la mort ?

- Non, parce qu'ils disent qu'il n'y a qu'une vie, donc ils ne peuvent pas penser qu'il y en aura une deuxième.

- Bah ça dépend, si on est sale bah on va aller, on croit qu'on va aller en enfer

Est-ce que la vie après la mort elle dépend de ce qu'on a fait pendant la vie ?

- (tous) Oui

Et ça, encore une fois, est-ce que c'est une croyance ?

- (tous) Oui

Alors, là je voudrais qu'on fasse attention à quelque chose. On a parlé des croyances, c'est quoi le verbe qui va avec le mot « croyance » ?

- Croire

Donc il y a beaucoup de croyances par rapport à ce qui se passe après la mort. Il y a croire, et il y a savoir. Mais est-ce qu'on sait ce qui se passe après la mort ?

- On sait pas parce qu'on n'est pas encore mort

- On n'a pas de preuve.

- On sait pas parce qu'on n'a pas été manqué

Si on n'a pas été mort, ça veut dire qu'on n'a pas l'expérience de la mort ?

- Non, les morts on peut pas dire aux vivants

Etant vivant, on ne peut pas faire l'expérience de la mort. Sinon, on meurt. C'est ça, le mystère. C'est important de voir que ce n'est pas pareil croire et savoir.

- Mais on peut se réincarner

C'est ce que tu croies, il n'y a pas de souci.

- Si on fait l'expérience de mourir, on est mort et du coup on ne peut pas montrer les preuves.

- (Rayan) On peut pas savoir si on est déjà mort, peut-être qu'on a déjà été mort.

- Comme il a dit Rayan, il y a des gens qui croient ça, il y a des gens qui croient pas ça. C'est une question de religion.

La mort, c'est quelque chose qui a été pensé par les religions.

- Juste une question : est-ce que le coma c'est pareil ?

- C'est quand on n'a pas conscient

Alors, c'est compliqué. Le coma, c'est quand on n'a plus de conscience. Du coup, est-ce qu'on est encore vivant ? Parfois, dans le coma, le cerveau n'a plus d'activité. Est-ce que la mort, c'est le moment où le cerveau s'arrête ?

- Quand on est mort, le cerveau il reste vivant

- C'est le cerveau et le cœur : si le cerveau s'arrête, et le cœur s'arrête, c'est la mort.

- Mais c'est pas possible que le cœur il soit arrêté et que le cerveau marche encore.

Le cœur peut fonctionner grâce à des machines.

- Pour moi ce serait que l'arrêt cardiaque qui est la mort. Parce que si on a des problèmes cérébraux, on est encore en vie.

- c'est le cerveau qui dit tout ce qu'on doit faire de notre corps.

- En fait, dès qu'on est dans le coma, on est vivant avec une grosse machine à côté, c'est ça qui fait que le cœur il bat.

Par rapport au coma, on peut dire que c'est la limite entre la vie et la mort : il y a des choses qui fonctionnent encore et d'autres qui ne fonctionnent plus. Maintenant qu'on a beaucoup parlé de ce qui se passe après la mort, revenons un peu en arrière. Pourquoi on meurt ?

- Quand on est vieux, on peut plus vivre

La vieillesse... ça rejoint la question que vous avez posée « pourquoi la mort prend les vieilles personnes ? ». Est-ce que la mort ne prend que les vieilles personnes ?

- (tous) Non

- On meurt parce que l'organisme il s'arrête

Donc si c'est l'organisme qui s'arrête, pour toi c'est le corps qui meurt.

- J'en ai deux réponses. C'est la vie. Et on meurt pour aller soit en enfer, soit au paradis.

Alors, cette de l'enfer et du paradis, c'est du savoir ou de la croyance ?

- De la croyance

- La mort c'est la vie

Qu'est-ce que ça veut dire ?

- Bah, on naît, on vit et on meurt : c'est la vie

Est-ce que c'est possible d'être vivant sans mourir après ? Est-ce que c'est possible d'être vivant sans être mortel ?

- Non, moi je dis que c'est ne plus avoir de l'énergie.

La mort, ça serait la perte de l'énergie, et la vie ce serait une sorte d'énergie ?

- En fait, on est mort parce qu'on n'est pas sage, pas gentil

La mort, pour toi, ce serait une punition parce qu'on n'est pas sage ?

- C'est l'avenir qui décide si on meurt ou si on vit

C'est une décision ? Il y a quelqu'un qui décide le moment où on meurt ? Tu peux développer ?

- C'est le futur mais on sait pas.

- C'est pas l'avenir parce qu'on est conscient. On peut mourir parce qu'on boit quelque chose qui est pas approprié à notre corps : on peut se suicider et là l'avenir nous prend pas comme ça.

- En fait moi je crois qu'on meurt dès que Dieu il l'a décidé

Dans ce cas pour toi c'est une décision de Dieu. Est-ce qu'il y a d'autres causes de la mort ? Pourquoi on meurt ?

- Bah parce que le Dieu c'est comme l'avenir donc si lui il décide qu'on meurt, on meurt.

- Par exemple, quelqu'un veut se venger et tuer quelqu'un

Dans le cas d'un meurtre, c'est la décision du meurtrier qu'une personne meurt.

- On peut mourir à cause de tout ce qu'on a dit : meurtre, punition, suicide, vieillesse

Pour terminer, on a examiné un peu ce que c'est que la mort. Maintenant, on peut se demander : est-ce qu'on est obligé de mourir ?

- (tous) Oui.

Vous avez dit que la mort, c'est normal, que c'est la vie. Alors que si c'est si normal, que pourquoi c'est si difficile ?

- Parce qu'on souffre

- Pour notre entourage, on sait qu'ils vont être déçus de notre mort

- En fait ça peut nous toucher. Déjà nous quand on meurt, on a peur de faire mal aux proches. Et vaut mieux mourir sur le coup que souffrir.

Là tu as dit quelque chose d'important : la peur. Est-ce que les humains ont peur de la mort ?

- Bah ça dépend. Ça peut ne pas faire de mal à nous mais aux autres personnes.

- On a peur parce qu'on peut dire qu'on va faire les courses et le lendemain on meurt. On s'attend pas à la mort, c'est pour ça que c'est difficile d'affronter la peur

- On peut pas prévenir l'avenir, comme elle a dit c'est le futur. Il y en a qui veulent continuer de vivre au lieu de mourir, après c'est difficile.

On a envie de continuer à vivre, d'être immortel...

- Peut-être aussi il y a des personnes qui ont fait du mal, et peut-être qu'ils ont pas envie de mourir pour pas aller en enfer.

Dans ce cas ils ont peur de la vie d'après, et pas de la mort en elle-même.

- Aussi on a peur, quand on perd nos parents, quand on est mort

Effectivement c'est une question de perte. C'est la perte.

- En fait, on a peur quand on sait qu'on a fait quelque chose. Si on sait qu'on a rien fait du tout, on n'a pas à avoir peur parce qu'on n'a pas fait de bêtise.

Donc pour toi, c'est comme ta camarade, ce n'est pas la peur de la mort, mais de l'enfer. Est-ce qu'on a peur de la mort tout ?

- Oui, on sait pas ce qui va se passer, où on va aller, ce qu'on va faire.

Donc c'est l'inconnu qui fait peur. Si on ne sait pas ce qui va se passer

- Des jours on peut avoir peur et des fois on peut voir pas peur. Notre cerveau il change.

- Il y a des gens qui ont tué sans faire exprès et après quelqu'un il est mort, et maintenant lui il aimerait bien mourir.

Là on dirait que tu parles des accidents comme cause de la mort... Alors, on doit s'arrêter là. La prochaine fois, on parlera, non pas de la mort, mais de la vie. Bravo pour cette séance.

1.10.3. Atelier de Philosophie (9-10 ans) « La Vie » à partir du Chat et l'oiseau ; CM2 E. Legall, école Fraternité, 11 avril 2013

[Facilitatrice] Alors, on se retrouve pour notre troisième séance : pouvez-vous me rappeler ce qu'est la philosophie ?

- La philosophie, c'est on travaille sur des thèmes, on s'exprime.

- On parle

Oui mais on ne fait pas que parler : on discute, on dialogue, on échange des idées. L'histoire qu'on va lire parle de la vie, c'est une histoire très simple, qui nous fait réfléchir sur ce qui est important dans la vie. Avant de lire l'histoire, on va discuter : c'est quoi la Vie ?

- C'est respirer

- C'est faire des choses

- C'est marcher, courir

- Être vivant, c'est on ressent tout ce qu'on fait. Par exemple, si... si je me touche la main, je ressens.

- C'est, la vie c'est avoir des sentiments.

- La vie c'est de respirer et c'est bouger

- La vie c'est être libre, s'amuser

C'est intéressant qu'aujourd'hui on parle de la vie parce que la dernière fois on avait parlé de ?

- (tous) La mort

Donc c'est le contraire, en philosophie on aime bien chercher le sens avec les contraires : la vie, la mort. Donc, je voudrais juste vérifier, avant l'histoire que vous savez vous servir du bâton de la parole. Quand on le tient, on a le droit de parler et tout le monde doit écouter. Alors, pendant l'histoire on réfléchit.

Lecture de *Le chat et l'oiseau*, G.Elschner (texte de l'album retranscrit p. 773)

Alors, à votre avis, de quoi on a besoin pour vivre ?

- Un cerveau et une mémoire

- On a besoin de ne pas rester enfermé

- On a besoin bouger, de s'amuser, d'être en liberté

- On a besoin d'espace pour respirer, de se défouler en fait

- On a besoin de communiquer

- On a besoin de manger, de boire

- On a besoin de boire

- On a besoin d'un esprit, d'un cœur, enfin d'un corps

- On a besoin de l'air

D'accord. Au début dans l'histoire, qu'est-ce qu'il a le chat, pour vivre ? Il dit « j'avais tout » : qu'est-ce qu'il avait dans sa maison au volet bleu ?

- Des jouets

- Des canapés, des coussins

- Il avait de l'espace, un collier avec une médaille

- Il avait un panier bien douillet

- Il avait tout ce qu'il voulait

- Il y avait des plantes pour qu'il mange

- Il avait tout ce qu'il voulait sauf la liberté

C'est très important. Vous avez dit au début : « la vie, c'est être libre ». Alors, justement, est-ce qu'il a tout ce chat ?

- (tous) Non

- Il lui manque d'être libre, de bien... d'être heureux.

- Il lui manque d'avoir un ami

- Il lui manque de connaître des choses en dehors de chez soi

- Il a besoin d'air, d'oxygène

- Il a besoin de la nature, d'air pur

Vous avez aussi dit, au début, que la vie, c'était respirer, bouger. Est-ce qu'il a la liberté de bouger le chat ?

- Non, il est enfermé

Il n'a pas la liberté de bouger : qui a la liberté de bouger dans l'histoire ?

- L'oiseau, parce que lui il peut faire tout ce qu'il veut

Il n'a aucune liberté le chat dans sa maison ? Oui, il n'a pas la liberté de bouger, mais qu'est-ce qu'il peut faire ?

- Dormir

On a parlé de ce besoin de dormir, ce besoin est assouvi.

- Il peut jouer

- Il peut penser

Il peut penser : c'est très important. Vous avez parlé du cerveau, de l'esprit. Même s'il est enfermé, même s'il n'a pas la liberté de bouger, il a la liberté de penser. Est-ce qu'on a besoin de penser pour vivre ? 1, 2, 3, Pensez. Imaginez que vous ne puissiez plus penser, être libre de penser, comment ce serait ?

- Oui, on a besoin de penser : le chat il pense tout le temps dans sa maison.

- C'est bien de penser parce qu'on peut penser pour penser ce qui va nous arriver dans l'avenir.

Est-ce qu'on a besoin de penser pour construire sa vie dans le futur ?

- Sans penser on peut pas s'amuser, parce que si par exemple quelqu'un vient et dit « arrête de penser », et bah on pourra pas s'amuser

On a besoin de penser pour s'amuser.

- Bah le chat si il aurait pas penser, il serait resté. Il était intelligent de demander à l'oiseau pour sortir de la cage.

- On a besoin de penser, si on peut plus penser on ne saurait pas la réponse. Ça nous permet de trouver des réponses dans la tête.

- Quand on pense bien, c'est utile, on peut mieux faire tout ce qu'on a dit, c'est pour ça que c'est important la pensée.

- Parce que penser ça vient du cerveau donc si on pense pas on peut pas dire par exemple « bouge la main »

C'est grâce à la pensée qu'on peut bouger.

- Si on n'a pas de pensée, on pourrait pas avoir des sentiments

Qu'est-ce que vous en pensez ? C'est parce qu'on pense qu'on ressent ?

- On peut penser à ce qu'on connaît pas, on peut imaginer

Alors, comment ça s'appelle quand on pense à des choses qu'on a envie de découvrir ?

- Imaginer

- Rêver

- C'est l'imagination

On imagine ce qu'il y a à découvrir et ça déclenche en nous ?

- La curiosité

- L'envie d'explorer

Est-ce que sans penser, on pourrait être curieux ? Le chat par exemple, s'il n'était pas curieux, est-ce qu'il aurait envie de sortir ?

- (tous) Non

Est-ce que le chat se contentait de ce qui était autour de lui ?

- Il veut découvrir d'autre chose.

- Non ça lui suffit, il mange et il s'amuse...

- Il veut découvrir la vie, les autres choses qui ne sont pas autour de lui.

Pourquoi tu dis cela ? Tu peux développer ?

- Il veut aller quelque part d'autre, s'amuser quelque part d'autre, jouer quelque part d'autre...

Est-ce que la vie c'est quelque chose à découvrir ?

- Si on ne pense pas, on se dit qu'il y a que la maison qui existe. Il peut voir ce qu'il y aura d'autre ailleurs que dans la maison qui existe. Là il se dit qu'il y a d'autres choses à découvrir

- Il a besoin d'amis en fait.

D'ailleurs, on peut se demander : est-ce qu'on a besoin des autres pour vivre ?

- Bah oui, parce que si on est seul, déjà on va s'ennuyer, on va pas pouvoir communiquer.

Tout le monde est d'accord ?

- (Ornella) On a besoin des autres. C'est comme si : là je vais faire à manger, je vais avoir besoin des autres pour faire à manger et pour manger.

- Il faut travailler pour pas tomber malade, pour garder de la santé.

Est-ce que tu peux expliquer cela par rapport au fait d'avoir besoin des autres ?

- Oui : on a besoin des autres si on tombe malade

Donc on a besoin des autres pour nous aider, pour s'occuper de nous.

- On a besoin : oui et non. Ça dépend. Oui, par exemple si on est triste, les amis ils peuvent nous rassurer. Et comme elle a dit Ornella, pour faire à manger. Mais il y a des choses qu'on peut faire tout seul.

- On a besoin des autres pour partager nos sentiments.

Est-ce qu'on pourrait vivre si on ne sentait rien ? Ce serait comment une vie sans sentiment ?

- Bah on serait pas bien. Parce que si on n'a pas de sentiments, on peut pas vivre tout seul, toujours, sans rien aimer.

- On a besoin des autres personnes parce que sinon, si par exemple, si il y a une personne qui est agriculteur et nous on connaît pas ce métier, on peut pas être agriculteur donc on peut pas manger

- Une vie sans sentiments, c'est pas une vraie vie. Parce que si t'as pas de sentiments, tu peux pas ressentir les trucs. T'as pas d'amitié, tu peux pas ressentir l'amitié vraiment

- Une vie sans sentiments ce serait pas bien, parce qu'on pourrait pas ressentir, on peut pas être heureux ni triste.

- Si on n'avait pas sentiments, on ne pourrait pas avoir d'amis, et si on a des sentiments, on peut sentir que les autres ils ont besoin d'aide.

- (Ornella) Donc je change ce que j'ai dit : on a besoin des autres pour manger, mais surtout on a besoin d'eux pour vivre des sentiments, pour avoir du bonheur.

C'est ça : est-ce qu'on pourrait être heureux sans sentiments ?

- (tous) Non.

Est-ce qu'on pourrait être malheureux ?

- (tous) Non

- Si ! Mais si on est malheureux, on va peut pas ressentir qu'on est malheureux si on n'a pas de sentiments. On serait normal.

On serait juste normal : ça existe d'être ni heureux ni malheureux ?

- Non, ça existe pas. Parce que si on rigole, on sait pourquoi on rigole. Quand on pleure, c'est à cause d'un sentiment.

On ne saurait pas pourquoi, ça n'aurait pas de sens...

- C'est grâce aux sentiments qu'on peut savoir que les autres ils ont besoin d'aide.

Comment ça s'appelle ce sentiment où on sent que quelqu'un a besoin d'aide ? Où on voit quelqu'un de triste et du coup on est triste pour lui ?

- C'est une émotion

- C'est du chagrin et de la pitié.

C'est de la pitié. Nous les humains, oui on vit chacun nos vies. Mais on a un pouvoir très spécial : c'est qu'on est capable de se mettre à la place de quelqu'un d'autre et de s'imaginer sa vie à lui. Ça vous est déjà arrivé ?

- (tous) Oui !

On se met à la place des autres.

- Par exemple, ça sert à protéger, on va se protéger. Si quelqu'un a besoin d'aide, on va le protéger. On va réagir.

- Moi je pense que ça arrive tout le temps : si par exemple il y a un camarade qui se fait frapper, j'ai de la pitié pour lui, donc je vais alerter les gens

- Par exemple, quand on voit les clochards dans la rue, ils ont froid dans la rue, on a pitié. Je suis triste pour eux.

Donc on est capable d'être triste pour les autres.

- Par exemple, un sdf qui se fait racketter, on appelle la police et on va essayer d'aider.

- Moi je suis d'accord eux deux, si je vois un SDF, je vais rester sans rien faire.

- Moi je connais une amie qui n'a pas de parent, j'ai un peu pitié d'elle, je suis un peu triste pour elle.

Donc on est capable d'être triste pour les autres : à l'inverse, est-ce qu'on peut être heureux pour les autres ? Est-ce qu'on peut ressentir de la joie par rapport à ce qui se passe pour eux ? Est-ce qu'on peut être sensible à leur bonheur ?

- Bah on peut être heureux pour les autres, par exemple s'ils gagnent quelque chose.

- Par exemple il y a un ami qui a quelque chose, je vais être heureuse

- On peut être heureux et en même temps être jaloux.

- On peut être jaloux. Par exemple, dans le chat et l'oiseau, une petite souris elle vient, et elle peut être jalouse du chat.

C'est quoi la jalousie ? C'est quand on compare sa vie à celle de quelqu'un d'autre. C'est quand on regarde sa vie et celle de quelqu'un d'autre.

- La jalousie, c'est comme si ma meilleure amie, je suis jalouse et en même temps je suis heureuse pour elle.

- On peut être heureux pour quelqu'un parce que par exemple il a fêté son anniversaire, on est heureux pour lui

Et on lui dit « joyeux anniversaire », on lui souhaite que ce soit joyeux.

- Par exemple, une copine elle a une super télé et moi j'en ai pas.

D'accord. Alors, pour terminer, je vais vous poser une question et vous allez répondre chacun votre tour, mais je voudrais que vous essayez, quand vous parlez, de vous adresser à tous vos camarades, pas à moi. La question c'est : quel est le but de la vie ? Essayez tous de trouver une réponse, même si vous ne voulez pas la dire, pensez à une réponse.

- La vie, c'est être qui on est, on vit pour savoir si on fait des trucs bien ou mal, pour être gentil avec les autres.

- Pour moi, hein pour moi, la vie, c'est bien

- La vie, c'est de bouger, de partager des choses avec des gens

- Bah dans la vie, le but, c'est d'être heureux, de faire tout ce qu'on peut pas faire quand on est mort, de s'amuser, de profiter de la vie.

- Le but de la vie, c'est respirer et être libre

- Le but de la vie, c'est de partager des sentiments

- Le but de la vie c'est de gagner sa vie, mais le plus important c'est de respirer, d'obtenir tout ce qu'on voulait mais pas tout en même temps.

- Le but de la vie, c'est d'être libre, de découvrir, mais dans la vie on n'est pas toujours heureux, il y a aussi de la tristesse

- Le but de la vie, c'est de faire tout ce qu'on peut faire. S'amuser, pendant qu'on vit. Et quand on est mort, on peut rien faire.

- C'est s'exprimer, s'entraider, faire du mieux qu'on peut faire, être naturel, ne pas être trop racaille.

- Le but de la vie, c'est d'être nous-même, de pouvoir faire plein de choses.

- Le but de la vie, c'est de devenir grand, parce que quand on sera grand on aura plus de libertés.

- Le but de la vie, c'est qu'on doit pas rester seul, déjà on doit rester avec des personnes.

- Le but de la vie, c'est avoir confiance en soi, ne pas se comparer aux autres sinon après on sert à rien dans la vie.

- Pour moi, le but de la vie, c'est de grandir, on naît, on grandit, on se marie, on a des enfants, on profite de l'existence parce que quand on meurt après...

Vous voulez faire un deuxième tour de parole ?

- (tous) Oui !

D'accord, c'était super, donc continuez comme ça. Maintenant essayez de réagir à ce qui a été dit. De développer, d'argumenter ou de confirmer.

- La vie, c'est une sorte de test pour voir si on est bien, si on est gentil avec les autres, ou méchant, mais il faut être gentil. Mais quand on meurt, ça peut être triste, on dit que c'est la fin, mais ce n'est pas la fin.

- La vie, c'est d'être respecté et de respecter les autres

- La vie, c'est de découvrir des choses

- Le but de la vie, c'est de tout faire sauf les choses qui sont pas bien.

- Moi je pense que le but de la vie, bah c'est le bonheur, on est gentil, on profite, quand on devient un peu plus grand, on respire, on est libre, on a le droit de faire ce qu'on veut. Il faut profiter de la vie parce qu'après c'est fini.

- La vie, en fait, elle doit continuer. La vie elle doit continuer. Par exemple, ma mère elle m'a donné une vie, et après moi, c'est ma femme qui va me donner une vie. Et après ça continue.

- Dans la vie, le but c'est d'être en santé. Et apprendre des erreurs pour ne pas les reproduire.

- C'est comme elle a dit tout à l'heure, il faut pas se comparer aux autres.

- Moi je suis d'accord, dans la vie faut s'amuser, mais aussi faut être en bonne santé.

- La vie ça sert aussi à réaliser notre rêve

- Pour moi, il faut qu'on soit normal, pas trop gâté, pas trop chouchouter

- Pour moi la vie, c'est on profite... on profite de ce que Dieu a créé.

- Pour moi, la vie, on va faire plein d'erreurs tout le temps, on va découvrir encore beaucoup de choses.

D'accord. On doit s'arrêter là pour aujourd'hui, bravo vous pouvez vous applaudir !

1.10. 4. Atelier de Philosophie (9-10 ans), « Droits et pouvoirs » CM2 E. Legall., école Fraternité, 25 avril 2013

[Facilitatrice] On se retrouve pour l'atelier de philosophie. La dernière fois, on a parlé de quoi ?

- Du thème de la vie

- De la liberté.

- On avait vu une histoire, *Le chat et l'oiseau*.

On avait réfléchi à la question de savoir de quoi on avait besoin pour être heureux. Aujourd'hui on va continuer sur le thème de la liberté, mais en allant plus loin. (Distribution des rôles de gardien).

Pourquoi c'est important qu'on se respecte ?

- La philosophie, c'est quand on s'exprime, on dit ce qu'on pense mais ceux qui respectent pas, c'est comme si ils se moquaient, ce n'est pas bien pour les autres, ça leur donne honte.

Donc si on a peur, est-ce qu'on va oser s'exprimer ?

- (tous) Non.

Alors à quoi ça sert d'être en rond ?

- Pour bien s'entendre, pour bien tous se voir

- Pour passer le bâton en rond.

Donc on se respecte et du coup, on autorise tout le monde à s'exprimer. Pour aller plus loin sur le thème de la liberté, on va parler des pouvoirs. Vu qu'on a des libertés, on a des pouvoirs. Aujourd'hui, on a va essayer de faire la différence entre un pouvoir et un super-pouvoir. Avant de commencer, on va vérifier que vous savez vous servir du bâton de parole : on va le faire passer et vous allez rappeler vos prénoms.

- (tous) Sebat, Melissa, Sofia, Allan, Rayan, Farah, bianca, ornella, hajer, peter, areski, nicolas, milos, rémy, farah, chaïma, Attila, Ibrahima, Mattis.

Justement le bâton de parole, il donne un pouvoir : lequel ?

- Le pouvoir de parler

Est-ce que nous les humains, on a le pouvoir de parler ?

- Par contre les animaux ils l'ont pas ça
- Si, si ils communiquent entre eux
- Et les perroquets ils parlent

Alors est-ce que c'est pareil un pouvoir et un super-pouvoir ?

- Un super-pouvoir, c'est Spiderman, il vole
- Et une voiture ça a un pouvoir
- Un humain, il a un pouvoir, mais pas un super-héros

Qui a des super-pouvoirs ?

- Des héros ou des super-héros

Et ça c'est très important : nous les humains, on n'a pas de super-pouvoir, on a des pouvoirs.

- Un super-pouvoir c'est un pouvoir surnaturel. Un pouvoir, c'est un pouvoir naturel.

Alors est-ce que tu peux me donner un exemple de pouvoir naturel ?

- On a le pouvoir de marcher
- Marcher, parler, vivre
- On a le pouvoir d'escalader
- On peut créer des machines

Et est-ce qu'on a des super-pouvoirs ?

- Non, un super-pouvoir c'est quand c'est pas naturel
- On a aussi le pouvoir d'être libre et de penser
- Un pouvoir, c'est « on peut faire quelque chose » alors qu'un super-pouvoir c'est un don
- Un pouvoir, c'est ce qu'on a nous, parler, marcher, et un super-pouvoir, c'est les héros, c'est pour faire de la magie.
- C'est des légendes
- Non c'est vrai.

- Les pouvoirs, tous les humains en ont alors les super-pouvoirs, il n'y en a que quelques uns qui en ont.

Tu veux dire que c'est exceptionnel les supers pouvoirs ?

- (tous) Oui

C'est quoi le contraire d'exceptionnel ? Si un super pouvoir, c'est exceptionnel, qu'est-ce que c'est le contraire ?

- C'est un antonyme
- Parexceptionnel

Cela n'existe pas, mais c'est intéressant !

- Réel, ça peut être le contraire d'exceptionnel

Le problème c'est que le mot Réel, il a déjà un contraire : c'est le contraire d'irréel...

- Banal c'est le contraire d'exceptionnel

Oui, pourquoi pas... Qu'est-ce que ça veut dire justement banal ?

- C'est quelque chose de normal
- le contraire de normal, c'est anormal
- On fait du français là
- Il y a une différence de force entre un pouvoir et un super-pouvoir
- Nous on a déjà des pouvoirs. Mais on n'a pas des supers-pouvoirs. On est entre les deux. *On peut déjà faire beaucoup de choses. Tout ce qu'on a, c'est déjà des pouvoirs : on peut lire, communiquer entre nous.*
- On a le pouvoir de progresser
- Bah c'est ça le pouvoir !
- Un pouvoir, c'est quelque chose qu'on a tout le temps, alors qu'un super-pouvoir c'est spécial, c'est privé
- (Sebat) Pour moi un pouvoir, c'est quelque chose qu'on fait tout le temps. Mais pour quelqu'un qui n'a jamais écrit par exemple, pour lui écrire c'est un super-pouvoir.
- Des pouvoirs, c'est quand on est né. Tout le monde est né avec un pouvoir, enfin pas tout le monde. Dans la classe tout le monde peut marcher, mais il y a des gens qui ne peuvent pas

marcher. Comme elle a dit Sebat, pour ceux un jour qui pourront marcher, pour eux ce sera un donc, ce sera exceptionnel.

Donc, effectivement, parfois il peut manquer un pouvoir : le pouvoir d'entendre, de marcher...

- De voir

Tous les humains n'ont pas forcément tous les pouvoirs ; on n'a pas forcément tous les mêmes pouvoirs.

- Moi je veux parler des supers-pouvoirs. Par exemple, il y a une personne qui sait voir des choses que d'autres personnes ne savent pas voir. Elle peut voir des personnes mortes.

Ce serait naturel ou surnaturel ?

- (Emmy) Surnaturel

- Un super-pouvoir, comme elle dit Emmy, il y en a qui peuvent voir des gens que les autres peuvent pas voir.

- Un super- pouvoir, par exemple, si l'écriture elle n'existait pas, ce serait un pouvoir qui nous manquerait. Alors qu'on l'a inventé, donc ça fait comme si c'était un super-pouvoir.

C'est intéressant ce que vous dites : on a l'impression que vous voulez dire qu'au moment où on acquiert un pouvoir, on trouve ça magique. La première fois qu'on fait quelque chose, on a l'impression que c'est magique. Vous les enfants, vous avez acquis plein de pouvoirs...

- Les pouvoirs, c'est comme on a dit, marcher, danser, quelque chose qu'on découvre. Un super-pouvoir, c'est pas comme voler dans le ciel, c'est quand on a un don, voir les morts.

Mais justement, voler dans les airs, voir les morts, grimper sur les murs, pourquoi on dit que ce sont des supers-pouvoirs ? Pourquoi on dit que c'est irréel ?

- Parce qu'on ne peut pas le faire.

Comment ça s'appelle ce qu'on ne peut pas faire. C'est ?

- Impossible ?

Les pouvoirs par contre c'est ?

- Possible

Un super-pouvoir, c'est quand on fait quelque chose d'impossible pour un humain. Pour les humains. Parce que voler par exemple, c'est possible ou c'est impossible pour un oiseau ?

- (tous) Possible

Est-ce que l'oiseau il se dit que c'est un super-pouvoir de voler ?

- (tous) Non !

- Non parce qu'il a pas de cervelle.

- C'est comme nous, un oiseau il nous voit marcher, il aimerait bien écrire. Nous on aimerait bien voler comme un oiseau donc pour nous c'est un super-pouvoir.

- Un bébé, quand il naît, il sait pas marcher, ni parler ni rien, quand il grandit, il peut parler et marcher et pour lui, ce n'est pas des supers-pouvoirs.

Ce que vous dites sur le fait qu'on a envie de voler comme un oiseau, et que les oiseaux ils aimeraient écrire. Du coup ça dépend de quoi ?

- ça dépend de qui parler

- ça dépend de comment on est fait.

Donc on revient sur la question du naturel et du surnaturel. Est-ce que c'est naturel pour un oiseau de voler ?

- (tous) Oui

Est-ce que c'est naturel pour un serpent de ramper ?

- (tous) Oui

Donc cela dépend de sa nature, de qui parle.

- Pour un serpent, c'est logique de ramper, c'est leur nature. Les plumes c'est pour voler.

- Moi je dis que chacun est différent. Les animaux, ils ont pas tous les mêmes pouvoirs. Et le serpent il peut pas marcher. Chacun a ses pouvoirs. Les humains ils ont tous les mêmes sauf si on est handicapé.

Même parmi les humains, est-ce qu'on a tous les mêmes pouvoirs ?

- Il y a des gens qui savent faire des choses, et que les autres savent pas faire.

Moi je pense que justement vous êtes tous capables de philosopher, de penser et de vous exprimer. Donc là, on se demande si on a tous les mêmes pouvoirs naturellement et des pouvoirs qu'on découvre plus tard.

- On est tous différents. Les bébés ils sont comme nous mais ils savent pas marcher

- Donc ça dépend de l'âge, si on est trop petit, on n'a pas les mêmes pouvoirs

Est-ce qu'à tous les âges de la vie, on a les mêmes pouvoirs ?

- Non, les bébés, ils ont les os qui commencent à se faire, donc si ils tombent, ils vont moins se casser, nous ça va se casser. Au fur et à mesure de l'âge, si au bout d'un moment il y a une personne de 86 ans qui tombent, ça va mettre plus de temps pour que l'os il se remette.

Donc là on parle du corps : est-ce que notre corps a toujours le même pouvoir ?

- Non, si par exemple, enfin je sais pas comment expliquer... si on... je pense pas que ce soit ça... normalement dès qu'on est bébé, on a les mêmes pouvoirs, mais après si on est handicapé on perd un pouvoir

- Quand on est handicapé, on perd un pouvoir mais il y en a d'autres

- Quand on est petit on a quelques pouvoirs et en grandissant on en a plus. Quand on est bébé, on voit pas encore, là par exemple s'il a un jour ou deux, et après il découvre la chose, il découvre de plus en plus de pouvoirs

- En fait, dès qu'on est petit on n'a pas beaucoup de pouvoirs, et après quand on grandit on en a un peu plus et quand on vieillit on en perd. Du coup, on va avoir une canne parce qu'on peut plus marcher.

- Pour un serpent c'est normal de ramper et pour nous c'est normal de marcher.

Est-ce que tous nos pouvoirs nous viennent à la naissance ?

- (tous) Non !

Est-ce qu'il y a des pouvoirs qu'on acquiert ?

- (tous) Oui !

Là on parle beaucoup des pouvoirs du corps, marcher, entendre, voir, etc... Mais est-ce qu'il y a d'autres sortes de pouvoirs en dehors de nos capacités physiques ?

- On a le pouvoir de grandir

- C'est notre esprit. Par exemple, quand on meurt, l'esprit il monte, mais c'est un pouvoir parce que lui il peut monter.

Donc notre esprit aurait des pouvoirs aussi...

- Peut-être qu'un jour quelqu'un va inventer une machine pour nous sauver la vie

Cela veut dire déjà qu'on a le pouvoir de construire des machines.

- On a aussi le pouvoir d'être libre.

- Les pouvoirs on les a pas comme ça. Par exemple, pouvoir être médecin c'est un super-pouvoir parce que c'est pas n'importe qui.

Est-ce que tous les métiers ça correspond à un pouvoir ?

- (tous) Oui !

- Et même un super-pouvoir

Est-ce que chaque travail correspond à un pouvoir ?

- Pour moi il y a trois sortes de pouvoirs : on peut s'augmenter des pouvoirs, avoir des pouvoirs ou en perdre. Par exemple si un bébé de deux ans veut faire du toboggan, donc pour lui c'est un pouvoir qu'il aura, ensuite il l'a et ensuite il sera trop vieux.

Tu veux dire qu'on peut perdre tous les pouvoirs ?

- Oui, quand on meurt

- (Farah) Aussi, on peut avoir le pouvoir du cerveau. Quand on est petit, on comprend pas trop les choses, quand on grandit, on devient plus intelligent et quand on est vieux on perd un peu le pouvoir de l'intelligence.

- Il y a le pouvoir de penser !

- Il y a un pouvoir qui se rapporte à lui-même : le pouvoir de communiquer avec les autres bébés, ça va partir, mais il y aura un autre pouvoir qui va venir à la place et qui va faire qu'au fur et à mesure il y a des pouvoirs qui viennent et qui partent. Et je suis pas d'accord avec

Farah, quand on est âgé, on a la vie derrière nous, on a des souvenirs si on a bien écouté en classe, normalement on doit avoir des souvenirs, on doit connaître plus de choses que les jeunes en fait.

Ce que tu dis sur le pouvoir de communiquer, ça va avec le pouvoir de comprendre. On peut communiquer avec les autres, et du coup on peut comprendre les autres. Et comment ça s'appelle ce pouvoir d'avoir des souvenirs ?

- La mémoire !

- C'est un super-pouvoir !

C'est un super-pouvoir ? Est-ce que la mémoire elle est illimitée ?

- C'est un pouvoir parce que tout le monde l'a.

- C'est un pouvoir de l'esprit

- la mémoire, on peut la perdre.

- La mémoire tout le monde, par exemple un oiseau il se rappelle qu'il doit manger un ver de terre.

- Pour moi, quand on est vieux, et quand t'es jeune, tu fais plein de choses, t'as fait des cascades et après tu te souviens de ce que t'as fait. Et quand on sera vieux on n'aura plus ce pouvoir.

- La mémoire des fois c'est limité et des fois illimité. On peut perdre la mémoire

- Euh ça dépend, parce que par exemple personne ne se rappelle de quand on naît. On a vu des photos mais on se rappelle pas.

Est-ce qu'on a une mémoire infinie de tout ?

- Non, parce qu'on peut pas se souvenir de tout tout, parce qu'après quand on apprend... Si on souvenait de tout ce qu'on a fait, on pourrait pas retenir ce qu'on apprend en plus. Donc on oublie ce qui s'est passé.

- (Nicolas) Oui, par exemple, avant avant, j'avais appris une poésie mais là je la sais plus

Donc on peut perdre ce qu'on a appris ?

- Et remplacer par autre chose !

Est-ce qu'il y a des choses qu'on ne perd jamais ?

- Oui, comme aimer tes parents

- Oui par exemple on oublie la poésie mais on peut la remplacer par quelque chose d'autre.

Donc la mémoire elle a le pouvoir d'effacer et de remplacer ?

- Par exemple pour garder la mémoire qu'on a fait philosophie vendredi, il faut se le dire chaque jour. On le dit, on le dit, et peut-être qu'on n'oubliera pas.

Peut-être qu'on a le pouvoir de travailler nos pouvoirs, de les entretenir.

- Quand t'apprends quelque chose, par exemple Nicolas il a dit qu'il a oublié sa poésie, mais les tables de multiplication, on les travaille tous les jours. Quand on se souvient de quelque chose, on a aussi des photos pour pas oublier. Si on veut retenir quelque chose, il faut y penser chaque jour.

Alors, est-ce que les pouvoirs ça s'exerce ?

- Il faut apprendre, parce que sinon, si je sais pas jouer au foot, je vais tirer dans le ballon, et je vais pas directement savoir jouer.

Et est-ce qu'on a tous le pouvoir d'apprendre ?

- Non, il y a des gens qui ont des difficultés donc ils ont du mal à apprendre ?

- Moi je dis que dans notre cerveau on garde le plus important. C'est comme si là si je mange un glace, je vais pas le garder dans ma mémoire alors que les tables de multiplication ou mon prénom, je vais les garder.

- Moi je connais plus de langues que Mattis, ça c'est un pouvoir.

- Mais on va pas garder quelque chose d'inutile dans notre mémoire. On va garder des choses utiles. La glace, c'est inutile, on va garder ce qui est important.

- On a le pouvoir de sélectionner, on peut prendre des photos pour ensuite se rappeler des choses qu'on n'a pas envie d'oublier.

Peut-être que c'est pour ça qu'on a inventé les appareils photos : comme ça notre mémoire qui oublie, elle n'est pas toute seule. Comme ça on a encore plus de pouvoir pour se rappeler.

- Je suis pas d'accord avec ceux qui disent qu'ils vont pas se rappeler qu'ils ont mangé une glace : moi par exemple, je me rappelle je suis allée au restaurant avec toute ma famille pour mon anniversaire, et on a mangé une glace et je m'en rappelle.

Mais je pense que tes camarades parlaient aussi de ce qui est important.

- Les choses les plus importantes on s'en rappelle, je suis d'accord avec Melissa. Si c'est pour me faire plaisir, si je me fais vraiment vraiment plaisir, ça va rester dans ma mémoire.

Vous n'avez jamais oublié quelque chose d'important ?

- Si, par exemple quand on oublie mon sac à l'arrêt de bus !

- l'anniversaire à ma mère

Alors est-ce que c'est vraiment une question d'importance ?

- On se rappelle pas de son premier anniversaire

- On était trop petit, on avait pas un grand cerveau, on n'avait pas le pouvoir de retenir.

- Par exemple quelqu'un qui a fait le record du monde, il va le retenir.

Là c'est un exemple de choses importantes qu'on retient. Mais il semble qu'on oublie aussi des choses importantes.

- On va pas oublier si quelqu'un a voulu nous tuer, parce que c'est grave.

- Je suis d'accord, on doit pas l'oublier si on doit le dire à quelqu'un.

Alors on doit s'arrêter là. C'était très intéressant ce que vous avez dit aujourd'hui.

1.10.5. Atelier de Philosophie (9-10 ans) sur le thème « Les Mots », Le petit voleur de mots, Nathalie Minne, CM2 A (E.Legall), école Fraternité, 17 mai 2013

[Facilitatrice] Pour rappel, en philosophie, on se pose des questions, même sur les choses qui nous paraissent évidentes : on s'étonne de tout, sur tout. (Distribution des rôles de gardien)

Lecture de l'album *Le petit voleur de mots*, Nathalie Minne, 2012

« Le soir, lorsque la lune éclaire le chemin, le petit voleur de mots sort avec son équipement et marche jusqu'au village. Là, guettant les éclats de voix et de lumière pour ne pas être vu, il se hisse sur les toits. La récolte des mots peut commencer. Porté par la chaleur des foyers, les mots se mélangent joyeusement. Le petit voleur les attrape dans les turbulences de la fumée des cheminées. Ce qu'il préfère, ce sont les mots des histoires racontées aux enfants. Il les regarde monter lentement et se dissiper dans le silence de la nuit. Et parfois, il s'endort. Puis il rentre chez lui, sa besace pleine de mots, pressé d'examiner sa cueillette. Dans la cabane, les mots se mettent à rigoler, et à chanter. Il y a des petits mots qui sautent sur place, il y a des mots tendres, il y a des mots verts, des mots très gros rouges de colère et aussi des mots trop longs, impossible à prononcer. Les mots se glissent dans tous les coins, s'accrochent aux murs, au plafond, aux meubles, ils dansent la polka, la salsa et la valse à mille temps. La fête est réussie, mais petit à petit, le sol se couvre de syllabes brisées. Les mots gardent leur mystère. Alors, le petit voleur de mots les trie et les range dans des bocaux à bonbons. Il y a le bocal grand mot, le bocal « mot seul », il y a les mots nuls, les mots bizarres, les mots doux, les mots de voyage, les mots difficiles, les mots sans soucis, les mots moches, les mots flous, etc. Ensuite, il essaie des recettes : il prend deux mots doux, trois mots mouillés, un mot piquants et deux mots chauds, il mélange le tout et le jette en l'air et là, le hasard tresse des phrases de compliments, il tisse des écharpes de phrases d'insultes, il tricote des chaussettes d'explications compliquées. Avec un peu d'habitude, il apprend les bons dosages, il en vient à inventer des histoires qu'il raconte aux animaux de la forêt : ceux-ci

l'écourent attentivement, mais restent silencieux. Alors, il décide de retourner au village. Tapis dans l'ombre, il observe les habitants éclairés par la lueur des lampes, il écoute les mots qui vibrent à travers les vitres. Les mots, les enfants s'en servent pour faire rire leurs amis, les parents, pour caresser et faire rire leurs enfants. Mais un soir, arrive ce qui devait arriver, quelqu'un lui dit « Bonsoir » et boum, badaboum, bim bam boum, voilà le petit voleur de mots par terre les quatre fers en l'air, avec tout son bazar. Alors un petit garçon sort aussitôt pour l'aider à ramasser son filet et ses mots. Et là le petit voleur de mot lui dit « merci ». Il le dit tout bas, parce que c'est son premier merci. Depuis, ils se retrouvent presque chaque soir : le petit voleur apporte des noisettes, le petit garçon, des bonbons. La cabane résonne de leurs rires et de leurs histoires, ensemble ils explorent les coins les plus secrets de la forêt et les meilleures cachettes du village. Et un beau jour, le petit voleur rencontre une petite fille. Il reste sans voix, les mots lui manquent, tous les mots qu'il a patiemment volés et apprivoisés ne servent à rien. Il doit voler d'autres mots, des mots d'amour. »

Alors, c'est donc une histoire qui parle des mots. Et la première question, c'est : à quoi ça sert les mots ? Tous ces mots différents dans l'histoire, à quoi ils servent ? Tout le monde réfléchit, tout le monde se sert de mots donc je suis sûre que vous avez une réponse à apporter : à quoi ça sert les mots ?

- Les mots, ils nous servent pour communiquer, pour parler et aussi pour lire
- On utilise des mots pour s'exprimer, comme elle a dit pour communiquer
- On utilise des mots pour faire des choses avec des mots. On parle, on peut demander quelque chose.
- Et on peut écrire. Les mots ça peut nous faire droit à écrire.

Est-ce qu'il y a un mot dans l'histoire qui a pour toi une utilité ? un mot utile dans la vie ?

- Oui, mais je sais pas trop...

Alors par exemple, est-ce que c'est utile de pouvoir dire « je sais pas ». Pourquoi ? Comment on ferait sinon ?

- On serait obligé d'accepter et de pas comprendre.
 - Les mots, ça peut nous servir à lire, à créer une phrase
- Créer une phrase, faire une recette comme dirait le petit voleur de mots...*

- Les mots, ça peut nous aider à comprendre
- Bah s'il y avait pas de mots, on serait pratiquement muets.
- Les mots utiles, c'est Bonjour, merci...

Alors, si on faisait un bocal comme le petit voleur de mots, pour ces mots-là, « bonjour », « merci », « s'il vous plaît », on appellerait comment ce bocal ?

- Des mots polis

Et à quoi ça sert les mots polis ?

- à être gentil à peu près
- Sans les mots, on pourrait pas savoir qu'est-ce qu'on fait. On pourra... par exemple, les arbres ou si on veut décrire quelqu'un, on se sert des mots...

Pour décrire ça peut être utile...

- Avec des mots, on peut écrire une chanson. Quand il y a beaucoup de sortes de choses, on peut donner des noms différents, des prénoms, on peut avoir un prénom.

Effectivement, il y a une sorte de mots particuliers : les prénoms. Comment on appellerait ce bocal avec des prénoms ?

- Les mots propres
- Les mots prénoms
- Il y a les mots calmes
- Les mots c'est pour être gentil, comme dit Nour, c'est pour faire rire les camarades.

C'est avec quel genre de recettes, de phrases, qu'on fait rire ? On fait quoi avec les mots pour faire rire ?

- Une blague
- Des bêtises
- Des vannes

Tout ça, ça montre le pouvoir des mots. Avec une vanne cinglante, on peut faire du mal.

- On peut écrire une chanson

Alors dans une chanson, il y a des mots, mais il y a quoi en plus ?

- Le rythme

- Les rimes

- Une histoire

- Et les images qui va avec !

- Et la musique

- (Nour) Les mots ça peut servir à faire des drapeaux... euh... je sais pas...

Pour les drapeaux... vous avez compris ? vous pouvez expliquer ce qu'elle veut dire...

- Elle veut dire : pour dire les pays. Par exemple si quelqu'un est français, il le dit « je suis français ». Tu parlais des noms des pays ?

- (Nour) Oui, c'est ça que je voulais dire.

- Avec les mots, c'est utile parce que en fait, quand tu parles, tu dis des mots, mais par contre s'il y avait pas de mots dans le monde, s'il y a quelqu'un qui voudrait nous répondre, il pourrait pas répondre vu que les mots n'existeraient pas.

- S'il y avait pas de mots, on serait analphabétiques.

Analphabète, ça veut dire qu'on ne sait pas lire et écrire. Vous avez tous parlé de « Et si il n'y avait pas de mots », et bah justement c'est ça qu'on va imaginer maintenant. Expérience de pensée : Imaginez que demain matin, le petit voleur de mots vient chez vous, et il enlève tous les mots, il vous vole tous les mots, dans votre tête, dans votre habitat, dans les livres, etc, qu'est-ce qui se passe ?

- C'est la fin du monde

- C'est la fin des mots

- Il y a plus de dix, de chiffres sur les billets.

Alors là ce serait quoi le bocal avec les mots qui disent les chiffres

- Les mots-chiffres

Ok, donc qu'est-ce qui se passe ? Dans votre tête, dans votre bouche, il n'y a plus de mots, qu'est-ce qui se passe ?

- On va pas exprimer ce qu'on ressent.

- On pourrait plus parler, communiquer, écrire des mots, et dire des choses, on aurait tout perdu.

- Presque tout perdu !

- Il y a des mots qu'on peut faire avec des gestes

- Mais on pourrait pas faire ça parce que c'est une sorte de mot

- On pourra plus apprendre

Pourquoi on pourra plus apprendre ?

- On n'irait plus à l'école parce que la maîtresse elle pourrait rien faire sans les mots

- La maîtresse elle pourrait écrire

Mais ce sont des mots : est-ce qu'on peut transmettre des savoirs sans les mots ?

- (tous) Non !

- Si avec la tête.

- On peut apprendre quand même : par exemple, quelqu'un qui sait pas faire du vélo, il peut apprendre à faire du vélo

- Mais c'est pas ce qu'on apprend à l'école

Un apprentissage qui se passe avec le corps, on pourrait l'enseigner sans mots.

- oui, mais il faut dire « c'est comme ça et c'est pas comme ça »

- Bah ça dépend parce qu'on apprend des choses avec des gestes : faire du tennis, on n'a pas besoin de parler, on prend juste la raquette. Pour apprendre à écrire, on prend juste un stylo et notre cerveau.

Pour le tennis, c'est comme le vélo, ce sont des gestes. Par contre, écrire cela inclut des mots...

- Mais ce n'est pas possible : ça existe pas un monde sans mot

Oui, effectivement, là on imagine. Ok, vous avez dit : cela sert à exprimer, à exprimer ce qu'on ressent. Mais est-ce qu'on arrive toujours à trouver les mots ? à trouver les mots pour exprimer ce qu'on veut exprimer ? Ou est-ce que parfois on a l'impression qu'on nous a volé nos mots ? Qu'on les a perdus ?

- Oui, parce que des fois t'oublies

- T'oublies la chose que tu veux dire

- Moi en fait une fois j'avais oublié ce que je voulais dire, je savais pas comment expliquer la chose que je voulais dire.

C'est ça : on a du mal à exprimer ce qu'on pense...

- Des fois on veut exprimer quelque chose à quelqu'un et il nous dit « plus tard, plus tard » et après on oublie.

Oui, mais oublier ce n'est pas pareil que pas trouver ses mots : quand on trouve pas ses mots, on sait ce qu'on veut dire, mais qu'est-ce qui se passe ?

- Bah si par exemple, si je suis devant une belle fille, je suis vraiment amoureux, si je veux vraiment lui parler, je vais devant elle, mais après je vais carrément oublier les mots, je sais pas quoi dire, je butte sur les mots, donc après je suis obligé de dire des mots n'importe

Dans ce cas, ce qu'on ressent est trop fort.

- Des fois t'arrives pas à trouver les mots parce que... c'est comme moi là... j'arrive pas trop à trouver les mots pour dire ce que je veux dire...

Alors voilà, et pourtant est-ce que à l'intérieur, t'as l'impression qu'il y a une idée ? C'est ça qui est bizarre : on sent qu'on a une idée, elle est présente mais elle est présente bizarrement. Bizarrement parce qu'elle est pas encore dans des mots, elle n'est pas encore dans des phrases. Vous savez un peu ce que vous voulez dire, mais ce n'est pas encore dans des mots. Est-ce que ça veut dire qu'on pense sans des mots ? Est-ce qu'on peut penser sans les mots ou est-ce que c'est tout de suite des mots ? Vous voyez ?

- (tous) Oui

- Oui, on peut pas s'imaginer comme ça les mots dans sa tête. Si je fais une bêtise, je casse un vase, j'arrive pas à l'expliquer à ma mère, je... comment dire...

« Comment dire », c'est ça : quand on dit « comment dire » !

- Par contre, au fond, on sait ce qu'on veut dire

- On sait pas ce qu'on veut dire, c'est ça !

Pourtant on sait ce qu'on a envie de dire un peu.... C'est étrange, la pensée est là, mais sans les mots

- Le problème c'est que je sais ce que je veux dire mais j'arrive pas à le dire

Mais pourquoi ? A l'intérieur ce n'est pas déjà des mots ?

- Bah si, mais je sais pas.

- Parfois on a la phrase dans la tête, mais parfois quand on le dit, on a la honte.

Dans ce cas, c'est encore un sentiment qui nous empêche de parler.

- Par exemple, quand on se sent pas bien, on a du mal à parler, par exemple quand on est malade.

- Quand on nous dit « t'as perdu ta langue », quand on dit rien, on n'arrive pas à dire parce qu'on a peur.

Tu as raison : c'est une impression intéressante « t'as perdu ta langue ». C'est évident que vous pensez mais c'est difficile de dire.

- des fois c'est parce qu'on est fatigué, on peut pas parler.

Est-ce que ça veut dire que c'est un travail de fabriquer des mots ? Vous vous rappelez le petit voleur de mots quand il fait ses recettes : est-ce que ça demande un effort de trouver la recette pour communiquer ?

Pour trouver les bons dosages pour exprimer sa pensée ?

- Oui, un peu. Et je reviens sur tout à l'heure : on n'est pas obligés de penser que avec des mots, par exemple j' imagine en train de faire un sort, et pas besoin de parler.

Donc là tu ne penses pas avec des mots, mais avec des images. Tu as dit « imaginer », il y a image dans imagination. Alors, est-ce que c'est facile de transformer une image en mots ?

- Mais aussi des fois on n'arrive pas à parler parce qu'on est timide

- Il faut de l'imagination pour former les mots. C'est dur de les trouver.

Alors, à votre avis, vous avez appris combien de mots depuis que vous êtes nés ?

- Plus qu'on est sur cette Terre
- Quatorze millions
- Plus que deux ou trois
- Un milliard
- Entre trente et l'infini... à l'infini en fait !

Et il vous reste combien de mots à apprendre ?

- Deux millions
- Quarante-huit
- On n'a pas encore appris beaucoup de choses, donc il reste plein de mots

Est-ce qu'apprendre des choses, c'est comme apprendre des mots ? Est-ce que quand on apprend quelque chose, on apprend des nouveaux mots ? Est-ce que ça va ensemble ?

- Oui, dans une poésie, la maîtresse elle nous demande quels sont les mots qu'on connaît pas, et on demande, et on apprend les mots.

Et à l'école vous apprenez des nouveaux mots ?

- On réutilise des mots qu'on connaît et en général on en apprend plus qu'on n'en connaît pas.
- Plus on grandit, plus on apprend des mots difficiles

Ah, vous vous souvenez dans l'histoire, il y avait un bocal de mots difficiles. Est-ce que vous avez des exemples de mots difficiles ?

- Anticonstitutionnellement.
- En fait, je reviens à la question d'avant : en fait, on peut pas savoir combien de mots il nous reste à apprendre puisqu'on les connaît pas.

Oui, effectivement. Et est-ce qu'on invente des nouveaux mots dans le monde ?

- Oui, on apprend un mot qu'on sait pas dans une autre langue, pour nous c'est un nouveau mot parce que c'est pas du français.

Alors, effectivement il y a de nombreuses langues : en plus du français, si on calcule le nombre de mots français qui nous reste à apprendre plus tous les mots des autres langues...

- On a du boulot !
- En fait, moi par exemple j'ai dix ans, et j'ai appris cinquante mille mots. Quand j'aurais vingt ans, ça ferait cinquante millions de mots en plus.
- Par contre aussi c'est dur de prendre des mots alors que si par exemple, moi j'ai eu un mot en français et un algérien il dit un mot, on va pas se comprendre.

Tout à l'heure vous avez dit que les mots servaient à se comprendre. Mais est-ce que c'est facile de se comprendre ?

- Non, si on communique dans une autre langue.
- Moi la dernière fois, je suis allé quelque part avec ma mère et il y avait quelqu'un qui parlait et j'ai rien compris.

Donc il y a des mots qu'on comprend et des mots qu'on ne comprend pas.

- Mais ça dépend, aussi il y a des mots qu'on connaît mais on sait pas les placer dans une phrase, par exemple.

Oui, par exemple vous avez dit comme mot difficile anticonstitutionnellement donc vous connaissez ce mot quelque part, mais est-ce que vous le comprenez ?

- non, je sais pas.
- (enseignante) Réfléchissez : il y a le mot « constitution » donc c'est contraire à la constitution et la constitution c'est les lois.

Donc ce mot, on peut l'éclater et on le comprend. Et maintenant vous savez. Alors, on doit s'arrêter là, mais on se retrouve pour le prochain atelier-philos. Bravo pour la discussion !

1.10.6. Atelier de philosophie « Le Normal, l'Anormal, le Paranormal », Rufus, CM2 A, E. Legall, Ecole Fraternité, 24 mai 2013

[Facilitatrice] Aujourd'hui, on m'a dit que vous aviez choisi comme thème le paranormal. Alors, pour rentrer dans ce thème, je voudrais qu'on parle aussi et d'abord du normal, et de l'anormal. Pourquoi ? Parce que cela va nous donner une direction. (Distribution des rôles de gardien). Donc, le normal, l'anormal et le paranormal. Le point commun entre tous ces mots, c'est quoi ?

- (tous) Normal.

Ce sont tous des mots de la même famille. Et le nom commun qui va avec ces adjectifs, c'est quoi ? Quelqu'un le connaît ? C'est la... ?

- Le réel

Si on dit « c'est normal », c'est la ?

- Norme

C'est la norme. Pour explorer tous ces mots – normal, anormal, paranormal, norme – on va commencer par une petite histoire et il y a un personnage dedans qui s'appelle Rufus et il faut se demander par rapport à lui : est-ce qu'il est normal ? Est-ce qu'il est anormal ?

Lecture de *Rufus*, Tomi Ungerer, 1961 (texte retranscrit p. 780)

Alors, Rufus, est-ce qu'il est normal ou est-ce qu'il est anormal dans cette histoire ?

- Il est anormal, quand il se peint et qu'il se fait repérer

- Il est normal parce que dans le jardin, il était mort alors comment il a ressuscité ?

- Il était pas mort, il était blessé

- Il est normal et pas normal. Parce qu'une chauve-souris, ça dort le jour, ça sort la nuit, et pourquoi il attraperait des papillons alors qu'il peut directement les manger ?

Effectivement, Rufus c'est une chauve-souris : qu'est-ce qui est normal pour une chauve-souris ?

- Normalement, elle dort le jour, elle voit presque personne, elle fait que s'envoler la nuit.

Tu dis « normalement » : normalement pour une chauve-souris, il faut vivre la nuit, dormir à l'envers. Donc Rufus, quand il décide de vivre le jour, qu'est-ce qu'il fait ?

- Il va se repeindre pour ressembler aux autres.

Pourquoi il veut se repeindre ? Quand il était dans son monde normal, le monde de la nuit, est-ce qu'il voulait se repeindre ?

- Non, parce qu'il ne connaissait pas le monde du jour

- Il ne connaissait pas les couleurs

Qu'est-ce qui était normal pour lui ?

- La nuit

Et quelles sont les couleurs de la nuit ?

- Bleu foncé

- Noir

- Gris

Dans son monde, le monde de la nuit, la norme c'était le gris, le noir. Mais là tout d'un coup, il change de monde, et là est-ce qu'il se trouve normal ?

- Ce n'est pas normal, parce que la nuit il n'y a pas tout ce qu'il y a le jour. La nuit, il y a beaucoup moins de gens dehors.

Qu'est-ce qu'il ressent quand il arrive dans ce nouveau monde différent ?

- Il se sent seul

- En fait, il y a plein de couleurs autour de lui, il se sent noir, il se peint en couleur pour ne pas être différent.

Rufus il se sent anormal, il se sent seul et différent. Donc ça veut dire que quand on est normal, est-ce qu'on est seul à être comme on est ?

- On est ensemble, on est plusieurs.

Est-ce qu'on est différent des autres quand on est normal ?

- On est normaux

- On est pareil

Rufus il arrive dans le monde du jour, et là il se sent seul, il se sent différent. Il veut devenir comme les autres, comme les oiseaux colorés et donc il se peint. Et là qu'est-ce qui se passe ?

- Il y a les personnes, ils ont peur de lui et ils lui tirent dessus.

Pourquoi ils ont peur de lui ?

- Parce que il est bizarre, ils croient que c'est un oiseau paranormal, parce que d'habitude les chauve-souris, c'est noir et cette fois elle est en couleur.

Là c'est une sorte de chauve-souris colorée. Il croyait qu'il allait devenir normal en se peignant de toutes les couleurs, mais il devient quelqu'un d'anormal. Pourquoi ils ont peur ?

- Parce qu'ils n'ont jamais vu d'espèce comme ça

Comment ça s'appelle quelque chose qu'on n'a jamais vu ?

- Quelque chose de nouveau

- Quelque chose de rare

- Bizarre

Quelque chose d'anormal, c'est quelque chose de bizarre...

- C'est quelque chose d'inconnu

L'inconnu. Donc Rufus, il arrive et là il est bizarre, c'est une bête rare, inconnue, nouvelle. Et du coup, est-ce qu'ils le comprennent ?

- Non, parce qu'ils se comprennent pas, ils sont pas pareils alors ils ont peur.

Pourquoi on a peur de l'inconnu ? 1, 2, 3, Pensez... Pourquoi on a peur de ce qui est anormal, inconnu, bizarre ?

- Parce que c'est pas comme nous

- Parce qu'on ne connaît pas la personne donc on a peur de ce qu'elle peut nous faire

- On sait pas de quoi elle est capable

- C'est parce que la chose elle est bizarre, on sait pas si elle est inoffensive ou dangereuse

C'est intéressant : ce sont des contraires inoffensif et dangereux, c'est intéressant, en philosophie on aime bien voir les contraires.

- Comme on sait pas comment il est, on peut pas le laisser comme ça en liberté, parce que s'il est dangereux, on préfère...

- On a peur, on connaît pas, on connaît juste un peu de choses sur lui

Là quand ils voient Rufus, ils se disent que c'est une chauve-souris ?

- Non, ils se disent que c'est rare, que c'est pas normal.

Comment ça s'appelle quelque chose qui est hyper rare, étrange, bizarre ?

- Extraterrestre, nouveau.

Alors là Rufus, il vient de la terre, ce n'est pas un extraterrestre, peut-être qu'ils ont cru que c'était un extraterrestre...

- Un monstre

- Ils l'ont jamais vu, ils sont pas habitués à le voir alors ils se disent qu'il est paranormal, ils savent pas de quoi il est capable, ils savent qu'il vient d'un autre monde.

Très important la question de l'habitude...

- C'est peut-être quelqu'un qui s'est échappé et qui tue la France

- Ils savent pas qu'est-ce qu'il fait

- Justement il a une étoile, peut-être qu'il a des pouvoirs, ils savent pas quoi faire, s'il faut le tuer ou le laisser un peu. Ils cherchent une preuve pour le tuer.

Là il y a deux choses très importantes : vous avez parlé du fait de croire et de l'habitude. Déjà, quand ils voient Rufus, ils croient des choses : vous avez dit, ils croient qu'il est dangereux, ils croient qu'il veut les tuer. Pourquoi ils croient tout cela ?

- Ils le connaissent pas

- Ils ne savent pas ce qu'il va faire

Ils ne savent pas : est-ce que c'est pareil croire et savoir ?

- (tous) Non

Est-ce qu'ils savent ce que veut Rufus ?

- Croire, c'est comme ils l'ont jamais vu, ils regardent selon l'apparence. Et savoir, c'est quand on regarde vraiment les personnes et qu'on les a déjà vues en action.

- Croire, c'est qu'ils s'imaginent... qu'il vient d'une planète. Et savoir, il y a des gens qui savent des trucs.

- Croire, c'est quand on n'est pas sûr et savoir c'est quand on est sûr.

Donc là on peut revenir sur le paranormal : le paranormal, est-ce que c'est quelque chose qu'on sait, dont on connaît l'existence ? Ou est-ce que c'est quelque chose auquel on croit ?

- Moi je pense qu'on croit au paranormal

- Moi je dis les deux parce que si on a vu quelque chose de paranormal, on le sait, si on l'a pas encore vu, on y croit.

La certitude, c'est quand on est sûr. Est-ce que des fois on est sûr mais on se trompe ?

- la certitude c'est quand on est certain.

Vous avez parlé du fait d'imaginer et d'inventer : le paranormal, c'est quelque chose qu'on imagine ou c'est quelque chose qui existe ?

- On ne sait pas s'il existe pas. On sait pas si on doit y croire. Parfois, on voit des trucs à la télé qui parlent du paranormal, mais on sait pas s'il faut y croire.

Alors, à la télévision, est-ce qu'on ne montre que la réalité ?

- Que quand c'est les infos.

Le paranormal, est-ce que c'est réel ?

- La télé, c'est la réalité. Les fantômes on peut pas les voir.

- Par exemple, il y a Bob qui raconte des choses paranormales, il y a des gens qui racontent des choses et tout le monde peut s'inventer une histoire et la raconter.

Est-ce que ça suffit une histoire racontée par quelqu'un pour être certain ? On peut avoir nos croyances, mais comment avoir une certitude en commun ?

- Si on le voit, on a une certitude

- Moi je dis que les autres ils y croient, et il faut que moi je le vois.

Est-ce que ça suffit de voir pour savoir ? C'est une très grande question dans la vie.

- Non, si on le voit, peut-être que c'est pas vrai. Pour vraiment savoir, c'est par exemple : quelqu'un il frappe dans un mur et la maison se casse.

Tu veux dire que si on la voit faire ça, on n'est pas sûr que c'est pour de vrai ?

- En fait, il faut pas juste voir, parce que peut-être que c'est une illusion.

C'est intéressant : on peut voir quelque chose qui est une illusion. Donc est-ce que voir, ça peut nous donner une preuve ? Est-ce qu'il faut faire confiance à ce qu'on voit ?

- Il faut le voir pour le croire.

- Mais si on n'est pas sûr, il faut essayer de le revoir plusieurs fois. Parce que les apparences sont trompeuses

C'est un mot très important l'apparence. Pour Rufus aussi, c'est l'apparence qui lui a joué des tours. C'est à cause de ses apparences que les gens ont cru des choses sur lui, qu'ils ont cru que c'était un monstre. Est-ce qu'on peut faire confiance aux apparences ?

- On dit qu'il faut se méfier des apparences.

- Moi je connais pas le proverbe mais oui, il faut se méfier des apparences. Si par exemple, tu peux avoir une amie qui est très gentille mais derrière elle est très méchante.

D'où vous le connaissez ce proverbe ?

- Tout le monde le dit dans la vie : la famille, la télé

Et vous, qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce qu'il faut se méfier des apparences ?

- Que je suis d'accord : les apparences, ça suffit pas. Aussi ça dépend des apparences. Par exemple, on voit à la télé quelqu'un qui casse un mur, on sait que c'est faux parce que c'est impossible. Mais par exemple si nous on le fait, on va y croire.

Et Rufus, il a l'air d'un monstre, mais à l'intérieur, est-ce qu'il est gentil ou méchant ?

- Gentil.

Alors est-ce qu'ils se sont trompés sur ses apparences ?

- Oui, très.

- Ils ont cru qu'il était méchant.

On revient sur la question de croire : ils ont cru à cause des apparences.

- Il a l'air méchant mais à l'intérieur, il est gentil.

- Faut pas se fier aux apparences.

Il y a le proverbe aussi : l'habit ne fait pas le moine. Le contraire de l'apparence, c'est l'être. Il y a l'apparence qu'on a, et il y a ce qu'on est : l'être.

- Si on croit qu'une amie est gentille et en vrai elle méchante : pareil, on va croire que le moine il est moine en fonction de comment il est habillé mais c'est faux.

Oui, est-ce qu'il y a des questions pour terminer ? (Silence) Non ? On ferme les yeux, on fait une minute pour réfléchir à tout ce qu'on a dit pendant la séance. 1, 2, 3, Pensez. Une dernière question : Rufus, est-ce qu'ils ont l'habitude de voir une bête comme ça les gens ?

- Non, parce qu'on voit pas de chauve-souris peinte.

Donc c'est inhabituel. Alors, si ce qui est normal, c'est ce qu'on a l'habitude de voir, si ça avait été l'inverse. Imaginez une ville où il n'y a que des chauve-souris peintes, et là il y a un humain qui arrive, qu'est-ce qui se passe ?

- C'est l'intrus

Oui, la personne inhabituelle elle est intrus. Et toutes les chauve-souris, qu'est-ce qu'elles auraient fait et ressenti ?

- Ils auraient pensé que l'humain il est là pour l'attaquer

Alors qui aurait été le monstre anormal dans cette situation ? Si il n'y a que des chauve-souris colorées et un humain

- Ce serait l'humain

Donc ça veut dire quoi ? ça veut dire que l'anormal, ça dépend de la situation. La personne anormale, c'est celle qui est seule face aux autres. Pour nous les humains, une chauve-souris peinte, on va dire que c'est bizarre, mais si c'était l'inverse, nous on serait bizarre. Et là quand il y a quelqu'un de bizarre, la seule solution c'est d'attaquer ?

- Non on peut parler

- On peut l'aider, on peut faire la paix, on peut se comprendre. Il faut pas avoir peur.

- on peut sympathiser avec lui

- Lui poser des questions.

Peut-être qu'il est dangereux, mais on peut communiquer avant d'attaquer. Ok on va s'arrêter là, vous pouvez vous applaudir.

1. 11. Retranscriptions des Ateliers de Philosophie Classe de CE2 A, Nadia Bouyahia, Année 2013/2014, Ecole élémentaire Fraternité

1.11. 1. Atelier de Philosophie « Penser, Parler » (7-8 ans) CE2A (N. Bouyahia), école Fraternité, 21 novembre 2013

[Facilitatrice] Quelqu'un a déjà entendu le mot « philosophie » ? Levez la main... Alors est-ce que vous avez compris quelque chose de ce que c'était ?

- C'est : on pose des questions, par exemple, des questions un peu perplexes, dures, qu'on comprend pas vraiment. Par exemple, pourquoi on a inventé la terre ? Pourquoi il y a des humains sur cette terre ?

Alors là il y a quelque chose de très intéressant : effectivement, on se pose des questions en philosophie. En philo, on se transforme en machines à question. C'est-à-dire que moi, mon but c'est d'entendre le plus de questions possibles. Et il n'y a pas de questions bêtes, de questions mauvaises. D'autres idées sur la philosophie ? Non ? Alors en fait, on va se poser des questions et ensuite on va en discuter pour que vous, vous disiez ce que vous pensez. C'est pour ça qu'on est en rond. On se voit tous ? Est-ce que toi, tu vois tout le monde ?

- Oui

Et toi ?

- Oui

Et moi je vous vois tous. Est-ce que c'est mieux de se voir pour discuter avec quelqu'un ?

- Parce que comme ça on sait à qui on s'adresse

- Parce que c'est plus poli

C'est poli et surtout on va essayer de se respecter à l'atelier-philosophie. On va discuter, et avant de discuter, on va faire quelque chose dans notre tête. Qu'est-ce que vous faites dans votre tête vous ?

- On réfléchit.

Vous réfléchissez ? Levez la main ceux qui réfléchissent des fois ?

- Presque tout le monde

Presque tout le monde : qui ne réfléchit pas ? Qui réfléchit tout le temps ? (rires et quelques mains se lèvent) Qui ne réfléchit jamais ? (rires et quelques mains se lèvent) Qui ne réfléchit que le matin ? (rires et quelques mains se lèvent) Qui ne réfléchit que le soir ? (rires et quelques mains se lèvent) Qui ne réfléchit que la nuit ? En tout cas, on va réfléchir pendant l'atelier de philosophie... On va commencer par un petit jeu. Mais avant de démarrer, je voulais vous parler de cet objet : qu'est-ce que c'est ?

- ça sert à... tu dois donner pour qu'on parle

Oui, c'est pour parler : ça s'appelle un bâton de la parole. Vu qu'on va discuter, il faut qu'on parle chacun notre tour. Donc pour parler, soit on lève la main, soit parfois on fera passer le bâton de parole. Ce bâton a un pouvoir : quand on le tient, on a le droit de parler et tout le monde doit nous écouter. Alors on va voir si vous êtes capable de vous en servir : je vais vous le passer et vous allez donner votre prénom.

- Zina / Chana / Chaineze / Camelia / Imane / Emilia / Totar / Celia / Manon / Enzo / Brahim / Yanis / Ilyes / Massilia / Laurie / Youssouf / Leonardo / Sarah

C'était super comme premier tour. Alors, le jeu. C'est un jeu indien, pas l'Inde Ouhouou, l'Inde c'est un pays loin, en Asie, et en fait là-bas ils réfléchissent aussi, comme nous. Et ils ont trouvé un jeu pour vérifier qu'on est des humains, pour vérifier qu'on sait parler, penser et tout ça. C'est un jeu pour les humains. Est-ce que vous êtes des humains vous ?

- (tous) Ouiiii !

Vous êtes sûrs ?

- (tous) Ouiii

Alors pour les indiens, si on est des humains, ça veut dire qu'on a trois choses. La première chose qu'on a, c'est un corps. Vous avez un corps vous ?

- (tous) Ouiii

Vous êtes sûrs ?

- (tous) Ouiii

Sûrs, sûrs ?

- (tous) Ouiii

Comment vous savez que vous avez un corps ?

- Parce qu'on le voit

- Parce qu'on le sent

- Euh j'allais dire la même chose.

Là tout de suite comment on peut faire ?

- On peut toucher une partie du corps, un os
- On peut bouger
- On a un cœur

On a un cœur, si vous mettez votre main sur votre cœur, vous le sentez. Si vous faites ça (taper sur le sol avec les pieds) qu'est-ce qui fait du bruit ?

- C'est notre corps.

Alors les indiens dans le jeu, ils nous disent qu'à chaque qu'on veut vérifier qu'on a un corps il faut faire ça : bouger, le regarder, taper légèrement les cuisses avec les mains. Donc à chaque fois que je dirai « Corps », il faudra vérifier qu'on a un corps. La deuxième chose qu'on a, nous les humains, c'est une parole. Vous parlez vous ?

- (tous) Ouiii !

Vous êtes sûrs ?

- (tous) Ouiiii !

Comment vous savez que vous parlez ?

- Parce qu'on s'entend

Oui, on peut même s'écouter. Et ça va être notre but.

- Parce qu'on le fait.

- Grâce aux cordes vocales

C'est intéressant. Si vous mettez votre main là (sur la gorge) et que vous faites tout doucement aaaaaaah, qu'est-ce qu'on sent ?

- (tous) aaaaaaah

Qu'est-ce qu'on sent ? On sent la vibration, les cordes vocales qui vibrent. Dans le jeu, à chaque fois que je vais dire « Parole », il faudra vérifier qu'on a une parole en disant parole, la main sur la gorge, en écoutant sa voix.

- (tous) Parooole

Donc le corps, la parole, et enfin, le plus important en philosophie, c'est qu'on a, nous les humains, une pensée. Est-ce que vous pensez vous ?

- (tous) Ouiiii !

Vous êtes sûrs ?

- (tous) Ouiiii !

Comment vous savez que vous pensez ?

- Parce qu'on a un cerveau

Bah par exemple, si je voulais à un jardin, je ferme les yeux, et je pense très fort à un jardin et après je m'imagine que je suis dans un jardin.

Effectivement, est-ce que là vous êtes tous capables de penser à un jardin dans votre tête ?

- (tous) Oui

Allez-y, fermez les yeux, pensez à un jardin. (les enfants ferment les yeux) ça marche ?

- (tous) Oui

Je suis dans un jardin là.

Alors pour les indiens, pour vérifier qu'on pense, on va effectivement fermer les yeux, mais par contre, on va penser au mot « penser ». Vous savez le mot « penser », et bien mettez-le dans votre tête. Fermez les yeux, mettez les mains sur le front pour sentir le cerveau qui chauffe et on fait le silence. Il faut que dans votre tête, il y ait un mot, le mot « penser ». C'est bon ?

- (tous) ouiiii

Donc là vous avez vérifié que vous pensez. Donc à chaque fois que je dirait « Penser » ou « 1, 2, 3 Pensez » dans tous les ateliers, il faudra penser en fermant les yeux. Pour l'instant on fait le jeu. Corps (les enfants tapent sur leurs cuisses) Parole

- Parooole

Pensez ! (les enfants ferment les yeux et pensent). Corps ! Pensez ! Parole ! Pensez ! Parole ! Pensez ! Corps ! Corps ! Corps ! Parole !

- Parooole

Corps ! Pensée ! Parole ! Pensez ! (les enfants ferment les yeux). Alors restez comme ça, je vais vous poser une question. Est-ce que c'est pareil parler et penser ? Oui, non, pourquoi ?

- Parler, on parle avec la bouche, et penser c'est avec la tête.

- Quand on parle, on entend et quand on pense, on pense dans tout notre corps et on n'entend pas.

Alors effectivement, quand vous pensez, est-ce que vous entend ?

-(tous) Non !

Là par exemple, est-ce que vous m'entendez penser ? (moment de silence) Par contre, est-ce que vous m'entendez parler ?

-(tous) Oui !

C'est très important. Ça veut dire que penser, c'est un peu magique. Tout ce que vous pensez, c'est secret. On ne vous entend pas penser, c'est à vous, c'est votre jardin secret. Par contre, il y a quelque chose de tout aussi magique, c'est que quand on veut exprimer ce qu'on pense, qu'est-ce qu'on peut faire ?

- On peut parler

Et là est-ce que les autres vont nous entendre ?

-(tous) Ouiii !

Et qu'est-ce que les autres doivent faire pour nous entendre vraiment ?

- Il faut qu'ils écoutent.

C'est pour ça que c'est très important d'écouter quelqu'un quand il parle. Parce que la personne quand elle parle, elle a décidé de dire ce qu'elle pensait, de nous livrer un secret un peu. D'accord ? Alors, ce qu'on va faire maintenant, c'est que justement, je voudrais que vous exprimiez les questions que vous vous posez sur la vie, le monde et les humains. Je voudrais faire les ateliers à partir d'une de vos questions. Alors n'ayez pas peur, on va faire passer le bâton de parole, et chacun essaie de dire une question. Un truc que vous vous demandez, quand vous vous dites « mais pourquoi ? », « tiens c'est bizarre ! », quand il y a des choses qui vous étonnent... 1, 2, 3, pensez ! Tout le monde cherche dans sa tête...

- Pourquoi on vit dans des maisons ?

- En fait, pourquoi la Terre elle existe ?

- J'allais dire la même chose

C'est normal qu'on ait des questions en commun : en philo, on va se poser des questions que tous les humains se posent ces questions depuis des milliers d'années.

- Pourquoi les planètes existent ?

- Pourquoi l'école existe ?

- Pourquoi... comment les humains ils ont existé ?

- Pourquoi les humains existent ?

- Est-ce que ça existe le bout du monde ?

- Pourquoi les animaux existent ?

- Je me demande comment tout a existé.

- Moi je me demande comment toutes les personnes sur terre ont existé.

- Pourquoi les tombes existent ?

- Comment la vie elle a été créée ?

- Pourquoi... comment ça se fait qu'on soit un garçon ou une fille ? Qui décide que l'enfant qui va naître sera une fille ou un garçon ?

C'est la récolte des questions, c'était une super récolte de questions. Là vous avez vu qu'il y a un thème que vous voulez vraiment étudié, c'est « pourquoi on existe ? ». Et vous avez beaucoup dit le mot « exister » et en philosophie, on se pose des questions sur l'existence. Alors 1, 2, 3, Pensez... Cherchez d'autres questions.

- Comment les instruments de musique sont apparus ?

- Pourquoi la pluie tombe ?

- Comment la musique a été créée ?

- Pourquoi existe l'espace ?

- Est-ce que l'Amour est plus fort que la Mort ?
 - De quoi sont faits les humains ?
 - Pourquoi les fleurs ça existe ?
 - Pourquoi on est toujours obligés de mourir ?
 - Pourquoi on a des amis ?
 - Comment on a créé des livres ?
 - Pourquoi la Terre tourne ?
 - Pourquoi Mars a existé ?
- Est-ce que vous voulez faire un dernier tour pour récolter vos questions ?*

- (tous) Ouiiii !

(Explication du rôle de gardien de la mémoire) Alors, on va faire un dernier tour de parole sur ce que c'est que la philosophie...

- La philosophie, ce sera écouter la pensée, imaginer des choses, la philosophie ça sert à poser des questions.
- La philosophie ça parle de la Terre
- La philosophie c'est quand on pose des questions, on parle, on est en rond.
- La philosophie, ça sert à parler.
- La philosophie, ça sert à découvrir un peu les questions perplexes qu'on se pose depuis des milliers d'années, et aussi ça sert à poser des questions, à écouter.
- La philosophie, ça sert à dire des questions, à choisir, à penser des thèmes, à réfléchir et penser.
- La philosophie, ça sert à vivre
- La philosophie, c'est pour s'exprimer.
- La philosophie sert à se respecter

Donc, j'ai noté au fur et à mesure, voici la réponse collective que vous avez donnée : la philosophie, ça sert à écouter et à penser, à poser des questions perplexes, ça sert à vivre, à s'exprimer et à se respecter. Est-ce que ça vous convient ? Est-ce que vous avez compris ce qu'est la philosophie ?

- (tous) Oui

- Sauf le mot perplexe

Tu peux expliquer aux autres quand tu dis perplexe ?

- Oui, c'est quand c'est un peu embrouillant.

Oui, on est perplexe quand c'est compliqué. Alors, on se voit à la prochaine séance !

1. 11. 2. Atelier de Philosophie « Pourquoi on existe ? » (7-8 ans) CE2 A (N. Bouyahia), école Fraternité, 28 novembre 2013

[Facilitatrice] Alors, tout de suite, 1, 2, 3, Pensez, et on se rappelle de ce qu'on a fait la semaine dernière. On repense à la philosophie : qu'est-ce que c'est ? Quand vous êtes prêt, vous ouvrez les yeux.

- On pose des questions pour avoir les réponses
- On a dit pourquoi ça existait la pluie, et tout le reste
- La philosophie, ça sert à se poser plein de questions, à s'exprimer.
- La philosophie, ça sert à poser des questions, à écouter, à savoir plein de choses.

Alors, à quoi sert le bâton de parole ?

- à parler et les autres ils doivent écouter.
- La philosophie, ça sert à penser à des choses qu'on comprend
- En philosophie, on est libre de penser et les questions, elles sont pas fausses.
- La philosophie, c'est on se respecte, on se pose des questions.
- La philosophie, ça sert à penser.

Ok, il y a plein de choses importantes, c'est bien. Il ne faut pas avoir peur de s'exprimer en philosophie. Ensuite, on est convaincu que vous êtes capables d'avoir des belles idées, des belles paroles, c'est pour ça

qu'on a un gardien de la mémoire. On se pose des questions sur quoi en philo ? Vous avez dit qu'on pose des questions, mais sur quoi ?

- Sur la terre

Le monde plutôt...

- La vie

- Sur tout

On se pose des questions sur tout ce qui nous entoure. Mais, et là c'est compliqué, les questions en philo, il n'y a pas une seule réponse. Ce sont des questions où il y a plusieurs réponses. Vous vous rappelez de ce qu'on avait dit sur la différence entre parler et penser : c'est quoi la différence ?

- Parler, on entend, penser c'est avec le cerveau

- Quand on pense, on n'entend pas ce qu'on imagine, alors que quand on parle on entend ce qu'on dit.

Alors est-ce que vous pouvez me rappeler vos prénoms ?

- Zina, Shana, Camélia, Emilia, Brahim, Leonardo, Manon, Yanis, Lorenzo, Meissa, Cylia, Youssouf, Yanis, Enzo.

Jeu avec l'album *A quoi penses-tu ?*, Laurent Moreau, 2011

Alors, pour que vous compreniez bien ce que c'est penser, j'ai amené un livre-jeu qui s'appelle : à quoi penses-tu ? En fait, à chaque fois dans le livre, on voit ce qui est à l'intérieur de la tête de quelqu'un. Ce qu'on va faire, c'est qu'à chaque fois, je vais cacher le texte qui décrit ce à quoi le personnage pense. Là par exemple, c'est Marion, elle rêve de promenades à la campagne. Alors Maxime, à quoi il pense ? (suite du jeu avec les images de chaque personnage)

Est-ce que ça vous arrive de penser à rien ?

- (tous) Oui ! Non ! Oui ! Non !

Levez la main ceux qui pensent toujours à quelque chose. Bravo à tous pour ce jeu. Alors à votre avis, est-ce que c'est possible de penser à rien ?

- Mais en fait, penser à rien ça n'existe pas puisque...

- C'est possible parce qu'on a envie de penser à rien

- Parce que des fois on réfléchit pas

- On a toujours quelque chose, et on pense à cette chose

- Par exemple, quand on est à l'école, on est en train de travailler, donc on va pas rester sans penser. On est toujours en train de réfléchir ou de penser à quelque chose pour réussir.

- Parce que notre cerveau travaille toujours, il s'arrête jamais.

Alors, à la fin de la séance, je vais vous donner une feuille comme ça : chacun à gauche, vous allez dessiner une pensée, et à droite, je voudrais que vous demandiez à quelqu'un de dessiner ses pensées. Maintenant, on va faire notre discussion philosophique. La semaine dernière on a fait la récolte des questions, et il y a une question qui vous a paru très importante, donc c'est celle qu'on va se poser aujourd'hui. Fermez les yeux... Pourquoi on existe ? 1, 2, 3, Pensez !

- Si on n'existait pas, on pourrait rien faire dans le monde.

- On existe pour apprendre, pour vivre, on apprend et c'est pour...

- Pourquoi les trous noirs existent ?

- Mais c'est pas les questions qu'on pose là.

Ce n'est pas grave.

- On vit. On vient du monde.

- On existe pour profiter, pour travailler.

- Pourquoi on existe ? Parce que c'est Dieu qui nous a créés.

- Bah... il y a des questions, personne ne peut y répondre à ces questions, personne... je me demande même moi pourquoi on existe. C'est sûr qu'il n'y a pas de réponse.

Alors, c'est quoi le contraire d'exister ?

- C'est la mort, le contraire de la vie, c'est la mort.

Alors, pourquoi on vit ? Est-ce qu'on est sur terre par hasard ? Est-ce que la terre est là pour hasard ?

- (tous) Non ! Siiii !

Alors, pourquoi on meurt ? 1, 2, 3, Pensez !

- Parce que la Nature elle a décidé de nous faire mort, on peut pas vivre tout le temps.
- Tout le monde meurt
- Des fois on meurt parce qu'on est malade, des fois on meurt parce que c'est la vieillesse. Des fois on se suicide, fin... mais je sais pas si ça arrive ici.
- On meurt pour laisser la place aux autres qui vivent
- On meurt parce que c'est obligatoire.
- On meurt pour pas exister longtemps.
- On meurt parce qu'on vient de la nature
- On meurt pourquoi parce qu'il y a des gens qui nous tuent.
- Parfois c'est à cause de l'âge, quand on est vieux.
- On meurt à l'intérieur.
- On meurt parce que la vie n'est pas éternelle
- On meurt parce que c'est la vie.

Alors, que se passe-t-il après la mort ? 1, 2, 3, Pensez ! on fait un dernier tour...

- Après la mort, on n'existe plus, on peut plus rien faire.
- Après la mort, soit on va dans les enfers, soit on va dans le paradis.
- Quand on meurt, il y a des autres personnes qui naissent.
- Après la mort, on est déjà mort, donc on sait pas... on va pas sortir de sa tombe pour aller dire au revoir à ses amis. On est déjà mort donc on peut pas savoir.
- Si on peut savoir : on va au paradis on vit une deuxième, si on va en enfer, on vit pas.
- Oui, on peut savoir ce qui se passe après la mort : Si on tue quelqu'un on va aux enfers, et si on est sage, on va au paradis.
- Quand on est mort, on n'existe plus.
- Quand on meurt, on laisse la place aux autres survivants.
- On sait ce qui se passe après la mort : Quand on meurt, on vit avec le dieu
- Non, on sait pas. Quand on naît, quand on meurt, peut-être qu'il y a une autre vie, on sait pas parce qu'on peut pas ressortir de notre mort et aller le redire puisqu'on est mort.
- je me rappelle d'un truc aussi : je sais ce qui se passe quand on meurt, et bah dieu, il prend notre âme

Alors, on s'est posé deux questions aujourd'hui : pourquoi on vit ? Pourquoi on meurt ? Vous avez vu que pour les deux questions, il y a des croyances de certains, et il y a ce qu'on sait, et ce qu'on ne sait pas. C'est un peu des mystères. Tout le monde n'a pas les mêmes croyances et ce n'est pas grave. Tu parles de l'âme. Tout le monde sait ce que c'est l'âme ? C'est quoi l'âme ? C'est un mot que les philosophes adorent. C'est quoi l'âme ?

- L'âme ça sert à mourir parce que si elle part de notre corps, on est mort.

La mort, c'est ça alors : quand l'âme elle part du corps ?

- C'est quand on meurt, c'est l'âme qui sort de notre corps.
- L'âme c'est toute notre vie, l'âme c'est n'importe quoi, ça peut être autre chose, quelque chose de vivant.
- Non, moi j'y crois pas : la mort c'est la fin de tout.
- Si je te jure ! En fait, quand par exemple, j'avais regardé un film et la dame elle était morte, du coup après c'était elle, mais un peu en transparent, c'est ressorti de son corps, alors que elle était allongée sur un canapé.
- Non, c'est faux. C'est des effets spéciaux.
- Ouais comme dans le film là où c'est bleu et ça monte de la personne
- je l'ai pas vu, je peux jamais regarder les films qui font peur
- et t'as vu hier le truc avec le monstre à la télé
- Non j'ai regardé autre chose : l'émission sur la mer
- Une âme, c'est immortel.
- Une âme, c'est immortel.

Donc ça veut dire que pour toi, quand on meurt, l'âme elle ne meurt pas.

- Non, c'est le corps qui meurt, c'est pas l'âme.
- On meurt parce qu'on quand on vieillit, on souffre trop et ça sert à quoi de vivre si on souffre ? De toutes façons, si on meurt, notre âme elle va en haut, et on vit en haut, pas en bas. Ça sert à quoi de vivre juste pour regarder ?

Alors, c'est quoi l'âme ?

- L'âme c'est ce qu'on a en nous, et on meurt quand notre cœur arrête de battre.
- On meurt pour faire évoluer le monde

Ok, alors, on revient sur l'âme. Qui croit qu'on a une âme ? et c'est quoi ?

- C'est ce qu'on a en nous
- C'est comme un fantôme mais c'est pas ça. C'est que notre corps, en fait, il prend une partie de nous et il va en haut.
- C'est une partie de nous qui vit tout le temps

Ah, ça ne meurt pas alors...

- Une âme, c'est celle qui nous contrôle. Si on n'a pas d'âme, notre corps, il bouge pas.
- Notre âme c'est ce qui maintient le cœur en vie pour que nous, on vit.
- L'âme, c'est notre vie, mais quand on meurt on devient une autre personne.

Tu crois que l'âme elle va dans un autre corps.

- On peut pas échanger notre âme sinon on pourrait pas marcher.

Alors, l'âme ce serait en nous, ça nous contrôlerait et ça ne mourrait pas.

- Si on pouvait pas vivre pas, on pourrait pas apprendre, lire, écouter et autres choses pas. Donc si on vivait pas, il y aurait pas ces choses-là.

Est-ce que par exemple, la pensée ça n'existerait pas sans les humains ?

- Les animaux ils pensent aussi.
- Oui, mais ils apprennent pas à l'école.

On doit maintenant regarder ce qu'ont écrit les gardiens de la mémoire. Alors on écoute bien. (Lecture des textes des gardiens de la mémoire). Alors, bravo pour votre participation, vous pouvez vous applaudir.

1. 11. 3. Atelier de Philosophie « La Peur » (8-9 ans)

Classe de CE2 A (N.Bouyahia), école Fraternité, 13 mars 2014

[Facilitatrice] (Rappels : qu'est-ce que la philosophie ?) Alors, aujourd'hui, on ne va pas parler de la différence, mais on va continuer sur un thème qu'on a commencé à aborder la dernière fois. Le thème philosophique, c'est la Peur. On va lire une histoire que vous connaissez sûrement, mais je ne pense pas que vous ayez philosophé sur cette histoire.

Lecture de Loulou, Grégoire Solotareff.

« Il était une fois un lapin qui n'avait jamais vu de loup. Et un jeune loup qui n'avait jamais vu de lapin. Son oncle décida de l'emmenner à la chasse pour la première fois de sa vie. Ce jour-là, le vieux loup était si pressé qu'il se cogna contre un rocher, et tomba raide mort. C'est ainsi que le jeune loup se retrouva seul. Alors qu'il se demandait ce qu'il allait devenir, il entendit un bruit qui provenait d'un trou creusé dans la terre non loin de là. En s'approchant du trou et en y faisant entrer sa tête, le loup vit un petit animal couché dans un petit lit, en train de lire un petit livre. « Hé toi, fit le loup, peux-tu m'aider ? Mon oncle a eu un accident, il est mort, je ne sais pas quoi faire ». « Eh bien s'il est mort, fit le petit animal, c'est très simple, il faut l'enterrer. Je vais t'aider ». Et il se leva. Ils allèrent enterrer le vieux loup dans la montagne. « Serais-tu par hasard un lapin ? » demanda le loup. « Oui, mon nom est Tom » répondit le lapin. « Et toi, es-tu un loup ? » « Oui, dit le loup, mais je n'ai pas de nom ». « Ah bon, dit le lapin, ça ne m'étonne pas. Que dirais-tu que je t'appelle Loulou ? » « Cela me va très bien » dit le loup. « Et est-ce que c'est vrai que les loups mangent des lapins ? » demanda

Tom. « Il paraît, dit Loulou, mais moi je n'en ai jamais mangé. » « En tout cas, dit Tom, moi je n'ai pas peur de toi ». Tom et Loulou devinrent très amis. Ils passèrent des mois et des mois ensemble. Loulou grandit, Tom lui apprit à jouer aux billes, à lire, à compter et à pécher pour se nourrir. Loulou apprit à Tom à courir très très vite, bien plus vite que les autres lapins. Loulou apprit aussi à Tom la peur : tantôt ils jouaient à Peur-du-Loup, tantôt ils jouaient à Peur-du-lapin. Mais alors que Loulou n'avait jamais peur lorsqu'ils jouaient à Peur-du-Lapin, Tom avait toujours très peur quand ils jouaient à Peur-du-Loup. Un jour, Loulou effraya tellement Tom que celui-ci se précipita dans son terrier et décida de ne plus en sortir. Le lendemain, Tom passa la journée entière à pleurer sur son lit. Loulou avait beau lui jurer que jamais il ne le mangerait, que c'était son seul ami, non, Tom ne voulait rien entendre. Il resta dans son trou. La nuit venue, Tom rêva que Loulou était énorme, noir et rouge, et qu'il le mangeait. Loulou crut que son amitié avec Tom était finie pour de bon. Après quelques jours d'attente devant le terrier de Tom, Loulou prit son baluchon et s'en alla tristement dans une montagne où peut-être il trouverait un autre ami lapin. Mais là-bas, dans la montagne des loups, il n'y avait plus un seul lapin. Loulou se fit même attaqué par des loups qui crurent que, de loin, il était un lapin. Cette nuit-là, Loulou connut la Peur-du-Loup. Après une terrible poursuite avec les loups où il faillit mourir de peur, Loulou revint voir Tom. « Tom, j'ai compris ce que c'est que la vraie peur-du-loup, je ne recommencerais plus jamais à te faire peur, sors de ton trou Tom, s'il te plaît ». Tom réfléchit, il se dit : « s'il a eu vraiment peur, aussi peur que moi, je sais qu'il ne recommencera pas. » Il sortit de son terrier, et ils se jetèrent dans les bras l'un de l'autre. Puis il allèrent ensemble à la pêche, comme avant. »

Alors, qu'est-ce que c'est que la Peur ? 1, 2, 3, Pensez !... Réfléchissez à l'histoire et à votre vie à vous... qu'est-ce que c'est que la peur ?..

- La peur c'est quand on dirait qu'il est méchant, et pas gentil.

- La peur, c'est quelque chose qui nous arrive

Pourquoi on a peur ? Qu'est-ce qui se passe quand on a peur ?

- La peur, c'est effrayant.

- Moi je dis que la peur c'est comme une sorte d'illusion : en fait on imagine, soit quelqu'un nous l'a raconté ou on se l'imagine tout seul, on se dit que c'est effrayant. Par exemple on voit une ombre dans sa chambre et on s'imagine « olala » c'est dangereux.

- La peur, c'est quand on se créer des imaginations.

Pourquoi est-ce qu'on a peur ?

- Parce qu'il y a quelque chose qui nous effraie.

Quelque chose nous effraie, donc c'est une réaction à quelque chose d'effrayant. Mais pourquoi ça nous effraie ?

- Si un loup devient méchant, le loup il peut le manger

- On a peur de mourir

- Comme les loups ils mangent les lapins, les lapins ils ont peur des loups.

- Les méchants ils font peur

- Parce qu'ils peuvent nous frapper

- C'est un sentiment

Alors, de quoi vous avez peur vous ? 1, 2, 3, Pensez... De quoi on a peur, nous les humains ?

- Des requins et des crocodiles

- Des rhinocéros, avec leur pic devant ça peut nous tuer.

- J'ai peur des gens qui cambriolent les magasins

- Moi j'ai peur des araignées parce que ça pique et c'est pas joli

- Moi j'ai peur des araignées, des requins, des crocodiles. Si on est sous l'eau et qu'il y a un requin, il peut nous manger.

- Des volcans, ça peut me brûler, il y a de la lave dedans.

- J'ai peur des crocodiles

Il y a beaucoup de crocodiles et de rhinocéros à Romainville : comment ça se fait qu'on a peur de choses

qu'on n'a jamais vues ?

- On les a vus à la télé
- Oui mais en réalité non.

Alors en tout cas on parle de peurs réelles. Est-ce qu'il y a aussi des peurs imaginaires ?

- J'ai peur quand je suis seule dans le noir, dans une forêt.
- J'ai peur des voleurs.

Est-ce qu'il y a aussi des peurs imaginaires ?

- J'ai peur des dragons imaginaires, parce qu'ils crachent du feu.

Pour les peurs réelles, si on est face à tout cela, les requins, les araignées, les crocodiles, les rhinocéros, on est face à... ?

- à un danger.

Quand vous parliez de peur, vous disiez « ça peut » donc il y a une possibilité, un risque. Même s'il ne se passe rien, on a peur de la possibilité. Quelque chose est effrayant parce qu'il y a un risque, un danger. Tout cela ce sont des choses réelles. Est-ce que vous avez des peurs imaginaires ?

- Non, je n'ai pas peur des monstres parce que ça n'existe pas.
- Johanna, quand on a peur de choses imaginaires, pour lui c'est réel. Il a peur de ça.

Il croit que c'est réel ?

- Oui

Alors, c'est quoi le contraire de la peur ?

- Le courage
- Ne pas avoir peur

Est-ce que le contraire de la peur, c'est l'absence de peur ou le fait d'affronter la peur ?

- Affronter la peur.

Tout le monde a compris la question ? Par rapport au courage, qu'est-ce que c'est par rapport à la peur ?

- Quand on est courageux, on n'a peur de rien

Quand on courageux, on n'a peur de rien ?

- Non, être courageux c'est quand on affronte sa peur.

Donc est-ce que le contraire de la peur, c'est l'absence de la peur ou affronter sa peur ?

- bah ça peut être les deux.

Alors, dans l'histoire, ils jouent à quoi Loulou et Tom ?

- La peur-du-loup
- Et peur-du-lapin

Pourquoi est-ce qu'on aime s'amuser à se faire peur ? Est-ce que vous aimez vous faire peur parfois ?

- (tous) Oui ! Non ! Oui ! Noooooon !

Ceux qui n'aiment pas se faire peur, est-ce que vous pouvez expliquer ?

- (Youssef) Moi j'aime bien faire peur aux autres, une fois j'ai fait peur à mon petit frère et après il faisait plein de cauchemars.

- Parce qu'on peut faire des cauchemars.

C'est quoi justement, c'est quoi les cauchemars par rapport à la peur ? Il y a quoi dans les cauchemars ?

- Des dangers
- De la peur
- Des choses qu'on n'aime pas
- Des mauvaises choses
- Le contraire de gentil
- Il y a quelque chose qui fait peur
- Le cauchemar, c'est le contraire de rêve.
- Mais tout à l'heure Youssef, il a parlé de faire peur à son frère, mais la question c'était se faire peur, pas faire peur aux autres.

Levez la main ceux qui aiment se faire peur... Vous pouvez expliquer ? Alors, on en est à se demander pourquoi les humains aiment bien se faire peur....

- Les films d'horreur c'est pour s'amuser

- Pour après devenir courageux

C'est intéressant : peut-être qu'on s'entraîne à devenir courageux...

- Parce que, parce que... euh j'ai perdu mon idée

- Halloween, on se déguise et on se fait peur.

On affronte une fausse peur, effectivement peut-être qu'on s'entraîne à se faire peur... Comment on peut faire pour être courageux ? Est-ce qu'on est tous courageux ?

- Bah comment faire pour être courageux, il faut affronter ses peurs.

- On fait des choses peur et on s'entraîne à pas avoir peur

- En fait, si t'as vraiment peur et tu peux pas t'en passer, tu peux rien faire.

Qu'est-ce qui se passe quand on a peur ? Je vais compter jusqu'à trois, et je veux voir sur vos visages ce qui se passe quand on a peur... 1, 2, 3... (Les enfants font des grimaces, crient, mettent leur). Qu'est-ce qui se passe dans notre corps quand on a peur ?

- On tremble

- On essaie de faire fuir la personne qui nous fait peur

Vous avez tous fait ça avec vos mains... pourquoi ?

- Pour nous protéger

- Le cœur il bat vite

- C'est l'angoisse !

- Le trac

- La honte.

Alors, la honte c'est quoi par rapport à la peur ? C'est intéressant, il y a un lien avec la peur...

- La honte, c'est comme si on était timide

On a peur de quoi quand on a honte ?

- On a peur du risque euh... par exemple...

- On a peur que les autres se moquent de nous

La honte, c'est la peur du regard des autres, la peur de la moquerie. Donc que se passe-t-il d'autre quand on a peur ?

- On n'arrive plus à réfléchir

On n'arrive plus à réfléchir et en même temps on réfléchit super vite

- On est paralysé

- On sait plus quoi faire.

Ok, on doit s'arrêter là. (Lecture des résumés par les gardiens de la mémoire). Bravo pour l'atelier, bonne fin de journée !

1. 12. Retranscriptions des Ateliers de Philosophie de la Classe de CE2 B, Année scolaire 2013/2014 ; Enseignante référent : Audrey Alamargot ; Facilitatrice : Johanna Hawken

1.12.1. Atelier de Philosophie sur le thème « Penser, parler » à partir du Jeu de la Conscience, CE2 B (A. Alamargot), école Fraternité, 21 novembre 2013

[Facilitatrice] Alors est-ce que vous avez déjà entendu le mot « philosophie » ? Qu'est-ce que ça veut dire à votre avis ? Qui a une idée de ce que c'est que la philosophie ?

- La philo, c'est par exemple l'univers, le corps humain, la nature, les maladies.

C'est intéressant, on peut parler de ces choses-là en philosophie.

- C'est quand on peut parler tranquillement sur un sujet en public.

- Oui, parce qu'on peut savoir beaucoup de choses en parlant avec l'autre, et l'autre il peut aussi savoir beaucoup de choses.

Oui, en philo on va parler...

- En philo, on découvre des choses, par exemple si on découvre une pierre précieuse, on se

demande si on peut la garder ou pas.

Alors, j'ai l'impression que c'est un peu flou, je vais vous expliquer. En philosophie, on va discuter, c'est pour cela qu'on est assis tous en rond. Normalement on se voit tous là. Regardez autour de vous, vérifiez que vous voyez tout le monde. Est-ce que c'est important de se voir pour discuter ?

- (tous) Oui !

Alors déjà, en philo, ce qu'on va découvrir, c'est ce que l'autre il pense. Vu qu'on va discuter, il va nous dire ce qu'il pense et peut-être qu'on va découvrir quelque chose de nouveau comme ça. A quoi ça sert de tous se voir pour discuter ?

- Si on a le dos tourné à quelqu'un, et l'autre il va pas savoir qu'on lui parle et il va se tromper. *Alors si on est de dos... qu'est-ce qu'on fait quand on écoute quelqu'un ?*

- On le regarde

On le regarde. On n'écoute pas seulement avec les oreilles, on écoute aussi avec les yeux.

- Bah non, pas forcément, au téléphone.

Oui, mais ce n'est pas pareil au téléphone et en face. Est-ce qu'il y a quelque chose en plus quand on est en face ?

- (tous) Oui !

- Si on n'est pas en face, ça déconcentre de ce qu'on voulait dire.

Donc on va discuter. Alors, pour discuter, il faut avoir chacun son tour la parole. Donc on va se servir de cet objet (en montrant le bâton de parole) A votre avis, à quoi peut servir cet objet ?

- On le donne à celui qui parle.

Il faut qu'on parle chacun notre tour, donc soit on peut lever la main, soit on fera passer le bâton de la parole. Et le bâton de la parole, il a un pouvoir. Quand on le tient, on a le droit de parler et tout le monde doit nous regarder et nous écouter. Alors, on va voir si vous savez vous servir d'un bâton de parole. Je vais vous le passer, et vous allez me dire votre prénom. Vous êtes prêts ?

- (tous, successivement) Jovanna / Alexandru / Keren / Iona / Selma / Thaïs / Wesley / Morgane / Shana / Malek / Arsher-Chance / Alex / Pierre / Annabelle / Charles-Désiré / Aurélane / Umberto / Melissa / Amélie / Anouk / Emma

Super, vous savez bien vous en servir. Alors maintenant on va faire un jeu pour que vous compreniez un peu mieux ce qu'on va faire à la philo. En fait, il n'y a que les humains sur terre qui sont capables de faire de la philo. On va essayer de comprendre pourquoi. Pour ça, on va faire un jeu indien. En philo, on va penser, on va réfléchir, en Inde aussi ils réfléchissent, comme tous les humains. Ce n'est pas les indiens Ouhouhou, ce sont les indiens d'Inde, qui est un pays loin en Asie. Les indiens, ils ont fait un jeu pour vérifier qu'on est des humains. Vous êtes des humains vous ?

- (tous) Ouuuuu !

Vous êtes sûrs ?

- Ouuu

Sûrs sûrs ?

- Oui

Super. Vu que nous sommes des humains, on a trois choses pour les humains, et grâce au jeu on va vérifier qu'on les a. C'est clair ? La première chose qu'on a, nous les humains, c'est un corps. Vous avez un corps vous ?

- (tous) Ouuu !

Vous êtes sûrs ?

- (tous) Ouuu

Comment vous savez que vous avez un corps ? Comment on peut être vérifier qu'on a un corps ?

- Parce qu'on existe

- Parce qu'on peut sentir les os qu'on a dans le corps

- On le voit

- On peut les sentir

- On bouge

- On peut parler

- Le corps, on ne pourrait rien faire si on n'en avait pas
- Le corps ça sert à vivre, à se nourrir et à se respecter.
- Si on n'a pas le corps, on n'existe pas.

Toi, tu parles pour vérifier que tu as un corps : on verra ça après.

- Sinon, on pourrait pas marcher.

Mais pour vérifier qu'il est là maintenant tout de suite ?

- On peut toucher, toucher qu'on a des mains.

Oui, on peut le toucher.

- Sinon on peut le voir.

- On peut le mordre.

C'est intéressant parce que si tu dis qu'on peut le mordre, c'est peut-être parce que le but c'est de se faire un peu de mal, c'est comme quand on dit « pince-moi, je rêve ». Alors, justement, pour les indiens, pour vérifier qu'on a un corps, il faut le sentir, le regarder, bouger, et le toucher en se faisant un peu mal. La douleur elle nous montre qu'il existe. (La facilitatrice et les enfants tapent leurs cuisses avec leurs mains en regardant leur corps). Super. C'est la première chose : à chaque fois que je vais dire « corps » dans le jeu, il faudra vérifier qu'on a un corps en faisant ça. La deuxième chose, c'est que nous les humains, on a une parole. Vous parlez vous ?

- (tous) Ouiiiiii

Vous êtes sûrs ?

- (tous) Ouiiii !

Pourquoi vous êtes sûrs ? Comment vous savez que vous parlez ?

- Parce qu'on arrive à parler
- Parce qu'on ne fait pas des bruits comme les animaux : on dit des mots.
- Parce qu'on voit que notre bouche fait des gestes
- On l'entend
- Parce que là on parle, on commence à parler.

En fait c'est ce que tu disais sur le corps : pour vérifier qu'on a une parole, on peut parler.

- Mais il y a des gens qui n'ont pas la parole, qui sont muets
- On sait parce qu'on a une langue
- Parce qu'on le fait depuis tout à l'heure
- Parce qu'on a la langue qui touche le palais, on arrive à parler parce qu'on a une glotte.

Alors, c'est compliqué, on a une glotte au fond de la bouche, vous irez voir. CE que je voudrais que vous fassiez, c'est que vous allez mettre votre main là (sur la gorge) et vous allez dire tout doucement « aaaaaaaah ».

- (tous, en mettant leur main sur la gorge) aaaaaaaaaaaaaaaaaah

Qu'est-ce que vous sentez ?

- En fait, on sent que ça tremble, ça bouge

Oui, ça bouge, comment ça s'appelle ça ?

- ça vibre !
- C'est une vibration

C'est une vibration : cette vibration c'est la voix qui sort. Avec des ? C'est quoi ce qui vibre ?

- les cordes vocales

Les cordes vocales : là, quand on met sa main là, ça vibre, c'est la voix qui sort avec les cordes vocales. Pour vérifier qu'on parle, il faut écouter sa voix, il faut sentir donc à chaque fois que je vais dire « Parole » dans le jeu, vous voulez faire « Parole » en écoutant votre voix. Allez-y !

- (tous, en mettant leur main sur la gorge) Parole !
- Quand on dit, ça monte aussi

La pomme d'Adam tu veux dire ? Elle monte oui.

- On peut avoir aussi la bouche, la langue, il y a la voix.
- C'est comme quand on avale, ça monte et ça descend.

Mais parler et avaler, c'est pareil ?

- (tous) Non !

Alors, on se reconcentre. Je me permets d'accélérer un petit peu parce qu'on a plein de choses à faire aujourd'hui.

- Quand on parle pas et quand on appuie ici, il y a quelque chose qui fait mal.

Oui, c'est la pomme d'Adam. Alors, dans le jeu, quand je dis « Parole », on vérifie. Donc le corps, la parole, et enfin la chose la plus importante en philo : nous les humains, on a une pensée. Est-ce que vous pensez vous ?

- (tous) Oui !

Vous êtes sûrs ?

- (tous) Ouiiiiii !

Sûrs sûrs ?

- (tous) Ouiiiiii !

Comment vous savez que vous pensez ? Pourquoi vous êtes si sûrs ?

- Parce que la nuit on rêve

- Parce que quand on a un contrôle, on se souvient.

- Parce qu'on parle dans sa tête.

- Quand, si on pense et bah ça veut dire qu'on apprend un exercice.

- Parce qu'il y a beaucoup de choses, il y a beaucoup de mots qui sont dans notre cerveau et on arrive à s'en souvenir même si ça vient de mille-neuf-cent je sais pas combien.

Super, il y a des mots dans la pensée. On va beaucoup utiliser les mots en philo.

- Bah par exemple, quand on fait par exemple les tables de multiplication, et on sait plus, on réfléchit pour savoir.

On réfléchit...

- On réfléchit souvent

- On apprend les choses

- Par exemple, les parents ils vont nous acheter quelque chose, nous on pense à ce qu'ils vont prendre.

- En fait quand dans la nuit, des fois on rêve, et des fois on fait des cauchemars. On s'en souvient.

- On peut le mettre en « replay »

Est-ce que penser c'est être en replay ?

- (tous) Non

- Quand on dit de penser à quelque chose, on peut penser à la personne mais la personne elle peut nous oublier, mais nous on peut penser à elle même si elle est de loin.

- On peut se souvenir de notre naissance.

Alors on a beaucoup parlé des souvenirs. Quand on pense, on peut se souvenir.

- Parce que par exemple, quand on a un souvenir, quand on le garde, on sait qu'on l'a.

Je voudrais vous donner la solution des indiens. Les indiens ils nous disent que pour vérifier qu'on pense, il faut faire le silence, fermer les yeux, mettre les mains sur le front, sentir que ça chauffe parce que c'est avec la tête qu'on pense, et là vous allez penser au mot « Pensée ». Je veux que dans votre tête vous ayez le mot « pensée ». C'est bon ?

- (les enfants le font tous) Oui !

Donc à chaque fois que je vais dire « Pensée » il faudra faire ça dans le jeu. On y va ! Corps (les enfants vérifient qu'ils ont un corps) Parole ! (les enfants vérifient qu'ils ont une parole) Pensée ! (les enfants vérifient qu'ils ont une pensée) Parole ! (les enfants vérifient qu'ils ont une parole) Corps ! (idem) Pensée ! (idem) Corps ! Parole ! Corps ! Corps ! Parole ! Parole ! Pensée ! Corps ! Pensée ! Pensée ! Parole ! Pensée !... Gardez les yeux fermés, je vais vous poser une question. Est-ce que parler et penser, c'est pareil ? C'est ça ce qu'on va faire en philo : parler et penser. La question c'est : est-ce que parler et penser c'est pareil ? Quand vous êtes prêts, vous pouvez ouvrir les yeux...

- C'est pas la même chose

Pourquoi ?

- Bah parce que quand on réfléchit on réfléchit à quelque chose, on réfléchit pas à parler.

- C'est que parler, c'est quand on dit quelque chose et penser c'est quand on pense à quelque

chose.

- Quand on pense, aussi on peut parler dans la tête, donc c'est la même chose.

Si quand on pense, on parle dans sa tête, est-ce que c'est pareil que quand on parle en dehors de sa tête ?

- (tous) Non

On parle à ?

- à quelqu'un

- à une personne

Donc c'est quoi la différence entre parler et penser ?

- Penser, quand tu penses, tu es en train de parler dans ta tête... tout seul, mais quand tu parles, soit tu parles avec une personne ou avec plusieurs personnes.

- Parler, on ouvre la bouche et quand on pense, on peut pas ouvrir.

On ouvre la bouche quand on parle...

- Parce que penser, on pense à quelque chose, et parler, on parle, et on peut pas voir une image devant.

- En fait, quand on rêve, on parle dans nos rêves

Alors justement, est-ce que c'est pareil parler dans ses rêves et parler en vrai ?

- Penser, si on parlait, on serait tout seul. Et parler, parler à quelqu'un. Si on parle, on nous entend, tout le monde nous entend. Que si on réfléchit, il y a que nous qui entendons.

Alors tout ce que vous avez dit c'est intéressant. L'essentiel c'est que quand on pense, est-ce qu'on nous entend ?

- (tous) Non !

Non, ça veut dire que tout ce qu'on pense, c'est un secret. C'est un peu magique : vous pouvez penser tout ce que vous voulez, c'est à vous. Mais il y a quelque chose de tout aussi magique : quand on veut exprimer ce qu'on pense, qu'est-ce qu'on peut faire ? Quand on veut faire sortir ?

- On peut parler

Et à ce moment-là, est-ce qu'on va nous entendre ?

- (tous) Oui

Donc on pense, on pense, on pense et après on peut choisir de parler. Ici à l'atelier-philos, on peut penser tous ensemble dans notre tête. Mais est-ce qu'on peut parler tous en même temps ?

- (tous) Non

Non, parce que parler ça fait du bruit. Donc là, il faut écouter une seule personne. Et pourquoi c'est important d'écouter une personne qui parle ? Parce qu'au moment où elle parle, c'est comme si elle nous disait un secret. Donc il faut faire le silence.

- C'est important d'écouter les autres parce que... et de ne pas parler en même temps parce que si quelqu'un pense bien, il peut dire quelque chose de très important.

- Si on discute tous ensemble, on va peut-être découvrir que c'est très intéressant ce qu'ils pensent.

- Aussi, quand quelqu'un va dire, la personne si on parle avec quelqu'un d'autre, la maîtresse elle nous gronde.

- Aussi la maîtresse elle peut nous aider.

Alors, vous avez bien compris : on va parler, on va penser, on va discuter. Mais à partir de quoi ? à partir de questions. Alors, là ce qu'on va faire maintenant, c'est qu'on va récolter vos questions. Est-ce que vous vous posez des questions sur la vie, sur le monde, sur les humains ? Est-ce qu'il y a des choses qui vous étonnent dans la vie ?

- (tous) Oui !

Levez la main ceux qui se posent une question par jour ?

- (Les enfants lèvent la main.)

Je voudrais que vous cherchiez les questions que vous vous posez sur la vie, sur le monde et sur les humains ? 1, 2, 3, Pensez ! Il n'y a pas de mauvaises questions ou de questions bêtes... En philo, on se transforme en machines à « pourquoi », on adore les questions qui commencent par pourquoi... Vous allez avoir le bâton de parole chacun votre tour.

- Pourquoi de près on voit pas que la terre elle est ronde ?

- Pourquoi on voit pas le soleil ?
- Pourquoi on meurt ?
- Pourquoi la Terre elle est vide ?
- Pourquoi il y a des gens qui sont méchants ?
- Pourquoi la philo existe ?
- Pourquoi la Terre a... elle bouge ?
- Pourquoi nous sommes dans la vie ?
- Pourquoi on vit dans la terre ?
- Pourquoi on porte des bijoux ?
- Pourquoi nous sommes des humains ?
- Pourquoi on va vite ?
- Pourquoi la Terre elle est gigantesque ?
- Pourquoi les maladies existent ?
- Pourquoi quand on marche on a l'impression que notre ombre nous suit ?
- Pourquoi on a des saisons ?
- Pourquoi on voit pas l'univers ?
- Pourquoi le monde doit changer ?
- Pourquoi le monde et les humains ça existe ?
- Pourquoi il y a du bizarre dans la vie ?
- Pourquoi la Terre est plus grande que les autres planètes ?
- C'est pas vrai !
- Pourquoi il y a des animaux sauvages qui tuent les gens ?

Super. Est-ce que vous voulez faire un deuxième tour ?

-(tous) Oui !

Le but, c'est de recueillir vos questions, pour ensuite choisir les questions qui seront le point de départ des ateliers de philosophie. Alors, 1, 2, 3, Pensez ! cherchez d'autres questions...

- Comment le Dieu a créé la Terre et les nuages ?
- Pourquoi on a inventé les années et les siècles ?
- Pourquoi il y a des gens qui sont malades et qui perdent leur peau ?
- Pourquoi il y a des gens handicapés ?
- Pourquoi on n'a chacun pas les mêmes goûts ?
- Pourquoi on peut pas voir Dieu ?
- Pourquoi il y a des pays ?
- Pourquoi la Terre elle prend trop de place ?
- Pourquoi Mars est si loin ?
- Pourquoi le fer existe ?
- Pourquoi les poissons elles peuvent vivre sous l'eau et pas nous ?
- Pourquoi les humains ne pensent jamais aux animaux ?
- Comment les humains ils sont arrivés sur terre ?
- Pourquoi il y a quelqu'un qui a pas le droit de sortir dehors ?
- Pourquoi les hommes préhistoriques... comment ils sont venus sur terre ?

C'est super, encore un tour ? 1, 2, 3, Pensez ! on se concentre, on se met dans sa pensée, on cherche une belle question. Chhhh... Continuez comme ça...

- Pourquoi les semaines elles passent ?
- Pourquoi on peut pas toucher les nuages ?
- Pourquoi la vie elle rend heureuse ?
- Pourquoi les petits mammifères sont survécus et pas les grands à l'époque des dinosaures ?
- Pourquoi on doit se nourrir et pourquoi avec les animaux ?
- Pourquoi dans l'espace il n'y a pas d'air ?
- Pourquoi la Terre tourne autour du soleil ?
- Pourquoi la couleur elle existe ?
- Pourquoi on n'est pas des animaux ?

- Pourquoi il n'y a pas qu'une seule planète ?
- Pourquoi nous les humains on peut pas respirer sur l'espace ?
- Comment le diable est créé ?
- Pourquoi les animaux ne parlent pas dans la langue des humains ?
- Pourquoi l'Homme n'est pas comme un animal alors qu'il est un animal ? (Umberto)
- Pourquoi il n'y a pas que l'Amour qui existe dans le monde ?
- Pourquoi les gens ils polluent la Terre au lieu de la conserver ?

Alors, ce qu'on va faire, c'est que je vais vous expliquer un truc. On va se voir pour dix ateliers, et à chaque séance, il y aura deux gardiens de la mémoire. Ils ne participeront pas, ils devront écouter, parce qu'ils devront écrire les idées intéressantes qu'ils entendent, ils vont devoir écrire ce qui est intéressant. Aujourd'hui, on va le faire ensemble : je vais être gardien de la mémoire et on va faire un résumé sur ce qu'est la philosophie.

- Mais toi, tu sais tout alors il faut pas que tu fasses le gardien de la mémoire.

Je ne sais pas tout, et je vais juste écrire ce que vous me dites : c'est quoi la philosophie pour vous ?

- La philo c'est la vie !
- La philo c'est un endroit calme où on apprend plein de choses
- La philo c'est... se poser des questions sur les êtres vivants et les êtres humains.
- La philo sert à avoir des informations sur la vie
- La philo, c'est quand on apprend des choses sur l'univers
- La philo ça sert à découvrir des choses qu'on connaît pas.
- La philo ça sert à apprendre que parler et penser, c'est pas la même chose.
- En philo, on peut découvrir plein de choses intéressantes.
- En philosophie, on pense toujours, on pose des questions et on pose toujours.
- J'ai trouvé quelque chose d'autre : c'est l'étude du monde.

D'accord. J'ai écrit toutes vos idées importantes. Tout le monde a compris ce que c'est que la philosophie ?

- (tous) Oui !

On va discuter, on va parler, on va penser. Ce qu'on va faire, c'est choisir une question, et ensuite on va dire ce qu'on pense, on va donner toutes les réponses possibles, il n'y aura pas de mauvaises réponses. On va chercher les réponses avec notre pensée. Bravo pour cette première séance, je pense que vous pouvez vous applaudir !

1.12.2. Atelier de philosophie « À quoi penses-tu ? », « Pourquoi on existe ? », (7-8 ans), CE2 B, A. Alamargot, 28 novembre 2013

[Facilitatrice] En philosophie, on ne va pas seulement penser : on va s'appliquer à penser, on va penser fort fort, on va réfléchir. On ne va tous être d'accord, mais on ne va pas se disputer, on va discuter.

- En philo, quand on parle, il y a des gens qui peuvent dire des choses intéressantes.
- En philo, on écoute tout le monde et on peut apprendre plein de choses même si on n'est pas d'accord avec la réponse des autres.

(Rappel : Gardien de la mémoire). On a des gardiens de la mémoire parce que je suis convaincue que vous pouvez dire de belles choses, intéressantes et qu'il vaut donc le coup de les écrire.

Jeu avec *A quoi penses-tu ?* (Laurent Moreau, 2011)

C'est un livre-jeu, je montre comment ça fonctionne : pour chaque personnage, on voit ce qu'il y a dans leur tête, on va essayer de deviner à quoi ils pensent. Je vais cacher le texte du livre et on va chercher à savoir ce qu'ils pensent. (...) Et voici le dernier personnage, Nicolas : à quoi il pense (la page est blanche)

- Il pense à ne pas voir
- Il est somnambule

- Il pense à être un fantôme
- Il pense ne pas avoir de tête
- Il pense à rien
- Il pense à faire le vide dans sa tête.
- Il pense à rien.

Alors, Nicolas ne pense à rien. Tout ce que vous avez dit était intéressante. Levez la main ceux qui parfois ne pensent à rien (Les enfants) Levez la main ceux qui pensent toujours à quelque chose. (La plupart des enfants lèvent la main) Pourquoi vous pensez toujours à quelque chose ?

- Parce qu'on se demande ce qu'on va faire demain, ce qu'on va mettre demain, si on va faire des mathématiques

Donc on pense à l'avenir.

- Dès que je ferme les yeux, c'est bon il y a une image, j'arrive pas à me l'enlever de la tête.
- Moi quand je pense à quelque chose, c'est pas vraiment le soir, c'est plutôt le matin. Il y a des moments où je pense à rien mais il y a plus de moments où je pense à quelque chose.
- Moi je pense toujours même si j'ai les yeux ouverts, je pense ! Je pense toujours à quelque chose.

Est-ce qu'il y en a qui ne pense à rien parfois ?

- La nuit, je pense à rien

La nuit tu penses à rien : tu rêves pas ?

- Quand je suis concentré sur quelque chose, je pense à rien.

Ah oui, c'est marrant : quand on est concentré, on n'est pas en train de penser à ce à quoi on est concentré.

- Quand c'est le matin et que je me réveille je pense à rien.
- En fait moi dans la nuit, des fois, pendant toute la nuit, c'est noir dans ma tête. Noir, noir.
- En fait quand je rêve, je vois rien
- Le soir et le matin, je pense à rien.
- Moi j'aimerais juste : quand je rêve, je dors pour de faux.
- Moi je pense que quand je fais mes devoirs et mon travail, et après je pense à rien d'autre.
- Quand je pense à rien, ça veut dire que je suis vraiment énervé et je veux que du mal.

Bravo. Alors ce que je vais vous demander maintenant, c'est que vous allez avoir une mission : pour la prochaine séance, je voudrais que vous me rapportiez cette feuille. A gauche, vous allez devoir dessiner à quoi vous pensez. Et à droite je voudrais que vous alliez demander à quelqu'un à quoi il pense. Soit on dessine, soit on écrit.

*Alors, maintenant on va faire une discussion philosophique : je vais écrire sur le tableau le thème du jour, je vais vous passer le bâton de parole et vous allez parler chacun votre tour, entre vous, vous parlerez aux autres. Vous allez devoir essayer de discuter, c'est-à-dire de réagir, de dire si vous êtes d'accord ou pas d'accord. C'est un thème dont vous avez beaucoup parlé lors de votre récolte de questions la semaine dernière. La question, c'est : **Pourquoi on existe ?** 1, 2, 3, Pensez...*

- Pourquoi on existe ? parce qu'il y a des humains qui ont existé et que... je me rappelle plus du mot.

- On existe grâce aux singes que y avait et ça a fait évolué les hommes préhistoriques qui sont devenus plus intelligents et après ils ont évolué juste pour devenir un Homme. Et la Terre existe parce qu'il y avait une géante problématique, et qui a fait des planètes et au fil des années les astéroïdes sont devenus des planètes

- On existe parce que Jésus a commencé à créer le premier homme sur terre et après il s'est multiplié et ça a fait beaucoup de personnes dans le monde, c'est pour ça qu'on a fait beaucoup d'années avant que ça arrive le 21^{ème} siècle, et c'est comme ça que l'humain a évolué.

Ecoutez et demandez vous ce que vous en pensez hein ?

- On existe parce que... pour faire des trucs

- (Melissa) On existe parce qu'on a un cerveau et on a des os, et aussi parce que notre mère elle nous a nés.

- On existe parce que Dieu nous a donné vie, et on existe parce qu'on peut apprendre des choses qu'on connaît pas, par exemple on peut apprendre les mathématiques, le français.
- On existe grâce à la Nature
- On existe grâce aux hommes préhistoriques
- Je voulais dire ce qu'a dit Melissa

Dis-le à ta manière...

- C'est que nous mère nous a faits.
- On existe pour faire des années, pour travailler. Parce que si on n'existait pas, on ferait rien, on n'existerait pas, on resterait en place, puis rien.
- On existe pour apprendre, écouter, travailler, se faire des amis, et avoir une vie en groupe.

Bravo pour le premier tour, vous avez été très patients. Est-ce que vous avez vu que vous avez donné deux sortes de réponses. Certains ont dit « on existe parce que » et vous avez expliqué d'où on venait, et il y en a qui ont dit « on existe pour.. » et vous avez expliqué le but de la vie. Et dans tous les cas, vous avez des avis différents, et ce n'est pas grave. Alors, maintenant, c'est quoi le contraire d'exister ?

- Le contraire de vivre, c'est mourir.

Alors, 1, 2, 3, Pensez.... Après « pourquoi on existe ? » maintenant « pourquoi on meurt ? »

- Parfois y a un cancer de la peau, et ensuite il y a en certains qui meurent comme ça, ou qui ont un problème de cœur ou d'estomac.
- On meurt parce que si on meurt jamais, les animaux et les humains, et les autres espèces, seraient trop. Et la terre sera débordée d'espèces vivantes. Et il y aurait encore plus de victimes mortes.
- On meurt parce qu'il y a des gens méchants qui nous tuent. Et des fois on meurt aussi parce qu'on est trop vieux.
- On meurt parce que si on meurt pas, on sera trop de gens. Et c'est obligé qu'on sera mort parce qu'on a des problèmes
- On meurt parce qu'on vieillit et qu'on a des maladies
- On meurt parce qu'on a des accidents.
- On meurt face à la maladie et aussi quand on est trop vieux.
- On meurt pour donner naissance à de nouvelles personnes.
- On meurt parce qu'il y a des gens qui sont trop vieux et ils peuvent avoir plus de maladies que quand on est jeunes.
- On meurt parce qu'on vieillit
- On meurt parce qu'on arrive à un certain âge et on peut plus survivre.

C'est important : est-ce que vivre, et survivre c'est pareil ?

- On meurt parce qu'on quand on vieillit, on souffre trop et ça sert à quoi de vivre si on souffre ? De toutes façons, si on meurt, notre âme elle va en haut, et on vit en haut, pas en bas. Ça sert à quoi de vivre juste pour regarder ?

(Restitution du résumé de la séance par les gardiens de la mémoire)

Bravo pour cette discussion !

1. 12. 3. Atelier de Philosophie, Jeu du Maître de l'oreille, « Ecouter, Entendre » (7-8 ans), CE2 B, (A.Alamargot), école Fraternité, 12 décembre 2013

[Facilitatrice] Alors, 1, 2, 3, Pensez... Fermez les yeux. (pendant que les enfants ont les yeux fermés, l'animatrice met des grandes oreilles de lapin) Ouvrez les yeux. (rires) Que voyez-vous ?

- (tous) Des oreilles de lapin !

Ça sert à quoi les oreilles ?

- à entendre

- à écouter

C'est pareil entendre et écouter ? C'est quoi la différence entre entendre et écouter ?

- Ecouter, c'est quand quelqu'un te parle, on l'entend, et on doit comprendre qu'est-ce qu'il dit.

En fait, quand on écoute, on fait ?

- Le silence

Oui, on fait le silence parce qu'on a envie ?

- D'écouter.

Quand on écoute on fait attention. On va faire un petit jeu : cinq enfants vont venir chacun leur tour et vont s'asseoir ici. Quand on est assis ici, on est le maître de l'oreille et on est dos aux autres, on ne les voit pas. Et ensuite, je demanderai à un enfant de parler en le pointant du doigt, le maître de l'oreille devra deviner qui est-ce qui parle, en écoutant, en faisant attention. (Déroulement du jeu du Maître de l'oreille). Bravo à tous. Alors, c'est quoi la différence entre entendre une voix et écouter une voix ?

- Ecouter, c'est quand on entend quelqu'un parler, euh non.

- Ecouter, c'est quand quelqu'un en face de nous il parle, on écoute. Entendre, c'est quelqu'un d'autre et nous on n'est pas avec lui, on est loin.

Mais qu'est-ce qu'on fait de particulier quand on écoute ?

- On entend toujours quelque chose mais on n'est pas obligé d'écouter

Effectivement, quand on écoute, c'est qu'à un moment, on fait un choix : on entend plein de trucs, mais on choisit d'écouter quelqu'un. Si par exemple vous êtes dans une forêt, il y aura plein de bruits, mais d'un coup, vous allez entendre un oiseau et là vous allez écouter cet oiseau, y faire attention. On fait le choix d'écouter. Alors, on se calme, on ferme les yeux, on ne bouge plus... Alors, maintenant je vais vous lire une petite histoire. Dans cette histoire, il y a une grande question, il y a même plein de grandes questions philosophiques. Pendant l'histoire, on se détend et on réfléchit.

- On a le droit de rigoler si c'est un peu drôle ?

- Oui

Lecture de *Le chat et l'oiseau* (Géraldine Elschner, 2011 : texte de l'album retranscrit p. 773)

Alors, que faut-il pour être heureux ? De quoi on a besoin pour trouver le bonheur ? 1, 2, 3, Pensez !

- Pour être heureux, on a besoin de quelque chose qu'on aime bien, et peut-être on sera heureux.

- On a besoin de nos parents.

- Il faut avoir tout ce qu'on veut et être en liberté

- Je sais pas

- Pour être heureux, il faut avoir des choses

- Pour être heureux, il faut la liberté et aussi, il faut découvrir des villages

- Pour être heureux, il faut manger, avoir une famille et être libre de faire ce qu'on veut

- Pour être heureux il faut être aimé par sa famille

- Pour être heureux, il faut être libre

- Pour être heureux, il faut avoir une personne pour se consoler

Est-ce que vous vous rappelez du tout début de l'histoire. LE chat il dit « J'avais tout pour être heureux ». Il avait quoi ?

- Il avait sa liberté de sortir

Au début de l'histoire ?

- Non !

- Il avait des jouets

- Il avait sa médaille
- Un bol de lait chaud
- Ses mobiliers
- Un collier

Est-ce que ça lui suffit ?

- (tous) Non !

Il a dans sa maison tout le confort pour un chat : est-ce que ça lui suffit ?

- Non, il veut avoir la liberté, il veut sortir
- Il veut être comme l'oiseau
- Il veut manger l'oiseau

Il a envie de manger l'oiseau mais il a une envie encore plus forte : laquelle ?

- De se libérer de sa cage.

L'oiseau, il a quoi comme liberté ?

- De voler partout où il veut
- D'aller dans tous les sens
- De bouger

Si demain matin, vous êtes obligés de choisir entre le confort d'une maison et la liberté : qu'est-ce que vous choisissez ?

- Moi je choisis le confort parce qu'on est bien.
- Moi aussi pour être au chaud, pour pas avoir froid
- Moi je veux les deux.

Levez la main ceux qui veulent les deux : le confort et la liberté ? Tous les enfants lèvent la main. Mais imaginez il faut absolument choisir entre le confort et la liberté, que choisir ?

- Mais j'aime la liberté parce que là, on fait comme un vrai animal, on est un animal
- Parce qu'en liberté on peut faire tout ce qu'on veut, courir, chanter, danser, s'exprimer.

Est-ce qu'il faut être libre pour être heureux ?

- (tous) Oui

Est-ce qu'il n'y a qu'une seule sorte de liberté ?

- Non

Alors, le chat, il a quoi comme liberté dans sa maison ?

- Il peut jouer
- Il boit, il fait tout qu'est-ce qu'il veut.
- Il regarde par la fenêtre

Et dans sa tête il fait quoi ?

- Il veut sortir, il regarde les arbres
- Il ferme les yeux et quand il ferme les yeux il sent l'odeur des châtaignes, de l'automne
- Il a la liberté de pensée

Qu'est-ce qu'on peut faire dans sa tête ?

- Tout qu'est-ce qu'on veut !
- Imaginer !
- Il rêve !

Même en prison, il garde la liberté de pensée, la liberté de rêver, la liberté d'imaginer. Vous savez, il y a quelques jours, je pense que vous en avez entendu, un homme est décédé,

- (tous) Nelson Mandela !

Il a passé beaucoup de temps en prison : qu'est-ce qu'il a fait en prison ?

- C'est en prison qu'il a eu son mal de gorge
- Il a combattu l'Apartheid
- Il a pensé

Il a continué penser et écrit ses pensées. Est-ce qu'on peut nous enlever la liberté de pensée ?

Attention, c'est compliqué, 1, 2, 3, Pensez ! Est-ce qu'on peut nous retirer la liberté de pensée ?

- On peut pas nous enlever la liberté de pensée, parce que si on nous l'enlève...
- Bah on peut pas nous enlever la liberté de pensée, parce que c'est important : à chaque fois on

pense à quelque chose d'important et c'est très important de penser à quelque chose.

- On peut pas nous enlever la liberté de pensée parce que quand on pense, c'est dans notre tête.

- On peut pas enlever la pensée parce que la pensée est dans notre tête et personne peut aller dans notre tête. Et lire nos pensées.

- On peut pas nous empêcher de penser parce que c'est dans notre tête, on peut pas nous empêcher de penser.

- C'est comme si c'était notre cerveau.

Imaginez on vous enlève votre pensée, qu'est-ce qui se passe ?

- On serait comme des personnes qui n'ont pas de mémoire, qui sont pas intelligentes, qui peuvent pas répondre aux questions qu'on nous demande.

Imaginez on vous enlève la liberté de pensée...

- (Umberto) On devient fou

Tu peux expliquer ?

- (Umberto) Parce que la pensée c'est notre cerveau, et si on enlève la pensée de notre cerveau, le cerveau peut plus contrôler le corps et on devient fou

- Si on nous enlève notre pensée, on le saura pas, c'est que si on est à l'hôpital et on a un problème de cerveau, là on va, le méchant peut enlever notre pensée

- SI on enlève la pensée, le cerveau il peut pas contrôler, et après comme il pourra pas contrôler le corps, on va être comme ça (faisant la marionnette), ou bien par terre.

- On peut pas enlever la pensée, et si on enlève la mémoire, toutes les pensées, c'est comme si on enlevait la carte mémoire d'un portable.

Et du coup, est-ce qu'on continue de fonctionner ?

- (tous) Non !

Alors, une dernière chose pour conclure. L'oiseau il a la liberté de se déplacer, le chat au début il n'a que la liberté de pensée. Donc là, on voit qu'il y a deux sortes de libertés : la liberté de se déplacer et la liberté de pensée. Le chat n'a pas la liberté de se déplacer, il a seulement la liberté de pensée ; et l'oiseau, il représente la liberté de se déplacer. Alors qu'est-ce que vous choisiriez ? Quelle est la liberté la plus essentielle ?

- Bouger parce que si on bouge pas, on devient fou

- Moi je choisirai la liberté de penser et de rêver parce que je préfère être privé de bouger qu'avoir plus de pensée, parce qu'après ça fait qu'on est bête.

- Moi je choisis bouger parce que même quand on bouge, eh bah en fait tu peux tout faire quand on bouge, on peut même

- Moi je choisis la liberté de penser, si t'as plus ta pensée et tes rêves, c'est comme si ça te servait plus à rien de vivre. Si t'as plus de pensées ni de rêves.

- Moi je choisis la liberté de pensée parce sinon on pourrait pas faire de philosopher. En plus, sans penser, tu peux pas faire des choses et agir.

- Si on n'avait plus de pensée, on serait rien. Nous, on pense. Penser, c'est l'essentiel.

- Moi je dis : la liberté de pensée parce qu'il faut pouvoir réagir par rapport au monde.

C'est intéressant : c'est grâce à la pensée qu'on est en lien avec le monde...

- Non, mais penser en même temps, c'est sortir. Penser c'est comme s'éloigner du monde, c'est comme partir dans sa bulle et puis comme ça on a le moyen d'être libre. On est toujours libre de pensée, personne peut nous enlever ça. Quelqu'un peut nous enlever la liberté de bouger.

- Si on aurait pas de pensée, on n'imaginerait pas ce que c'est une école ou un siège par exemple. Penser pour moi, c'est comme aller dans l'espace, quand on rêve. C'est merveilleux.

Imaginez une vie où vous ne pensez pas, où vous ne rêvez pas. 1, 2, 3, Pensez ! Imaginez une vie où vous ne rêvez pas, où vous ne pensez pas, comment ce serait ? Qu'est-ce qu'on devient sans la pensée ?

- On serait malheureux et ce serait plutôt énervant, ça pourrait être très triste

- On n'aurait pas d'idées, pas d'inventions, pas de créations.

- On pourrait pas prendre de grandes décisions, et du coup on va être très triste.

- Ce serait nul, on s'ennuierait, on pourrait pas parler avec quelqu'un

Si on ne pense pas, on peut parler ?

- (Mathilde) Si on peut pas penser, on pourra pas penser à se déplacer, à faire des courses ou à prendre son bain. On pourra même pas penser à aller à l'école

- Je suis d'accord avec Mathilde parce que... on peut être triste : si on rêve pas et on pense pas, on va pas pouvoir à faire ce qu'on fait, et si on ne rêve, on va être triste, on va pas pouvoir penser à de belles choses. On pourrait plus imaginer des choses qui n'existent pas.

- Si tu penses pas et que tu rêves, tu seras tout le temps dans la solitude, tu seras triste et tu te sentiras seul

Oui, tout à l'heure, vous avez dit qu'on ne pouvait pas être heureux tout seul

- La vie ce serait un cauchemar si on pouvait pas rêver.

- Si on pouvait plus penser, on pourrait rien faire. On pourrait pas bouger

Vous avez dit qu'il faut être libre pour être heureux, pour finir, pour être heureux, il faut quoi ?

- Pour être heureux, il faut le bonheur

- C'est pas parce qu'on a plein de choses qu'on a le bonheur. C'est pas parce qu'on a dix livres et un chat qu'on est heureux.

- Être heureux, c'est être tous ensemble, avec les gens qu'on aime.

(Restitution des gardiens de la mémoire)

Super ! Bravo pour aujourd'hui, vous pouvez vous applaudir !

1.12.4. Atelier de Philosophie sur le thème « La Méchanceté », à partir de l'album Les Trois brigands (8-9 ans) CE2 B, Audrey Alamargot, école Fraternité, 9 janvier 2014

[Facilitatrice] Alors, qu'est-ce que c'est pour vous la philo ?

- (Jovanna) : Pour moi la philo, c'est un endroit calme, là où on écoute ce que disent les autres.

- On apprend des choses, les sentiments des autres personnes.

- On peut apprendre de nouvelles choses qu'on n'aurait jamais pu apprendre.

C'est très bien.

- (Morgane) : La philo c'est là où on se pose des questions et où on est en groupe.

Est-ce que tu peux me dire une règle de l'atelier philo ?

- Ne pas crier pour écouter ce que les autres disent.

C'est très important et très simple.

- (Shanon) : on écoute les autres parler, on pose des questions, c'est un endroit calme.

- C'est un endroit où il y a beaucoup de gens qui parlent.

Très bien.

- (Whestley) : On n'a pas le droit de faire les fous.

Est-ce qu'on est assis comme en classe ?

- (Alex) : On est assis en cercle pour tous s'écouter.

- (Annabelle) : On parle, on pense, on parle du sens.

Pas forcément, en tout cas on parle et on pense, c'est vrai, c'est très important mais surtout avant de parler on pense. On continue ?

- On se pose des questions, on est assis en cercle pour mieux se voir, on donne chacun notre avis, si on est pas d'accord on se le dit.

Est-ce que c'est grave de ne pas être d'accord en philo ?

- (Tous) : NON

C'est ça le but justement, heureusement qu'on n'est pas d'accord et qu'on a tous des pensées différentes.

- On pose des questions.

- (Annie) : On est assis en rond On pose plein de questions sur la philosophie.

- (Mélissa) : C'est un endroit calme, quand quelqu'un prend la parole on doit l'écouter.

Et le regarder, c'est aussi ça le cercle, l'idée c'est qu'en se regardant on s'écoute mieux, on se pose des

questions et on réfléchit. Vous avez beaucoup parlé des questions, mais les réponses ? Est-ce qu'il y a une seule réponse en philo ? Il en a combien ?

- Plusieurs : il y en a beaucoup !

Combien ? Des milliers, des millions ?

- Tous : Infini !

Sûrement. En tout cas moi je n'ai pas les réponses, vous avez tous des réponses intéressantes.

Aujourd'hui, on va faire notre première discussion sérieuse en philosophie. On va parler de la gentillesse et de la méchanceté. On avait dit la dernière fois ce qu'était un mot philo. Est-ce que la gentillesse c'est un mot philo ? et la méchanceté ?

Tous : oui !

Ce sont des mots philosophiques car ils sont compliqués à comprendre et qu'ils posent beaucoup de question, et parce que ce n'est pas un objet qu'on peut voir. 1 2 3 pensez : qu'est-ce que c'est la méchanceté ? Chut. Est ce que les gardiens de la mémoire vous êtes prêts ?

- Gardiens de la mémoire : Oui.

- La méchanceté c'est quand on est méchant avec les autres

Est-ce que la méchanceté c'est le contraire de la gentillesse ?

- Tous : Oui.

Ca c'est déjà intéressant. On continue.

- La méchanceté c'est quand on pose des questions gentiment et que l'autre répond méchamment

C'est quoi être méchant ? Est-ce que vous avez un exemple ?

- Par exemple il y a quelqu'un qui va te donner quelque chose que toi tu voulais mais qu'avant il ne voulait pas te donner. Tu vas dire « ah ben non, maintenant je n'en veux plus, ça ne m'intéresse plus ».

Oui.

- La méchanceté c'est quand on tape, on répond mal, on n'est pas gentil.

- La méchanceté... j'ai oublié ce que je voulais dire.

- C'est quand quelqu'un ne veut pas , n'est pas gentil et qu'il ne...

C'est quoi la méchanceté , être méchant ? On continue.

- La méchanceté c'est pas être gentil et par exemple quand on demande de prêter un stylo il dit non, on doit pas taper quelqu'un ou répondre.

- La méchanceté ce sont des personnes qui pensent qu'à avoir.

- La méchanceté c'est quand on n'est pas gentil envers les autres.

- Quand on est des brutes.

Brutal ?

- Oui

- Par exemple on tape quelqu'un, on parle méchamment, on arrache quelque chose à la deuxième personne.

- Etre méchant c'est soit détester quelqu'un, et aussi parce que ma copine elle est jalouse et à chaque fois elle m'embête.

Ok, là on a quelques idées intéressantes. Vous me dites si vous êtes d'accord. J'ai l'impression que pour vous la méchanceté c'est le contraire de la gentillesse, que souvent la méchanceté c'est la violence, c'est à dire taper, mal parler, c'est pas être gentil, pas partager . Maintenant on va lire une histoire, qui pose plein de questions philosophiques. Alors, c'est une histoire de gentillesse et de méchanceté, elle va nous aider à réfléchir. Pendant l'histoire, tout ce qu'on a à faire, c'est penser, et après, on réfléchit ensemble.

Lecture des *Trois Brigands*, Tomi Ungerer, 1961 (texte de l'album retranscrit pour lecture p. 719)

Alors dites-moi, les trois brigands, est-ce qu'ils sont gentils ou méchants ? 1 2 3 pensez ! Et surtout, pourquoi ?

- Ils sont un peu des deux, parce qu'ils ont recueilli une petite fille qui était orpheline, mais

méchants parce qu'ils volent des sous et font peur.

- Au tout début ils sont méchants, et après ils ramènent des autres enfants et sont gentils
- Méchants parce qu'ils mettent du poivre sur les autres gens.

Au début de l'histoire, pourquoi ils sont méchants ?

- Parce qu'ils volent des bijoux, des diamants, des pierres précieuses.
- Ils attaquent les gens.
- Ils mettent du poivre dans le nez du cheval.
- Ils font peur aux gens.
- Ils cassent les roues des voitures.
- Ils faisaient sortir les gens des voitures.

Au début, vous me dites qu'ils sont méchants parce qu'ils volent, parce qu'ils font peur etc. Est-ce que vous savez pourquoi ils font tout ça ? A votre avis, pourquoi ils volent, pourquoi ils font peur aux gens, pourquoi ils les dévalisent ?

- Pour rien.
- Pour accueillir les gens qui sont pauvres.

Au début non, après ils accueillent les orphelins. Au début de l'histoire, qu'est-ce qu'ils font avec tout ça ?

- Ben rien, ils volent peut-être parce qu'ils s'ennuient parce qu'ils sont tous les trois.

Peut-être qu'ils s'ennuient. Pourquoi ils font ça, ils ressentent quoi ?

- Ils ont volé un coffre avec des pierres précieuses parce que je crois qu'ils sont pauvres.
- Ah non !

Est-ce qu'ils sont pauvres ?

- Tous : Non – Ils ont de l'argent.

Est-ce qu'ils se servent de ce qu'ils ont volé pour quelque chose ?

- Tous : Non.

Est-ce qu'ils ont besoin de voler pour s'acheter à manger ?

- Tous : Non.

- Shana : Ils volent parce qu'ils sont tristes, parce qu'ils s'ennuient, pour s'amuser, pour embêter les gens.

Pourquoi ? Ca leur fait ressentir quoi ?

- Quelqu'un les a vexés !

Peut-être.

- Ca leur fait ressentir la joie.
- C'est le seul moyen de s'amuser pour eux.
- Ils font ça parce que les gens trouvent qu'ils sont très méchants, eux font ça pour rien, pour s'amuser.

Les brigands, est-ce que leur problème c'est qu'ils font le mal, ou qu'ils aiment faire le mal ?

- Ils aiment faire le mal.

1 2 3 pensez ! Est-ce que la méchanceté c'est faire du mal ou aimer faire du mal ? Par exemple, voler/aimer voler ?

- C'est aimer faire du mal parce que s'ils volent pour rien...
- Ils aiment faire du mal.

Pour être méchant il faut donc aimer faire du mal ?

- (tous) Oui ! Non !

- Pas forcément.

- Ils savent pas qu'ils font du mal.

- Faire du mal c'est aimer le faire parce que si on n'aimait pas on ne ferait pas du mal.

- Peut-être qu'ils s'ennuient, qu'ils n'ont rien à faire.

Vous quand vous vous ennuyez, est-ce que vous allez dévaliser les gens ? Est-ce que c'est ça votre jeu ?

- (Tous) : Non !

On prend l'exemple de voler : est-ce que c'est pareil voler pour le plaisir ou voler pour nourrir ses enfants parce qu'on est pauvre ?

- Non c'est pas pareil.

- Voler pour les enfants parce qu'ils n'ont pas d'argent.
- Je suis pas d'accord avec Jovanna parce qu'au début elle a dit qu'ils volent parce qu'ils n'ont pas d'argent, mais ils n'ont pas besoin de voler.
- Voler pour le plaisir et pour ses enfants c'est différent parce que voler pour les enfants c'est pour quelque chose, et voler c'est pour rien.
- C'est différent, on vole pour du bien, pas pour rien !

On arrive à une nouvelle question : est-ce que parfois il faut faire du mal pour faire du bien ?

J'aimerais des exemples.

- Je dirais oui et non parce que on n'a pas besoin de voler pour gagner de l'argent, il faut travailler.

- Et oui, on peut en avoir besoin pour nourrir ses enfants.

- On peut même tuer quelqu'un pour sauver ses enfants, ou se tuer soi-même.

Alors imaginez que vous êtes devant un bonhomme « Bob », qui va tuer cent personnes. Tuer c'est bien ou mal ?

Tous : C'est mal ! (Pourquoi t'as dit c'est bien toi?!)

Vous avez le choix : tuer Bob et sauver cent personnes, ou ne pas tuer Bob et il va tuer cent personnes.

Qu'est-ce que vous faites ?

- On tue Bob pour pas qu'il tue les autres personnes.

Tuer Bob c'est bien ou mal ?

- Les enfants : C'est bien ! / C'est mal ! (50%)

Brouhaha...

Levez la main pour ceux qui pensent que tuer Bob, c'est bien / Pareil pour ceux qui pensent que c'est mal. Pourquoi vous pensez que c'est mal ? Il n'y a pas de bonne réponse.

- Tu peux peut-être juste l'arrêter ou lui parler

Mais imaginez que c'est trop tard pour lui parler.

- Moi j'ai une solution. Soit on essaye de le tuer soit on appelle la police.

C'est trop tard. On est d'accord c'est terrible comme situation, mais c'est à vous de décider.

- On tue Bob parce que si on ne le tue pas, c'est comme si on tuait cent personnes.

Alors tuer, c'est bien ou c'est mal ?

- C'est mal... / C'est bien...

Est-ce que ça veut dire que c'est bien de tuer Bob ?

- Les enfants : Oui ! / Non !

Est-ce que c'est forcément bien ou mal ?

- Tous : Mal

- C'est les deux !

- On peut tuer pour sauver des gens ou tuer pour faire du mal.

Si vous tuez Bob, est-ce que vous aimez le tuer ? Est-ce que vous allez aimer ça ?

- Non on n'aime pas faire du mal

- Oui parce qu'on sauve cent personnes !

- Non mais si c'est pour sauver des gens

Vous n'allez pas aimer faire du mal. Est-ce que vous serez méchant ?

(- Moi j'aime bien faire du mal.)

- C'est mal de tuer cent personnes et Bob. Je choisis de tuer Bob parce que tuer plus que une personne c'est mal.

- C'est mieux de tuer cent personnes que tuer Bob parce que la planète Terre est en danger à cause de l'homme, et si il y a de moins en moins d'humains, la Terre sera de moins en moins en danger.

Alors, est-ce qu'il faut tuer cent personnes ?

- Tous : Non !

- Sauver la planète !

Est-ce qu'il faut sauver Bob, cent personnes ou la planète alors ?

- Tous : La planète !

On tue tout le monde alors ?

- Non !

- Si Bob il peut tuer une personne, nous on peut la sauver et se mettre à sa place.

- Il faut tuer Bob parce que c'est pas criminel, et cent personnes c'est plus que une personne. Et il faut tuer les criminels.

Il faut tuer les criminels ? C'est ça la solution ?

- Ben non, ça fait du mal et on va en prison !

Est-ce que si on tue tous les criminels on n'est pas nous-mêmes des criminels ?

- (tous) : Si !

- En fait on s'entretue.

- Ben non on va en prison.

- On n'aura peut-être pas envie de tuer Bob mais au moins si on tue Bob on sauvera la planète et les cent personnes.

Alors on va passer à une autre question parce qu'on a fait à peu près le tour. Imaginez que vous tuez Bob sans faire exprès.

- Hhha !

Alors qu'il n'est plus en danger, qu'il ne va plus tuer personne. Bob le jour d'avant.

- Oh non.

Vous le tuez sans faire exprès, sans le vouloir. Est-ce que c'est bien ou est-ce que c'est mal ? Imaginez que vous cassez tous les verres dans votre maison, toute la vaisselle sans faire exprès.

- Hhha !

Est-ce que c'est méchant ou pas méchant ?

- Tous : Pas méchant !

1 2 3 pensez ! Dernière question du jour. Est-ce que la méchanceté c'est faire le mal ou c'est vouloir faire le mal ? Si on fait le mal sans le vouloir est-ce qu'on est méchant ?

- Non !

Ne répondez pas sans réfléchir, c'est le dernier tour de pensée, réfléchissez ! Est-ce que la méchanceté c'est faire le mal ou vouloir faire le mal ? Si on fait le mal sans le vouloir, est-ce qu'on est méchant ? Ouvrez les yeux, regardez le tableau. On s'est demandé si la méchanceté c'était aimer faire du mal, maintenant on se demande si la méchanceté c'est vouloir faire du mal. On se concentre jusqu'au bout.

- On veut pas faire du mal parce qu'on ne veut pas être des criminels.

D'accord.

- Si on fait pas exprès, on ne fait pas du mal.

- C'est les deux car si on veut faire du mal on est énervé à quelqu'un qu'on dirait pas ça veut dire qu'on n'a pas fait exprès qu'on avait la tête ailleurs, et si on le fait, ben c'est mal.

C'est mal quand on fait exprès parce qu'on le veut. Donc tu es d'accord avec ta camarade.

- C'est vouloir parce que vouloir c'est quand on est énervé et que la personne nous énerve alors on lui crie dessus.

Et tu lui cries dessus car tu veux lui faire du mal, c'est ça ? Est-ce que tu fais exprès de crier pour lui faire du mal ? Tu veux ou pas ? Est-ce que c'est un moment où on veut faire du mal, est-ce que parfois on veut vraiment faire du mal ?

- Par exemple si on joue dans la cour avec quelqu'un et qu'on va se bousculer on va faire du mal sans faire exprès, et on veut pas faire du mal, alors que si on voit quelqu'un qui fait exprès de se bousculer avec on veut faire du mal.

Est-ce que c'est pareil bousculer quelqu'un pour l'embêter, ou bousculer quelqu'un sans faire exprès ?

- Non

- Bousculer quelqu'un sans faire exprès, c'est pas faire du mal puisqu'on n'a pas fait exprès, alors que le contraire c'est être méchant. En fait, alors, tout ça va avec la méchanceté c'est quelque chose qu'on le fait mais qu'on réfléchit à le faire. Et je me dis que on peut pas faire la méchanceté sans faire exprès.

- Ben si...

Vous n'êtes pas tous d'accord et c'est tant mieux. On va s'arrêter là, les gardiens vont terminer.

- (Gardiens de la mémoire) : La philo c'est un endroit calme, on s'assied en rond et on pose des questions de philosophie. La méchanceté c'est quand on répond méchamment. Ils sont méchants pour s'amuser. Bob est un criminel, il faut le mettre en prison sinon il va continuer à tuer.

D'accord merci. Tu peux passer à la méchanceté ?

Gardien de la mémoire : La méchanceté c'est quand on n'est pas gentil, on est méchant. Qu'est-ce qu'on peut écrire sur la méchanceté ? C'est compliqué parce que c'est un mot philo. Pourquoi c'est compliqué ? Faire du mal c'est différent de quoi ?

- De la gentillesse.

C'est différent de la gentillesse ? Est-ce que faire du mal et aimer faire du mal c'est pareil ?

- Non !

C'est différent d'aimer faire du mal. De quoi d'autre ?

- De vouloir faire du mal.

Et c'est différent aussi... de vouloir faire du mal. Est-ce que vous avez tous compris ça ?

Oui !

Faire du mal c'est différent d'aimer faire du mal et de vouloir faire du mal ? C'est bon ? Je pense qu'on peut s'applaudir pour ce débat... Merci d'avoir participé !

1.12.5. Atelier de Philosophie sur le thème « Le Fini et l'Infini » (8-9 ans), CE2 B (A. Alamargot), école Fraternité, 27 mars 2014

[Facilitatrice] Aujourd'hui on va faire un truc spécial : nous allons avoir quatre thèmes. La vie, la mort, l'Infini et le Fini. (Distribution des cartes de gardiens et de philosophes) Tout le monde a son rôle, tous les rôles sont importants. Pendant l'histoire, vous allez partir à la chasse aux thèmes, je veux que vous cherchiez les thèmes dans l'histoire : quand est-ce que ça parle de l'infini, du fini, de la vie, de la mort.

Lecture de *L'arbre sans fin*, Claude Ponti, 1992

1, 2, 3, Pensez... qu'est-ce qui est infini ? Qu'est-ce qui n'a pas de fin ? Dans l'histoire et dans tout ce que vous connaissez ?

- Les chiffres, ils ont pas de fin

Tu peux expliquer ?

- Après cent, on peut continuer, après mille, on peut continuer à compter sans s'arrêter.

- L'espace

Il y a l'espace dans l'histoire ?

- Oui.

- à un moment, Hippolène elle arrive dans l'espace

- Le monde il n'a pas de fin, ça se finit jamais.

- Les histoires, parce qu'on peut lire cinq pages, deux-cent pages, etc...

Il n'y a pas de fin à une histoire ?

- Si, il y a une fin

- Oui, mais on peut lire plusieurs histoires.

Il y a des histoires à l'infini. Qu'est-ce qu'il y a d'autre d'infini ?

- Les lettres. Parce que après à la fin, on peut pas continuer, y a, ça fait de A à Z.

- Mais on peut faire plein d'autres mots.

On peut faire des mots à l'infini ?

- Oui, on peut créer d'autres mots.

On crée des mots et on peut faire des phrases et justement après on peut faire des histoires.

- Les pays, il y a des pays qui se forment à l'infini dans le monde.

- Les gens...

C'est-à-dire ?

- Parce qu'il y a des petits frères et des petites sœurs qui se créent. Les gens, les villes et les plantes n'ont pas de fin.

Les humains n'ont pas de fin ?

- Si, la mort

- Les humains ils ont une fin, parce que ça commence avec la vie et ça finit avec la mort.

On retrouve nos thèmes là : la vie et la mort.

- c'est ce que je voulais dire.

- Moi je pense que non, parce qu'on peut aller dans le ciel et vivre.

Donc après la mort, il y a une autre vie.

- Je voulais dire pareil

Est-ce que tu peux le dire à ta manière ?

- Bah ça a une fin, parce que quand la maman elle donne naissance à un enfant, et après ça passe la vie, et après il est mort.

- en fait y a pas de fin, parce qu'après la mort, on peut aller au paradis et après on va jamais mourir.

- C'est pas de fin, parce que ils vivent, ils meurent et après ils vont au paradis.

- Les humains ils n'ont pas de fin parce que si l'humain avait une fin, la Terre aussi aurait une fin.

Si on enlève tous les humains, la terre elle s'arrête ?

- (tous) Ouii

- Non

Qu'en pensez-vous ?

- Il va toujours y avoir le monde, il y aura des personnes qui vont nôtre

- Tu peux pas si tu enlèves tout le monde

- Si y a personne ce sera le désert, et il y aura plus personne pour arroser les plantes, donc ce sera la fin des plantes.

On est les seuls à arroser les plantes ?

- La pluie ça arrose aussi les plantes

- Si nous on n'est plus là, que les animaux, il y a des animaux qui pourront pas se nourrir.

Ce sont les humains qui nourrissent la planète ?

- Non, parce que les animaux ils peuvent manger des fruits et des légumes, et quand il pleut, ça nourrit les plantes.

Dans l'histoire, est-ce qu'il y a une graine ?

- Quand elle découvre toutes les saisons

- Elle trouve un collier de graines

Oui, et les graines, c'est le début de la vie. On en était à ce demander si c'était les humains qui nourrissaient le monde.

- Aussi quand le papa d'Hippolène il a chatouillé les glousses

- Pour arroser des fruits et des légumes, il y a le climat qui change

- C'est pas les humains, des fois y a les arbres, le gazon pour les vaches. Les animaux nourrissent leurs bébés. Donc il n'y a pas que les humains qui nourrissent le monde.

Maintenant on va passer à une autre question : c'est quoi la vie ? Pourquoi on vit ?

- La vie, c'est quand quelqu'un vit, qui va redonner la vie à quelqu'un.

- La vie, c'est la Terre. Si on n'existait pas, il y aurait aucune vie. On vit parce que le Dieu il a créé la vie, elle s'est pas créée toute seule.

- C'est sûr qu'on aurait existé si les hommes préhistoriques auraient existé.

- Si on vit c'est en fonction de son cœur.

- La vie c'est quand nos jambes et notre cerveau fonctionnent

- On vit pour apprendre de nouvelles, pour faire évoluer le monde

- On vit pour découvrir des choses.

D'ailleurs, c'est quoi le nom d'Hippolène à la fin de l'histoire ?

- Hippolène la découvreuse

- La vie c'est pour découvrir les choses, et avoir des familles.

Est-ce que la vie elle a une fin ? Est-ce qu'elle est finie ou infinie ?

- (tous) Ouïïï ! noooooon !

Pourquoi vous pensez cela ?

- La vie elle a une fin, parce qu'on vit, on grandit et à un moment, on est mort donc ça se finit.

Alors, pourquoi on meurt ? 1, 2, 3, Pensez...

- On meurt parce que quand on est vieux, on meurt.

- Pour laisser la place aux autres.

- On meurt parce que notre cœur des fois, il peut s'arrêter.

- On meurt pour que plein d'autres gens viennent.

- On meurt parce qu'on vieillit

- On meurt comme on prend des maladies.

- On peut aussi mourir dans des accidents.

- On meurt pour que la Terre elle soit pas encombrée.

- Parce que quand on est vieux on souffre trop.

- On peut mourir pour rien.

- On est obligés de mourir parce que tous les humains ont une fin.

- On meurt parce que rien n'est personnel : la vie, c'est la mort.

- On vit pour laisser les autres gens vivre sur terre.

- Parce que si il y avait trop de gens, la terre elle pourra plus nous tenir, ce serait trop lourd.

- En même temps, c'est nous qui conduisons notre esprit de nous-mêmes donc si on veut se tuer, c'est nous qui décidons.

- Si on était trop sur la terre, on serait trop serré, on pourrait plus respirer.

Qui est-ce qui meurt dans l'histoire ?

- La grand-mère d'Hippolène

Il y a de la tristesse dans l'histoire ?

- (tous) Oui.

La grand-mère meurt et qui d'autre ?

- Le méchant, le monstre.

- La salade pourrie

Donc, est-ce que quand même, malgré cette tristesse, la vie est belle ?

- La vie, elle est belle parce qu'il y a du soleil et on vit pour profiter

- La vie elle est belle parce qu'il y a plein de choses à découvrir et aussi, il y a plein de couleurs.

- La vie elle est belle parce qu'on passe quand même des bons moments malgré les moments qui sont tristes.

- la vie elle est belle parce que nos parents ils s'occupent de nous.

- La vie elle est belle parce qu'on peut avoir des frères et des enfants.

- La vie elle est belle parce qu'on a tout intérêt de vivre sur la terre, on a des amis, on a des parents.

- ça dépend la vie elle est comment.

- la vie elle est belle parce que nos parents ils sont présents et en même temps, on peut avoir des enfants.

- La vie elle est belle parce qu'on peut apprendre, on peut étudier, et qu'un jour on peut être embauché.

Merci beaucoup ! (Restitution des résumés par les gardiens de la mémoire).

Annexe 2

Inventaire et retranscriptions des discussions philosophiques, Centres sociaux, Club-Philo du Collège Houël (11-14 ans)

2. 1. Inventaire des discussions philosophiques 11-14 ans dans le cadre des centres sociaux et du club-philo du collège P.-A.Houël.

2.1.1. Inventaire des discussions philosophiques au Centre Social Marcel Cachin (11-14 ans)

- Atelier de discussion, vendredi 14 novembre 2011, « La Philosophie »,
- Atelier de discussion, vendredi 21 novembre 2011, « Les preuves de l'existence » **R**
- Atelier de discussion, vendredi 9 décembre 2011, « La Liberté », 9 décembre 2011
- Atelier de discussion, vendredi 6 janvier 2012, « Les Hommes sont-ils méchants ? »
- Atelier de discussion, vendredi 13 janvier : « Pourquoi sommes-nous tous différents ? »
- Atelier de discussion, vendredi 20 janvier 2012, « La Violence »
- Atelier de discussion, vendredi 27 janvier 2012 : « Être normal »
- Atelier de discussion, vendredi 3 février 2012 : « La Peur »,
- Atelier de discussion, vendredi 10 février 2012 : « Le racisme »
- Atelier de discussion, vendredi 17 février : « La gourmandise »
- Atelier de discussion, vendredi 9 mars 2012 : « La Guerre »
- Atelier de discussion, vendredi 16 mars 2012 : « L'Être » **R**
- Atelier de discussion, vendredi 30 mars 2012 : « Le terrorisme »
- Atelier de discussion, vendredi 6 avril 2012 « La mort »
- Atelier de discussion, vendredi 13 avril 2012 : « Le pouvoir »
- Atelier de discussion, vendredi 4 mai 2012 : « Le Jeu »
- Atelier de discussion, vendredi 11 mai 2012 : « La politique »
- Atelier de discussion, vendredi 25 mai 2012 : « L'Aventure »
- Atelier de discussion, vendredi 29 mai 2012 : « Le Sport »
- Atelier de discussion, vendredi 15 juin 2012 : « La Philosophie »

2.1.2. Inventaire des discussions philosophiques au Centre Social Jacques Brel (11-14 ans)

- Atelier de discussion, jeudi 1er décembre, « La Philosophie »
- Atelier de discussion, jeudi 8 décembre 2011, « L'Avenir »
- Atelier de discussion, jeudi 19 janvier 2011, « La Tentation »
- Atelier de discussion, jeudi 26 janvier 2012 : « Le Rire »
- Atelier de discussion, jeudi 2 février 2012 : « Filles/Garçons »
- Atelier de discussion, jeudi 9 février 2012 : « Le Rêve »
- Atelier de discussion, jeudi 16 février 2012 : « La violence »
- Atelier de discussion, jeudi 8 mars 2012 : « L'enfer »
- Atelier de discussion, jeudi 15 mars 2012 : « La Liberté »
- Atelier de discussion, jeudi 22 mars 2012 : « L'Être »
- Atelier de discussion, jeudi 29 mars 2012 : « L'Amour »

- Atelier de discussion, jeudi 5 avril 2012 : « La Honte »
- Atelier de discussion, jeudi 12 avril 2012 : « Le Choix »
- Atelier de discussion, jeudi 31 mai 2012 : « La Jalousie »

2.1.3. Inventaire des discussions philosophiques au Centre Social Nelson Mandela (11-14 ans)

- Atelier de discussion, vendredi 29 novembre 2011 : « La Philosophie »
- Atelier de discussion, vendredi 5 décembre 2011 : « L'amour »
- Atelier de discussion, vendredi 13 décembre 2011 : « L'amour »
- Atelier de discussion, vendredi 9 janvier 2012 : « La Colère »
- Atelier de discussion, vendredi 16 janvier 2012 : « Le Mensonge »
- Atelier de discussion, vendredi 23 janvier 2012 : « Le vol »
- Atelier de discussion, vendredi 30 janvier 2012 : « Le Rire »
- Atelier de discussion, vendredi 6 février 2012 : « L'avenir »
- Atelier de discussion, vendredi 13 février 2012 : « Le Rêve »
- Atelier de discussion, vendredi 5 mars 2012 : « Les préjugés »
- Atelier de discussion, vendredi 12 mars 2012 : « Le paranormal »
- Atelier de discussion, vendredi 19 mars 2012 : « L'apparence »
- Atelier de discussion, vendredi 26 mars : « Les phobies »
- Atelier de discussion, vendredi 7 mai : « Le Rien »
- Atelier de discussion, vendredi 14 mai : « La Famille »
- Atelier de discussion, jeudi 21 mai : « Mourir de rire »
- Atelier de discussion, jeudi 4 juin : « La Galère »
- Atelier de discussion, jeudi 6 décembre 2012 « La Philosophie »
- Atelier de discussion, jeudi 20 décembre 2012 : « Le Rêve et le Cauchemar »
- Atelier de discussion, Jeudi 17 janvier 2013 : « L'aventure »
- Atelier de discussion, Jeudi 31 janvier 2013 : « L'aventure »
- Atelier de discussion, jeudi 14 février : « L'aventure »
- Atelier de discussion Philo, Jeudi 28 mars 2013 : « L'amour »

2.1.4. Inventaire des discussions philosophiques au Club-Philo du Collège Pierre-André Houël (11-14 ans)

- Atelier de discussion Philo, le lundi 24 janvier 2012 : « La philosophie »
- Atelier de discussion Philo, lundi 7 février 2012 : « La Destructions »
- Atelier de discussion Philo, lundi 14 février 2012 : « Les vices »
- Atelier de discussion Philo, lundi 6 mars 2012 : « Le normal »
- Atelier de discussion Philo, lundi 13 mars 2012 : « La liberté »
- Atelier de discussion Philo, lundi 20 mars 2012 : « Les étiquettes »
- Atelier de discussion Philo lundi 27 mars 2012 : « Le temps »
- Atelier de discussion Philo, lundi 3 avril 2012 : « La Douleur »
- Atelier de discussion Philo, lundi 10 avril 2012 : « L'agressivité »
- Atelier de discussion Philo, lundi 22 mai 2012 : « L'ennui » **R**
- Atelier de discussion Philo, lundi 29 mai 2012 : « L'imaginaire »
- Atelier de discussion Philo, mardi 14 octobre 2012 : « L'envie »
- Atelier de discussion Philo, mardi 21 octobre 2012 : « Rage, colère, furie »
- Atelier de discussion Philo, mardi 17 mars 2013 : « Est-on maître de son avenir ? »
- Atelier de discussion Philo, mardi 25 mars 2013 : « La Philosophie »
- Atelier de discussion Philo, mardi 8 avril 2013 : « La curiosité » **R**
- Atelier de discussion Philo, lundi 8 octobre 2013 : « La Joie et la Tristesse »
- Atelier de discussion Philo, mardi 4 novembre 2013 « Alien et étranger »
- Atelier de discussion Philo, mardi 25 novembre 2013 : « La création »

- Atelier de discussion Philo, mardi 16 décembre 2013 : « Changer son apparence »
- Atelier de discussion Philo, mardi 10 février 2014 : « Remords, regrets, repentirs » **R**
- Atelier de discussion Philo, lundi 31 mars 2014 : « La Philosophie » **R**

2.1.5. Inventaire des débat-philo avec la classe de 5^{ème} 4 au Collège Houël (12 ans)

- Débat-Philo « La Philosophie » le 10 novembre 2011
- Débat-Philo « Pourquoi j'existe ? » le 19 novembre 2011
- Débat-Philo UNESCO le 17 novembre 2011
- Débat-Philo « Le Plaisir » le 26 novembre 2011
- Débat-Philo « Le désir » le 2 décembre 2011
- Débat-Philo « Moi et les Autres » à partir de Robinson Crusoe le 9 décembre 2011

2.2. Retranscription des discussions philosophiques dans le cadre de l'accompagnement scolaire des Centres Sociaux (Espaces de Proximité Marcel Cachin, Jacques Brel et Nelson Mandela)

2.2.1. Retranscription « Les Preuves de l'existence » 12-14 ans. Centre Social Cachin, 13 novembre 2014

[Facilitatrice] Le thème aujourd'hui, c'est un thème qui nous vient d'un grand philosophe : on dit que c'est le plus grand philosophe français, il s'appelle Descartes. En fait, c'est lui qui va nous poser la question aujourd'hui, en fait un soir, il était assis à côté de sa cheminée, dans son fauteuil, et là d'un coup, il s'est dit « mais comment est-ce que je sais que j'existe ? ». Mais au fond, quelles sont les preuves de mon existence ? Il s'est dit, ça se trouve je suis dans un rêve, et ce n'est pas la réalité. Puis il a commencé à réfléchir et a écrit un livre là-dessus, qui s'appelle les Méditations métaphysiques. Alors, aujourd'hui, c'est la première séance, donc vous allez devoir me prouver que vous existez. 1,2,3, Pensez...

- On mange, on respire.
- On réfléchit. Quand on ne sait pas quelque chose, on réfléchit dans sa tête. Si on n'existait pas, on ne réfléchirait pas, on ne serait pas des choses.
- On peut toucher notre dos, et il y a les omoplates, si on les sent, on existe.
- On respire et on a plusieurs sens.
- On a des veines

Mais comment tu sais qu'elles existent tes veines ?

- On les voit, on les sent.
- On peut parler. Les autres ils nous entendent
- On a un cerveau
- Si je suis là, il y a plein de monde qui me voit donc ce n'est pas un rêve. Et puis j'étais dans le ventre de ma mère.

Mais peut-être qu'on rêve tous...

- On a une ombre donc on existe
- C'est grâce à la douleur : si on se fait mal. Si on existe, on a du sang, donc si on voit son sang, on sait qu'on existe quand on se fait mal.

C'est intéressant. Des fois on dit « pince-moi pour vérifier si je rêve pas ». Alors, on va compter jusqu'à trois, et vous allez vous pincez. 1,2,3,

- Ah, je vis.

Alors, est-ce que la douleur, c'est une preuve de l'existence ? On n'a jamais des fausses douleurs ?

- Comme dans un rêve : des fois on tombe par terre, on a mal dans le rêve.

Donc dans un rêve, on a vraiment mal, alors que c'est imaginaire.

- Si on n'avait pas de nerf, on n'aurait pas mal.

- Si dans ton rêve, tu sautes dans les airs, alors tu te réveilles. On n'est pas dans un rêve parce qu'on ne se réveille pas.

Mais comment vous pouvez me prouver là qu'on n'est pas dans un rêve ? Moi je veux être sûre que vous n'êtes pas des élèves imaginaires.

- Le rêve, ça n'existe pas.

- On sait qu'on existe parce qu'on peut toucher des objets.

- Et on peut se voir dans le miroir.

Vous avez proposé beaucoup de choses intéressantes. Le débat sur la douleur il est important : la douleur semble nous prouver qu'on existe, mais le problème c'est que dans les rêves, la douleur semble réelle alors qu'elle est fausse.

- SI on n'était imaginaire, on pourrait passer à travers les objets, là on est assis.

Est-ce qu'on pourrait s'asseoir sur une chaise ?

- Non. Si on n'était imaginaire, nos habits ils tiendraient pas debout.

- C'est grâce à nos os qu'on existe, sinon on mourrait. Et on se sent respirer.

- Et il y a bien des poumons qui existent pour faire sortir l'air quand on respire.

- Par exemple, là si on n'avait qu'une âme sans corps, si je m'assayaus je tomber mais là notre âme elle est collée à notre corps donc l'âme elle reste sur la chaise. Notre âme elle est collée à notre corps.

Alors là tu vas dans un débat très intéressant. Depuis le début, vous avez beaucoup parlé du corps pour prouver qu'on existe : le sang, les os, le poumons, etc... Alors il faut prouver l'existence du corps et de l'âme.

- L'âme on sait pas si elle existe.

- Moi je pense que ça n'existe pas.

- Sans l'âme on pourrait pas se diriger parce que c'est elle qui nous fait bouger : si on bouge, on existe.

- C'est le cerveau qui réfléchit et qui nous fait bouger.

Mais ce n'est pas pareil le cerveau et l'âme.

- C'est le cerveau qui dit à l'âme de bouger et elle dit au corps de bouger.

Je rappelle qu'en philosophie il y a plusieurs réponses possibles, ce n'est pas grave de ne pas être d'accord.

- Mais si il dit que le cerveau transmet à l'âme et l'âme au corps, c'est bizarre

- Peut-être que l'âme elle est dans le cœur. Et quand le cœur arrête battre, l'âme elle meurt et nous on meurt.

Donc ce cas, pour toi, le cœur qui bat c'est une preuve de l'existence de l'âme. Comment prouver notre existence ?

- Si on bouge pas, ça peut être parce qu'on est paralysé, mais on a quand même une âme.

- Moi je dis que c'est l'âme qui contrôle. Si on avait une âme et pas de corps, on pourrait pas faire ce que le corps peut faire.

- La mémoire elle nous prouve qu'on a une âme : on se rappelle de ce qu'on a dit il y a une demi-heure, donc on existait et on existe.

- On peut réfléchir et c'est ça qui nous prouve : si on a un cerveau et pas d'âme, on ne peut pas réfléchir. Si on réfléchit, c'est grâce à l'âme.

- Je reviens à la réponse d'Amine : moi je dis c'est le cerveau.

- Ce qui peut nous prouver qu'on est vivant. Dans un rêve, si on saute d'un bâtiment on se réveille, alors que dans la réalité, si on saute d'un bâtiment, on meurt. Là on saurait qu'on existe.

Donc pour se prouver qu'on existe il faudrait qu'on meurt ?

- En fait on n'existe pas vraiment. Juste un petit peu : parce que notre corps, c'est le reflet de notre âme. Si il n'y avait pas de terre, on n'existerait pas : la Terre elle a été créée par Dieu pour ça : ça prouve qu'on existe parce qu'elle a été créée pour qu'on existe.

- Les gens qui sont paralysés dans leur corps, ils existent encore. Par contre, si le cerveau il est paralysé, on n'existe plus.

- C'est l'âme qui réfléchit. Moi je crois en l'âme.

- Dans les rêves, on peut se voir tout le visage, et dans la réalité on peut pas se voir en entier. Donc ça nous prouve qu'on est dans la réalité

- Quand on meurt, l'âme elle s'envole dans le ciel, et notre corps il reste. Et le corps ne ressent plus rien, c'est l'âme qui ressent.

- On n'est ni vivant ni mort : notre corps il va mourir un jour mais notre âme elle est éternelle. Donc il y a une partie qui meurt et une partie qui vit éternellement. Donc on est à moitié vivant et à moitié mort.

Donc à la question de départ « est-ce qu'on existe ? », tu réponds : « oui et non, on existe à moitié »

- Il y a des gens qui croient que quand on meurt, on se réincarne dans un autre corps.

- Peut-être qu'une réincarnation est possible, mais je n'y crois pas qu'on peut devenir un animal ou un arbre.

- On n'est pas ni vivant ni mort. C'est plus quand on est mort qu'on est mi-vivant, mi-mort parce que l'âme elle est encore vivante donc c'est là qu'on est à moitié mort.

D'accord. Donc là pour l'instant, on est vivant-vivant, et ensuite on sera mi-vivant, mi-mort. Avant d'être vivant, on est mi-vivant ou mi-mort ?

- Avant d'être né, on est déjà vivant parce que notre avenir il est déjà gravé. Dans ma religion.

Par qui ? C'est qui le graveur ?

- C'est celui qui nous a créé : c'est Dieu.

- Non je ne suis pas d'accord. Je n'y crois pas.

- En fait, si on était dans un rêve, on voit par le dos. Dans la réalité, on voit par les yeux.

- Dans le temps, il y a des messagers qui sont venus du ciel pour dire que Dieu existait. En haut, il y a quelqu'un qui existe vraiment.

- Par exemple, si on meurt, notre âme elle est hors du corps, c'est pour ça qu'on bouge plus et ça veut dire qu'on n'existe plus.

- Dès qu'on dort, on n'est pas mort, donc même si le corps ne bouge pas, ça ne veut pas forcément dire qu'on n'existe plus.

- En fait pour savoir si on est vivant ou pas, il faut savoir où est l'âme. Mais on ne sait pas où elle est parce qu'elle est invisible donc on ne sait pas si on existe.

- On existe parce qu'on est en train de vous parler. C'est une preuve de l'existence.

Alors, on va conclure : 1, 2, 3, Pensez... Repensez à l'ensemble de la discussion qu'on vient d'avoir sur les preuves de l'existence.

- Si on n'était imaginaire, si quelqu'un nous lançait quelque chose, on n'aurait pas la sensation du coup.

- Notre corps il n'est pas vivant et notre âme elle est vivante et qui ressent tout : si elle va en enfer, c'est elle qui souffre avec le feu.

- Moi je pense qu'on vit parce que sinon on n'aurait pas de sentiments : la colère.

Ah c'est intéressant : les sentiments nous prouveraient qu'on existe.

- On a été joyeux pendant toute la séance donc ça prouve qu'on existe !

Une dernière chose à vous dire : bravo pour cette dernière séance. On va finir avec une idée de Descartes que vous avez évoqué. Il y a plusieurs personnes qui l'ont dit : ce qui nous prouve qu'on existe, c'est qu'on pense, c'est justement le fait qu'on doute. Là on a passé une heure à douter donc c'est bien qu'on était là pour douter. Sa grande théorie c'est « je pense donc je suis ». Si vous n'existiez pas, vous ne pourriez pas penser, donc vous n'auriez pas pu réfléchir, donner des idées, débattre. La preuve ultime de l'existence, c'est la pensée.

**2.2.2. Retranscription Débat-Philo « L'Être » 12-15 ans,
Accompagnement Scolaire Espace Cachin, 16 mars 2012**

[Facilitatrice] Alors, rappelez-moi, qu'est-ce que c'est la philosophie ?

- La philosophie, c'est quand on pose des questions, et on peut pas, comment dire, on peut pas répondre.

- Bah je sais pas, moi, c'est des questions qu'on peut pas... c'est des questions trop difficiles pour répondre.

Ah bah voilà, là c'est intéressant, tu rajoutes quelque chose d'intéressant là, c'est difficile, ouais c'est des questions difficiles, se demander c'est quoi être libre, c'est des questions difficiles, tu rajoutes quelque chose d'intéressant là ! T'as raison ! Ensuite ?

C'est ça, exactement, vous allez montrer que les jeunes de Cachin, ils réfléchissent ; et qu'ils peuvent débattre avec des adultes. Quand-même j'aimerais bien que on parle du thème, du café philo la semaine prochaine aujourd'hui, comme ça vous allez avoir des pistes, des billes. Parce qu'il est difficile, le thème, je pense qu'il est difficile mais que vous en êtes capables. D'accord ? Le thème, c'est l'être. Je vais écrire au tableau, parce que...

- L'être ?

- Le bien-être, le mal-être, tout ce qu'est l'être.

L'être, le bien-être, le mal-être. Vous voyez c'est... c'est dur. « L'être ». Le bien-être... Le mal-être.

Bon, qu'est-ce que vous en pensez, de ce thème ? Qu'est-ce qu'on peut se poser comme question sur l'être ?

- Il est très dur.

Bah en même temps, c'est le verbe le plus utilisé dans la langue française ! Être et avoir. Vous commencez par ça, à l'école. Alors qu'est-ce que c'est que ce mot, qu'on utilise tout le temps, tout le temps, tout le temps ?

- On peut dire l'être vivant ?

- Bah c'est nous !

Alors « l'être vivant ». C'est quoi, un être vivant ?

- C'est une personne.

- N'importe quoi ! L'être vivant, c'est ce qui respire : les plantes...

Ouais ? D'autres mots ?

- Être vivant, c'est les personnes, aussi.

- Les animaux.

- Aussi les végétaux, les animaux.

Les animaux et ?

- Les humains.

Et les humains. Bon bah ça c'est déjà intéressant.

- Les OVNI.

Du coup y a une question, là ! C'est quoi, la question ?

- L'être ?... nous sommes qui, nous, nous euh... en général. La planète euh... tout ce qui... tout ce qui respire.

Ok. Alors « qui sommes-nous ? » ce serait « qui sommes-nous, nous les... »

- Humains.

Alors les humains ou tous les êtres vivants ?

- Les êtres vivants. Les êtres vivants.

Déjà, moi y a une autre question que... que à mon avis qui est importante, c'est : est-ce que être, c'est être vivant ?

- Non.

Est-ce qu'on peut exister sans être vivant ? Est-ce que être, c'est vivre, en gros.

- Bah oui !

« Est-ce que »... Bon, là je vais un peu vite, on va en discuter ensuite, de ces questions. « Est-ce que être, c'est vivre ? ». D'après ce que vous dites.

- Être vivant.

Voilà : est-ce que être, c'est être vivant.

- Bah oui !

- Nan, c'est un verbe aussi, c'est un verbe.

- Bah oui c'est le verbe euh...

- Qui sommes-nous... ?

« Qui sommes-nous ? » Est-ce que c'est possible de savoir ce qu'on est ? Est-ce que c'est possible de connaître son être ?

- Oui !

- Bah nan, c'est impossible !

Pourquoi c'est impossible, Mohamed ?

- J'sais pas on peut pas...

- Bah oui tu sais que t'es petit... Mais oui, bah on sait qu'on est petit, bien sûr, on sait qu'on est petit, si tu vas dans le miroir ou si tu vois la taille de quelqu'un !

Dans le miroir, tu vois l'être ou tu vois l'apparaître ?

- Euh... l'apparence, on voit.

L'apparence. Est-ce que l'apparence, c'est toi ? Toi, ton être ?

- (Tous) Nan.

- Nan.

- C'est que...

- Mais... mais aussi on voit... l'apparence aussi, on peut la voir sans miroir, aussi.

- L'apparence, c'est pas nous, hein.

Je note les questions, et puis après... « Est-ce que l'être... c'est l'apparaître ? ». « Mon apparence ». Alors ? Vous disiez non, oui ? Pourquoi ?

- Non.

Pourquoi non, Semouda ?

- Parce que y a des gens qui peuvent faire des chirurgies.

Ah bah voilà. Quand tu fais de la chirurgie esthétique, tu changes quoi ? Ton être ?

- Ton visage.

Ou ton apparence ?

- (tous) Ton apparence.

- On peut pas changer l'être.

On peut pas le changer ?

- Nan.

Pourquoi tu dis cela ? On ne change jamais, dans la vie ?

- Si, on peut changer, si, si.

- On peut changer de comportement...

- Des qualités

- On peut évoluer.

- De.. de... de physique aussi.

Alors...

- Ça c'est l'apparence !

Est-ce que le physique, c'est l'être ?

- C'est l'apparence qui change.

C'est ce qu'on est alors ?

- C'est l'apparence.

- Euh... je crois pas.

Qu'est-ce que vous en pensez, vous voulez l'aider ?

- Bah le physique, c'est l'apparence, c'est pas nous. Si, c'est nous, mais...

« Le physique, c'est l'apparence, c'est pas nous ».

- Mais si, on peut évoluer !

« Evoluer », c'est à dire ? Est-ce qu'on peut changer ?

- Bah oui ! Si t'es bébé, après tu deviens... après tu deviens... après tu deviens un adulte.

- La quoi ?

La laideur : être moche ; ce dont elle parle.

- Mmmh... c'est l'apparence.

La laideur, c'est l'apparence, ou c'est l'être intérieur ?

- C'est l'apparence... c'est l'apparence.

« L'apparence ».

- Semouda, entre parenthèses : tout à l'heure, laideur, t'as pas dit ce que c'était, hein.

- Oui. Et l'être... on peut être aussi... méchant ou gentil ?

Alors « méchant ou gentil », c'est l'être ou c'est l'apparaître ?

- C'est... l'être ?

C'est l'être. Alors... « gentil », « méchant ».voilà, donc « gentil », « méchant », ça, est-ce que ça reste pareil toute la vie ? Est-ce que on est gentil, ou, ou on est méchant et jamais ça change ?

- Mais après on peut changer, après. Des fois... un bébé, si on est méchant, après on devient gentil !

Et l'inverse ? Ça existe ? Être gentil puis devenir méchant ?

- Bah oui.

- Bah oui, ça existe, hein !

- On... on va dire euh oui, par exemple, on va dire euh... au début, t'es gentil, ouais, après... après... t'es méchant. Tu deviens méchant.

- Parce que... En fait tu changes après.

- Bah par exemple c'est comme si, moi par exemple j'suis gentil et tout, et les gens... par exemple, y a Momo il arrive, genre il m'embête un truc comme ça, j'peux devenir méchant du jour au lendemain.

Et après tu restes méchant ?

Nan ! J'peux revenir gentil après !

- On peut changer quand on est énervé !

Est-ce qu'on peut changer à l'infini comme ça ?

- Bah oui on peut changer ! Tout le temps !

- Si euh nan, par exemple aujourd'hui t'es méchant, après maintenant tu peux être gentil !

- Nan tu peux pas, des fois t'es... c'est plus fort que toi.

Alors... ça c'est fort comme idée, hein. Vous vous rendez compte, tout ce que vous dites ? Alors... « ce que... » ça c'est par exemple un truc qu'il faut... qu'il faudra essayer de défendre !

Quand ils disent de pas rigoler, bah j'sais pas c'est... on est obligé de rigoler, j'sais pas !

- « Est-ce que tu es plus fort que toi »....

- Nan, ça peut pas être plus fort que toi puisque c'est... c'est toi ! J'sais pas comment dire.

Ah bah voilà ! Ce que tu es, c'est pas toi ? On a l'impression que c'est deux choses différentes ! « Ce que tu es c'est plus fort que toi ». Donc ce que tu es, c'est pas toi ?

- Si.

- Bah on peut pas par exemple euh... mon doigt peut pas être plus fort que mon doigt. Tu peux prendre cet exemple. Bah c'est la nature.

C'est la nature de quoi ?

- C'est... c'est quand par exemple...

- J'sais pas comment dire ! c'est physique.

C'est le corps qui nous fait être comme on est ?

- C'est l'enveloppe corporelle.

« L'enveloppe corporelle » !!! C'est très intéressant : Franchement... tu parles comme un grand philosophe ! pourquoi tu dis cela ?

- C'est quoi ça ?

- C'est quoi ça une enveloppe corporelle ?

- J'sais pas c'est venu tout seul c'est venu comme ça !

- C'est super bien ce que tu viens de dire !

- En-ve-lo-ppe

- le corps, c'est comme une enveloppe, et que tu mets l'être à l'intérieur ! Et que ça a rien à voir, l'enveloppe on peut la changer !

- Aah...

Mais l'être... Et puis en plus « l'être », tu sais, « l'enveloppe », y a un jeu de mots, c'est comme la lettre dans l'enveloppe : l'être – lettre.

- Dans l'enveloppe corporelle, c'est l'âme !

C'est une image et un jeu de mots. Vous avez compris ou pas ? La lettre dans l'enveloppe, il dit que c'est comme l'être dans l'enveloppe du corps.

- Ah d'accord.

Alors. Est-ce que l'enveloppe, est-ce que l'enveloppe corporelle, c'est l'être ? Est-ce que c'est important par rapport à l'être ?

- Bah oui c'est important !

Pourquoi ?

- L'enveloppe corporelle, c'est notre peau et tout.

Pourquoi ?

- Ouais c'est notre peau...

- Parce que...

- Bah si c'est important ! C'est pour cacher... pour se cacher, pour se protéger.

« C'est pour se cacher ». Tu caches quoi ?

- Bah tu te caches !

- C'est moi qu'a trouvé « ce que tu es, c'est plus fort que toi », bah tu es, bah c'est toi ! Bah tu peux pas...

- C'est moi qu'a dit le mot « enveloppe corporelle ».

Alors attendez là vous allez dans tous les sens en même temps. Déjà... « se cacher », qu'est-ce que vous cachez ?

- On cache euh... on cache notre âme.

- « Notre âme » ?

- Ouais notre âme.

- On cache notre âme.

- Et on cache nos sentiments.

- On cache nos sentiments ! on cache nos sentiments !

Est-ce que vous avez tous entendu ? Mohamed a dit que dans l'enveloppe corporelle, on cache notre âme et nos sentiments. Qu'est-ce que vous en pensez ?

- C'est très très bien. C'est un... c'est un... c'est une phrase très développée.

Là tu t'exprimes par rapport à la phrase, mais ce qu'il dit, t'en penses quoi ?

- C'est vrai parce que en fait, j'sais pas pourquoi...

- C'est vrai parce que si... si on peut pas se... si on peut pas se cacher de ce qu'on a à l'intérieur, peut-être qu'on serait tous ennemis ?

Pourquoi ? qu'est-ce qui fait que c'est... enfin, qu'est-ce qu'on cache qui empêche la... la guerre ?

- Par exemple euh quand... quand t'as menti contre quelqu'un, quand tu l'as volé quelque chose, vous êtes toujours amis, t'as pas envie de le dire pour euh... gâcher votre amitié.

- Voilà c'est ce que je voulais dire. C'est comme si par exemple euh... tu... tu parce qu'en fait, ton visage... ton visage, en fait, par exemple tu peux dire que t'as menti mais dans ton visage on le voit pas, mais dans...

- A l'intérieur de toi, tu le sais.

Donc le visage, parfois le visage peut montrer ce qu'on ressent, ce qu'on est, et parfois ça peut devenir un masque, pour cacher. C'est ça, en fait. Là, vous êtes en train de dire qu'on peut s'en servir pour cacher. C'est avec un masque qu'on se cache, c'est un truc faux.

- Ouais, mais même si tu mens, bah après, ton visage il... on dirait que tu mens pas mais au fond de toi tu mens.

D'accord. Et au fond de toi, c'est l'être ?

- Bah oui.

Et vous avez parlé de l'âme.

- Bah au fond de toi, y a une âme !

Alors, est-ce que l'être, c'est l'âme ?

- Oui, l'âme et l'esprit, c'est... ce que tu es en fait.

« C'est ce que tu es ». Donc c'est l'âme.

- Oui !

- Pas physiquement, pas physiquement mais... comment dire ça ?

- Y a l'être et y a le paraître.

Alors voilà : « l'être et le paraître ». Ça c'est essentiel, hein, « l'être et le paraître ». Faut pas oublier cette piste, hein. Être et paraître, c'est pas pareil.

- Ok. Être et paraître, c'est pas pareil.

- Paraître, c'est l'apparence.

Paraître, c'est l'apparence, voilà, c'est ce que...

- Et être, c'est...

- Et l'être, c'est...

- C'est toi, quoi

- C'est l'être humain.

Voilà. Et du coup l'apparence, comme vous dites, l'apparence, elle cache...

- L'être.

- L'être. Voilà.

- L'esprit, tu peux pas... tu peux pas... tu peux pas voir ce que tu es et tout.

- A l'intérieur de toi.

- L'apparence, ça cache les sentiments non ?

Pourquoi ? Vas-y ! c'est intéressant

- Parce que euh... comment dire euh... c'est nos sentiments parce que... comme je dis, être c'est nous, c'est... qu'est-ce qu'on est, c'est... on aime qui... mais c'est.. on peut pas voir euh par exemple euh l'amour. C'est...

- En fait, on peut cacher au fond de soi des sentiments, mais toi... tu peux pas le dire.

- Si on peut le dire !

- Mais non, mais tu peux pas le dire ! Mais si tu caches des sentiments, tu peux pas le dire à quelqu'un d'autre !

- Bah si ! On peut le savoir ! Si t'es amoureux, on peut le savoir hein Bah oui, si t'es amoureux, tu deviens tout rouge...

- Bah non pas forcément !

- Ça c'est ton visage !

- Mais non, moi j'suis pas amoureux, c'est normal, parce que je deviens tout rouge !

Mais ça veut dire que l'apparence est trompeuse !

- Bah oui.

Tu dis : « je suis rouge, c'est pas parce que je suis amoureux, c'est parce que je fais du sport ». Quelqu'un va dire « mais nan, l'apparence, ça veut dire qu'il est amoureux ». Toi tu vas dire « mais nan, tu te trompes sur mon être. Mon apparence te trompe. » Donc est-ce que l'apparence montre l'être ?

- Nan. Des fois ça montre... En fait ça cache... par exemple, quand on est énervé et tout, on le voit sur le visage. Mais ça se voit direct !

- Vous savez y a plein de vieux... y a plein de gens vieux qui disent « nan mais moi, j'suis jeune dans ma tête ».

Mais au final, c'est quoi qui compte ? Ce qu'il pense ou ce qu'il... son apparence ?

- C'est pas son apparence, c'est ce qu'il pense !

- Y a des monsieurs qui ont 30 ans, on dirait qu'ils sont vieux, mais en fait ils sont pas vieux ! Parce que c'est l'apparence qui est trompeuse. On dirait il est trop vieux...

- Mais nan, ils sont jeunes dans leur tête, mais en apparence il est vieux.

- Bah oui mais... celui qui est à côté de lui, il va dire que lui, il est vieux, mais lui il va dire « nan, parce que dans ma tête je suis jeune ».

Voilà, c'est ça, c'est parce que c'est l'être, dans sa tête, qui compte.

- Oui c'est l'être.

- Mais par exemple, il y a un adulte, il dit euh... « moi j'suis... j'suis euh... un enfant dans ma tête ».

C'est un bon exemple, ça ! Y a des adultes... 'fin, qu'est-ce que c'est, être adulte ? C'est être adulte dans sa tête, ou c'est avoir 18 ans ?

- Avoir 18 ans.

- Nan, un adulte, on peut être euh... on peut avoir 18 ans, on peut être majeur.

Est-ce que y a des adultes qui sont en fait des enfants dans leur tête ?

- (tous) Bah oui ! Bah oui ! Ça existe ! Bah oui ! Oui !

- Y a des ado qui sont adultes dans leur tête.

- Oui y a des enfants qui peuvent se sentir adultes dans leur tête aussi, sérieux...

- Il peut prendre des responsabilités... il peut *être matures pour son âge, nin nin nin...*

Quand t'es enfant ? Et ça fait de lui un adulte ou pas ? Un enfant de 8 ans, qui se sent adulte, qui prend des responsabilités d'adulte, est-ce que c'est un adulte ?

- Nan ! Nan mais, si t'as un adulte, ils vont... ils vont pas dire que t'es... que t'es un adulte, parce que on voit par l'apparence que t'es enfant.

Alors du coup, c'est l'apparence qui compte, pour ça ?

- Par exemple, pour nous, par exemple, lui, il se croit... il est grand, mais pour nous en fait nous, on peut pas savoir ce qu'il pense et tout, ce qu'il pense... par exemple, quand y a le... celui là qui disent qu'il avait 30 ans, pour nous il est jeune, mais nous on peut pas le savoir si on le connaît pas. Si on connaît pas... ce qui pense et...

Ouais d'accord, mais ça fait que l'on revient sur la question de... de connaître, de la connaissance. Est-ce qu'on peut connaître... Est-ce qu'on peut connaître l'être de quelqu'un ?

- Non.

- Mais si il le dit, on peut le connaître !

Est-ce qu'on peut se connaître soi-même, est-ce qu'on peut connaître les autres réellement ?

- Non.

- On peut pas connaître... on peut pas connaître au fond de lui y a quoi.

- Y a que les autres qui peuvent définir la... la personne..

Il n'y a que les autres qui peuvent nous définir ?

- (tous) Ouais.

Pourquoi ?

- Parce que... je sais pas comment dire

- Parce que on n'a pas... on n'a pas une vision objective de nous-mêmes.

Donc les autres, ils voient ton être, pas ton apparaître ?

- Même si toi, t'es pas objective, au fond de toi tu sais très bien...

- Moi j'sais que par exemple, j'suis têtue.

- Oui, ça... mais c'est... c'est plutôt, c'est plutôt les gens qui te disent que t'es têtue. C'est plutôt les gens qui te disent « ouais, toi, t'es têtue », plutôt que toi tu te dis euh... parce que toi, à la base, tu sais pas, au départ, que t'es têtue. C'est les gens qui vont le dire.

Ah ouais. Mais quand les gens ils disent « tu es têtue », c'est quoi ?

- C'est euh... Ce qu'ils pensent ! 'fin... Une appréciation.

« Une appréciation » ? Pourquoi pas ! Mais bon, là c'est négatif, donc ce serait plutôt une critique.

- Bah tu décris ! Ah c'est la description. Description, tu décris la personnalité de la personne.

Juste, est-ce que on est... la question du jugement, là. Déjà, la description et la remarque. Qu'est-ce qu'on décrit, qu'est-ce qu'on remarque ? On décrit quoi, l'être ou l'apparaître ?

- On décrit l'apparence. L'apparence, on décrit l'apparence. Et on peut pas décrire l'être au fond.

Pourquoi ?

- Bah on peut pas décrire ! Bah non, on peut pas décrire ! On peut pas décrire qu'est ce que t'as au fond de toi !

- Bah oui, y a juste toi qui peut décrire qu'est-ce que tu as au fond de toi.

D'accord. Donc quand les autres ils me décrivent, ils décrivent ton apparaître.

- Ils décrivent ton apparence, mais... on peut pas le décrire euh... l'être que t'as au fond de toi.

Bon. Est-ce que on est ce que les ju... ce que les autres jugent qu'on est ? Vous avez dit tout à l'heure que on est ce..., toi t'as dit que c'est les autres qui nous connaissent. Est-ce qu'on se connaît grâce au jugement des autres ? Est-ce que c'est grâce au jugement des autres qu'on sait qui on est ? - Des fois, des fois y a une personne, y a plusieurs... y a une personne qui a... qui disent c'est pas ça, mais y en a une, y en a une qui... par exemple y a... j'sais pas comment dire ! Y a... y a beaucoup de personnes, qui ont voté pour euh mmh... après, y a... y a... et y a une personne qui dit euh... non c'est pas ça, après l'autre personne euh... elle a dit « oui c'est ça » et tout, mais après, on va voir, la personne elle va... elle va avoir juste, parce que euh la majorité elle va avoir fausse, et la personne elle va avoir juste.

Alors voilà, c'est ça : si vous êtes tout seul à penser « non, non, moi j'suis pas têtu », et que tout le monde vous dit que vous êtes têtu, qui a raison ? Qui se connaît le mieux ?

- Nous-mêmes

Ah, on doit s'arrêter là. Malheureusement.

- Enveloppe corporelle... Le meilleur, c'était « enveloppe corporelle ».

Nan mais c'est génial ! En fait, ce qui est drôle, c'est que y a... c'est un vieux, fin c'est un professeur d'université de 50 ans qui a pris des années et des années à trouver cette idée d'enveloppe corporelle, et toi du haut de tes 11 ans tu l'as trouvée directement. Et c'est bien pour ça que il faut faire de la philo avec des gamins ! Voilà. Donc ça fait plaisir. Bon.

- Au début on a tous la même intelligence. Après, on la même intelligence, mais si tu travailles beaucoup...

- Après, si tu réfléchis beaucoup, beaucoup, beaucoup...

2. 3. Retranscriptions des discussions philosophiques du Club-Philo (10-14 ans) du Collège P.A. Houël, 2011-2014

2.3.1. Retranscription club-philo « L'ennui » (11 ans, 6^{ème})

Collège P.-A. Houël, 22 mai 2012

[Facilitatrice] Pourquoi on s'ennuie ? C'est quoi l'ennui ?

- Moi je crois qu'on s'ennuie parce qu'on a rien à faire, personne autour de nous avec qui on peut faire quelque chose.

- Moi je trouve difficile de s'ennuyer : on a plein de trucs à faire.

- Quand on s'ennuie, c'est qu'on a l'impression qu'on est dans un monde où il n'y a rien.

Super, on continue.

- Des fois, quand on s'ennuie, peut-être que ce qui se passe autour de nous, ça ne nous plaît pas.

- C'est quelque chose qu'on éprouve quand on ne fait rien. Mais ce n'est pas possible de ne rien faire

Mais comment ça se fait que si ce n'est pas possible de ne rien faire, on s'ennuie ?

- Parce qu'il n'y a rien qui nous capte, qui nous anime.

Est-ce que vous savez ce que ça veut dire à l'origine l'animation ?

- Animer, c'est mettre quelque chose en mouvement. Animer quelque chose, c'est le mettre en mouvement.

À l'origine, anima ça veut dire âme en grec : donc on pensait qu'être animé, c'était avoir une âme.

- Donc l'ennui c'est par rapport à notre âme. C'est quand notre âme elle s'ennuie

- (Deborah) Mais est-ce qu'on est sûr d'avoir une âme ?

- Moi je pense pas. C'est par la croyance qu'on croit avoir une âme.

- Moi j'ai de la non-croyance : moi je pense que l'âme n'existe pas vraiment. Peut-être qu'on n'a pas d'âme tout simplement. Mais les gens ils nous disent qu'on a une âme pour qu'on fasse des actions bonnes pour avoir une bonne âme, et pas des mauvaises

- (Mohad) Mais la conscience c'est quoi alors ?

- (Melvine) La conscience, c'est quand on pense, c'est-à-dire qu'on a une conscience, on ressent, on a des sentiments, des émotions.

- C'est notre cœur intérieur.

- Pour moi, l'âme n'existe pas.

- (Kilian) Je ne crois pas qu'elle existe et je ne crois pas qu'elle n'existe pas

- (Roberta) Comment tu peux croire que quelque chose existe et n'existe pas en même temps ?

- (Kilian) Parce que je suis neutre par rapport à ça.

Par rapport à l'ennui alors, est-ce que c'est l'âme qui s'ennuie ? Qu'est-ce qui s'ennuie ?

- C'est nous-mêmes. Si on n'avait pas de sentiments, on ne pourrait pas s'ennuyer, donc c'est la conscience qui s'ennuie.

- On s'ennuie parce qu'on n'a rien à faire, rien d'intéressant.

Pourquoi ça n'a pas d'intérêt ?

- Parce qu'on ne lui en donne pas.

Est-ce qu'il y a des choses qui sont inintéressantes pour tout le monde ?

- L'ennui, au lieu de venir l'âme, est-ce que ça ne pourrait pas venir de l'instinct ?

- (Kilian) Non, parce que les animaux ils s'ennuient jamais, ils n'ont pas de conscience.

- Kilian il disait que les animaux n'avaient pas de conscience mais alors comment ils font pour ressentir des émotions ? Ils ont des sentiments : les pigeons ils ressentent de l'amour, peut-être le désespoir si un pigeon meurt.

- Un poisson ça s'ennuie quand ça tourne en rond.

Est-ce qu'un animal s'ennuie quand il n'a rien à faire ?

- Non, parce qu'ils n'ont pas de mémoire comme nous.

- C'est à cause de la mémoire qu'on s'ennuie : si on n'avait rien vécu d'intéressant, on s'ennuierait pas.

Est-ce que les choses sont intéressantes uniquement parce qu'elles sont nouvelles ? C'est la répétition qui provoque l'ennui ?

- Non il y a des choses anciennes qui ne nous ennuient pas.

- Il y a des choses qu'on fait tout le temps et qu'on adore.

- Si l'ennui, ça se provoque à cause de la répétition, ça veut que les professeurs s'ennuient, parce qu'ils donnent toujours les mêmes cours.

- Non, parce qu'on peut refaire les mêmes choses sans s'ennuyer : tu peux revoir le même film si il te divertit. Les professeurs, ils ont peut-être l'envie d'apprendre aux personnes.

Donc ce sont les motivations qui font qu'il y a de l'ennui ou pas ?

- Moi je dis qu'à force de voir les mêmes têtes, on s'ennuie.

- Et puis on change tout le temps, les

Est-ce que ça existe la répétition pure du même ?

- Tous les matins on se réveille, on a la même tête

- Quand tu te réveillais il y a trois ans, t'avais la même tête ?

- Si on stoppe le temps, ça peut se répéter.

- Quand on s'ennuie, le temps passe souvent plus lentement que quand on s'amuse.

Qu'est-ce qui se passe quand on s'ennuie par rapport au temps ?

- Quand on s'ennuie, on voudrait que le temps passe aussi vite que l'éclair

Pour aller où ?

- Pour aller dans le futur qui peut-être ne nous ennuiera pas

- (Mohad) Quand on s'ennuie, le présent devient passé et on le sent passer.

- (Kilian) L'ennui il se prononce dans le temps mais pourquoi tu parles du temps ?

- (Mohad) Parce que l'ennui il se produit dans le présent : on est bloqué dans le présent.

- (Roberta) On voudrait décaler le temps pour choisir ce qui se passe.

- (Deborah) Moi je pense que plus on est libre, moins on s'ennuie : parce qu'on fait ce qu'on veut avec son temps et on peut voir les personnes qu'on veut.

- (Melvine) Tu disais Deborah qu'il fallait des personnes pour ne pas s'ennuyer, mais il n'y a pas forcément besoin de personnes. Quand on est seul, on s'ennuie pas forcément.

- Quand on est enfant, on est obligé de s'ennuyer

Il y a un lien avec l'obligation et l'ennui ? Toutes les situations d'ennui sont des situations d'obligation ?

- Souvent on s'ennuie dans des activités qu'on est obligé de faire.

Mais qu'est-ce que ça peut permettre l'ennui ? Qu'est-ce qu'on peut faire pour échapper à l'ennui ?

- On peut être libre. Comme on l'a vue dans l'histoire sur la liberté : quand on s'ennuie, on peut utiliser sa liberté. On peut faire des choses bizarres qui n'ont pas de sens, on peut trouver des créations à produire.

- On peut prendre du recul. Voir la face du monde.

- On peut se découvrir. On est libre d'explorer son cœur intérieur.

- Dans l'ennui, on peut penser au passé et imaginer le futur, on peut être libre dans sa conscience.

Est-ce que ça peut nous pousser à trouver des nouvelles choses différentes du présent ?

- Mais c'est quoi en fait le contraire de l'ennui ?

- Le divertissement parce que quand on s'ennuie, on ne fait rien alors que quand on se divertit, on se défoule, on regarde, on pense, on s'exprime.

- L'activité c'est le contraire de l'ennui

- Mais des fois on fait des activités qui nous ennuient.

Donc ce n'est pas l'activité le contraire de l'ennui. Alors, on doit s'arrêter là, bravo pour votre discussion !

2.3.2. Retranscription du Club-Philo « La Curiosité » du Club Philo Houël, Collège Pierre-André Houël, 8 avril 2013

[Facilitatrice] A la première séance je vous avais demandé quels thèmes vous vouliez abordé au club-philo, voici la liste et tous les lundis on choisira un thème. [Discussion autour du choix du thème]

Donc aujourd'hui, le thème sera « La Curiosité ». à votre avis, qu'est-ce que la curiosité ?

- La curiosité, c'est parce qu'il y en a, ils se demandent ce qui va se passer après, ils commencent à s'inquiéter..

- La curiosité, c'est plus... fin.. moi je suis très curieuse, dès que ma mère elle discute au téléphone, j'écoute ; quand mes parents ils parlent ensemble j'écoute, je veux tout savoir, je veux rien rater.

Là il y a un mot important : lequel à votre avis ?

- Rater !

C'est le mot savoir. Vouloir savoir : est-ce que la curiosité c'est vouloir savoir ?

- Pour moi la curiosité, bah, c'est quand on a envie, c'est comme si on était un journaliste et qu'on enquêtait sur quelqu'un, on veut absolument tout savoir sur cette personne, on voudrait tout savoir de cette personne, ça nous intéresse, on veut savoir pourquoi et tout...

- Pour moi être curieux c'est d'écouter les personnes derrière la porte, nos parents, nos tantes, toute notre famille, pareil au téléphone, on dit « c'est qui ? c'est qui ? ». et après quand on nous le dit, on n'est plus curieux. Mais on va recommencer ça.

- Pour moi la curiosité, c'est quelque chose, quand on a envie de savoir, mais après à la fin, quand on le sait, c'est nul. On croit que c'est ça, et en fait c'est pas ça. Et en plus je trouve ça bizarre : pourquoi les journalistes ça existe ? ils sont curieux pour savoir la vie des gens. Je me demande toujours pourquoi on s'observe comme ça.

Dans ce que vous dites, on a l'impression que c'est plutôt un défaut la curiosité : écouter derrière les portes, fouiner dans les affaires des autres, vouloir connaître la vie des stars. Alors, finalement, est-ce que la curiosité est un vilain défaut ?

- Oui !

- Oui, la curiosité, ça nous fait perdre du temps. Parce qu'on veut savoir ce que les gens pensent, on se pose des tas de questions. On se demande ce que les gens vont dire de nous.

- Moi je dis que c'est pas un vilain défaut. Parce que.. enfin, par rapport à moi, parce que quand on veut savoir des choses, par exemple même à l'école, quand on est curieux par exemple en math, quand on veut savoir plus que ce qu'on sait déjà, moi je préfère être curieux que être : « ah bah d'accord ça c'est des droites symétriques » et il y a pas autre chose derrière. Après la curiosité quand on écoute nos parents, là j'avoue c'est un petit défaut.

- Moi je dirais oui et non, oui parce que dans certains cas ça peut être un vilain défaut parce que ça peut nous attirer des colères et d'un autre côté, dans d'autres cas, ça nous facilite les choses. Quand une personne cache quelque chose, elle ne veut pas le montrer.

- Oui et non : oui, parce qu'écouter les autres, c'est un vilain défaut, et non parce que ça fait partie de notre vie, c'est ce qu'on a envie d'écouter les autres.

- En fait, moi je crois que c'est pas un vilain défaut mais des fois si.

C'est quoi le contraire d'un défaut ?

- Gentil !

- Une qualité

Une qualité. Donc la curiosité, c'est un défaut ou une qualité ? Quand est-ce que c'est un défaut ? quand est-ce que c'est une qualité ?

- Parce que là en fait on veut savoir plus de la vie. Par exemple, là en philosophie on est curieux. Et aussi en fait ça dépend de la quantité. Si t'es trop trop trop curieux, ça c'est un défaut, mais si ça va un tout petit peu pour savoir des petites choses, je trouve que c'est une qualité.

Vous avez expliqué - j'ai l'impression - que parfois la curiosité, c'est une qualité, quand on a envie de connaître le monde, de comprendre le monde. Et parfois c'est un défaut quand on a envie de connaître la vie des personnes. Soit c'est le monde, soit c'est les personnes, on dirait. Alors, pourquoi est-ce qu'on a envie de connaître la vie des autres ? Pourquoi on s'intéresse autant à la vie des autres ?

- On a envie de connaître la vie des personnes pour regarder, parce que notre vie elle est pas intéressante, on s'ennuie trop.

- On aime la vie des autres parce qu'il y a des fois où on se sent tout seul.

- On essaie d'avoir plus d'amis, on veut un petit peu se mêler à la vie des personnes.

Pourquoi on a l'impression d'être moins seul quand on connaît la vie des gens ?

- Moi par exemple disons, en parlant des stars, on parle de leur vie personnelle, on fait ça parce que les gens ils se disent « pourquoi elle a eu cette chance et moi j'ai pas eu cette chance ». On veut comparer les deux vies.

- La curiosité c'est bien et mal parce que des fois la curiosité ça fait... comment dire... des fois ça déclenche des guerres

Tu as un exemple ? une guerre entre Etats ou entre personnes ?

- En Etats. J'aurais pas d'exemple.

- Avec mon frère, la dernière fois il était au téléphone et moi j'étais tellement curieuse que j'ai écouté et il était énervé et il m'a crié dessus « c'est pas ta vie ».

Est-ce qu'on est curieux des gens parce qu'on a envie d'être comme eux ?

- Pour moi la curiosité, c'est toujours pour me demander euh en fait... je sais pas si c'est trop une bonne idée de le dire... je me dis « est-ce qu'elle est mieux que moi ou inférieure à moi ? » J'ai envie de savoir si on est égal ou pas.

Les gens qui attirent la curiosité c'est parce qu'ils sont supérieurs.

- Par exemple, ça peut faire des guerres parce qu'à un moment il y avait deux filles, une fille savait que l'autre sortait avec quelqu'un d'autre, ça a fait une bagarre, des heures de colle .

- ça rend jaloux la curiosité en fait !

Le point commun entre la jalousie et la curiosité c'est qu'on se compare aux autres

- Moi j'aime bien dire ce que je fais pour les autres

- En fait on aime bien se la raconter.

Est-ce qu'on se compare aux autres parce qu'ils sont mieux ou pires ?

- Parce qu'ils sont différents !

- moi je me compare à mes amies et à un moment on est jaloux ou jalouse. Se comparer pour moi, c'est pas pour ça qu'on est

- Moi je dirais que quand on est curieux, on se rend jaloux, ça nous rend de rage. On envie une personne, on veut la copier.

C'est ça la question : pourquoi on a envie de trouver des modèles ? Pourquoi pour se construire, on en réfléchit pas sur soi-même, on réfléchit aux autres ?

- Les stars internationales, tout le monde les aime

Vraiment ?

- On croit qu'on les aime, mais on les aime pas parce qu'on les a jamais connu en vrai. On se fait des illusions. C'est pas un vrai sentiment, c'est un faux sentiment.

Comment ça s'appelle quand on croit quelque chose et qu'on se trompe ?

- Un mensonge

- Imagination

- Un mythe

Un mythe, oui pourquoi pas...

- Illusion !

Est-ce que le fait que les stars nous paraissent plus intéressantes, est-ce que c'est une illusion ou est-ce que c'est réel ?

- Par exemple, moi j'aime pas les stars. Mais j'aime bien me la péter.

Pourquoi on aime se faire briller ?

- Parce que moi j'aime me faire entendre

- Grâce à notre intelligence

- On aime se la péter parce qu'il y a des personnes, elles sont bêtes donc si on leur dit qu'on est géniaux, ils vont le croire

- Moi je vais dire un truc... dans ma classe il y a des gens que j'aime moins

Mais est-ce que ça veut dire qu'ils sont inférieurs ?

- Non, ils sont tous égaux dans la classe.

- Vous dites pourquoi est-ce qu'on cherche à regarder à se compare aux autres, moi je dirais « si j'étais comme ça, comment je réagis », c'est la curiosité aussi, c'est ça. Peut-être qu'ils méritent, peut-être qu'ils ne méritent même pas

La curiosité c'est une manière de se mettre à la place des autres alors ?

- Bah en fait, c'est comme dans un film, à un moment, je me dis « si j'étais à leur place »

Donc c'est l'imagination alors...

- Moi aussi c'est ça, je suis curieuse, avec les gens qu'on voit à la télé

- Moi je dis que c'est aussi de la jalousie. Dans ma classe, je suis jalouse des gens qui ont des meilleures notes que moi. Ça me gêne ! j'ai envie de dire stop ! Mais c'est impossible !

Tout ce que vous décrivez, on se compare, est-ce que ça veut dire que le monde c'est une vaste compétition ?

- Moi je dirais que non. En fait il y a des personnes qui sont pas curieuses du tout. Mais moi, dès que je vois une personne, si elle a une meilleure chose que moi, direct je remarque, c'est là

que j'éprouve un sentiment de jalousie. Mais il y a des personnes qui s'en fichent complètement. Il y a sûrement des choses que moi j'ai et qu'elle n'a pas.

- Pour moi aussi des fois, je pense qu'être curieux, par exemple moi je suis là au Mcdo, je vois une autre fille, et en fait on s'attire une curiosité pour se mettre à la place, pour vivre un monde meilleure que soi.

C'est intéressant, c'est très bien dit.

- en fait, je vais reprendre cet exemple. Euh non. En vacances, j'ai cru qu'une fille était meilleure, et en fait elle était nulle.

Au final, est-ce qu'on doit construire notre vie en fonction des autres ? Est-ce qu'on doit imiter les autres pour devenir qui on veut être ?

- (tous) Oui... non... Oui ! Oui !

- On a tendance à ne pas vouloir être soi-même. On veut pas de son caractère, on veut le caractère d'une autre personne.

Et l'autre personne, elle veut garder son caractère ?

- Non, tout le monde veut changer. Mais je pense qu'on a tort parce que c'est mieux de montrer qui on est vraiment et avoir sa propre personnalité.

Comment ça s'appelle toute cette vie qu'on veut garder secrète.

- La vie privée

- Intime

Pourquoi on est si curieux de la vie privée des autres ?

- Pour se sentir mieux

- Pour pas s'ennuyer

- Pour tout savoir

Si les humains ont tendance à imiter, à prendre des modèles

- On voit apprendre

On apprend beaucoup en imitant... C'est pour ça qu'on est curieux ?

- On voit trouver le « pourquoi »

- Quand on regarde des films, c'est comme une nourriture, on veut vraiment savoir, on veut comprendre. On a le besoin de connaître, comme une drogue.

- Mais ça sert à quoi de connaître ?

C'est la question de puis le début, de savoir que ça nous apporte la curiosité..

- ça nous apporte de nouvelles choses.

Donc c'est un moteur quelque part... on va terminer là, même si la discussion sur la curiosité pourrait durer encore longtemps. Merci !

2.3.3. Retranscription Club-Philo « Remord, regret, repentir »

Collège Pierre-André Houël, 10 février 2014

[Facilitatrice] Alors aujourd'hui, vous n'avez pas choisi qu'un seul thème, donc on en a plusieurs : remors, regrets, repentirs. Alors, on ferme les yeux et on réfléchit pendant une minute. C'est ta proposition, Adonis, donc je te laisse commencer.

- En fait les trois mots que tu as cités, remords, regrets, repentirs, ce sont tous des définitions du regret mais pas la même intensité. Par exemple, le remord ce sera un peu plus fort que le regret, mais le repentir ce sera beaucoup plus fort.

Donc pour Adonis, c'est une question d'intensité. Qu'en pensez-vous ?

- On regrette, quand on veut un truc et on ne l'a pas.

- (Roxane) Pour ce qui est du repentir, je vois pas ce que c'est. Mais pour le regret, c'est quand on, par exemple, on a fait quelque chose et qu'on ne voulait pas le faire, au final on se rend compte qu'on n'aurait pas dû le faire. Et du coup, le remords, je pense que c'est plus fort que le regret, c'est vraiment quelque chose qui se joue au niveau des sentiments.

- Pour moi, le regret c'est quand.. il y a deux regrets : il y a le regret quand on n'a pas envie que ça s'arrête, on a envie que ça continue. Ou alors, on a le regret quand on a fait quelque chose de mal et on voudrait retourner en arrière.

- Ce n'est pas forcément quelque chose qu'on a fait : ça peut être quelque chose qu'on a montré, qu'on a dit.

- Moi je dis justement que la différence entre ces mots-là, c'est leur délimitation dans le temps : le regret c'est un peu plus lointain que le remords où c'est par rapport à quelque chose qui vient juste de se passer.

Donc pour toi, ce n'est pas une différence d'intensité mais une différence dans le temps : le regret serait plus lié au passé.

- Pour moi, le regret c'est quand... je suis ce qu'a dit Roxane, c'est quand on a fait une bêtise et on a un sentiment qui reste toujours avec nous.

- Pour moi, le regret et le remord, c'est un peu la même chose mais pas la même intensité. Parce qu'imaginons on a un truc à faire, on a peur du vide et on essaie faire de l'escalade mais on y arrive, donc on va avoir le regret de pas l'avoir fait.

Alors, le regret c'est par rapport à quelque chose qu'on a fait ou quelque chose qu'on n'a pas fait ?

- (Roxane) J'ai changé d'avis : on peut regretter des choses qu'on a faites et des choses qu'on n'a pas faites. Le remords, c'est par rapport à quelque chose qu'on a fait, et le regret c'est quand on ne l'a pas fait. Dans les deux cas, on pouvait pas faire autrement et on aurait voulu que les choses elles soient différentes.

- Et remords et culpabilité, ça va ensemble : on se sent coupable de ce qu'on a fait.

- Le regret, c'est par exemple, quand les gens trichent, à chaque fois je me dis que je pourrais pas le faire parce que je le regretterai après. Je comprends pas comment les gens ils peuvent le faire.

- Mais non, c'est pas ça, c'est parce que son libre-arbitre, sa conscience, lui dit de ne pas le faire parce que c'est mal et ça peut lui attirer des ennuis et il pourrait le regretter.

C'est très important ce que tu dis : il y a une question de libre-arbitre et de conscience. Si on a du remord ou du regret, c'est parce qu'on réfléchit sur son passé en fonction de notre libre-arbitre.

- Nous les humains on a une conscience.

- (Roxane) J'ai encore changé d'avis ! en fait, le remord et le regret, ce n'est pas qu'on aurait aimé que les choses soient différentes : c'est qu'on aurait dû agir autrement. Donc on pouvait faire autrement.

Le remords et le regret, c'est ce qui montre qu'on est des êtres libres : quand on a des regrets, c'est qu'on aurait pu faire autrement. Donc ça prouve qu'on a des choix à faire. Si on n'avait pas de liberté, on ne pourrait pas faire autre chose.

- ça montre qu'on se pose des questions sur notre passé, sur ce qu'on a fait.

- Sur ce qu'on aurait pu faire !

- Moi si j'avais eu 20/20 en trichant, j'aurais des remords.

- Le remord, c'est que pour des actes qu'on a faits

- Le regret, ça peut être pour des choses qu'on n'a pas fait « ah, j'aurais trop aimé aller en Inde, je ne l'ai jamais fait »

- Mais par exemple quand on dit quelque chose à quelqu'un et après on regrette.

Donc là tu as fait quelque chose. Mais parfois, il y a des choses qu'on ne dit pas, et c'est là qu'on regrette.

- Si quelqu'un toute sa vie, il s'empêche de dire quelque chose, il va regretter.

- Le remord, le regret, le repentir, tout ça c'est pour des actes qu'on a faits dans le passé et on se sent coupable pour ces actes. Pour ce qu'on n'a pas fait, on culpabilise aussi.

Alors, maintenant, qu'est-ce que c'est le repentir ?

- Le repentir, c'est essayer de se faire pardonner quelque chose qu'on a fait.

- Quand on a fait quelque chose de très mal et on essaie de se rattraper, de se racheter

- Donc ça veut dire que tu regrettes aussi.

- Par rapport au regret, si on aime quelqu'un et qu'on est timide et j'ai peur de l'avouer. Mais plus tard, je vais regretter si je ne le fais pas, parce que peut-être j'aurais eu une chance.

- C'est « qui ne tente rien, n'a rien »

Est-ce qu'il vaut mieux faire quelque chose et risquer d'avoir des remords ou ne rien faire et risquer d'avoir des regrets ? Est-ce qu'il vaut mieux agir ou ne pas agir ?

- « Mieux vaut vivre de remords que de regrets » : ça veut dire qu'il vaut mieux faire des choses que tu vas regretter que ne rien faire du tout. Si on fait quelque chose de très grave, et qu'on veut se faire pardonner, on est dans le repentir.

- (Roxane) Il vaut mieux toujours agir pour ne pas regretter plus tard de ne pas avoir agi.

- Le repentir, il vient avec le remord ou le regret : on a fait une bêtise, on ressent du regret et du remord et ensuite on essaie de se faire pardonner.

- Mais on peut regretter des choses sans être coupable de quelque chose de mal : par exemple, je regrette de pas avoir pris de glace à midi.

- Quand on disait « mieux vaut vivre de remords que de regrets » et on a dit qu'il vaut mieux agir pour ne pas regretter après. Mais je ne suis pas d'accord, moi je préférerais vivre avec quelque chose que j'ai pas fait qu'avec quelque chose que j'ai fait : si par exemple, t'as tué quelqu'un, c'est pire que de regretter.

- Tu préférerais vivre avec le regret de ne pas avoir tué quelqu'un que de vivre avec le remord d'avoir tué quelqu'un.

- Pour moi comme je l'ai compris : je préfère vivre avec des choses que j'ai fait et que je regretterai après plutôt que de vivre quelque chose que j'ai jamais fait et que je voudrais faire.

- Mais après ça dépend de la chose.

- ça dépend de l'acte : si c'est un crime horrible, il vaut mieux regretter de ne pas le faire.

- C'est en faisant n'importe quoi qu'on devient n'importe qui.

- En fait, si on parle des sentiments, je préfère vraiment avoir dit à la personne que je l'aimais que de pas lui avoir dit à temps.

- (Roxane) Je ne suis qu'à moitié d'accord avec ce que j'ai dit tout à l'heure : je disais qu'il fallait toujours agir mais en fait ça dépend du cas dans lequel on se trouve : si c'est tuer, on n'agit pas, si c'est avouer son amour, on agit. J'ai changé trois fois d'avis aujourd'hui ! »

2.3.4. Retranscription Club-Philo « La Philosophie »

Collège Pierre-André Houël, 31 mars 2014

[Facilitatrice] Bonjour à tous, aujourd'hui, vous avez choisi de parler à nouveau de philosophie, et de chercher de nouveaux thèmes philosophiques pour les prochaines séances. Alors, quelles questions philosophiques vous vous posez ? Des choses qui vous étonnent, qui vous questionnent dans le monde, la vie et chez les humains.

- Comment le monde a été créé?

- Pourquoi on n'aime pas les personnes?

- Pourquoi il y a de la malchance ?

- Pourquoi les personnes elles se différencient entre elles alors qu'elles sont pareils ?

- Pourquoi on oublie vite ?

- Pourquoi il y a des personnes méchantes ?

- Pourquoi quand on fait un rêve on oublie ?

- Pourquoi on parle différemment les uns des autres avec plusieurs langues ?

- Pourquoi on apprend ?

- Pourquoi il y a de l'amitié ?

- Pourquoi il y a des personnes qui volent ?

- Pourquoi il y a des croyances ?

- C'est le cerveau qui est le maître du corps ou c'est le corps qui est le maître du cerveau ?

(Ramandeep)

- Pourquoi on se bagarre ?

- Pourquoi on éprouve de la haine ?
- Pourquoi on se sent pas bien quand on a fait quelque chose de mal ?
- Pourquoi on est drôle ?
- Pourquoi il y a des exceptions ?
- Pourquoi des fois on est triste et on pleure ?
- Pourquoi on a peur ?
- Pourquoi il y a des gens dislexiques ?
- Pourquoi il y a des surdoués ?
- Pourquoi on est faible ?
- Pourquoi on est intelligent ?
- Pourquoi on a des passions ?
- Pourquoi on a créé le monde ?
- Pourquoi on a des passions ?
- Pourquoi on n'aime pas attendre ?
- Pourquoi il y a la crise ?
- Pourquoi on a des origines ?
- Pourquoi on pense pas tous la même chose ?
- Pourquoi on joue ?
- Je me demande toujours pourquoi on naît si c'est pour mourir à la fois ?
- Pourquoi on passe tout notre temps à travailler alors qu'on va mourir ?
- Pourquoi on a besoin de savoir ce qui s'est passé ?
- Pourquoi on n'a pas des visions ?
- Pourquoi on se pose des questions
- Pourquoi on veut savoir ce qui va se passer ?
- Pourquoi on passe notre temps à passer au passé et à l'avenir alors qu'on est au présent ?
- Pourquoi on invente ?
- Pourquoi on a créé les films et les livres ?
- Pourquoi on a des sensations ?
- Pourquoi les filles sont plus intelligentes que les garçons ?
- Pourquoi il y a des clichés ?
- Pourquoi des fois on réfléchit trop et des fois pas ?
- Pourquoi parfois on est attiré par quelque chose et on sait pas c'est quoi ?
- Pourquoi on est curieux ?
- Pourquoi ça existe l'école ?
- Pourquoi on juge plus ce que font les femmes que ce font les hommes ?
- Pourquoi c'est nous qui devons donner des noms aux choses ?
- En fait la philosophie c'est comme un tribunal de questions.

Pourquoi vous pensez que la philosophie, c'est comme un tribunal ?

- La philo, c'est comme un tribunal parce que à la fois on propose des choses et à la fois on débat pour savoir quelle réponse, quelle suggestion qui peut être la mieux.
- Au tribunal, il y a tout le temps des gens qui au niveau de leurs avis s'opposent. Là c'est la même chose, il y a plein de personnes qui vont avoir des avis différents par rapport aux mêmes choses.
- Moi je dis que la philosophie c'est comme un tribunal car on peut dire : il y a des hypothèses et des questions, donc du coup, c'est comme un tribunal après on décide quelle définition dire.
- Je suis d'accord avec Yamina, il y a plusieurs débats, on débat plusieurs questions. On a des milliers de questions, il y a des milliers de réponses.

Qui est l'accusé dans le tribunal de la philosophie ?

- Le thème
- Qui est le juge ?
- Nous
- Les philosophes

- Celui qui posent la question
- Les réponses.

Qu'est-ce qu'on utilise pour examiner les choses ?

- Ce qu'on connaît
- Nos connaissances
- L'imagination
- La mémoire
- ça nous sert à réfléchir
- On pense ! La connaissance !
- On se sert de notre âme, de nos sentiments, de nos sensations.
- C'est des choses où l'apprentissage on le fait une fois qu'on l'a ressenti.

Et à la fin, il y a un verdict en philosophie ?

- Non, ça dépend.
- Non, ça s'arrête jamais, on s'arrête.
- C'est comme un arbre, en fait on commence par une branche mais au bout d'un moment, on change et on rechange, on rechange, peut-être que les branches elles vont se recroiser, on va revenir sur notre chemin. et il y a des questions qui s'ajoutent.

Les branches on les aborde au fur et à mesure de quoi ?

- Des questions et des réponses
- Du débat
- Des fois la question ramène une autre question, mais peut-être qu'à force de changer de question, on revient au point de départ, il y a des questions qui ont des points communs.
- On se complique la vie à la place de partir tout droit.
- Une question ramène une autre, donc ça ramène une réponse à une autre.
- T'es obligé de changer de chemin à chaque fois, il y a plusieurs réponses en même temps.

Et le chemin c'est le chemin de la discussion en fait... Est-ce qu'un jour on s'arrêtera de philosopher ?

- Non, c'est pas possible
- Non, parce qu'à chaque jour qui vient, il y a toujours plein de nouveaux thèmes qui arrivent et qu'on n'y avait jamais pensés dans le passé.

Qu'en pensez-vous ?

- Moi je suis d'accord avec lui : on peut pas finir l'arbre de la philosophie parce qu'il y a tellement de questions, de réponses... c'est un peu infini
- C'est pour ça qu'on s'arrête au bout d'un moment, on est trop fatigué
- C'est comme les chiffres, c'est infini, et à un moment on doit bien s'arrêter pour se reposer.
- La philosophie ce sont des questions qu'on se pose dans notre tête, ce sont pas des choses pour s'amuser, c'est sérieux
- Mais c'est aussi rigolo.
- Je pense que c'est limité à ce qui est logique
- En philo, il y a toujours un sens et la logique. Sans sens et logique, c'est pas de la philo franchement.

Annexe 3

Inventaire et Retranscriptions Cinés Philo au Cinéma Le Trianon (5-14 ans)

3. 1. Inventaire des cinés philos : (23 séances)

NB : l'indication **R** signifie que le ciné-philo fait l'objet d'une retranscription

- Ciné-Philo *Aladdin* – 23 décembre 2011 : « Le Bonheur »
- Ciné-Philo *Wall-E*, 20 mars 2012 : « L'Humain et la Machine » **R**
- Ciné-Philo *Wall-E*, 30 mars 2012 : « L'humain et la machine »
- Ciné-Philo *The Truman Show*, 11 avril 2012 : « L'Illusion » **R**
- Ciné-Philo *Le tableau*, 9 mai 2012 : « L'Egalité » **R**
- Ciné-Philo *Madagascar 3*, 23 juin 2012 : « La Passion » **R**
- Ciné-Philo *La Ferme des Animaux*, 22 septembre 2012 : « Les Chefs »
- Ciné-Philo *La Ferme des Animaux*, 29 septembre 2012 : « Les Chefs et les autres »
- Ciné-Philo *Le Jour des Corneilles*, 19 octobre 2012 : « L'Humain »
- Ciné-Philo *Mon voisin Totoro*, le 17 novembre 2012 : « L'imagination »
- Ciné-Philo *Ernest et Célestine*, 19 décembre 2012 : « La Différence »
- Ciné-Philo *Selkirk, la véritable histoire de Robinson Crusoé*, 23 janvier 2013 « Moi et les autres »
- Ciné-Philo *Pinocchio*, 2 février 2013, « Le Mensonge et la Vérité » **R**
- Ciné-Philo *Max et les maximonstres*, 22 mars 2013 : « Les Monstres et les humains » **R**
- Ciné-Philo *Cendrillon*, 24 avril 2013 : « La Gentillesse et la Méchanceté »
- Ciné-Philo *Matilda*, 25 mai 2013 : « La Bêtise et l'Intelligence »
- Ciné-Philo *Epic, la bataille du royaume secret*, 19 juin 2013 : « La Guerre et la Paix » **R**
- Ciné-Philo *La Belle et la Bête*, 12 octobre 2013 : « La Beauté et la Laideur »
- Ciné-Philo *Turbo*, 6 novembre 2013 : « La Vitesse et La Lenteur »
- Ciné-Philo *Amazonia*, 7 décembre 2013 : « L'instinct de vie » **R**
- Ciné-Philo *Loulou*, 11 janvier 2014 : « L'Amitié »
- Ciné-Philo *Jack et la Mécanique du Cœur*, 12 février 2014 : « Les Sentiments » **R**
- Ciné-Philo *Mulan*, 8 mars 2014 : « Les Filles et les Garçons »
- Ciné-Philo *Clochette et la fée pirate* « La Force et la Faiblesse », le 26 avril 2014

3. 2. Retranscriptions des séances des cinés philos

3.2.1. Retranscription du Ciné-Philo « L'Humain et la Machine » sur Wall-E, (film de Andrew Stanton, 2008) 20 mars 2012 ; 59 participants

[Facilitatrice] Qui sont les machines dans le film ?

- Eve et d'autres...
- Et Wall-E
- Mo
- Le robot Otto, dans la cabine du commandant

Alors, il y a toutes ces machines, et est-ce qu'il n'y a que des machines dans le film ?

- (Tous) Noooooon

Ah, il y a quoi d'autre ?

- Des humains
- Les machines elles faisaient tout pour eux

C'est quoi une machine ? C'est quoi un robot ?

- Les machines elles faisaient tout pour eux.

Qui a fait les machines ?

- Les humains
- Pourquoi ils ont fait des machines
- Pour se relaxer !
- Pour améliorer le monde

Dans le film, il est comment le monde ? La Terre elle est comment ?

- Elle est remplie d'herbe
- (tous) Noooooon..
- Elle est polluée.

Elle est complètement polluée. Et du coup, il reste qui sur terre ?

- Wall-E

Est-ce qu'il y a encore des humains ?

- Noooooon !
- Un cafard

Suzanne : Alors un cafard, c'est une machine, un humain ?

- Un insecte.

Suzanne : C'est un insecte, c'est un être vivant.

Wall-E et Eve ce sont des êtres vivants ? Est-ce que vous pensez que ce sont

- Oui, parce qu'ils peuvent parler
- Est-ce qu'ils parlent comme nous ?
- Non

Et pourtant est-ce que vous les avez compris ?

- Oui, parce ce sont des êtres vivants parce qu'ils ont des sentiments

Qu'est-ce qu'ils ont comme sentiment ?

- De l'amour.

Comment on sait qu'ils ont de l'amour ?

- Il se tiennent la main
- Ils ont de la colère aussi
- Ils ont de la tristesse
- ça se voit grâce à leurs yeux.

Ils ont de l'amour, de la colère, de la tristesse, quoi d'autre

- Ils ont des sentiments grâce à leur intelligence artificielle

Est-ce que l'intelligence artificielle, c'est pareil que l'intelligence humaine ?

- Non
- Non parce que les robots on les a programmé
Vous les humains, on vous a programmés ?
- Non
- Non, on nous a créés
On vous a créés. Et dans le film, qu'est-ce qui se passe quand il y a un problème avec les machines ?
- On les répare
- Les humains réparent les machines
- Non c'est les machines qui réparent les machines
Nous, les humains, quand on a un problème, on est réparés ?
- On est malade
On ne tombe pas en panne, on tombe malade
- On va à l'hôpital, aux urgences
Est-ce qu'être soigné et être réparé, c'est pareil ?
- (tous) Noooooon
- Parce que les robots on a besoin d'électricité.
- Pour les machines il faut remplacer les pièces
Vous quand vous êtes malades, on vous change une pièce. Vous avez mal au bras, on vous change le bras ?
- Nous on met une pommade
- On guérit
Est-ce qu'on peut remplacer une jambe par une autre ?
- Non, elles seront pas pareilles
On n'a pas tous les mêmes jambes ?
- Non
- Non, on peut faire des sortes de trucs en plastiques
Oui, on pourrait mettre un prothèse. On est différents ?
- (Tous) : Oui
Est-ce que Eve c'est la seule à être comme elle est ? Est-ce qu'il n'y a qu'un robot comme elle ?
- Non
- Et Wall-E aussi sauf que c'est le dernier.
- A part les humains qui peuvent avoir la même tête, mais sinon on n'a pas la même tête.
On est différents les uns des autres ? Est-ce que les robots sont différents les uns des autres ?
- Non
Comment Wall-E reconnaît Eve quand il voit plein de robots comme elle ?
- Parce qu'il y avait beaucoup de robots. Mais Eve elle a une plante à l'intérieur d'elle.
- Parce qu'ils s'appellent entre eux. Ils disent
Ils s'appellent entre eux. Est-ce qu'ils se reconnaissent grâce à leur voix ?
- Oui, notre voix à tous elle est unique. La mienne elle est pas pareil que la tienne.
- Celui qui ramassait les déchets, celui qui cherchait toujours Wall-E, lui il avait une différente voix.
On a tous des voix différentes ?
- Oui
Vous parliez tout à l'heure qu'on voyait les sentiments dans quoi ?
- Les yeux ?
- On voit qui ils sont dans les yeux. Ils sont plus sérieux que les autres.
- ça se voit dans leur visage qui ils sont
- Dans les yeux surtout. Eve, quand elle voit Wall-E, elle le sait parce que c'est le dernier.
Si wall-e il était arrivé directement sur la planète et qu'il avait vu plusieurs robots comme Eve, est-ce qu'ils l'aurait reconnu ?
- Non, parce qu'ils ne se connaissaient pas
Est-ce qu'ils ont une personnalité ?

- Oui, parce que à un moment ils font
- Ils ont un caractère parce qu'ils s'aiment. Et s'aimer, on a un caractère quand on s'aime.
- Ils sont amoureux parce qu'ils se tiennent l'un l'autre
- Quand Eve elle est venue, Wall-E il a été touché parce qu'il était tout seul dans la Terre
- Il l'aime parce qu'il l'a trouvée belle

Est-ce qu'une machine peut être belle ?

- Oui, parce que la couleur

Si on fabrique 500 machines pareilles, elles peuvent toutes être belles ?

- C'est pas parce que Wall-E il était tout seul qu'il a aimé Eve, c'était parce qu'il a trouvé qu'elle était belle parce qu'elle était gentille.

Donc elle a un caractère si elle est gentille. Les machines elles peuvent être gentilles ou méchantes ?

- Otto c'est une machine méchante
- Wall-E c'est une machine gentille
- Et Eve

Est-ce qu'Otto il fait exprès d'être méchant ?

- Non c'est des ordres ?

Vous avez dit tout à l'heure qu'ils étaient programmés. Ils sont donnés par qui les ordres ?

- par le président en vidéo

Alors est-ce qu'elles sont libres ces machines ?

- Noooooon

Et les humains ils sont libres dans le film ?

- Ou, parce qu'ils commandent leur petit chaise où ils veulent
- Ils sont pas libres parce qu'ils peuvent pas aller sur la terre

Pourquoi ils ne peuvent plus aller sur terre ?

- A cause des humains
- Donc c'est à cause d'eux-mêmes
- Ils pouvaient plus y aller parce qu'ils devaient faire un nettoyage
- Ils ne savaient même pas ce qu'une pizza.
- Ils sont pas libres parce qu'ils peuvent plus bouger, ils sont assis toute la journée sur un siège

Oui, c'est vrai qu'ils commandent leur siège mais leur siège ne peut aller que sur des lignes ; ils ont le choix entre aller sur une ligne à gauche et une ligne à droite. Vous, quand vous marchez, vous suivez une ligne ?

- Non, on marche, on court, on bouge
- Quand on marche, c'est notre cerveau qui dit où aller

Toi et ton cerveau c'est deux personnes différentes

- Non.
- On peut marcher là où on a envie

On peut suivre nos envies ? dans le film, qu'est-ce qui leur donne des envies ?

- La vue
- Un écran qu'ils ont devant les yeux
- C'est mieux

Est-ce qu'ils ont choisi leur envie ?

- Oui parce qu'ils appuient sur le bouton
- Non parce qu'ils n'ont pas choisi la couleur
- Ils ont choisi d'appuyer sur le bouton pour avoir la tenue bleue mais ils n'avaient pas d'autre choix que le bleu.

- Il y avait un truc qui s'est cassé et il y a la femme qui se rend compte qu'il y avait une piscine

Elle avait remarqué avant qu'il y avait une piscine ?

- Non
- Leur mémoire, l'écran il ne pouvait plus marcher

Pourquoi elle n'avait pas remarqué la piscine ?

- Elle regardait l'écran
- Au lieu de regarder autour d'elle
- Elle regarde Wall-E

Elle se rend compte aussi qu'il y a Wall-E, elle le rencontre...

- Mais Johanna pourquoi Otto il est méchant ?
- Parce qu'on lui donne un ordre.

Alors pour conclure, les questions principales. Quelles sont les différences entre un robot et un humain ? 1,2,3 Pensez

- Un robot c'est pas comme un humain parce que c'est de la technologie
- Un robot il ne peut pas vieillir
- Un robot on peut le tuer en coupant le fil
- Quand on démonte un robot, on le tue.

Quand on démontre une machine, on la tue ? Est-ce qu'on a le droit de démonter une machine ?

- Ouiiii

- Quand on enlève les fils c'est pas qu'on le tue, c'est qu'on le déconnecte.
- En fait on peut tuer un robot parce qu'au début on a vu les robots qui sont morts

Ok. On passe à la prochaine question. Tout simplement, qu'est-ce que c'est qu'un humain ? Dans le film, il y a un doute : wall-e il a des sentiments, une intelligence, alors c'est quoi un humain ?

- Un humain, c'est une personne qui est vivante et qui vit sur terre

Donc les humains qui vivent dans le navire, ils ne sont plus des humains ?

- Siiii

Suzanne : Les animaux aussi ils sont faits de chairs et d'os non ? Alors qu'est-ce qu'on a nous les humains ?

- On a un cerveau !
- Les animaux aussi ils ont un cerveau.
- Oui, mais ils savent pas l'utiliser.
- Nous on mange pas d'autres espèces humaines.

On doit passer à la prochaine question. Est-ce qu'un robot peut avoir des sentiments ? Répondez par rapport au film et aussi par rapport à la vie réelle.

- Dans le film, ils ont des sentiments, parce qu'ils sont plus perfectionnés, et plus mieux.
- Pour l'instant en 2012, les robots pourront peut-être avoir des sentiments.
- Dans le film, ils ont des sentiments de haine et de tristesse, quand Wall-E est cassé.

1,2,3, Pensez. C'est quoi l'amour ?

- L'Amour c'est quand on a un sentiment et qu'on est amoureux
- C'est quand quelqu'un aime quelqu'un

C'est quand quelqu'un aime quelqu'un. C'est entre personnes alors ?

- L'amour c'est avoir des sentiments euh de l'émotion
- L'amour c'est pas que l'amour amoureux, c'est aussi l'amour pour nos parents, mais aussi on peut avoir des sentiments pour des objets mais il ne peut pas nous le redonner.
- Il peut y avoir l'amitié

C'est quoi alors aimer : entre l'amour des objets, l'amour des parents, l'amour amoureux, l'amour, c'est quoi l'amour ?

- C'est être aimé en retour
- L'objet il n'a pas de sentiment, les robots n'ont pas de sentiments... euh j'ai perdu.

Une dernière question : C'est quoi une machine ?

- C'est quand tu construis quelque chose après on appelle ça une machine comme un robot.
- C'est pour que ça marche
- Les machines à laver ça fait mieux la vaisselle que les humains.
- Le micro-onde, on peut pas le faire nous-mêmes.
- ça sert à évoluer, à avoir des choses plus neuves.

Est-ce que ça nous fait évoluer d'être entouré de machines ?

- Les machines ça nous sert à vivre.

On va devoir s'arrêter là. Merci pour votre participation !

3.2.2. Retranscription du Ciné-Philo « L'Illusion », The Truman Show (Peter Weir, 1998, Etats-Unis) ; 11 avril 2012 ; 27 participants.

[Facilitatrice]: Vous êtes de vous exprimer, nous avons choisi des questions mais après vous pourrez aussi poser vos questions. Alors la première question, c'est « C'est quoi la Réalité ? » Alors pour répondre à cette question, dites-moi pour commencer, Truman, est-ce qu'il vit dans le monde réel ?

- (Tous) Noooooon

- Oui

Pourquoi tu dis oui ?

- Parce que en fait.... (hésitation)... il vit...

- Je peux l'aider : il veut dire que vu que Truman est en vie, sa vie est réelle

- Il est en vie, Truman, mais il ne vit pas dans le monde réel

- Sa vie elle est réelle, parce qu'il y a des humains. Il vit dans une ville, il vit dans une vie réelle. Enfin je sais pas comment dire...

- Mais je crois savoir ce que tu veux dire : c'est la vie réelle. Et si on est en vie, on est réel. Truman il est en vie, donc sa vie elle est réelle

- Non, c'est pas le monde réel parce que dans le monde réel il y a pas des projecteurs qui tombent du ciel et il a pas des caméras dans le poubelles et partout et tout

Vous vous êtes filmés toute la journée ?

- Non

Nous on est des comédiens ?

- Non

Et dans le film ?

- Il y aura pas des...

Ah, t'as oublié, c'est pas grave...

- C'est parce que dans la réalité le ciel il est pas fait en carton. C'est pas un mur qui est peint.

Truman il vit dans une bulle et le ciel il est peint. Est-ce que nous, le ciel il est peint ?

- (tous) Noooooon

- Non, parce que, par exemple, quand il y a les avions qui volent, on peut voler plus haut que les nuages donc c'est sûr que c'est pas peint le ciel.

- Non, on pourra prendre des fusées, on pourrait pas aller jusqu'aux autres galaxies.

Toi t'es allé vérifié ? Vous avez une preuve ?

- Non, parce que c'est pas une vie réelle parce que déjà il est... il est, les acteurs surveillent comment il s'appelle Truman.. dans toute sa vie.

C'est intéressant ce mot « surveiller ». Est-ce que vous, vous êtes surveillés ?

- Non, on n'est pas surveillés

- On n'est pas surveillés chez nous

- Si, on est surveillés par nos parents, par les animateurs

- Oui mais pas quand t'es adulte.

Quand t'es adulte t'es pas surveillé ?

- Le patron te surveille

- Quand on est dans notre chambre, il n'y a personne

Est-ce que Truman il a des lieux où personne ne le voit ?

- Non, dans sa chambre on le voit

Il n'a pas de lieux intimes. Ça veut dire quoi intime ?

- Secret

- Je sais pas trop mais son lieu intime, je crois que c'est le sous-sol.

Oui, mais est-ce qu'il y a des caméras ? Lui il croit que c'est un lieu intime mais en fait, il est filmé.

- Moi je pense que son lieu intime c'est les toilettes

Oui, effectivement c'est le seul lieu où il n'est pas filmé. Le reste du temps, il est entouré d'acteurs et il est filmé. Finalement, est-ce que Truman il vit dans la réalité ?

- Non

On va passer à la deuxième question pour voir dans quoi il vit justement. C'est quoi une illusion ? Réfléchissez, tout le monde essaye d'avoir une réponse dans sa tête.

- Une illusion, c'est on le voit... on croit que c'est pour de vrai mais enfin... j'arrive pas...

- Une illusion c'est quelque chose qui n'est pas réel, c'est quelque chose qu'on pense que c'est réel mais ce n'est pas réel. Comme quand il voit le ciel, il pense que c'est le vrai ciel.

Est-ce qu'il sait que c'est une illusion ?

- Non

Il croit que c'est le vrai monde. Mais est-ce qu'il sait que c'est le vrai monde ?

- Non, il croit que c'est le vrai monde ?

- Il voit tout qui bouge. Le ciel.

Oui effectivement, le faux ciel il reproduit le vrai ciel. Le soleil se lève

- Et puis aussi il croit que c'est le monde réel parce que c'est là qu'il est naît... enfin, je sais pas comment dire

- Si c'est vrai. Il dit ça parce que c'est là qu'il est né. Du coup, il ne connaît pas autre chose. Pour lui, c'est sa réalité, c'est la réalité.

- Oui, ils ont raison. Il croit que c'est le monde réel parce qu'en fait il y a des personnes qui l'entourent et il ne peut pas savoir que ce sont des acteurs.

- Il ne sait pas. Il ignore tout ce qui se passe.

Est-ce qu'on peut tout savoir ? Est-ce qu'on sait ce qui se passe dans les bureaux et les maisons des gens ?

- Non

- Lui il croit savoir ce qui se passe dans ces maisons et ces bureaux.

- Moi je pense que si les gens qui défilent dans la rue, qui passent dans la rue pour faire croire que c'est habituel et tout ça, ils vont là-bas, ils s'orientent pour voir ce que fait Truman. Et après ils sortent pour l'empêcher de faire des choses inhabituelles.

C'est intéressant cette question de l'habitude. Effectivement, jusqu'à ce que le film commence, tout marche pareil, il y a une routine, c'est l'habitude. Là où il découvre que c'est un monde d'illusion, c'est parce qu'il essaie de changer les habitudes et il se rend compte que ce n'est pas possible.

- Bah ce qui est drôle c'est que dans le ciel on voit une lune mais c'est pas une vraie lune, on voit des gens dedans qui sont des acteurs et qui mettent des orages, les nuages.

Co-animatrice (Suzanne) : Alors ce ne sont pas des acteurs ?

- Des créateurs.

- Des architectes.

- A un moment donné où les metteurs en scène ils font vivre à Truman quelque chose de dangereux. Quand il se noie. Quand il veut partir du monde.

Oui, tu veux dire quelque chose ?

- Elle a raison, quand il se noie, il change de nuage, il veulent faire le noir pour qu'il meurt. Et Truman il se dit qu'il va mourir.

- Dans le film, il y a un autre danger, qu'il font vivre à Truman, quand il va dans le feu.

C'est intéressant ce que vous dites. J'ai l'impression que vous dites que Truman vit dans un monde qui a été par des gens qui travaillent pour la télévision. Et vu qu'ils ont créé ce monde, ces gens ils contrôlent ce qu'il fait. Vous dites beaucoup « ils lui font vivre ». Ils lui font vivre ci, ils lui font vivre ça. Alors est-ce qu'il vit ou est-ce qu'ils le font vivre ? Est-ce qu'ils lui font vivre une vie ?

- On lui fait vivre une vie.

- Il vit sa vie parce que personne ne l'oblige à aller dans le sous-sol, à faire des chose. Mais sauf qu'ils l'empêchent de savoir qu'il est dans une bulle, qu'il est dans un faux monde, ils font tout pour qu'il ne le sache, c'est pour ça qu'ils l'empêchent d'aller à des endroits.

Tu as l'air de dire qu'il a une part de liberté. Est-ce qu'il est libre de faire sa vie Truman ?

- On le fait vivre sa vie parce qu'il peut pas choisir de partir quelque part sans qu'il y ait des personnes qui l'espionnent.

Est-ce qu'il a un choix de vie ?

- Non

Est-ce qu'il choisit où il vit ?

- Non

Est-ce qu'il choisit avec qui il vit ?

- non

- En fait elle a fait exprès de tomber sur lui, et de lui « j'ai pas l'habitude de tomber sur ma cheville nananaa ».

Il vit dans un monde contrôlé par la télévision alors est-ce que le hasard existe dans ce monde ? Est-ce qu'il peut faire les choses par hasard ou est

- Moi je dirai qu'il choisit à moitié sa vie et les créateurs ils ont choisi à moitié sa vie... comment dire... Il a voulu choisir la femme, elle lui a plu et en même temps, les créateurs ils ont décidé... Même la femme elle a pas décidé sa vie puisque les créateurs ils l'ont obligé à épouser Truman et Truman c'est pas qu'il a été forcé de choisir la femme mais elle lui a plu, il lui a plu et... donc c'est lui qui a choisi sa vie lui-même puisque toute sa vie, tout ce qu'ils ont commandé pour lui, ça lui a plu

- En fait, c'est pas du hasard parce qu'il a pas choisi où il habitait, il a pas choisi son monde.

Il a pas choisi son monde ; c'est bien dit. Vous, vous avez choisi votre monde ?

- Non, on peut pas choisir notre monde. Le monde il est déjà créé

Du coup, c'est quoi la différence entre son monde à lui et le nôtre ? Nous n'avons pas choisi le monde, par contre qu'est-ce qu'on peut faire ?

- On a choisi où on voulait habiter, il a pas pu choisir l'autre fille, il a choisi celle qui est tombée dessus. Par rapport à nous, tout est différent

- En fait, ils ont pas voulu qu'il se marie avec l'autre femme parce que l'autre femme elle savait que c'était faux, elle voulait pas signer le contrat.

Est-ce qu'elle voulait lui dire que c'était une illusion ?

- oui, elle lui a dit mais il a pas voulu la croire. C'est quand il a touché le faux ciel qu'il s'est rendu compte.

Oui, on va passer à l'autre question. C'est quoi le but qui a été créé pour Truman ?

- Le but de ce monde, c'est que Truman tout le monde sache ce qu'il fait, et que tout le monde le suive partout où il va.

Grâce à qui ?

- Grâce à des caméras. C'est comme un film où c'était que lui qui était sous les projecteurs.

- Le but, c'est que les gens ils le voient à la télé

La prochaine question va parler un peu de cela, de ce but. Les créateurs de ce monde, est-ce qu'ils ont créé ce monde pour rendre Truman heureux ? ou est-ce qu'ils ont créé ce monde pour faire une émission de télévision ? D'abord on réfléchit, on lit dans sa tête. Une minute de silence avant de lever la main.

Pourquoi on veut connaître la vie des autres ? ... Formulez dans votre tête une belle phrase, une belle réponse... Pourquoi ces milliers de personnes regardent cette émission The Truman Show ?

- Parce que... parce que c'est les acteurs qui veulent qu'on ait toute la vie de Truman.

Qu'en pensez-vous ? Vous êtes d'accord ? C'est les acteurs qui voulaient ?

- (adulte) Il y en a qui veulent connaître la vie des autres pour permettre de s'évader où ils savent qu'il y a des gens... Par exemple, si une personne qui est renfermée, écouter les autres ça va lui permettre d'avoir des rêves, d'avoir des envies...

- On veut connaître la vie des autres parce qu'il y en a certains qui sont curieux. Et...

- C'est quoi la curiosité ?

- Être curieux, c'est quand par exemple moi il y a quelqu'un qui va... faire de la gym, eh bah moi je voudrais savoir ce qu'il fait, je serai curieux de savoir ce qu'il fait

- Donc on est curieux de la vie des autres parce qu'on veut savoir ce qu'ils font.

- On veut connaître la vie des autres parce que c'est intéressant

C'est plus intéressant que notre propre vie ?

- Parce qu'on voudrait voir comment ils bougent, comment ils vivent

On voit voir, on voit savoir... Est-ce que la curiosité, c'est l'envie de savoir ? Dans ce que vous dites...

C'est vouloir savoir ?

- On veut savoir comment vivent les autres, est-ce qu'on ne le sait pas déjà ? Les gens ils vivent différemment de nous

- Ils ont peut-être des coutumes différentes des nôtres, elles peuvent vivre leurs coutumes, suivre leurs coutumes

- On peut être curieux parce que c'est différent.

- Peut-être que le début de la vie du créateur [de l'émission de télé-réalité The Truman show] elle était pas très bien, il se sentait mal et il voulait voir comment c'était le début de la vie des autres personnes. Peut-être que les parents de Truman bah ils étaient amis avec le créateur et après ils ont laissé leur enfant et lui il a voulu le garder en lui expliquant pas en parole... il a voulu lui faire comprendre une vie sans parent, seul...

- C'est intéressant, peut-être que le créateur il n'aimait pas sa vie à lui donc il avait envie de voir la vie de quelqu'un d'autre.

- Moi je pense que il voulait connaître la vie de Truman parce que leur vie il trouvait qu'elle était bien mais elle voulait savoir la vie des autres parce que ça pouvait leur donner des idées sur leur vie.

Dans ce que vous dites, il y a trois mots intéressant : voir, savoir, envie. On a l'impression qu'il faut voir pour savoir. Et on a envi de savoir donc on regarde

- Je suis pas d'accord avec Rania parce que les parents de Truman ils ont fait un enfant mais ils n'en voulaient pas...

Vous avez parlé de la curiosité, donc il y a cette curiosité de la vie des gens qui regardent Truman à la télé. Et Truman, est-ce qu'il est curieux ? Qu'est-ce qu'il veut savoir, qu'est-ce qu'il veut connaître ?

- Bah oui, euh.. Je sais pas pourquoi

- Oui Truman est curieux parce que il voit des choses qui passent en boucle tout le temps

Qu'est-ce qu'il veut découvrir ?

- Il voudrait bien savoir ce que c'est la réalité

Super, qu'est-ce qu'il a envie de faire ?

- Il veut la vie normale

C'est intéressant, la normalité. Sa vie elle est normale ?

- Non, parce que tout le monde le regarde et c'est les caméras qui l'embêtent.

- Mais sinon la vie qu'ils ont choisi pour lui semble assez normale

- Il veut devenir curieux parce qu'il veut savoir si les gens ils l'aiment bien et pour savoir si quelqu'un l'espionne.

il a envie si les choses sont vraies, si les gens sont vraies, s'ils l'aiment vraiment... Avant qu'il ait des doutes, est-ce qu'il était curieux ?

- Ouïi

- Parce que... au bout d'un moment quand il voulait partir, il se fait arrêter avec sa voiture par un policier, et le policier il dit « de rien Truman » et Truman il a compris et après il a été curieux de savoir la vérité.

Ah ça c'est intéressant, la Vérité. Quand on est curieux, on veut connaître la vérité, pas les mensonges. On veut connaître ce qui est vrai.

- Moi je pense que Truman il était curieux parce qu'il voulait à tout prix explorer d'autres pays, et il voulait être explorateur

Encore un mot intéressant « explorer »

- Et quand il voulait passer le pont il a fermé les yeux pour pouvoir aller de l'autre côté.

Oui, super. On passe à la prochaine question. Alors la question c'est : « La curiosité, c'est un défaut ou une qualité ? » On réfléchit...

- En fait, je sais pas c'est quoi une qualité.

Alors, pas de problème, c'est quoi une qualité ?

- Une qualité c'est ce qui est en nous, par exemple, on sait cuisiner, ça c'est une qualité

Bon je vais vous dire rapidement pour qu'on puisse répondre à la question. une qualité c'est juste quelque chose qui est dans le caractère et qui est bien. C'est un caractère qui nous est propre, quand il est bon c'est une qualité, quand c'est mauvais, c'est un défaut. Tout simplement, la question c'est : « Est-ce que c'est bien d'être curieux ? »

- (adulte) La curiosité c'est un défaut mais aussi une qualité parce que de toute façon tout défaut, tout truc est qualité et défaut. La curiosité aussi bien c'est positif parce qu'on veut savoir quelque chose qui peut servir plus tard. Ça peut être un défaut parce qu'on peut tomber sur quelque chose qui n'est pas plaisant à voir ou à savoir

- Les deux, parce que une qualité, on peut être très curieux comme dans ... Truman.. Quand il était petit, il y avait une montagne de gravier il voulait aller là-bas mais son père l'a interdit. Et un défaut quand Truman il savait, il voulait savoir si on le poursuivait, c'était un mauvais défaut.

C'était un défaut quand il voulait si sa vie était vraie ou fausse

- Oui, pour les créateurs, c'était mauvais.

Les créateurs ils sont contents qu'il ait envie de connaître le monde extérieur

- Moi je trouve que la curiosité c'est un défaut parce que si quelqu'un va aux toilettes et si quelqu'une veut savoir alors il espionne un peu et l'autre il voudrait pas

Quand on espionne, est-ce que la personne qu'on espionne elle veut être regardée ?

- Non

Quand la personne qu'on regard elle n'est pas d'accord...

- Je suis d'accord avec Popotte (l'adulte) parce que ça peut être un défaut ou une qualité parce que la qualité c'est Truman quand il voulait savoir... aller voyager... il était curieux du monde. Ça c'est pas un défaut c'est une qualité. Et le défaut aussi, c'est les spectateurs parce qu'ils veulent savoir leur vie et ça a gêné Truman.

Luna dit Truman il est curieux et c'est une qualité parce qu'il veut découvrir le monde par contre les téléspectateurs ils sont curieux et ça le gêne

- Moi je trouve que c'est une qualité parce que c'est bien d'être curieux et de se poser des questions

Oui, en philo on essaie d'être curieux, de se poser des questions. Pourquoi ?

- Pour trouver des réponses à nos questions

- Pour découvrir

- C'est parce qu'on est curieux qu'on a envie d'apprendre des nouvelles choses et on ne découvrirait rien

- Moi je pense que c'est une qualité et un défaut. Un défaut, parce que... être curieux, ça peut ne pas plaire à certaines personnes. Et une qualité à découvrir, comme l'a dit... le jeune homme là-bas

- Bah moi aussi je suis allée un peu vers le choix de Popotte... Parce que la curiosité c'est un défaut et en même temps une qualité, parce que la curiosité parce que par exemple la maîtresse elle apprend quelque chose, on est curieux de savoir ce qu'elle va nous apprendre. Et en même temps il y a des gens qui ont des secrets et que il y a des gens qui sont curieux et qui veulent les savoir à tout prix alors que la personne elle veut pas..

C'est ça, on revient sur la vie secrète, la vie intime de chacun a. Est-ce qu'il faut chercher à connaître la vie secrète et la vie intime des autres ?

- Est-ce qu'il faut être curieux pour tout ? Et chercher à connaître la vie intime des gens ?

- Non, parce que sinon ça peut être énervant, les gens au bout d'un moment ils vont en avoir marre. Et quand on est tout le temps sur le dos de quelqu'un c'est un peu saoulant. La personne elle a pas envie que tu fais partie de sa vie.

- Moi je dis que.. je suis d'accord avec Maïmouna, c'est comme si que t'as 5 ou 6 secrets que t'as pas envie de partager avec les autres, et il y a quelqu'un qui te surveille avec une caméra.

Si tu sais qu'elle est cachée, tu les fais devant personne. Mais quand tu sais que t'es avec une caméra et que t'as plein de secrets, et bah tu peux pas les faire, c'est comme si tu étais contrôlé.

- Pour moi... connaître la vie des gens ça peut énerver les autres parce qu'ils peuvent vouloir avoir des moments intimes pour faire des choses qu'ils ont pas envie que les autres sachent... Il peut plus être tout seul, il peut plus être... faire des choses où personne le voit.

- Vouloir connaître un secret de quelqu'un, ça peut être ennuyant surtout si on sait que ça nous plairait pas il faut pas faire la chose à la personne parce que si la personne elle nous la ferait, ça nous plairait pas.

Est-ce que vous pensez que le créateur du Truman Show, est-ce qu'il a pensé à l'effet que ça ferait sur Truman ?

- Non, parce qu'il a jamais pensé que Truman pouvait se sentir seul. Lui tout ce qui l'intéressait c'est que les gens regardent et qu'il devienne célèbre

- Par exemple c'est vrai qu'il se préoccupe pas des affaires de Truman puisque là il l'a enfermé dans une bulle et lui il était curieux de savoir la vérité. Donc il se préoccupait pas de ce que Truman ressentait. Et qu'il ait beaucoup d'argent.

On retrouve la question du bonheur : est-ce que le créateur il cherche le bonheur de Truman. Est-ce qu'il a le droit de choisir son bonheur ?

- Non, parce que le créateur il veut pas qu'il voyage, il veut pas... il a fait exprès que Truman il a peur de l'océan pour pas qu'il voie la bulle. A la fin il a réussi, mais sinon il voulait pas le créateur de ça... Bah il s'en fichait un peu.

Tu voulais dire quelque chose ? Est-ce que Truman peut choisir d'être heureux à sa manière ? T'aurais aimé être à sa place ?

- (hésitation) Bah rester. Je serais rester.

- Je pense que le créateur du film il s'en fichait de Truman parce qu'à la fin tout ce qu'il pensait c'était mettre une très grosse tempête, avoir un film bien réussi, il s'en fichait si Truman restait en vie.

On va devoir s'arrêter là. Bravo à tous, c'était très intéressant !

3.2.3. Retranscription Ciné-Philo « L'égalité » sur le film Le tableau (Jean-François Laguionie, France, 2011), 9 mai 2012 ; 34 participants

[Facilitatrice] : C'est très simple, il suffit de s'exprimer. (...) Il faudra être patients. Est-ce que vous avez compris, aimé le film ? Est-ce que vous avez compris la toute dernière image ? Est-ce qu'il y a un volontaire pour venir présenter la première question ? Il y a trois sortes de personnages dans le tableau : les « Toupins » [personnages du tableau peints en entier], les « Pafinis » [personnages du tableau à moitié finis] et les « Reufs » [personnages du tableau à peine esquissés]. Est-ce qu'il y a un volontaire pour venir présenter la première question ?

- *(Un enfant vient présenter le premier panneau avec la première question)* Est-ce qu'on est tous égaux ?

- Non

Pourquoi ?

- On est tous égaux, on a tous les mêmes droits. On n'est pas différents. Si dans l'apparence, oui peut-être. Mais sinon on a tous les mêmes droits.

Dans le film, les Toupins, les Pafinis et les Reufs, est-ce qu'ils ont la même apparence ?

- Non

C'est quoi la différence ?

- Il y en a qui ne sont pas finis. Les autres les chassent.

Ils n'ont pas la même apparence, est-ce que ça veut dire qu'il y en a qui sont supérieurs ?

- Moi je dirais non. C'est pas parce qu'on est différents, plus bien faits, qu'on est supérieurs.

Vous êtes d'accord ?

- On est tous égaux.

Suzanne : Là on a eu deux réponses qui disaient la même chose, qu'on était tous égaux, quelle que soit notre apparence. Mais dans le film, est-ce qu'ils sont tous égaux ?

- Non

Qu'est-ce qui fait qu'ils ne sont pas égaux ?

- En fait il y en a qui sont... le peintre il les a tout peints. Et il y en a qui les a pas continué. Et il y en a, il les a à peine dessinés

- Moi je trouve qu'ils ne sont pas égaux parce qu'il y en a... quand ils disent « toi t'es pas fini » ça veut dire qu'ils ne sont pas égaux.

Est-ce qu'être différent, ça veut dire qu'on n'est pas égaux ?

- Non, parce qu'il y en a qui ne sont pas comme nous

- Dans le film, ils n'ont pas tous les mêmes droits : les pafinis ils n'ont pas le droit d'aller dans le château.

Pourquoi ils n'ont pas le droit d'aller dans le château ?

- Ils disent que le peintre ne les aime pas.

Alors c'est quoi l'égalité ?

- Bah en fait l'égalité ça veut dire qu'on a les mêmes droits.

- Egaux, c'est comme égalité.

- Egalité, ça veut dire : par exemple, il y en a deux qui font la course, ils arrivent en même temps, là c'est l'égalité.

D'accord. En maths, c'est quoi l'égalité ? Vous faites des maths à l'école

- Par exemple $5 + 5 = 10$

L'image de la course elle était bien. Deux personnes qui arrivent sur la ligne en même temps ils sont égaux, et pourtant ils peuvent être différents. L'un peut être très grand et l'autre pas, l'important c'est le résultat final. Ce qui les rend égaux, c'est qu'ils font la même chose.

L'animatrice : Justement, vous avez beaucoup parlé de l'apparence, et par rapport à cela, il y a une autre question. Est-ce qu'il y a un deuxième enfant volontaire ? Oui, Sofiane ?

- (Un enfant présente le deuxième panneau) Doit-on être tous pareils pour vivre en paix ?

Doit-on être tous pareils pour vivre en paix ? A votre avis ?

- Non

Non, pourquoi ?

- Si, il faut être pareils. Il faut être égaux.

- Il faut être pareil.

Pourquoi tu dis ça ?

- A la fin, les pafinis, bah ils sont peints. Les finis ils les accueillent bien.

Il a dit : à la fin du film, ça se termine bien parce que tout le monde est peint. Dans le film, on a l'impression qu'ils n'auraient pas pu vivre en paix s'ils étaient restés différents. Qu'est-ce que vous en pensez ?

- Mais on n'a pas besoin d'être tous pareils pour vivre en paix. Parce que sinon ça se fait pas.

- Bah en fait pour moi, si, par exemple, moi j'aime les bonbons et ma sœur elle aime les bonbons. Si par exemple, On se rencontre dans la rue et je lui dis « moi j'aime les bonbons », j'aimerais pas qu'elle aime toujours les mêmes choses que moi. Elle aime les bonbons, j'aime les bonbons. Elle aime les radis, j'aime les radis. J'aimerais bien que quelqu'un d'autre ait un autre avis que moi.

C'est intéressant. Imaginez tout le monde veut le même bonbon, qu'est-ce qui se passe ?

- Ah bah on s'embrouille.

On s'embrouille ? Imaginez on veut tous exactement la même chose, comment on fait ?

- Il n'y en a pas assez. Il n'y en a pas pour tout le monde.

- En fait c'est chacun sa personnalité.

En fait, c'est chacun sa personnalité. Est-ce que c'est parce que chacun a sa personnalité qu'on peut vivre en paix ? Ou est-ce que parfois ça fait qu'il y a des disputes ?

- Bah oui. Ceux qui font la guerre

Là, il y a un mot intéressant. Est-ce que la guerre c'est le contraire de la paix ?

- non

- oui

Levez la main ceux qui pensent que la guerre c'est le contraire de la paix. Levez la main ceux qui pensent que la guerre n'est pas le contraire de la paix. Alors, pourquoi ?

- Moi je dis que la guerre c'est le contraire de la paix. En fait, la paix, c'est une famille, et voilà !.. La guerre, c'est on se déteste.

On se déteste. Comment ça s'appelle ce sentiment quand on se déteste ? Quelqu'un sait ?

- On s'aime pas.

Quand on s'aime pas ?

- La bagarre

- La haine

La haine. Ok. Est-ce que dans la guerre, il y a de la haine ? ça veut dire : est-ce que si on est tous différents, on va se détester ? Est-ce que ça va être la guerre et la haine ?

- Non

- La guerre, c'est si on est trop différent. On peut être différent mais on peut pas être trop différent.

Suzanne : Peut-être si on est tous pareils, on va s'embrouiller. Si on est trop différent, ça peut être aussi compliqué

- C'est juste pour revenir sur ce qu'il a dit. Je voudrais revenir Si par exemple on est très très différent, par exemple moi je suis pour le PSG et lui il est pour l'OM bah après ça va être la guerre. Il va vouloir supporter l'OM et moi le PSG et ça va faire plusieurs embrouilles.

Mais alors si les gens ne sont pas d'accord, forcément c'est la guerre ? Donc il faudrait une seule équipe de foot pour le monde entier ?

- Oui peut-être

- Moi je dis non. Pour moi, non

- Par exemple, dans le film, il y a eu la guerre dans un autre tableau et après ils étaient tout violets et ils faisaient plus la guerre. Parce qu'ils étaient tous pareils.

Alors effectivement il y avait deux armées, il y en avait une de quelle couleur ? Vous vous rappelez dans le tableau avec les deux armées ?

- Rouges et verts

Rouges et verts, et à la fin ils sont tous de quelle couleur ?

- Violets

- Violets !

Quand ils sont rouges et verts, ils font la guerre ?

- (tous) Ouiiii

Quand ils sont tous violets, est-ce qu'ils font la guerre ?

- (tous) : Noooooon

Du coup, encore une fois, on a l'impression que là on ne peut pas être différents. si on est différents, on fait la guerre. Qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce que si on est différents, est-ce qu'on fait forcément la guerre ?

- Oui

- Non, on fait pas forcément la guerre.

Qu'est-ce qu'on peut faire d'autre ? Comment on peut vivre autrement ?

Suzanne : Tout à l'heure, quelqu'un a dit qu'on aime bien quand quelqu'un a un autre avis que le sien. Pourquoi on aime bien ça parfois ?

- C'est une chose nouvelle, une nouvelle chose.

La différence, ça peut apporter de la nouveauté ?

Suzanne : Est-ce qu'ils vont rester tous violets si on imagine la suite du film ?

- Bah non, ils vont rester tous violets comme ça ils ne feront pas la guerre.

Et si un jour il y en a qui dit « moi j'en ai marre d'être violet, je veux être » et il se peint en jaune. Et là c'est la guerre à nouveau

- Bah non vu qu'il est tout seul

Ou peut-être qu'ils vont l'exclure parce qu'il est différent

Suzanne : ou alors ils vont peut-être dire « ah le jaune c'est bien on connaissait pas »

- Vaut mieux avoir des nouvelles choses que d'en avoir des anciennes

Pourquoi tu dis ça ?

- Parce que l'ancien tu l'as déjà vu alors que le nouveau tu l'as jamais vu.

Pourquoi le nouveau ça nous plaît autant ?

- Parce que...euh... on peut s'accepter, on peut faire une seule armée, et comme ça il n'y aura plus de guerre.

S'accepter, c'est intéressant comme mot ça, s'accepter.

- Bah, si on avait pris une ancienne chose, on l'aurait déjà utilisée, on sait comment ça, comment ça fonctionne. Alors que si on prend une nouvelle chose, on découvre une nouvelle chose et on va accéder à d'autres choses.

Oui, on va découvrir, ça c'est intéressant. Peut-être que la différence, ça permet des découvertes. Est-ce que vous avez déjà découvert des choses grâce à des gens différents de vous, dans votre vie ? Grâce aux autres ?

- Moi, grâce à ma sœur.

Qu'est-ce qu'elle t'a fait découvrir ?

- Moi j'aimais pas les pâtes avec du gruyère et après elle, quand j'ai mangé, bah j'aimais bien.

Ouais, d'accord !

Suzanne : Elle avait un autre avis que toi, elle t'en a parlé et ça t'a plu. Donc parfois on peut aussi changé d'avis. Donc parfois on peut aussi changer d'avis.

Il y avait d'autres mains levées ? Oui ?

- Moi, avec une amie à moi, on est partie à la médiathèque. Et donc, elle, elle est partie au rayon manga, moi je préférais la BD. J'ai pris une BD, elle a pris un manga et comme on s'est échangé les cartables, et comme j'avais pris son cartable, et beh j'ai découvert les mangas et quand je l'ai appelée elle m'a dit qu'elle avait découvert les BD.

Il y a un mot très intéressant là-dedans, c'est le mot « échanger ». Vous avez échangé. Est-ce que la différence entre les gens, ça permet l'échange ?

- Parfois ça permet de découvrir, parfois ça permet d'échanger.

Alors, une nouvelle question. Qui veut venir porter un panneau ? Priorité aux enfants qui ont le moins parlé comme ça chacun a un rôle.

- (Un enfant présente le panneau) C'est quoi la beauté ?

C'est quoi la beauté ? C'est un thème important par rapport à la peinture et par rapport au film. Dans le film, on dit que c'est qui qui est beau ?

- Ceux qui sont en peinture

C'est-à-dire ?

- Ceux qui sont tout peints.

- Parce qu'ils sont tout simplement tout peints.

Suzanne : et comment on les appelle les autres ?

- Les pafinis

- Et les reufs

Suzanne : Les pafinis, ils ne sont pas complètement peints, mais est-ce qu'ils sont des personnes complètes ? Est-ce qu'il leur manque quelque chose ?

- Il leur manque des couleurs.

Est-ce que c'est la couleur qui fait la beauté ? Est-ce que la couleur c'est nécessaire pour la beauté ?

- Bah oui, parce que si comme l'air t'étais transparent, tu ne peux pas être beau.

Si on est transparent, on ne se voit pas. Et il faut voir la beauté ? C'est visible ?

- Par exemple, non, la couleur fait pas la beauté. Par exemple, l'arc de triomphe il a pas de couleur mais il est quand même beau.

L'arc de triomphe il n'a pas de couleur ?

- Non, le blanc c'est pas une couleur

- Si, dans les peintures, il y a du blanc

- Moi je dis que la beauté ne se voit pas, n'est pas obligé de se voir. Ça peut s'entendre.

La beauté ça peut s'entendre. C'est intéressant. Tu peux développer ?

- Par exemple, une personne... par exemple, dans une émission de télé, au début ils essaient de s'apprendre, de se connaître, et après ils s'en fichent de la beauté

Mais alors quand ils apprennent à se connaître, c'est quelle beauté qu'ils entendent ?

- C'est la beauté intérieure.

La beauté intérieure. Dans la peinture, l'apparence, c'est la beauté intérieure ou c'est la beauté extérieure ? Les toupins, les pafinis, les reufs, quand on dit qu'ils sont pas beaux, c'est la beauté intérieure ou extérieure ?

- La beauté extérieure

Alors, grande question : qu'est-ce que la beauté intérieure ?

- C'est quand on voit pas la beauté. C'est quand on la voit pas.

Co-animatrice : Mais comment on sait que c'est de la beauté ? Qu'est-ce qui nous fait dire que c'est beau chez ces personnes ?

- Bah on l'entend parler avec sa copine, et elle est belle et après, après, bah, après on sait qu'elle a une beauté.

On l'entend parler. Mais qu'est-ce qui s'exprime quand la personne parle ? Qu'est-ce qui s'exprime et qui est beau ?

- Bah il y a aussi le caractère. Pour moi la beauté intérieure, ça peut être le caractère, la voix, le son de la voix, qui peut être aigue, grave....

Le caractère. ça rejoint ce que vous disiez tout à l'heure. Tout à l'heure, vous disiez « chacun sa personnalité ». Alors est-ce ça veut dire chacun sa beauté intérieure ?

- Oui

Est-ce que le caractère c'est la beauté intérieure ?

- Normalement quelque chose qui est beau quand on parle, c'est que ça vient du cœur.

Ça vient du cœur. Alors est-ce que la beauté intérieure ça vient du cœur ? Est-ce que c'est dans le cœur ?

- Oui

Suzanne : Explique-nous

- Je dirais que oui.

Suzanne : Comme le garçon il dit à sa copine qu'elle est belle. C'est lui qui la trouve belle. A votre avis, est-ce qu'on est tous d'accord sur ce qui est beau et pas beau ?

- Non.

- C'est parce que lui il la connaît, il sait comment elle est, il a l'habitude de lui parler.

Suzanne : C'est peut-être en connaissant les gens qu'on peut voir la beauté. La beauté elle ne se voit pas tout de suite.

- C'est comme la belle et le clochard.

Explique-nous

- Le clochard il est tout moche, la princesse elle est belle. Bah c'est la beauté intérieure parce que la princesse elle le trouve beau.

Suzanne : La chienne qui est belle, est-ce qu'elle le trouve moche le clochard ?

- Non.

Donc ça revient à ce qu'on disait tout à l'heure. On a chacun un avis différent, et on n'est pas tous d'accord.

Suzanne : C'est l'amour qui fait qu'on se rend compte de la beauté.

- C'est aussi par la gentillesse

Ouais la gentillesse dans la beauté intérieure ou dans la beauté extérieure ?

- Dans la beauté intérieure.

On passe à une autre question.

- (Une enfant présente le nouveau panneau) : C'est quoi créer ?

C'est quoi créer ? Réfléchissez dans le film, qu'est-ce que c'est que créer ?

- Dans le film à un moment, le peintre il avait créé le tableau de Garance. Quand il avait fait le peintre quand il était énervé. Normalement quand on fait un dessin, c'est pareil, ça vient aussi du cœur. C'est quelque chose que toi tu veux faire, mais peut-être pas forcément les autres.

Alors d'après ce que je t'entends, tu dis que créer c'est faire quelque chose à partir de son cœur, de ce qu'on ressent. Qu'est-ce que vous en pensez

- Créer une chose de son cœur, bah c'est aussi créer une chose de sa main.

Créer une chose de sa main. Il peint avec quoi le peintre ?

- Sa main. Il peut une chose à cause de son cœur mais il peint sur une planche

- On peut créer aussi de son imagination.

On va récapituler. On a l'imagination, le cœur, la main. Qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce qu'il faut tout ça pour créer ? Ou est-ce qu'il faut quelque chose en plus ?

- Avec un tableau

Et il y a quoi entre sa main et le tableau d'ailleurs ?

- Je sais ! je sais ! Un pinceau !

Un pinceau, oui. Donc il faut quoi d'autre ? on a un pinceau, un tableau, une main, de l'imagination, du cœur, quelque chose d'autre ?

- De la peinture

De la peinture, d'accord

- De la couleur

Suzanne : Et est-ce qu'il y a que les peintres qui créent ?

Si on n'est pas peintre, qu'est-ce qu'on peut créer dans la vie ?

- Des choses au crayon

Des choses au crayon, quoi d'autre ?

- Des choses au feutre

- Des objets

Est-ce que dans cette salle il y a des objets qui ont été créés ?

- Bah la salle elle a été créée.

Elle a été créée par qui ?

- Un architecte

Quoi d'autre ?

- Ce tableau là (dit un enfant en pointant un tableau dans la salle)

- Les chaises

- Le mur

Comment ils ont été créés les murs ? Avec un pinceau ? Les chaises elles ont été faites avec un pinceau ?

On est dans un tableau là ?

- Bah non, on peut circuler

- Le mur il est créé avec des briques

Oui il a été construit. Selon ce qu'on construit, selon ce qu'on créé, on n'a pas besoin des mêmes choses.

Vous qu'est-ce que vous pouvez créer ?

- Des tableaux

- Un immeuble

T'as créé un immeuble ?

- Une maison en lego

Est-ce que t'as choisi comment tu la faisais ta maison en lego ? Est-ce que t'as pris des décisions ? Est-ce qu'il faut réfléchir pour créer ?

- Oui ! Moi j'ai créé des tas de choses. Dans un cours de peinture.

- Une boîte

Est-ce que t'as choisi la couleur ? La forme ?

- Oui.

- Un singe en cire d'abeille

Quand vous faites un exercice à l'école, est-ce que vous êtes en train de créer ?

- Bah oui.

Quand vous apprenez les chiffres à l'école, vous les créez les chiffres ?

- (tous) Noooooon !

Alors c'est quoi la différence ? C'est quoi créer ?

- Créer, c'est créer une chose que t'as mise sur terre ou que tu l'as transformée pour donner des choses. Et ne pas créer c'est quand t'apprend une chose et plus tard ça va te servir.

Est-ce que créer c'est amener sur terre ?

- Créer quelque chose de nouveau.

Oui, on retrouve la question de la nouveauté. Quand on crée, on crée quelque chose de différent par rapport à ce qui existe déjà. Si on crée quelque chose d'ancien, est-ce qu'on crée ?

- Non, on reproduit.

Oui, on reproduit, exactement,

- On peut créer notre écriture

Oui on peut créer notre écriture. Mais est-ce que tu crées les lettres ?

- Non, on les a apprises.

Oui, et vous les avez reproduites, en refaisant la même chose, vous avez fait pareil et quand on crée, on fait quelque chose de différent... (moment de silence) Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter ? non ? On va s'arrêter là. Vous pouvez continuer à réfléchir, il y a encore plein d'autres questions... Merci pour votre participation et bravo à tout le monde !

3. 2. 4. Retranscription du Ciné-Philo « La Passion » dans le film Madagascar 3, Bons Baisers d'Europe (film de Eric Darnell, Conrad Vernon, Tom Mcgrath, 2012), 23 juin 2012 ; 57 participants.

[Facilitatrice] Nous on a préparé des panneaux sur lesquels il y a des questions donc à chaque fois, on demandera à un enfant volontaire de venir montrer le panneau à l'assemblée et après on réfléchit tous une minute dans sa tête. Ensuite on répond aux questions. La premier panneau

- (Un enfant montre le panneau et lit) : Un animal et un humain, c'est pareil ?

- Nous les humains, on est plus évolué !

- Non, mais nous on s'habille

- Oui et non.. oui, parce qu'un animal a une bouche comme un humain, et non parce qu'il mange pas la même chose que les humains.

L'humain a une bouche mais il ne s'en sert pas que pour manger ?

- Euuuuh....

- En fait, non parce que même les animaux entre eux ils ont pas tous une bouche. Enfin, la plupart on une gueule, il y a le cheval qui a une bouche...

- Les animaux ils ont pas toujours la même mâchoire. Les humains et les animaux ils sont pas pareils.

- Bah oui, ils sont pareils, ce sont des êtres vivants tous les deux.

Donc ils ont un point commun, ils sont vivants..

- Les animaux ressentent des choses, les humains aussi. Ils ont des sentiments comme nous, êtres humains, euh voilà, on est proches, ils sont proches de nous.. parce qu'on se ressemble un peu mais... pas tout à fait pareil. Mais on a des points communs, on va dire.

Là vous parlez de sentiments, donc est-ce que les animaux ont des sentiments comme les êtres humains ? Ou est-ce que c'est une autre manière de ressentir ?

- Mais je pense qu'ils ont des sentiments comme nous mais la différence c'est qu'ils peuvent pas les exprimer comme nous. Nous on a une bouche et on peut parler.

Ah bah voilà la bouche !

- Ils ont une bouche mais ils peuvent pas s'en servir. Ils ne communiquent pas

Les animaux ils ne parlent pas avec leur bouche ?

- Moi je dis que si parce que les animaux ils se comprennent entre eux, dire leurs sentiments entre eux mais pas avec nous.

On peut imaginer que les animaux qui ont des sentiments arrivent à leur exprimer mais dans leur langage. Le cheval va hennir, l'oiseau cuicui mais est-ce qu'on est sûr de ça ?

- En fait on n'est pas pareil que les animaux parce qu'il y en a qui n'ont pas de squelettes

- Bah en fait, il y a une différence parce que les humains c'est des animaux parce qu'en fait on dit qu'on sait pas,, les humains, on dit que c'est pas des animaux parce qu'ils ont une intelligence plus développée que les animaux

Alors les humains auraient une intelligence plus développée. Alors dans Madagascar, il y a des animaux et des humains, est-ce qu'ils sont pareils ou différents ? Déjà, on va rappeler qui sont les êtres humains dans le film ?

- Bah oui... Y a un lion, ah les humains.. y a Madame Dubois.

C'est un animal ou un être humain ?

- Un animal... Euh non un être humain !

- Il y a aussi un lion.

- Il y a le capitaine

Comment on sait que c'est un Madame Dubois, c'est un être humain ?

- Déjà elle marche sur deux pattes, enfin sur 4 pattes

- Oui mais elle a la possibilité de marcher sur deux jambes, la plupart des animaux ils peuvent pas. Elle peut parler, enfin je sais pas, parce que les animaux ils font pareil dans le film. Elle a des membres ça se voit directement que c'est des membres d'humain, des jambes, des bras, des oreilles

Mais moi j'ai l'impression que beaucoup d'animaux ont des jambes, des bras, des oreilles ; et des fois elle est par terre en train de renifler

- (adulte) Bah je pense que elle a aussi un peu d'animal parce qu'on dirait, à quatre patte, on dirait une araignée. Elle sent, on dirait un chien. Elle a beaucoup de sens qui va du côté des animaux. Elle est un animal autant qu'un être humain.

Qu'est-ce que les animaux n'ont pas que les humains ont ?

- Le lion il marche sur les pieds

- On dirait un humain

- C'est l'inverse en fait

- Je sais pas

qu'est-ce que ça veut dire raisonner ?

- ça veut dire qu'ils parlent plus fort

- (adulte) En fait, on dit souvent que l'homme raisonne, qu'il a plus d'intelligence, mais dans le film on nous montre tout l'inverse. On nous montre exprès cette dame qui a un instinct animal, c'est très caricatural. Et il y a les animaux qui petit à petit vont raisonner en disant « qu'est-ce qu'on fait dans le zoo ? ».

- En fait, si Madame Dubois, elle se comportait comme un animal, et elle n'aimait pas les animaux, donc c'est comme si elle s'aimait pas elle-même. Ça veut dire qu'elle s'aime pas trop elle-même.

- (adulte) Elle n'aime pas cette part d'elle-même

- (adulte) C'est très vrai ce que dit la jeune fille parce que souvent ce qu'on n'aime pas chez les autres, c'est ce qu'on n'aime pas chez soi.

On va passer à une autre question. C'est Johanna qui va appeler quelqu'un.

Avant de passer à la prochaine question, on va faire un petit résumé de ce qui a été dit, c'était super bravo. Alors on a essayé de faire la différence entre un animal et un humain. On a parlé de l'intelligence, du comportement, de comme on se nourrit, de la raison, de la réflexion et des sens. Alors maintenant on va parler de quelque chose qui fait un lien entre les humains et les animaux. Alors qui veut venir porter le deuxième panneau, oui, le jeune homme ? Tu es prêt à lire la question ? On regarde la question, on pense une minute et après on lève la main.

- (Un enfant montre le panneau-question) : La Passion, qu'est-ce que c'est ?

Alors à votre avis, la passion, qu'est-ce que c'est ?

- C'est quelque chose qu'on aime, et c'est ce qu'on pratique.

C'est intéressant : la passion c'est ce qu'on aime et c'est ce qu'on pratique. Est-ce que ça veut dire que si on pratique pas une passion, on peut pas l'aimer ? Le tigre, par exemple, il a arrêté sa passion, il pratique plus, est-ce que ça arrête sa passion ?

- La passion, c'est ce que t'aimes et c'est pas obligé que tu le fais

- La passion, c'est un rêve mais des fois on peut pas le réaliser.

C'est un rêve... C'est quelque chose à quoi tu rêves ?

- C'est un rêve, t'as envie de faire ça.

Qu'est-ce que vous en pensez ?

- Je pense que c'est vrai parce que c'est vrai que quelquefois on rêve de faire cette passion mais on n peut pas la réaliser, mais quelque fois on peut la réaliser. Par exemple, gymnasticien là, je pourrais le faire par exemple

- La passion c'est quelque chose qu'on a envie de faire. Je donne un exemple, une personne elle aime vraiment le cheval, elle veut faire de l'équitation, et si elle en fait et qu'elle en fait presque tout le temps, c'est sa passion

Pourquoi on a envie de le faire ?

- Parce que ça nous plaît ?

- Je sais : parce que ça nous donne du plaisir !

Est-ce que quand on pratique sa passion ça nous donne forcément du plaisir ?

- La passion, c'est quelque chose de dur

Tu peux expliquer ? vous pouvez l'aider ?

- Non, mais je sais pas... Mais sinon j'ai un personnage qui a une passion et qui la fait, c'est Madame Dubois : son rêve c'est de tuer un lion.

D'accord, madame Dubois elle a une passion. Est-ce qu'il y a d'autres personnages ont une passion dans le film ?

- Moi je peux l'aider : tous les personnages du cirque et bah leur passion c'est le cirque sous différentes formes. Il y en a un, c'est sauter dans des cerceaux, il y en a d'autres c'est faire du trapèze ; c'est très varié. La passion c'est faire quelque chose dans lequel on croit... Mais c'est pas facile, c'est difficile de le faire bien.

Il y a un mot intéressant là : « croire », c'est quelque chose en quoi on croit. Mais les animaux de Madagascar, est-ce qu'ils aimaient le cirque avant d'en faire ? Est-ce que c'était leur passion avant qu'ils aient pratiqué ?

- Non

Et après ? qu'est-ce qui se passe ?

- Après ils ont.. ils ont... ils ont vu comment les autres ils ont fait la défaite et ils étaient tristes parce qu'ils arrivaient plus à faire le cirque. Et ils ont voulu le faire comme eux se sont senties comme s'ils étaient à New York.

- Bah en fait, les animaux des Madagascar ils ont envie de défendre leur cause, c'est pour ça comme ils ont entendu les animaux du cirque ils ont envie de sauver leur peau en fait. Ils étaient en train de les rechercher

Ils voulaient se sauver.. C'était quoi leur passion avant le cirque ?

- Bah en fait une passion c'est quelque chose qui se forme petit à petit d'abord je crois qu'il faut voir quelque qui fait ça, après essayer et petit à petit ça devient une passion, c'est-à-dire quelque chose que tu aimes beaucoup.

Que tu aimes beaucoup. On a parlé du fait que c'est quelque chose qu'on aime. Et là il y a de l'intensité : c'est quelque chose qu'on aime BEAUCOUP. Et d'ailleurs vous vous rappelez ce que dit Alex ? Il dit « quand les humains sont passionnés, ils sont..

- Comme des bêtes !

- Comme des animaux..

Alors, est-ce que la passion c'est quelque d'animal ? parce que c'est fort, parce que c'est intense...

- Oui, comme un animal, parce que... je sais pas comment dire... c'est pas comme si on décidait sa passion, et c'est fort

- Je crois que je peux l'aider. La passion c'est pas forcément raisonnable en fait. C'est ce qui nous ferait dire que c'est animal. On y croit on sait pas pourquoi, il faut qu'on le fasse.

C'est pas raisonnable. Est-ce que la raison c'est le contraire de la passion ? Sachant que tout à l'heure vous avez défini l'humain par rapport à la raison.

- Le contraire peut-être pas...

- Ce n'est pas le contraire mais c'est un peu incompatible ; ce sont deux choses différentes. On peut avoir une passion et du coup, ça donne la volonté de faire les choses et d'aller au-delà de ce qu'on peut faire. On peut être méchant, enfin on surpasse un peu les limites et ça peut être dangereux

D'accord, mais justement vous avez dit que la passion c'est un rêve qu'on veut réaliser. Alors pour réaliser cette passion, est-ce qu'il faut pas quelque chose de...

- De la volonté. C'est ce qui nous encourage à réaliser. C'est ce qui nous donne du courage

- Pour avancer dans une passion, moi mon impression c'est qu'il faut toujours avoir un but à atteindre. C'est savoir où on va, et avoir l'envie d'avancer, de faire mieux même si c'est pas logique. Donc c'est pas comme la raison, c'est pas logique.

D'accord... Alors on va passer à une autre question. Encore une fois c'est une question en lien avec ce qu'on vient de dire. Vous avez dit que la passion, c'est ce qui nous donne un objectif, on y croit. Une nouvelle question..

- (Un enfant montre le panneau-question) : Est-ce que tout est possible ?

Réfléchissez au film...

- bah quand on veut on peut, donc tout est possible. Quand on a envie, de l'espoir, du courage, tout est possible.

D'accord, qu'est-ce que vous en pensez ?

- En fait, moi je dis que non, parce que on peut pas voler sans machine, par exemple

Facilitatrice : alors du coup, dans le film, quand le zèbre se met à voler, est-ce que c'est pas magie ou est-ce que c'est possible ?

- bah c'est un film donc c'est pas possible.

Co-animatrice (Suzanne) : c'est possible au cinéma

- Moi je pense que c'est vrai et c'est faux ? parce que c'est faux parce que si par exemple je veux passer dans un petit anneau comme ça, comme le lion il est passé et moi j'ai pas la finesse de rentrer dedans donc non ce sera pas possible.

Il disent quoi par rapport à cet épisode de l'anneau. Passez dans l'anneau c'était physiquement impossible. Vas - y continue..

- Et c'est possible au cinéma, comme Suzanne l'a dit.

- Oui, mais ça dépend. Par exemple une fourmi peut passer dans l'anneau mais pas le tigre.

- (adulte) Oui je rebondis, à un moment en effet, l'otarie répète « ça c'est impossible », et du coup le tigre va beaucoup mieux. C'est possible à partir du moment où c'est réalisable. Avec la volonté on est capable de tout mais on parle pas de faire quelque chose d'irréel

- (adulte) Moi je retourne au sujet précédent. Donc les animaux, Alex et compagnie, ils ont utilisé a passion pour atteindre leur objectif.

Et est-ce que leur objectif était possible ou impossible ?

- c'était presque impossible e

Est-ce que grâce à la passion, tout est possible alors ?

- Au cinéma en fait, tout est possible mais en réalité, presque pas.

Presque pas : tu peux développer ?

- Dans le film, en fait, quand il passe par l'anneau, l'anneau il est trop petit.
- quand on a un but précis, même si on y croit, presque pas, c'est possible de le faire. Je reviens par rapport aux airs, il volait, le zèbre dans sa tête il volait. Pour lui c'est possible.

Alors est ce qu'il suffit d'y croire pour que ce soit possible ?

- A force. SI on focalise sur ça.
- Bah il faut avoir les moyens pour les réaliser ces choses, même si pas possible. Faut avoir les moyens quoi, pour l'anneau, il faut avoir un corps... c'est pas possible.. Un corps fin..

Il fallait de l'après-shampoing apparemment ! on va devoir passer à la prochaine question.

- Moi je crois.. est-ce que tout est possible ? en fait, c'est un peu possible, en toi c'est possible parce que t'y crois, donc il y a un peu du possible quand même.. mais c'est un peu impossible aussi.

Du coup c'est dans le rapport entre toi-même et le monde que les choses sont c'est possible ou impossible. C'est le passage entre son idée, son rêve en soi et le monde.

- En fait ça peut se réaliser dans nos rêves parce que dans nos rêves on peut faire tout ce qu'on veut mais en réalité non !

C'est une bonne conclusion !

- (adulte) Juste je vais parler au nom de mon fils. Juste dire : « il disait qu'avec la poésie aussi tout était possible. (...)

- (Un enfant montre le panneau-question) A quoi ça sert de voyager ?

- A partir dans une place qu'on aime, un endroit qu'on aime

Co-animatrice : Est-ce qu'on sait qu'on va aimer cet endroit si on n'y est jamais allé

- Tu sais que c'est beau, et t'aimerais bien y aller

Est-ce qu'on voyage pour rechercher la beauté ?

- En fait, le cirque... euh... le tigre, le cerceau... (hésitation)

Co-animatrice : à quoi ça sert de voyager ?

- ça sert à voyager pour visiter, voir de nouvelles choses. Par exemple, si on n'habite pas à Paris, visiter la Seine, l'Arc de Noé.

Est-ce qu'on recherche la nouveauté alors ? la beauté, la nouveauté ?

- Bah ça sert à découvrir le monde.

En entier ?

- Pas tout le monde, mais le monde quoi... Rome... Dans le film, ils disent, la tigresse elle dit « on va faire trois fois le tour du monde »

- Aussi ça sert à faire plaisir aux gens, parce que quand ils voyagent avec le cirque, ils font plaisir aux gens là où ils vont.

- Aussi on rencontre des nouvelles personnes

- On apprend des nouvelles langues.

- (adulte) Dans le film, moi je pense qu'ils voyagent pour rentrer chez eux. Ils en ont marre de voir du monde en fait.

- En fait ça change comment on voit le monde.

- On voyage souvent pour s'évader, c'est pas forcément aller à l'autre bout du monde. C'est se couper, s'évader. Ce n'est pas forcément un lieu, c'est un tout. Se couper de cette réalité.

Oui, retrouve cette question de la réalité : on se coupe de la réalité, alors qu'on reste dans le monde réel.

- Je pense que voyager, ça sert à découvrir un endroit que l'on ne connaît pas mais qu'on pense qu'on va aimer, rencontrer quelqu'un avec qui on va faire une famille par exemple.

Est-ce que ça veut dire qu'on a une passion pour l'endroit avant d'y aller ?

- En fait, aussi, ça sert aussi pendant les vacances, à ne pas rester chez toi.

- ça sert aussi à imaginer et à rêver...

Pourtant on est dans le rêve ou dans la réalité quand on voyage ?

- Dans la réalité

- Mais ça nous fait rêver.

- ça sert aussi à s'évader...

Mais alors il est intéressant ce mot « s'évader » : de quoi on s'évade ?

- de la routine, du quotidien.

- Mais Johanna, Ninon elle a trop envie de parler, elle meurt de la parole

- Mais si on t'obligeait de partir quelque part, et tu veux pas y aller, est-ce que c'est vraiment voyager ? Parce qu'on a dit que voyager, c'est se reposer, mais si on t'oblige à partir, est-ce que c'est vraiment voyager ?

Est-ce qu'il faut se sentir libre dans le voyage ? On retrouve la question de l'évasion. S'évader, c'est devenir libre, donc si on n'a pas choisi, est-ce que voyager c'est s'évader ?

- ça dépend, il y a deux manières d'être forcé, il ya des gens qui forcent en sachant que ça va te nuire et te déplaire et il y a des gens qui te forcent mais ils savent que t'apprécieras.

- Quand on s'évade par plaisir et bah, ce sera mieux que quand on s'évade de manière forcée.

- S'évader, c'est comme pour aller visiter le monde.

- Et bah en fait, aussi, ça peut nous faire plaisir.

Super, on va s'arrêter là. On a bien voyagé, le voyage ça peut être aussi à l'intérieur, par la pensée, on a cheminé, avec les questions, les différentes réponses ... C'était un beau voyage philosophique !

- Maintenant moi je vais voyager dans mon rêve !

3.2.5. Ciné-Philo Pinocchio (Enzo D'Alo, Italie, 2013) : « Le Mensonge et la Vérité » ; Cinéma Le Trianon, 20 février 2013 (47 personnes)

[Facilitatrice] Bienvenue pour la partie « philo » du ciné-philo. On va vous expliquer. A chaque fois il y aura un enfant volontaire qui viendra présenter une grande question philosophique et après on dit 1,2,3, Pensez et on réfléchit pendant une minute.

- (Un enfant présente le panneau-question) C'est quoi un mensonge ?

1 minute de pensée !

- C'est quand quelqu'un ment.

Mais qu'est-ce que c'est que mentir ?

- C'est quelqu'un qui dit ce qui n'est pas vrai

- qui dit des bobards

- ça veut dire, raconter des mensonges, ça veut dire on dit, on dit, on dit quelque chose...

Vous dites « on dit un mensonge » donc c'est une parole : mais ce n'est pas n'importe quelle parole.

Qu'est-ce qu'on dit dans un mensonge ?

- On dit du faux... on a du faux dans sa phrase

- comme si le papa de Pinocchio il dit la vérité.

Ah c'est intéressant : c'est quoi le contraire du mensonge ?

- La vérité

- C'est l'inverse de la vérité

c'est l'inverse de la vérité. Et on a dit que c'est une parole. Donc le mensonge c'est une parole qui dit l'inverse de la vérité. Vous êtes d'accord ?

- Un mensonge c'est aussi quand on promet quelque chose et on le fait pas

Quand on tient pas ses promesse, ça veut dire qu'on ment ?

- C'est pas la vérité

Pinocchio, quand est-ce qu'il ment dans le film ? Quand est-ce qu'il dit le contraire de la vérité ?

- Je sais je sais. Quand il dit qu'il a mal au ventre et c'est pas vrai

- Quand il ment son nez il grandit.

- Quand il est avec les marionnettes, il dit qu'il a une mère

- Il y a le chien...

- Quand il se défend contre le chien, il se ment pour sa défense

- Il y a aussi quand il rencontre la fille aux cheveux bleus

Oui, il lui dit quoi comme mensonge à la fille aux cheveux bleus

- Il dit qu'il est plus malade

Il est le seul à mentir Pinocchio ? Qui d'autre ment dans le film ?

- Le mariochet

- Le renard et le chat

- Le gros monsieur qui a donné l'argent de Pinocchio...

- Lui il ment pas.. c'est Pinocchio qui lui ment

- Le renard et le chat ils ont menti à Pinocchio

Oui, tout à fait. Dans le film, on voit qu'il y a beaucoup de personnes qui mentent.. Et on peut donc se demander.... Prochaine question....

- (Un enfant présente le panneau-question) Pourquoi on ment ?

1,2,3, Pensez !

- Quand on ment c'est des fois pour cacher des trucs, cacher la vérité

- On ment parce qu'on peut pas dire la vérité. Peut-être parce que notre frère, il nous embête donc on peut pas dire la vérité.

Pourquoi on peut pas dire la vérité ?

- Pour moi Pinocchio il ment quand il dit qu'il a mal au ventre parce qu'il a tout mangé

Est-ce qu'il a vraiment mal au ventre ?

- Nooooo

Pourquoi il dit qu'il a mal au ventre ?

- Pour pas aller à l'école. Il ment pour obtenir ce qu'il veut.

C'est bien dit. On ment pour obtenir ce qu'on veut : quand on a un but comme ça, ça s'appelle une intention.

- Parfois on ment pour se montrer intéressant. Par exemple, si l'autre il a un jouet, et que l'autre il a rien et il dit « ah bah moi j'en ai un meilleur chez moi, il ment pour se montrer intéressant.

C'est intéressant. Dans ce cas, on ment parce qu'on invente une vérité. On invente quelque chose. Donc ce n'est pas le contraire de la vérité

- En fait par exemple, je dis « j'ai volé le goûter de Amadou » et après il vient et il me demande, je vais pas dire que c'est moi, je vais dire que c'est quelqu'un d'autre qui a volé.

Dans ce cas, est-ce que t'assumes la vérité.

- En fait, le gros poisson il a avalé le papa

C'est vrai. Est-ce que ça, c'est un mensonge ?

- Non

- C'est en vrai !

Ah bon c'est en vrai ? L'histoire de Pinocchio ça s'est passé en vrai ?

- Nan c'est en faux !

Et est-ce que ça veut dire que c'est un mensonge ? C'est quelqu'un qui veut nous mentir dans le film ?

- Non !

Est-ce que c'est pareil raconter une histoire et raconter un mensonge ?

Co-animatrice : C'est quoi la différence entre une histoire qu'on raconte et un mensonge

- (adulte) Quand on raconte une histoire, c'est pour offrir des rêves, de la fiction. Et le mensonge, c'est qu'il y a un but, pour se défendre, pour être supérieur. IL y a toujours un but.

Quand on raconte une histoire, est-ce que le but c'est de tromper ?

- Nooooo !

Quand on raconte un mensonge, est-ce que le but c'est de tromper ? De guider vers une fausseté ?

- Oui !

- Quand on sait que c'est une histoire, vous savez que ce n'est pas la vérité.

- (adulte) Il peut y avoir des histoires vraies...

Quand on vous ment, est-ce que vous savez que ce n'est pas la vérité ?

- Non...

- Oui...

- Mais aussi on sait pas quand. C'est différent dans les dessins animés, parce que c'est que de l'irréel alors que quand on ment on mélange le réel avec l'irréel.

Effectivement... On va dire un peu de vrai et un peu de faux. Par exemple, si j'ai cassé une tasse, je vais pas dire « j'ai cassé la tasse », je vais dire « la casse est tombée et s'est cassé » donc c'est un peu vrai. On dit quelque chose au milieu... On passe à la prochaine question...

- (Un enfant présente le panneau-question) Mentir, c'est bien ou mal ?

- En fait c'est mal parce qu'on trompe la personne, c'est pas bien de lui faire ça.

- C'est pas bien de mentir parce que des fois, ça peut créer des histoires

- Des fois c'est bien, et des fois c'est mal.

Pourquoi parfois c'est bien ?

- Parce qu'on peut sauver quelqu'un par exemple.

Est-ce que parfois il faut mentir ?

- Non

- Siii !

- C'est bien et c'est mal. Des fois ça peut nous faire sortir d'une embrouille. C'est mal quand on s'en sert pour faire du mal.

Et c'est bien quand ?

- On s'en sert pour faire du bien

- Pour sauver

- Parfois on est obligé de mentir : par exemple, si c'est l'anniversaire de quelqu'un et qu'on organise une fête surprise, on va pas lui dire, pour que ça fasse une

C'est un bon exemple. Si on organise une fête, on va tous mentir. Alors là c'est bien ou c'est mal de mentir ? Quand c'est pour une bonne intention, c'est bien de mentir ?

- C'est bien !

- C'est pas bien !

- C'est bien !

- Si par exemple, deux copines se séparent à cause de notre mensonge, c'est mal.

Ça dépend peut-être de la personne pour laquelle on ment : si on ment pour le bien de l'autre, ou si on ment pour soi-même, pour son bien à soi.

Co-animatrice : Par exemple, Johanna elle a cassé la tasse : est-ce qu'elle doit dire la vérité ? Est-ce qu'elle a raison de mentir ?

- (Tous) Noooooon ! Ouuu ! Nooon !

Si je mens, c'est que je veux pas avoir ma punition. Si j'accuse ma sœur, c'est bien ou c'est mal ? Si c'est pour une mauvaise intention, c'est bien de mentir ?

- C'est mal, parce que c'est ta sœur qui va subir les conséquences.

- Elle va être punie alors qu'elle a rien fait.

- Mais si on ment tout le temps, les gens un jour, ils vont savoir que t'as tout le temps menti.

Si on ment tout le temps, qu'est-ce qui se passe au bout d'un moment ?

- Les autres ne nous croient plus

- Par exemple, si on dit tout le temps qu'on a mal quelque part, par exemple tout le temps « j'ai mal au pied », et bah le jour où on a vraiment mal, on nous croit pas.

Est-ce qu'on va croire ce que vous dites ?

- (tous) Non

Est-ce qu'on va faire confiance en votre parole ? On a dit que le mensonge c'est dans la parole, c'est une parole qui dit le contraire de la vérité. Alors on va passer à la prochaine question mais avant, levez la main ceux qui ont déjà menti... (Brouhaha). Alors on se reconcentre...

- (Un enfant présente le panneau-question) Sommes-nous tous des menteurs ?

- Pas obligatoirement. Des fois il y a des gens qui mentent et il y a des gens qui ne mentent pas.

Co-animatrice : Les gens qui ne mentent pas, est-ce qu'ils n'ont JAMAIS menti ?

- On ment presque tous

- Il y a des gens qui pensent n'avoir jamais menti mais qui ont déjà menti

Si on a oublié la vérité, est-ce que ça veut dire qu'on ment ?

Co-animatrice : Par exemple, j'ai rangé la tasse dans le placard, mais j'ai oublié donc quand on me demande, je dis que je n'ai pas rangé la tasse

- On peut oublier à cause d'un évènement après
- Il y a des gens aussi qui mentent parce que c'est une maladie : c'est des mythomanes.

Vous pouvez expliquer aux enfants ?

- C'est quoi des mythomanes ?
- C'est des gens qui ne peuvent pas s'empêcher de dire des mensonges, ils ne font pas exprès.

Leur but, ce n'est pas de mentir mais ils mentent tout le temps donc ils ne voient plus trop la différence entre la vérité et le mensonge

Co-animatrice : Est-ce qu'on peut croire à ses propres mensonges ?

- Oui !
- Parfois on fait pas exprès de mentir. Par exemple, sans faire exprès j'ai fait coulé de l'encre et j'ai dit que ce n'était pas moi quand on m'a demandé.

Est-ce que tu voulais cacher la vérité ?

- Non

Tout à l'heure, on a dit qu'on mentait quand on voulait cacher la vérité donc là est-ce que tu mens vraiment ?

- Quand on ment c'est un acte volontaire.

Dernière question : Un mensonge et une erreur, est-ce que c'est pareil ? Est-ce que c'est pareil mentir et se tromper ?

- Un mensonge c'est pas pareil qu'une erreur parce qu'un mensonge c'est quelque chose qui n'est pas vrai

Une erreur, c'est aussi quelque chose qui n'est pas vrai non ?

- Une erreur
- Un mensonge c'est on fait exprès alors qu'une erreur, on sait pas

Quand on ment, on fait exprès de cacher la vérité. Quand on se trompe, est-ce qu'on veut cacher la vérité ? On fait exprès quand on se trompe ?

- (tous) Non !

Dans les deux cas, c'est le contraire de la vérité.

- La différence, c'est la notion de volonté, si c'est volontaire.
- Quand on est sincère, c'est pas un mensonge. Le mensonge c'est quand on sait qu'on ment.
- Une erreur ça peut être l'ignorance.
- L'ignorance c'est pas volontaire

Quand on ment, c'est pour tromper quelqu'un, et quand on fait une erreur, c'est qu'on se trompe.

- Parfois on ment pour ne pas blesser. Quand on dit qu'un dessin de son fils est joli. On peut pas dire que c'est super moche.
- Des fois on dit des mensonges à quelqu'un pour pas blesser

Les gens ils ne veulent pas connaître la vérité ?

- Non

Ils préfèrent qu'on leur mente ?

- Oui
- Si on nous croit pas quand on a mal à la jambe et c'est pour du vrai...les gens ils veulent pas voir la vérité.
- Si la vérité c'est bien...
- Mais si le dessin est moche, on le saurait au bout d'un moment.
- La réalité nous poursuit...

D'autres remarques ? Eh bien super, vous pouvez vous applaudir ! Bravo !

3.2.6. Retranscription du Ciné-Philo Max et les maximonstres (Spike Jones, Etats-Unis, 2009) : « Les monstres et les humains », Cinéma le Trianon, 22 mars 2013.

[Facilitatrice] (Présentation du jeu-débat) La première question, toute simple mais aussi très compliquée : 1 2 3 pensée ! (...) Dans l'île où part Max, il y a plein de monstres, et ils sont différents des humains. Est-ce qu'il n'y a que les monstres qui se sentent monstres ?

- Non.

Est-ce qu'il n'y a pas quelqu'un d'autre qui se sent monstre dans le film ? Un petit monstre ?

- Ouii.

- Max !

Pourquoi tu dis Max ?

- Parce que il fait les mêmes choses que les monstres.

Il fait les mêmes choses que les monstres. Par exemple, qu'est-ce qu'il fait ? C'est très intéressant ce que tu as dit en tout cas : Max se sent monstre, alors qu'il ne l'est pas. Qu'est-ce qu'il fait alors ?

- Il dort en pile.

Il dort en pile avec les monstres, d'accord. Et quand il est chez lui ?

- Il se sent monstre parce qu'il ment, Il crie.

- Il fait sa crise.

Et qu'est-ce qu'il fait quand il fait sa crise ?

- Il fait une grosse colère, il court partout et tout le monde s'écarte.

Oui il court partout, il fait sa crise, il crie beaucoup. Quoi d'autre ?

- Il fait des bruits d'animaux !

Il fait des bruits d'animaux, des bruits monstrueux et... ?

- Il casse... Il n'arrive pas à vivre avec les autres. Il se sent différent...

Il se sent différent d'accord, vous pouvez expliquer ?

- Il se sent seul.

- Exclu.

Il se sent exclu, oui. Max il se sent monstre, il se sent seul, différent exclu. Il se comporte un peu comme un monstre.

- Méchamment.

Méchamment, effectivement vous avez parlé tout à l'heure de la méchanceté chez les monstres aussi. Tu veux compléter ?

- Il se sent mal-aimé aussi.

Oui, le détail dans le film qui le montre comme un monstre, c'est quand il mord sa mère. Vous avez dit, les monstres mangent les humains. Le moment où il mord sa mère c'est bien là où il dit : « Oh, je suis un monstre, je mange les humains ! » Et c'est là que commence l'histoire avec l'île. Alors finalement, c'est quoi un monstre, dans tout ce que vous avez dit ? On a l'impression qu'un monstre, c'est quelqu'un de différent, il se sent différent et il est différent dans son corps, il se sent un peu seul, il se sent exclu, il se sent méchant. C'est tout ? C'est déjà pas mal comme définition.

- Adulte : Pas aimé.

Oui, pas aimé, on a parlé de ça aussi. On passe à la deuxième question.

- (un enfant présente le panneau-question) Est-ce qu'un monstre et un humain c'est pareil ?

1 2 3 pensée ! On réfléchit. Il ne faudra pas répondre que oui ou non, il faudra expliquer, donc on prend le temps de réfléchir. ... Alors, vous pouvez vous lancer, vous levez la main et vous prenez le temps de répondre à la question.

- Un monstre et un humain c'est pas pareil parce que un monstre c'est méchant. Un humain c'est plus gentil.

Tous les humains sont gentils ?

- Non, on n'est pas tout le temps gentil

Alors peut-être qu'il y a une part de monstre en nous ?

- Non parce que les monstres ils n'ont pas la même manière de vivre que les humains. Ils ne vivent pas pareil, ils n'ont pas des choses en commun.

Alors les monstres et les humains n'ont pas de choses en commun. Et tu voulais nous expliquer, quoi par exemple ?

- Par exemple, ils ne conduisent pas les voitures.

- adulte : Oui, ils n'ont pas la même manière de vivre.

- Ils n'habitent pas dans des maisons en briques, ils n'ont pas de robinet qui quand on l'allume il y a de l'eau qui arrive, ils n'ont pas d'électricité.

Suzanne : D'accord, est-ce qu'il y a des choses quand même qui se ressemblent entre les monstres et les humains ? Alors leurs maisons sont pas pareilles, mais est-ce qu'ils ont des maisons ?

Une enfant : Un monstre ça ne mange pas avec des couverts alors que les humains ça mange avec des couverts.

Un autre enfant : Pas tout le temps !

Suzanne : D'accord, ça mange comment un monstre ?

Avec les mains. Mais par contre ça mange comme nous, ça mange des animaux.

Un autre enfant : Non, pas seulement les animaux.

Un autre : Ils mâchent juste un peu et après ils avalent.

Alors en fait ils sont pas pareils parce que le monstre il a des poils, l'homme il a de la peau mais il a pas de poils. Enfin si il a des poils, mais ils sont noirs.

Suzanne : Alors on a dit quand on a défini les monstres, ils n'ont pas la même apparence. Quand on voit un humain, on voit qu'il a une apparence humaine tandis qu'un monstre ça a des poils, c'est beaucoup plus gros, ça mange différemment. Après dans le comportement, est-ce qu'il y a des différences ou des ressemblances ?

Une adulte : Moi je pense qu'un monstre peut être humain et que l'humain peut être monstre. Tout à l'heure on a vu que Max pouvait être monstre en hurlant, en cassant etc., et tout compte fait il a l'apparence d'un humain, et dans le film on voit que le monstre a des sentiments, ils s'aiment et ils ont des contacts entre eux. Donc je pense que c'est la même chose, l'un peut être l'autre.

Et même au niveau de l'apparence, Max quand il arrive dans l'île des monstre, qu'est-ce qu'ils pensent les monstres ?

Adulte : qu'il est différent d'eux.

Les monstres ils disent « Han, c'est quoi cette bête bizarre, petite, sans poils etc. Donc à votre avis est-ce que vous pensez que les monstres dans l'île, ils ont pensé que Max c'était un monstre ?

Oui / Non

Non ?

Un enfant : Un magicien !

Un autre enfant : Oui mais Max avec son costume, les monstres ils n'ont pas pu reconnaître que c'était un humain.

C'est vrai qu'il avait un costume et du coup, il ressemblait un peu aux monstres. Mais imaginez là, il y a un monstre qui arrive, tout vert avec cinq bras. On va se dire que c'est un monstre ou pas ?

Oui !

Oui. Mais imaginez si vous demain, vous arrivez dans une île où tout le monde est vert avec cinq bras.

Vous, vous arrivez avec vos deux bras : qu'est-ce qu'ils vont dire ?

Un enfant : Qu'on est des monstres, qu'on est différent des autres, qu'on est hors-norme.

Hors-norme, est-ce que tu peux expliquer ça aux plus jeunes ?

On est pas comme les autres, parce qu'on a notre quotidien et tout, et dès qu'il y a quelqu'un de pas pareil ben on dirait que c'est un monstre.

Hors-norme, et les mots qui vont avec norme c'est quoi ? Quand on est dans la norme, on est ?

Adultes : normal.

Quand on est pas dans la norme on est ?

Enfants : Différent, pas normal.

Anormal, exactement. Un monstre est-ce qu'il est normal ?

Non il est anormal !

Il est anormal. Mais est-ce qu'on est tous anormaux pour quelqu'un ?

Brouhaha...

Ah, c'est compliqué comme question.

Suzanne : Est-ce que vous avez déjà vu un monstre pour de vrai ? Est-ce que vous avez déjà eu l'impression, puisque apparemment vous savez que les monstres ça n'existe pas, de croiser quelqu'un qui vous a semblé un peu monstrueux ?

Enfant : quelqu'un à trois yeux. (rires)

Suzanne : Qui avait un comportement de monstre ? Tu veux répondre ? Tu as déjà vu un monstre ?

Enfant : Oui.

Suzanne : Il était comment le monstre ?

- Il était en noir.

Suzanne : Et tu l'as vu où ?

- Je l'ai vu au cirque.

Un autre enfant : Ce serait pas un jaguar ?

Suzanne : Bon. Vous vous rappelez quand on a parlé du comportement de Max quand il pique sa crise ? Eh bien on a dit aussi qu'il ressemblait à un monstre. On a dit aussi que parfois les humains ressemblaient à des monstres.

Enfant : Aussi c'est que la vie des ogres est différente de la vie des humains parce que les monstres eux ils sont méchants et ils mangent les gens, alors que les gens ils mangent pas les autres gens.

Suzanne : Ok, alors est-ce que dans le film vous avez vu des monstres manger des gens ?

Non.

Presque !

Suzanne : Presque ?

Quand Max il entre dans la bouche de...

Suzanne : Alors oui, mais est-ce que c'est méchant ?

Noon.

Suzanne : Au contraire, c'était pour sauver Max, pour le cacher. Moi j'ai l'impression que dans le film ils disent qu'ils vont manger les gens, qu'ils ont l'habitude de les manger, qu'ils ont mangé déjà plein de rois avant Max... Mais est-ce qu'on les voit manger vraiment ?

Un enfant : Faut pas se fier aux apparences.

Suzanne : Alors, « il ne faut pas se fier aux apparences », c'est une phrase qu'on a l'habitude de dire, mais pourquoi tu dis ça ?

Parce que un monstre on dirait qu'il va manger tout le monde et c'est pas forcément vrai.

Est-ce que parce qu'on a une apparence de monstre, ça veut dire qu'on va manger les gens ? Est-ce que tous les monstres sont méchants ? Dans le film est-ce qu'ils sont méchants les monstres ?

Noon !

Pourquoi ?

Parce qu'ils n'ont pas mangé Max.

Suzanne : Donc à partir du moment où on ne dévore pas les autres, on est gentil ? Est-ce que c'est la seule chose qui nous montre qu'ils sont gentils ?

Non mais en même temps ils s'occupaient bien de lui, ils le laissaient pas dormir dehors sans rien lui donner quoi, ils le laissaient pas traîner comme ça.

Suzanne : Oui, à quel moment par exemple ?

Ben même quand ils étaient en colère.

Suzanne : Oui, qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ?

Ils le gardent quand même, ils ne lui font pas de mal.

Et comme disait Madame tout à l'heure, ils ont des sentiments. Là tu parles de la colère, ils ont quoi d'autre comme sentiments ? Qu'est-ce qui se passe avec ces monstres, qu'est-ce qu'ils ressentent ?

La solitude.

De la solitude, de la tristesse ?

Parfois ils sont tristes.

Parfois ils sont tristes.

Au début quand Max il arrive sur l'île les monstres ils veulent le manger mais Max il leur dit qu'il a plein de pouvoirs pour pas se faire manger.

Suzanne : C'est vrai, est-ce que vous pensez qu'il a ces pouvoirs-là Max ?

Noon.

Il ressentent aussi de l'amitié parce que à la fin Max quand il est parti, et bien ils ont pleuré.

Suzanne : Et est-ce que c'est que à la fin que vous avez remarqué qu'ils ressentaient de l'amitié ou vous l'aviez remarqué avant ça ?

Est-ce que les monstres sont capables d'aimer ?

Oui.

Dans le film par exemple ?

Oui !

Pourquoi tu dis oui ?

Parce que j'ai vu que après ils sont devenus amis avec Max.

Oui pour les sentiments, j'ai vu qu'à la fin, quand Max il partait, Carole pleurait.

Ils sont capables de pleurer déjà.

Suzanne : C'est quoi comme sentiment ?

La tristesse.

Une adulte : Et aussi, ils ont des sentiments entre eux.

Oui, vous avez repéré des personnages ?

La même adulte : Il y a de la jalousie entre eux.

Ca c'est intéressant, ça veut dire qu'ils ont envie de choses qu'ils ne peuvent pas avoir. Autre chose ?

Une autre adulte : Oui, il y a une femme qui a pour amis deux oiseaux, c'est très intéressant, il y a à la fois de la jalousie, et de l'amour.

D'ailleurs c'est intéressant de parler de ce moment-là : qu'est-ce qu'il se passe avec ces deux chouettes ? Comment ils réagissent les monstres avec les chouettes ?

Une enfant : Il sont surpris de les voir amies.

Oui ils sont surpris, et est-ce qu'ils les acceptent ?

Non.

Pourquoi ? Pourquoi ils ne les acceptent pas ?

Parce que Max il avait dit que le château il était que aux monstres et à lui.

Oui. Et du coup est-ce qu'il y a d'autres propositions par rapport aux chouettes ?

Un enfant : Parce que elles sont différentes des monstres.

Elles sont différentes des monstres. Donc Max, il arrive, il y a des monstres qui sont différents de lui.

Les monstres pensent que Max c'est un monstre, et après il y a les chouettes, qui sont aussi des monstres car elles sont différentes des monstres. Tout le monde est différent de tout le monde on dirait ?

Oui.

Suzanne : Alors est-ce qu'on est tous des monstres ?

Les enfants : Non ...

Une adulte : Quelque part, oui.

Une enfant : Et aussi il y a un chat...

Oui, il y a un chat qui se cache dans l'arbre. Peut-être qu'il se cache parce qu'il est différent lui aussi.

C'est un monstre pour les monstres.

Suzanne : Il y a encore un autre animal qui apparaît à un moment dans le film, vous vous rappelez dans le désert ?

Un enfant : Le raton-laveur !

Suzanne : Ah oui il y a le raton-laveur, mais il y en a un autre...

Le chien !

Suzanne : Oui il y a le gros, et qu'est-ce qu'il dit Carole à Max quand il voit passer le gros chien ?

De ne pas le toucher parce qu'ils ne le connaissent pas ici.

Suzanne : Voilà, c'est ça, donc il ne veut pas l'approcher, il ne fait pas vraiment partie du groupe. Ils croient que c'est un monstre. Alors que pourtant nous, dans notre vie de tous les jours, on ne se dit pas que c'est un monstre.

Et Monsieur, tout à l'heure vous disiez que les monstres étaient exclus, on voit que sur cette île il y a plein d'autres personnes exclues. Les chouettes sont exclues, et même parmi les monstres. Est-ce qu'il y a un monstre qui se sent seul ? Est-ce que vous vous rappelez d'un monstre qui se sent seul, qui se sent pas aimé, qui se sent rejeté, comme Max... Vous l'avez repéré ?

Euh, l'ami de euh...

Oui, leurs noms ne sont pas faciles à retenir.

- Karl ? et Carole

Même Carole, il est un peu rejeté. D'autres propositions ?

- Carole il voulait pas dormir empilé avec les chouettes !

Oui, exactement, il rejette les chouettes. Pourquoi il les rejette à ton avis ?

Parce que avec leurs becs elles pourraient faire mal et en plus elles pourraient les réveiller.

Oui elles pourraient faire mal, et du coup peut-être qu'il a un peu peur de ces chouettes avec des becs bizarres.

Suzanne : Et puis il explique après, quand il est assis à côté avec Max, vous vous rappelez ? Il dit quelque chose sur les chouettes, vous vous rappelez ?

Une adulte : Il ne comprend pas ce qu'elles disent.

Suzanne : Voilà, il ne les comprend pas. Et avant ça, il avait dit que les chouettes, c'était des animaux débiles. Est-ce qu'on peut dire de quelqu'un qu'il est débile si on ne le comprend pas ?

Un enfant : Si il dit que les chouettes sont débiles, peut-être que c'est pareil pour lui. Les chouettes elles le trouvent peut-être débiles aussi.

Suzanne : Exactement. Des fois quand on se comprend pas entre soi, on peut se prendre pour des monstres, alors que c'est juste qu'on n'a pas la même langue.

Une enfant : C'est pas celui-là qui fait les trous dans les murs qui se sent exclu ?

Suzanne : Alors lui c'est Era, le mari de Judith...

Il se sentent tous un peu seuls en fait. Finalement, est-ce qu'on est pas tous des monstres. Enfin, est-ce qu'on se sent pas tous un peu monstres ? Différents des autres...

Suzanne : On va passer à la prochaine question.

Alors, encore un volontaire ? Priorité aux enfants qui ont le moins parlé. Alors, depuis le début on a beaucoup parlé des monstres comme des êtres qui sont différents, et vous avez beaucoup parlé du fait que parfois ça fait peur les monstres. Alors, prochaine question : Faut-il avoir peur des monstres ? Vas-y Bah non parce que ça n'existe pas.

Aaah, alors c'est bien parce qu'on n'en a pas encore parlé de ça. Comment ça s'appelle quelque chose qui n'existe pas ?

- Irréel ?

- C'est de la fiction.

C'est de la fiction. Et ça se passe où ?

- Dans notre tête.

- Dans notre Imagination !

Est-ce que les monstres sont imaginaires alors ?

- Ouiii.

- Ben non.

Est-ce que c'est pour ça qu'il ne faut pas avoir peur ?

- (tous) Ouui.

- Je pense que les monstres sont imaginaires quand on les désigne physiquement, et que le monstre est réel quand on veut désigner un comportement inadapté ou violent.

Oui, alors, précisons. Vous vous rappelez quand on a parlé de Max, quand il se comporte comme un petit monstre ?

- (tous) Ouii.

A ce moment-là, est-ce que ça existe, être monstre ?

- (tous) : Oui !

Quand on se comporte comme un monstre.

- On peut être un monstre, euh, pas monstre !

Mais on n'est pas un monstre réellement.

- Peut-être être violent ?

Oui être violent, c'est intéressant, c'est un mot qu'on n'avait pas encore utilisé. Les « monstres monstres » entre guillemets, est-ce que ça existe ?

- Nooon.

- Peut-être.

Pourquoi on en parle alors ?

- Ben parce que peut-être que ça existe sur une autre planète.

Oui peut-être.

- Ninon : Oui ça existe car parfois on en voit tous les jours, alors pour nous ça devient plus des monstres.

C'est-à-dire, tu peux expliquer davantage ?

- Ninon : Ben oui, les monstres ça existe, mais comme on les voit tous les jours, habillés comme nous...

- Une adulte : Quels monstres ?

- Ninon : Tout ce qui est différent de nous, un chien par exemple.

Aah, alors tu veux dire que autour de nous, tout le monde est un monstre, mais on est habitué, du coup on oublie que c'est des monstres? Qu'est-ce que vous en pensez ?

- Un adulte : Ce qui se passe en Syrie actuellement, c'est qu'ils sont plus des monstres que des humains.

Alors, oui, il faudrait pouvoir l'expliquer aux enfants.. Mais moralement, ça rejoint les comportements monstrueux en fait, une sorte de monstruosité morale, vous voyez ? Alors est-ce que finalement on est tous des monstres, mais on s'est habitué à notre différence ? Est-ce qu'on est tous pareils ici ?

- Nooon ! / Ouiiii !

Est-ce qu'on est tous différents les uns des autres ?

- Nooon / Ouiiii

Alors est-ce qu'on est tous des monstres mais on est habitué ?

- Oui !

On est tous des monstres ?

- On est tous humains plutôt ?

Parce qu'on est humain ?

- Ben nous, pour les fourmis ça fait comme si on était des monstres parce qu'on est plus grands que les fourmis.

Peut-être qu'on est des monstres pour des fourmis oui, peut-être.

- Les monstres, quand ça existe, eh ben c'est dans notre imagination quand on dort.

Ah quand on dort, dans notre rêve, effectivement. Et qu'est-ce que ça nous fait quand on rêve de monstre ?

- Ça fait des cauchemars ou des mauvais rêves.

- Moi je me demandais, peut-être que les trous qu'on voyait c'était des minis minis maisons et que y avait des tous petits êtres qui vivaient dedans, c'était des maisons ou pas ? Et que pour eux on était des géants ?

Suzanne : Oui, on peut imaginer qu'il y a un monde avec de tous petits personnages et on serait des monstres.

- Une adulte : Un peu comme ce que Carole a construit.

Suzanne : Alors Max quand il arrive sur l'île des monstres, est-ce qu'il a peur des monstres ?

- Non.

- Au début oui et après non.

Suzanne : Au début oui et après non ?

- Au début il se cache derrière les arbres. Et après il commence à mal se rapprocher d'eux.

Suzanne : Voilà, et c'est quoi son comportement ?

Pourquoi il se rapproche ? Il se rend compte de quoi, Max, en regardant ces monstres qui discutent ?

- Qu'ils sont comme lui.

- Une adulte : Qu'ils ont le même comportement que lui.

Qu'il a pas de raisons d'avoir peur. Donc en fait, il les observe, et ensuite il se rend compte qu'il y a des ressemblances. Il y a des différences, mais il y a aussi des ressemblances.

- Mais il est pas pareil, c'est pas des ressemblances euh.

Pas de ressemblances ... Comment ça s'appelle ça ?

- Du corps.

Effectivement, dans l'apparence ils sont très différents, donc au début il a peur, mais après il les observe et là, il voit des ressemblances.

- Oui en fait, peut-être que les monstres ça existe.

Peut-être que ça existe en nous quelquefois.

- Oui, et ça peut exister sur d'autres planètes.

Suzanne : On a dit beaucoup de choses, on va terminer par une dernière question.

Une rapide dernière question. Les humains ont-ils besoin des monstres, 1 2 3 pensée !

Suzanne : Alors, ouvrez les yeux, levez la main et dites ce que vous avez à dire sur cette question.

- Oui et non parce que parfois il y a des monstres qui sont gentils

Suzanne : Alors, ok, on a vu que les monstres pouvaient être gentils ou méchants, et donc parfois on peut en avoir besoin, et parfois non. On en a besoin à quel moment alors ?

- Ninon : Alors moi je crois qu'on a un peu besoin des monstres, surtout quand on se sent seul, comme Max, quand il est arrivé sur l'île, il était embêté.

Suzanne : D'accord, et pourquoi c'est des monstres qu'il a trouvé sur l'île ?

- Ninon : Parce qu'il n'y avait qu'eux.

- Suzanne : Il en a eu besoin parce que ça l'a empêché d'être tout seul, d'être dans la solitude ?

- Oui, et aussi parfois on a besoin de monstres, parce que parfois il y en a qui nous tapent, qui nous insultent.

- Les gens c'est des monstres quand ils nous tuent.

Et ça on en a besoin des monstres pareils ?

- Non.

- Ben oui !! Mais pas toujours.

- Suzanne : A quel moment ?... Je sais pas, peut-être pour se défendre ?

- Oui voilà !

- Aussi parfois on a besoin des monstres, si on veut faire un monde avec euh, on fait des maisons pour jouer, les monstres peuvent nous aider à faire notre maison et jouer avec eux quand on a fini.

- Ok alors là, ce serait des monstres gentils.

- (Une adulte) : Non moi je pense pas que ce sont des monstres gentils parce que là il est dans un univers de jeu, donc dans le jeu on a besoin des gentils et des méchants.

- (Suzanne) : D'ailleurs on l'a vu ça dans le film. Quand ils font la bataille de boules de terre, ils ont besoin de gentils et de méchants.

Peut-être qu'on a besoin de monstres méchants pour savoir ce que c'est être méchant ?

-Une adulte : Pour reconnaître soi-même ses propres méchancetés, ses bêtises...

Et si les monstres sont des êtres imaginaires, si ça n'existe pas, c'est nous qui les avons créés ! Nous les humains. Pourquoi on a créé ces bêtes ?

-Un enfant : Bah nous on a pas besoin des monstres, parce que comme ils n'existent pas, on peut pas en avoir besoin !

Peut-être qu'on a besoin de quelque chose qui n'existe pas ?

- Oui c'est vrai.

Oui mais s'il y a quelque chose qui n'existe pas, on peut pas le prendre !

Suzanne : Alors les histoires de monstres elles existent.

Une adulte : Oui, c'est dans notre imagination.

- Les monstres, on en a besoin parce que ça nous permet peut-être de justement, pas être des monstres.

Peut-être qu'on a besoin de l'idée de monstre.

- Une adulte : D'avoir l'idée de monstre pour pas devenir un monstre. Pour pas être un monstre.

- Une enfant : Peut-être qu'on a créé les monstres parce que je sais pas parfois nous on est des monstres.

Tout le monde a entendu ? ... Tu peux répéter ?

- Peut-être qu'on a créé des monstres parce que nous on est des monstres.

Peut-être qu'on a créé les monstres, comme ça on a des miroirs un peu. C'est comme si on se regarde nous-mêmes dans les monstres. Et on se dit « Ah, parfois je suis comme ça aussi. »

- Un enfant : C'est quoi la bonne réponse ?

Toutes les réponses sont bonnes en philo ! C'est ça qui est compliqué... Il y a des enfants qui ont dit « Oui et non » parfois pour répondre. C'est exactement ça en philo, pour une question, on peut dire oui ET non, ça marche dans les deux cas.

Suzanne : Peut-être que ça peut faire du bien d'imaginer des monstres quand on a très envie de se mettre en colère, on peut imaginer des monstres qui se mettent en colère, ça nous fait du bien.

- Une adulte : Et comme ça on ne se met pas en colère nous-mêmes !

Suzanne : Voilà, ou on joue à des jeux de monstres, ou on lit une histoire de monstre, ou on regarde un film de monstres.

- Un enfant : Comme Godzilla le monstre.

Merci infiniment, et bravo !

3. 2. 7. Ciné-Philo Epic, la bataille du royaume secret (Chris Wedge, Etats-Unis, 2013) mercredi 19 juin 2013 : « La Guerre et la Paix » 55 personnes

[Facilitatrice] Le ciné-philos va commencer. On va réfléchir tous ensemble, le but c'est que chacun dise ce qu'il pense. Est-ce que vous pensez ?

- Ouiiii

Vous êtes sûrs ?

- Ouiiii

Alors, pour penser, on va se donner un signal, à chaque fois que je dirai 1,2, 3, Pensez, il faudra fermer les yeux, mettre les mains sur le front et penser pendant 1 minute. Les enfants et les adultes, tout le monde est bienvenu pour participer. On va démarrer, on a besoin d'un volontaire pour la première grande question.

- (Un enfant présente le panneau-question) C'est quoi la guerre ?

Vu qu'on est au ciné-philos, on réfléchit, et on réfléchit au film qu'on vient de voir.... Vous êtes prêts ? Oui ?

- C'est la bataille

- C'est quand on tue

- C'est quand on se fait mal.

- On se bat

- En fait c'est quand on a des épées et on lutte contre l'autre équipe et on essaie de se faire tomber par terre.

Ah là il y a quelque chose d'intéressant, il y a « l'autre équipe » : est-ce que ça veut dire qu'il y a deux camps dans une guerre ?

- Ouiiii

- Oui en fait il y a les gentils et les méchants et ils ont des épées

Ils ont forcément des épées ? Si on se bat avec des massues, c'est pas la guerre ?

- Si !

- C'est quand les deux camps ne sont pas d'accord sur quelque chose.

C'est intéressant, c'est quand on est pas d'accord... Dans le film, qui n'est pas d'accord ? Qui sont les deux camps qui se battent ?

- Les hommes-feuilles et les boganes

Est-ce que les hommes-feuilles et les boganes ne sont pas d'accord ?

- (tous) Ouiiii

Est-ce que c'est pour ça qu'ils font la guerre ?

- (tous) Ouii

Alors, les boganes, qu'est-ce qu'ils veulent ? C'est quoi leur but, leur objectif ?

- Ils veulent les tuer

- Ils veulent faire la forêt... euh tuer la forêt

- Ils veulent que la reine elle soit morte et que la fleur de la reine, elle soit aussi morte pour que la forêt elle soit aussi morte.

- Ils veulent prendre tout le pouvoir sur toute la forêt

Ils veulent le pouvoir et ça rejoint ce qu'ils disent : ils veulent prendre le pouvoir parce qu'ils veulent que la forêt soit morte, pourrie.

- Pour la détruire la forêt.

Ils veulent détruire la forêt : ça c'est un mot important « détruire »

- Ils veulent... leur objectif, c'est de tuer la reine et quand elle sera morte, de prendre le bourgeon.

Donc, les Boganes ils veulent tuer la forêt. Les hommes-feuilles, qu'est-ce qu'ils veulent eux ?

- Ils veulent se bagarre.

- Ils essaient de mettre la forêt correctement

- En fait le méchant, le chef il veut prendre la fleur

Là tu parles des Boganes, non ? On parle des hommes-feuilles

- Ils veulent protéger la forêt

- Les chauve-souris

- Les hommes feuilles ils doivent protéger la forêt et protéger la reine

Donc les Boganes ils veulent détruire la forêt alors que les hommes-Feuilles ils veulent la protéger. Les boganes veulent tuer la forêt et les hommes-feuilles veulent... c'est quoi le contraire de mourir ?

- La ressusciter

- Et aussi ils veulent protéger l'énergie de la reine

C'est bien dit !

- En fait, les Hommes-Feuilles ils veulent, ils veulent, ils veulent protéger la forêt et les hommes et les chauve-souris ils veulent tuer la reine, et eux ils veulent faire vivre la reine.

- Les hommes feuilles ils veulent que le bourgeon éclore et que l'énergie de la reine s'épande sur quelqu'un pour que ce soit la nouvelle reine.

C'est ce qu'on disait au début sur le pouvoir : les boganes et les hommes-feuilles, ils veulent le pouvoir sur la forêt. Mais ils ne sont pas d'accord. Donc là peut-être qu'on arrive à la fin de la première question : d'après ce que vous dites, et c'était super, on a l'impression que pour vous, la guerre, c'est quand il y a deux camps qui sont pas d'accord et qui veulent le pouvoir.. et ils se bagarrent pour avoir le pouvoir et ils n'ont pas le même objectif, ils n'ont pas le même but.

- Des ennemis !

Oui, ce sont des ennemis et ils se bagarrent. C'est une super réponse. Alors on va passer à la prochaine question, est-ce qu'il y a un enfant qui n'a pas parlé et qui a envie de montrer le panneau ?

- (un enfant présente le panneau-question) Comment sait-on qu'on est dans le camp des gentils ?

1,2,3, Pensez !

- Avec la tête on sait... On réfléchit

- Pour être gentil, il faut penser...

- Je pense que je sais ce qu'il veut dire c'est qu'il faut penser à être gentil pour ensuite agir gentiment.

Co-animatrice : Il faut avoir envie d'être gentil ?

- Pour moi, on fait la différence entre les gentils et les méchants et puis après on se dit dans sa tête c'est qui qu'on pense le mieux.

Comment être sûr qu'on pense bien ? Dans le film, comment savoir qui sont les gentils ?

- Parce qu'ils veulent protéger la forêt.

Comment savoir qui sont les méchants ?

- Parce qu'ils sont pas beaux

Les méchants, ils sont toujours moches ?

- Non. C'est pas parce qu'ils sont moches qu'ils sont méchants. Mais ils sont moches

Qui veut faire du bien dans le film ?

- Les hommes-Feuilles

Qui veut faire du mal à la forêt ?

- Les méchants

Donc si on veut faire du mal, est-ce qu'on est gentil ?

- Non

Donc si on veut faire du bien, est-ce qu'on est dans le camp des gentils ?

- Oui

Est-ce qu'il faut forcément choisir un camp entre les gentils et les méchants ?

Est-ce que parfois on a envie de faire du bien, et parfois on a envie de faire du mal ?

- Oui, les gentils !

- Les hommes-feuilles, ils sont gentils et ils se battent : c'est pas vraiment du bien, et c'est pas vraiment du mal...

On va passer à la prochaine question, qui ne sera pas aussi compliquée.

- (un enfant présente le panneau-question) **Pourquoi aime-t-on détruire ?**

Question bizarre... Pourquoi on aime détruire ? 1,2,3, Pensez !

- Si on casse le château de quelqu'un, lui il va détruire le château qu'il a fait

Si toi tu le casses, lui il va le casser ? C'est amusant ça ?

- Oui, parce qu'on veut être méchant

- On a envie...

- Pour avoir...

Pour avoir quoi ? C'est-à-dire ?

- Quand on est fâché, on aime détruire

Comment ça s'appelle ce sentiment quand on est fâché,

- La colère

- On détruit parce qu'on a envie de faire de la peine à quelqu'un

- ça donne du pouvoir

Ah, on a déjà parlé du pouvoir : quand on détruit on a l'impression d'avoir du pouvoir. Pourquoi les méchants aiment détruire ? Quelqu'un peut l'aider ?

- Les méchants ils détruisent parce que c'est des méchants

- Des fois on veut détruire pour se venger de quelqu'un

- Aussi si on détruit quelque chose, ça veut forcément dire qu'on aime aller dans l'équipe des méchants.

Du coup on aime bien aller un petit peu dans l'équipe des méchants ?

- Oui pour être le plus fort

Donc pour avoir le pouvoir et pour avoir la force, pour montrer qu'on a de la force

- Aussi quand on casse quelque chose qui appartient à notre camarade, ce qu'on peut faire, c'est qu'on peut faire la paix.

Ah on peut faire la paix. C'est un mot super intéressant. Depuis tout à l'heure, on parle de la guerre : est-ce que la paix c'est le contraire de la guerre ?

- Ouiiii !

Pourquoi la paix c'est le contraire de la guerre ?

- Parce qu'on montre qu'on a plus envie de faire la guerre, on s'arrête de faire la guerre

Faire la paix, c'est arrêter de faire la guerre ?

- Oui

Comment on fait pour arrêter de faire la guerre ?

- On se sert la main

- On fait des excuses

- On arrête de faire la guerre

Pour arrêter de faire la guerre, il faut arrêter de faire la guerre ?

- On peut... on peut... on peut aussi faire un bisou sur la joue.

- Et aussi ils discutent

On peut discuter oui...

- ... On peut construire un drapeau blanc

Le drapeau blanc il montre qu'on veut faire la paix

- Comme le drapeau, on peut écrire une phrase qui dit qu'on va faire la paix.

- Bah on peut discuter et en même temps parler de nos défauts, les résoudre et puis après on se pardonne.

Co-animatrice : Qu'est-ce qui fait que les deux camps peuvent avoir envie de faire la paix ?

- En disant « assez de faire la guerre »

- Ils se mettent d'accord

C'est intéressant. On a commencé en disant que la guerre, c'est quand on n'est pas d'accord. Et la paix, ce serait quand on se met d'accord pour arrêter d'être pas d'accord. Ou pour rester pas d'accord...

- En fait, et bah aussi, on peut saisir des bougies

Alors la dernière question va continuer sur ce thème là. Continuez comme ça, c'est super. C'est une question un peu spéciale, on l'a choisie aujourd'hui parce que je ne sais pas si vous êtes au courant, mais les grands, lundi, ils ont fait le « bac philo », c'était un contrôle de philo, et c'était une des questions qu'ils avaient. Donc on va essayer.

- (Un enfant présente le panneau-question) Un monde sans guerre est-il souhaitable ?

1,2,3, Pensez !

- Oui, parce que si y avait plus de guerre, il y aurait moins de morts, et ce serait mieux

- Oui et non, parce que parfois on peut pas éviter de faire la guerre. Si on se fait attaquer

- Oui, ce serait beaucoup mieux, si y avait plus de guerre, ça éviterait des dangers

- Si il y avait plus de guerre, ah bah tout le monde sera bien.

- Bah oui, parce que un monde sans guerre c'est mieux parce que on serait plus en sécurité et c'est mieux d'avoir que des gentils. Et les méchants... bah c'est mieux d'avoir que des gentils parce qu'au moins ils sont d'accord et y aura pas besoin de faire la paix puisque qu'ils seront déjà d'accord.

Co-animatrice : Un monde sans guerre, pour toi, ce serait un monde avec que des gentils ? Qu'en pensez-vous ?

- Moi je dis un monde sans guerre, ça se fait pas parce que ça veut dire qu'on est tous d'accord.

Si les Bogannes avaient gagné dans le film, ils auraient tous été d'accord : ça aurait un monde sans guerre ?

Co-animatrice : Est-ce qu'un monde avec que des méchants, ça peut être un monde sans guerre ?

- S'ils sont méchants, ils feront la guerre quand même.

Peut-être que les bogannes ils trouvent que c'est bien de détruire la forêt. Donc pour eux c'est ça le bien peut-être. Peut-être que pour eux, ils sont gentils.

- (adulte) Quelqu'un de gentil, c'est quelqu'un qui a l'intention de faire le bien. J'ai pas l'impression que les Bogannes faisaient du bien à qui que ce soit. C'est pas parce qu'on croit qu'on fait le bien, qu'on fait le bien. Être gentil, c'est défendre des valeurs qui font du bien aux autres et pas du mal. Quelque soit notre âge, on doit savoir si on fait du bien ou si on fait du mal

Mais c'est ça qui est compliqué : comment savoir ce qui est bien ? C'est ce que disaient les enfants au début : il faut réfléchir, pour savoir ce qui est gentil. Il faut penser. Mais c'est compliqué, on peut se tromper.

- Mais je pense qu'un monde sans guerre est souhaitable. Après je pense qu'il y aura quand même des conflits. Et des fois, on fait la guerre pour sauver des personnes.

Est-ce que faire la guerre contre des méchants, c'est bien ? Est-ce que parfois il faut faire la guerre ?

- S'il fallait sauver l'humanité d'une espèce de destructeur, la guerre serait bien.

- S'il y avait qu'un seul camp, il y aurait pas de guerre.

Co-animatrice : Donc ça veut dire que pour vous, c'est souhaitable que tout le monde soit d'accord ?

- Moi je suis pas d'accord parce qu'on n'est tous pas pareils.

On est tous différents : est-ce que c'est bien d'être tous différents ? ou est-ce qu'il faut supprimer les différences ?

- Non, c'est ce qui fait notre valeur

Co-animatrice : Est-ce qu'on peut être différent sans faire la guerre ?

- Ouiiii

Est-ce qu'il faut des méchants ?

- (adulte) Peut-être... On a besoin des méchants pour relativiser. La forêt ça représente la diversité avec tous les animaux et tout le monde ! il faut la diversité comme ça on peut se situer en relation avec les méchants.

Ce qu'elle dit c'est qu'on a peut-être besoin des méchants pour se comparer à eux. Pour savoir ce qu'est la gentillesse, ça peut être utile de comparer la gentillesse à la méchanceté. On doit s'arrêter là même si la question est compliquée et infinie. Merci pour votre participation !

3.2.8. Ciné-Philo Amazonia (film de Thierry Ragobert, France, 2013) « L'instinct de vie », Cinéma Le Trianon, 7 décembre 2013.

[Facilitatrice] (Présentation du dispositif de l'atelier-philo). Le but c'est de réfléchir au film et de réfléchir aussi à notre vie réelle. On a préparé des grandes questions qui concernent le film mais qui concernent aussi notre vie à nous.

- (Un enfant présente le panneau-question) C'est quoi la vie ?

- C'est quand on peut faire quelque chose

Quand on ne fait rien, on arrête de vivre ?

- Non, mais le mieux dans la vie, c'est quand on fait des actions : là on se sent en vie.

Qu'est-ce qu'on fait dans la vie alors ?

- On vit, on profite, on fait des belles choses.

- On respire, on mange

Respirer, manger, ça suffit de manger pour vivre ? ça va être intéressant par

- Nous il faut jouer, il faut s'amuser

- On a le droit de marcher !

Là il y a un mot très important : le droit. Est-ce qu'on a le droit de vivre ? Est-ce que la vie c'est avoir le droit de faire certaines choses ?

- On voit ce qu'on a le droit de faire, et on le fait : c'est comme ça que ça se passe la vie.

- S'animer, être animé. Vivre, c'est être animé.

Est-ce que tout ce qui est vivant ça bouge ?

- Oui

- Non

- ça grandit, ça pousse.

Dans cette salle, qu'est-ce qui est vivant ?

- Nous

- Je sais !

Est-ce que le plafond est vivant ?

- Non !

Est-ce que le sol il est vivant ?

- Non !

Est-ce que la terre en dessous du sol elle est vivante ?

- Oui !

Est-ce que Tarek, il est vivant ?

- Oui,

Est-ce qu'il y a des êtres vivants qu'on ne voit pas ?

- Des microbes

- Des bêtes

- Des moustiques

- Des acariens

- Des morts !

Alors là on arrive à une énorme question : est-ce que c'est pareil la vie et la mort...

- Non !

Dans le film, il y a quoi comme êtres vivants ?

- Les animaux, les lions, touuuut !

- Non, c'était des léopards,

- Des singes et des aigles

- Des grenouilles

- Des humains

- Il y avait aussi des crocodiles, et aussi des fourmis et des araignées

- Des hiboux

Là Il y avait que des animaux ?

- Il y avait aussi es êtres humains

- Les plantes, des arbres

- Plein de chooooooses

- L'eau

Facili : ça c'est intéressant : le fleuve Amazonie, qu'on voit tout le temps dans le film, est-ce que c'est vivant ?

- Non

Pourquoi vous pensez ça ?

- On peut y croire !

- L'eau elle coule c'est tout

- C'est pas vivant parce qu'elle peut pas bouger

- Mais si, ça bouge avec le courant

- Avec le vent

- Quand elle se cascade, ça avance

Ce qui est sûr, le fleuve fait partie de la nature mais est-ce que en lui-même

- Ah bah oui, c'est de l'eau, dans l'eau y a quoi ?

- Il y a des poissons

- Des requins

- Et aussi y a des pieuvres

- Des plantes

- Des crocodiles

- Des crustacés

Est-ce qu'il y a aussi des choses qu'on ne voit pas. On parle donc de ce qui est visible, mais il y a des choses vivantes qui sont invisibles.

- (adulte) Les micro-organismes, les bactéries, le plancton

- Non, le plancton c'est tout petit mais c'est pas invoyable !

Est-ce que tous les êtres vivants sont pareils ?

- Non !

Est-ce que la vie c'est un ensemble d'êtres vivants différents ?

- Oui !

Tu peux expliquer ? Vous pouvez l'aider ?

- Parce que la nature est vivante, c'est normale

- Les morts ils font partie de la vie

- La nature, c'est comme les champs sauf que ça pousse pas.

La nature ça pousse pas ?

- Si, mais la Terre, ça pousse pas

La terre elle fait partie de la nature et elle est vivante ?

- Elle fait partie de la nature mais elle est pas vivante

On a parlé un peu de la mort, qui est le contraire de la vie. Justement on va arriver à une deuxième question...

- (Un enfant présente le panneau-question) De quoi a-t-on besoin pour vivre ?

1,2,3, Pensez !

- De manger

Dans le film, il passe beaucoup de temps à chercher à manger

- Il cherche, il chasse

- Il faut boire

- On a besoin d'air

- De dormir

- On a besoin de tout... bah oui, on a besoin des animaux parce que sinon on meurt

Est-ce qu'on a besoin des autres êtres vivants ?

- On a besoin du cœur

Oui, nous les humains. Les arbres ils ont un cœur ?

- Non

- Oui, mais les arbres, ils ont des racines, c'est comme un cœur.

Alors, est-ce que tous les êtres vivants ils ont une sorte de cœur ?

- Oui !

Ce serait quoi le cœur dans une fleur ?

- La graine !

- Pour les plantes, c'est la graine c'est ce qui fait que ça pousse, c'est bien

- A part les mauvaises herbes

Là on a parlé des besoins naturels : manger, dormir, boire.

- On a besoin des autres.

- On a besoin de la vie, on peut être vivant et comme ça on peut faire qu'est-ce qu'on veut.

Si on est vivant, on peut être libre ? On a besoin de la liberté ?

- Oui, pour bouger

- En prison on pourrait rien faire

Dans le film, au début, il est où le petit singe justement ?

- Dans une cage

Est-ce qu'il est libre au début ?

- Non

Il n'est pas libre de bouger, mais qu'est-ce qu'il peut faire quand même

- il joue avec le doudou

- il peut s'amuser dans la cage

- il peut bouger

- il peut s'exprimer

- même dans sa cage, il a la liberté de parler

Et dans sa tête ?

- Bah il peut faire plein de choses

- il pense

- il réfléchit

- il peut rêver !

D'ailleurs, il y a un moment dans le film où il rêve.

- Oui mais c'est un cauchemar.

Est-ce qu'on a besoin de rêver ?

- Oui

- (adulte) Par rapport à la première question, qu'est-ce que la vie ; il y a la vie simple, et la Vie avec un grand V : le sommeil et le rêve font partie de nos besoins plus exigeants.

Pour développer, on pourrait se demander est-ce que c'est pareil vivre et survivre ?

- Vivre, c'est quand on vit. Et survivre, ça veut dire par exemple c'est quand le singe il est allé dans une grande chute et il a survi, il a eu de la chance.

- Survivre, c'est essayer de rester en vie, de pas être mort

Survivre, c'est tout faire pour lutter contre la mort, le danger, et pour survivre il faut absolument boire et manger. Ça c'est ce dont on a besoin pour survivre Mais nous on s'est demandé ce qu'il faut pour vivre pleinement. Et c'est là qu'arrivent les choses comme la liberté, le rêve, s'amuser... Est-ce que ça suffit de survivre ?

- Non, il aussi se reposer

- Il faut aussi danser, pour s'amuser. Après on est fatigué, après on dort.

- (adulte) On voit à la fin que le petit singe il pourrait survivre chez les humains, mais il préfère vivre dans la jungle qui est son habitat naturel. C'est la chance qu'il a eue, de vivre dans son milieu

Au début il est dans la survie, et ensuite il commence à vivre réellement. Il a des amis etc.

- Aussi, à la fin quand le petit singe il enlève son collier, il devient libre.

- C'est le choix d'une vie libre

- On a besoin de faire des choix dans la vie.

On a parlé de la vie, et on vit dans le monde, donc maintenant on va réfléchir à ce monde dans lequel on vit.

- (Un enfant présente le panneau-question) Le monde est-il accueillant ?

- Non, parce qu'il y a des animaux qui veulent les animaux des nouveaux

Dans le film, il y a beaucoup de batailles de territoires...

- Non, dans le film, comme il a pris le fruit du singe et il l'a bagarré et il l'a blessé. Aussi, pour les êtres humains, où on peut aller, c'est la planète Terre, c'est la seule planète où on peut respirer.

Oui, alors, est-ce que cette Terre est accueillante ?

- Non il y a beaucoup d'hostilité, un peu agressif, un peu violent.

Est-ce que le monde est violent et compétitif ou est-ce qu'il est accueillant ?

- Il est pas accueillant parce que le petit singe il était dans l'avion, il s'était écrasé et c'était difficile pour lui de trouver à manger

- Non, parce que quand on va au zoo les aras il nous crie.

Dans le film, il n'y a pas un moment de silence : il y a du bruit en permanence. Autre chose ?

- En fait, ça dépend du pays où on est. Par exemple, il y a des pays où il y a la guerre donc si on est là-bas.

- Non, parce que ça arrive tout le temps la guerre dans les pays.

Est-ce que le monde c'est la guerre ou est-ce que c'est aussi un lieu de paix ?

- Sur une île tout seul

Dans ce cas la solution ce serait la solitude...

- Non, parce que ça arrive tout le temps la guerre dans les pays

- Il y a la concurrence entre les animaux.

Vous avez l'impression qu'on vit dans un monde de concurrence ?

- Oui parce que chacun va chercher sa place, donc automatiquement il va y avoir des conflits. Pour que ce soit le plus accueillant possible, il faut le faire de manière intelligente

Alors, justement, le film il se situe dans la nature. Nous, est-ce qu'on vit dans la nature ?

- (tous) Non

Est-ce que pour nous, comme pour les animaux, c'est la bataille, la lutte pour défendre son territoire et sa nourriture ?

- Oui, parce que les voleurs ils volent nous voler des trucs

- Non, parce que quand on part au zoo personne nous attaque

- Oui, parce qu'il y a des voleurs, c'est comme si c'était un tigre qui prenait un singe

La question n'était pas facile, bravo vous vous êtes bien accrochés. On va passer à la suivante.

- (Un enfant présente le panneau-question) : La vie est-elle une aventure ?

Le pitch du film c'était : « vivez la grande aventure »

- Oui

- Par exemple, quand on vit des choses, qu'on connaît pas, et on savait pas qu'on allait les vivre

Est-ce que du coup la vie c'est ça : sans cesse des nouvelles choses, de l'inconnu, sans cesse de la découverte...

- Oui, dans certains pays

- Oui, parce que euh par exemple on a fait des aventures en regardant ce film. La nuit on peut l'imaginer

Un rêve c'est une aventure ?

- Oui

- Les aventuriers qui font des aventures

Est-ce qu'il y a que les aventuriers qui font des aventures ? Ou est-ce que nous aussi on fait des aventures ? Est-ce qu'on est tout le temps dans l'inconnu ?

- Non, y en a qui sont connues, et y en a qui sont pas connues

Au bout d'un moment on connaît des choses. Dans le film, le premier serpent pour le singe, c'est une découverte. Au bout du troisième serpent, est-ce que c'était une découverte ? Il est dans le même état de surprise ?

- Non

- Le quatrième c'était un bébé serpent alors là je crois qu'il s'est demandé qu'est-ce que c'est !

Ah, parce que c'était différent... Alors, le thème du ciné-philo à l'origine, c'était l'instinct de vie, donc avant de passer à la dernière question, on veut expliquer ce que ça veut dire l'instinct.

- C'est quand on sent les choses, on sait que ça va arriver

- C'est un peu un réflexe

L'instinct, c'est quand on fait quelque chose sans réfléchir parce que c'est la nature qui nous oblige. Par exemple, on a l'instinct de manger, on est poussé à manger.

- Aussi danser

- Et pour ceux qui peuvent pas manger, ils ont l'instinct aussi de manger ?

Est-ce que tu penses qu'ils aimeraient manger ?

- Bah oui

Donc c'est un instinct, un besoin. Alors ce petit singe, on a bien vu son histoire, il se retrouve dans la nature et il doit survivre.

- (Un enfant présente le panneau-question) A-t-on tous un instinct de vie ?

Est-ce qu'on a tous le réflexe de vouloir vivre ?

- Si y a quelqu'un qui nous embête, on va aller appeler le président

Et ça c'est un instinct ? C'est quoi ton but ?

- Me défendre

Qu'en pensez-vous ?

- On a tous un instinct de survie... quand on a besoin d'en avoir un .

Tu peux développer ?

- Parce que si t'as des problèmes, si y a un voleur qui te prends, et bah il y a quelqu'un qui va appeler la police pour qu'on l'arrête.

Si là, demain, on va tous en Amazonie, est-ce que vous allez chercher à survivre ? Levez la main ceux qui chercheraient à survivre (toutes les mains se lèvent). Pourquoi ?

- Parce qu'on a peur de la mort

Est-ce que dans le visage du singe, on voit une peur ?

- Oui !

- Tout le temps ?

Cet instinct de vie, il se montre quand on a peur. Alors est-ce qu'on essaierait de survivre en Amazonie ? et pourquoi qu'on essaierait de survivre ?

- Oui parce que je suis trop jeune

- Oui parce qu'on aime encore rester

Est-ce que l'instinct de vie c'est aimer vivre ?

- Moi je veux vivre parce que je suis encore trop jeune pour mourir

- Si on survit pas, on va mourir

Pourquoi on se dit qu'il vaut mieux vivre ?

- parce qu'on a envie encore de faire plein de choses

- Parce que la vie n'est pas éternelle

Tu peux expliquer ?

- Un arbre est éternel, il peut vivre longtemps, très longtemps, il ne meurt jamais.

Qu'en pensez-vous ? (Silence, pas de réponses) Alors, quand on est attaqué, est-ce qu'on a tous peur ? Si un tigre arrive, on aura peur ? Est-ce que c'est un instinct d'avoir peur ?

- Oui !

- On aura tous peur !

Est-ce que vous réfléchiriez avant d'avoir peur ?

- Non, un tigre ça fait peur

On aura tous peur sans réfléchir... C'est peut-être ça l'instinct de vie, défendre sa vie, sans forcément réfléchir. Je vous invite à continuer à réfléchir à toutes ces questions, bravo à tous, vous pouvez vous applaudir !

3.2.9. Ciné-Philo Jack et la Mécanique du Cœur (Matthias Malzeu, France, 2014) : « Les Sentiments », Cinéma Le Trianon, 12 février 2014

[Facilitatrice] (Présentation du dispositif) Qu'est-ce que le cœur ?

- On a un cœur parce que sinon, on serait pas... on serait pas des humains, on serait déjà mort.

On serait pas des humains ? Un lapin, par exemple, ça n'a pas de cœur ?

- Si

Et tu as dit on serait mort : qu'en pensez-vous ?

- Un cœur, c'est pour vivre, sinon ça marche pas

Juste pour vivre ? C'est vrai qu'on a besoin du cœur pour vivre, mais c'est tout ce qu'il fait ? Pensez au film...

- Pour respirer...

- Pour avoir des sentiments

- Pour s'aimer

ça c'est très important par rapport au film, parce qu'il y a plein de sentiments dans le film, dont on va parler.

Ah, c'est quel sentiment alors quand on s'aime ?

- L'Amour

- On peut tomber amoureux de quelqu'un

- Un cœur, et bah après on devient triste

Ça c'est un autre sentiment, c'est quoi ?

- La tristesse

Qu'est-ce qu'il y a d'autre comme sentiment ?

- De la joie
- De la colère
- De l'amour
- De l'humour

Quand on fait des blagues, est-ce que c'est un sentiment ?

- Quand on rit, on a des émotions

Donc pour faire un résumé, le cœur, c'est à la fois le truc qui nous permet de vivre, qui fait « boum boum » et le truc qui nous permet d'avoir des sentiments.

- (adulte) Moi je ne suis pas tout à fait d'accord : pour moi, les sentiments ils viennent pas spécialement du cœur, ils viennent du cerveau, de l'inconscient

C'est un peu un mystère... Qu'en pensez-vous les enfants, est-ce que les sentiments ça vient du cerveau ?

- Oui
- Ouiiii

On va continuer à réfléchir avec la deuxième question. Justement..

- (Un enfant présente le panneau-question) C'est quoi un sentiment ?

1,2,3, Pensez ! On a commencé à faire une liste de sentiments, mais qu'est-ce que c'est un sentiment...

- Un sentiment c'est quelque chose qu'on aime
- C'est quelque chose qu'on éprouve
- C'est quand on est amoureux

C'est que quand on est amoureux ? C'est que l'amour ? Il y en a beaucoup d'autres des sentiments. C'est quoi le point commun à tous les sentiments ?

- C'est des émotions
- C'est quelque chose qu'on ressent

Le mot émotion, à l'origine, quelque chose qui nous met en mouvement. Les émotions, ça nous met en mouvement, ça nous agite. Jack, qu'est-ce que ça lui fait d'avoir des sentiments dans le film ?

- ça le bouleverse

Ça le bouleverse. Est-ce que t'as un exemple où il est bouleversé ?

- Quand il croit qu'il va mourir et qu'il va dans le train
- C'est que la fille elle était amoureuse et après elle est tombée amoureuse de l'autre garçon.

Il y a beaucoup plein de gens amoureux et du coup qu'est-ce qui fait que ce n'est pas possible pour Jack ?

- Le problème, c'est dans son cœur, il y a une mécanique

C'est quoi le problème avec cette mécanique ?

- Elle peut s'arrêter

Elle peut s'arrêter, quand est-ce qu'elle s'arrête ? C'est quoi les trois règles ?

- Il doit pas tomber amoureux, il doit pas toucher les aiguilles, il doit très s'énerver

Donc c'est quoi les deux sentiments qui lui sont interdits ?

- La colère et l'Amour

A votre avis, pourquoi c'est ceux-là auxquels il a pas le droit ?

- Parce que c'est des sentiments

Oui, mais pourquoi ceux là en particulier ?

- Parce que sinon son cœur il fume

Pourquoi son cœur fume si fort à ce moment-là ? On va garder cette question en mémoire, et continuer à y répondre avec la prochaine question. Alors, un autre volontaire pour la prochaine question.

- (Un enfant présente le panneau-question) Y a-t-il des sentiments plus forts que les autres ?

1,2,3, Pensez !

- Oui, l'amour et la colère. Sinon y aurait pas eu les règles

Donc on a l'impression que c'est ça que veut nous dire le film. Alors vous êtes d'accord : c'est la colère et l'amour les sentiments les plus forts ? Pensez à votre expérience, à des moments où votre cœur s'est emballé...

- La peur

C'est vrai, c'est hyper fort comme sentiment. Comment on est quand on a peur ?

- On frissonne
- On panique
- On tremble
- On meurt !

Jack, dans le film, il a souvent peur de sa mort. Il y a un autre personnage qui a souvent peur de la mort de Jack : lequel ?

- La mère

Oui, la mère adoptive de Jack. Et elle a un autre sentiment très fort : lequel ?

- Elle veut pas qu'il touche à l'horloge

Elle veut pas qu'il touche à l'horloge, effectivement elle a très peur. Mais elle est tout le temps dans quoi ? Elle meurt de quoi d'ailleurs ?

- Parce que en fait, elle a dit que Jack il était pas là.

Jack il est parti, elle, elle se retrouve en prison et là ?

- Elle est morte

Elle morte de quoi ?

- De tristesse

C'est fort la tristesse ? ça peut être très fort ?

- (tous) Oui...

Elle est morte de tristesse du coup c'est quand même très très fort. On peut se dire que peut-être que la peur et la tristesse ce sont aussi des sentiments très forts. Il y en a d'autres ?

- La timidité

Pourquoi tu dis ça ? C'est intéressant.

- Parce que Jack au début dès qu'il a vu la fille dont il était amoureux, il a commencé à être timide, parce qu'il voulait pas dire que c'était elle à qui il pensait.

Oui, qu'est-ce que vous en pensez ? C'est fort comme la timidité ?

- C'est vrai que ça l'empêche, il ose pas lui dire... c'est peut-être presque un blocage

En plus c'est intéressant parce que je me dis que c'est peut-être lié à la peur, à ce sentiment très fort de la peur. Est-ce que ce n'est pas une sorte de peur du regard des autres ?

- Aussi, il y a la joie

La joie c'est fort aussi ? Pourquoi tu dis ça ?

- Parce que quand Jack, il voulait aller à l'école alors que sa mère elle volait pas, mais après la mère il lui a donné une chance et là, il était vraiment heureux ;

Oui, et c'est un sentiment positif... Alors, on va continuer sur ces idées avec la prochaine question.

- (Un enfant présente le panneau-question) C'est quoi la colère ?

Je suis sûre que vous vous êtes tous déjà mis en colère alors qu'est-ce que c'est ?

- C'est quand on est énervé

- C'est un sentiment

Mais c'est quoi comme sentiment ? Comment on est quand on est en colère ?

- Furieux !

- On peut être comme... on peut être énervé

- La colère, c'est par exemple c'est quand un garçon il prend notre amoureuse. On est très jaloux, on est en colère.

Ah et tu parles d'un autre sentiment là, la jalousie : la jalousie, c'est une sorte de colère ?

- Moyen

C'est intéressant. Et on parle beaucoup de jalousie dans le film : qui est jaloux dans le film ?

- Jo

Pourquoi il est jaloux ?

- Parce que Jack il est avec la fille

Et quand la fille part avec Jo, qui est jaloux ?

- Jack

Donc effectivement il y a beaucoup de jaloux dans le film. Qu'est-ce que c'est la jalousie ?

- On peut se sentir un peu de côté

Facilitatrice : Oui, on n'obtient pas ce qu'on veut. Alors pourquoi on se met en colère ?

- Parce qu'on a des problèmes

- Parce que par exemple il y a quelqu'un qui nous menace

- Quand dans le film, il y avait Jo et Jack ils se bagarraient et après là Jack, il dit « je te hais » : là il était un peu très énervé

Oui, et là il y a un autre sentiment : quand on hait, quelqu'un c'est... ?

- De la haine

- C'est quoi ?

C'est quoi la haine ? Quelqu'un peut répondre à sa question ?

- C'est quand on aime quelqu'un

C'est quand on aime ? Vous êtes d'accord ?

- C'est quand déteste quelqu'un

- Qu'on n'aime pas quelqu'un

Oui, la haine c'est le même le contraire d'aimer quelqu'un : quand on n'aime pas quelqu'un.

- La colère c'est quand on est frustré

La colère c'est quand on est frustré, c'est intéressant

- C'est quand on reste et on rumine

Être frustré, quelqu'un peut expliquer ?

- C'est quand on a un problème et on ne trouve pas de solution

- C'est quand on veut quelque chose et on nous le donne pas, on n'arrive pas à l'avoir.

- Aussi quand on est en colère, par exemple dans les dessin-animés, par exemple on voit des gens qui sont très très énervés et leur visage il est très très rouge. Par exemple, le quand quelqu'un prend notre place exprès

C'est ça : tu veux la place mais tu l'as pas : là t'es frustré. Oui, tu veux quelque chose et on l'a pas. Dans ce que vous dites, on dirait que la colère c'est quand le monde il est pas comme on veut qu'il soit...

- (adulte) Je crois aussi c'est perçu comme une solution à un problème

La colère ?

- Oui, par exemple, si on est frustré « ah il m'a piqué ma place » on peut décider de se mettre en colère parce qu'en colère, j'aurais l'énergie de récupérer ma place : ce serait une solution.

- En vrai quand on est en colère ça peut faire très peur

Ça revient sur l'émotion : si grâce à la colère on a de l'énergie et la force de faire quelque chose, c'est que c'est une émotion qui nous met en mouvement, qui nous active, nous réveille, ça nous agite. En parlant de la colère, on peut passer à la prochaine question...

- (Un enfant présente le panneau-question) Peut-on maîtriser ses sentiments ?

Co-animatrice : Maîtriser, ça veut dire choisir ses sentiments, contrôler ses sentiments...

- (adulte) moi je dirais que ça dépend des individus

- Bah non on peut pas !

On peut pas maîtriser, on peut rien faire : qu'est-ce que vous en pensez ?

- Non ! Des fois on peut pas maîtriser ses sentiments

à quel moment par exemple ?

- Quand on est en colère

Dans les trois règles, Jack devait maîtriser sa colère, et c'est très difficile justement.

- Par exemple, quand Jack a porté la fille, il la met dans la c ; il a pensé un peu à sa mère. Il voulait embrasser la fille mais il a pensé à sa mère qui lui dit que c'est interdit parce qu'il voulait pas que son cœur explose.

Il on essaie de contrôler son amour. Est-ce que Jack il choisit de tomber amoureux de la fille ?

- C'est un coup de foudre

- Non, il savait, il la voit, il trouve, il la trouve jolie et il tombe amoureux.

Donc pour lui c'est interdit l'amour et pourtant ?

- Il tombe amoureux.

On continue comme ça, c'est super, avec la dernière question.

- (Un enfant porte le panneau-question) C'est quoi l'amour ?

1,2,3, Pensez !

- Quand on est amoureux de quelqu'un !

- C'est un sentiment

- Un sentiment joyeux

- Quand on rêve, on voit des images

- C'est quelque chose qu'on éprouve du fond du cœur

- C'est un fourre-tout : on peut aimer plein de choses

Oui, il y a l'amour amoureux, mais il y a d'autres sortes d'amours.

- Par exemple, quand il y a quelqu'un qu'on éprouve très très fort, quand on le voit, on sent que elle aussi elle est amoureux de nous, et on pense beaucoup à elle. On est fou d'elle

C'est de la folie alors l'amour ? (pas de réponse) Justement la prochaine question est liée à ça...

- (Un enfant présente le panneau-question) : Est-il dangereux de tomber amoureux ?

- En fait, je sais pas si ça concerne Jack. Pour Jack, c'est dangereux.

Et pour les autres humains, c'est dangereux ?

- Non pas trop

- Non c'est pas dangereux parce que il peut rien avoir de mal... sauf avec Jack

- On n'a pas besoin, on n'a pas le droit de tomber amoureux par exemple dans sa famille.

- (adulte) Il y a des interdits

- Aussi par exemple Jack, la maladie du cœur, c'est pas pour de vrai, c'est juste un dessin-animé. Mais pour de vrai, là c'est un tout petit peu dangereux de tomber amoureux.

Est-ce que comme Jack, on peut avoir le cœur brisé par l'amour ?

- Bah non, il est pas comme les autres humains : il a un cœur en horloge.

- C'est pour ça que sa vraie mère elle l'a quitté.

- Bah peut-être que la dame qui est apparue chez la mère, peut-être qu'elle était mieux.

- Cela pose une question actuelle : peut-être qu'on fera bientôt des cœurs artificiels.

Là en décembre, un premier cœur a été fabriqué avec une imprimante 3D. On verra... En tout cas, en parlant d'horloge, on n'a plus le temps de continuer donc c'est la fin de l'atelier. Bravo à tous !

Annexe 4

Inventaire et Retranscriptions des ateliers « Petite Philo » maternels (5-6 ans)

4.1. Inventaire des ateliers « Petite-philo » (5-6 ans), Centres de loisirs maternels

4.1.1. Inventaire des ateliers « Petite-Philo » (5-6 ans), centre de loisirs Louis AUBIN

- Atelier Petite-Philo, mercredi 15 février, « La Philosophie » R
- Atelier Petite Philo : mercredi 7 mars 2012, sur le thème « Parole, Penser »
- Atelier Petite Philo », mercredi 14 mars 2012 « La Philosophie »
- Atelier Petite-Philo, mercredi 21 mars 2012 « Percevoir le monde »
- Atelier Petite-Philo, mercredi 28 mars 2012 sur le thème « La Nature »
- Atelier Petite-Philo, mercredi 4 avril 2012 « La perception du Monde
- Atelier Petite Philo, mercredi 2 mai 2012 : « Le bonheur » R
- Atelier Petite Philo, mercredi 16 mai 2012 : « La mémoire »
- Atelier Petite Philo », mercredi 23 mai 2012 : « La Nature »
- Atelier Petite-Philo, mercredi 30 mai 2012 : « La Vie »
- Atelier Petite-Philo, mercredi 6 juin 2012 : « La Vie » R
- Atelier Petite-Philo, mercredi 12 juin 2012 : « La différence » R
- Atelier Petite-Philo, mercredi 20 juin 2012 : « C'est quoi aimer ?
- Atelier Petite Philo », mercredi 7 juillet 2012 : « La Liberté »
- Atelier Petite-Philo, mercredi 5 décembre 2012, « La perception du monde »
- Atelier Petite-Philo, mercredi 12 décembre 2012 : « La Différence »
- Atelier Petite Philo », mercredi 23 janvier 2013 « Le Bien et le Mal »
- Atelier Petite Philo », mercredi 3 avril 2013 « Les Pouvoirs »
- Atelier Petite Philo », mercredi 17 avril 2013 « La Liberté »
- Atelier Petite-Philo, mercredi 15 mai 2013 : « Les Monstres » R

4.1.2. Inventaire des ateliers « Petite-Philo » (5-6 ans), centre de Loisirs Véronique et Florestan

- Atelier « Petite Philo » mercredi 18 avril 2012 : « C'est quoi grandir » R
- Atelier Petite-Philo, mercredi 20 janvier 2013 : « La Philosophie »
- Atelier Petite-Philo, mercredi 6 février 2013 : « La méchanceté » R
- Atelier « Petite Philo », 11 avril 2012 : « L'Amitié » R
- Atelier Petite-Philo, mercredi 20 février 2013 : « Moi et les autres »
- Atelier Petite-Philo, mercredi 28 mars 2013 : « Les Pouvoirs »
- Atelier « Petite Philo », mercredi 10 avril 2013 : « La Différence » R
- Atelier « Petite Philo », mercredi 18 avril 2012 : « Grandir, Changer » R

4.2. Retranscriptions des ateliers « Petite Philo » du centre de loisirs Louis Aubin

4.2.1. Atelier Petite-Philo (5 ans) « La Philosophie » Centre de loisirs Louis Aubin, 15 février 2012

[Facilitatrice] *Aujourd'hui, vous allez entrer dans le monde de la philosophie. C'est un monde particulier qu'on va découvrir aujourd'hui.*

- Moi je pense tout le temps la nuit, quand je rêve.

Vous êtes humains vous ?

- Ouiii

Vous êtes sûrs ? sûrs sûrs ?

- Ouiii

Si vous êtes des humains, c'est que vous avez un corps. Vous avez un corps ?

- Ouiii

Comment vous savez que vous avez un corps ?

- On le touche et on le sent

- On s'en sert pour manger

- Pour respirer

- Parce qu'on a les bras, et les bras c'est avec le corps.

- Parce qu'il faut avoir un corps. Parce que si on n'a pas de corps, et on n'a que la tête, on va marcher sur la tête. Et si on n'a pas de bras, on va prendre avec la bouche. Et si on mange, le manger il va sortir de notre tête.

Pour vérifier qu'on a un corps, il faut le regarder, le toucher. Dans le jeu, à chaque fois que je dirai « corps », il faudra vérifier. La deuxième chose qu'on a, nous les humains, c'est une parole. Vous parlez vous ?

- Ouiii

Comment vous savez que vous parlez ?

- Parce qu'on a une bouche et une langue.

- Parce que là on parle déjà.

- Parce qu'avec les oreilles on l'entend.

- Oui, parce que si on parle pas, on va pas entendre.

- Parce qu'on a une langue

- Parce qu'on a un cerveau

- On a des dents pour parler et manger

- Parce qu'on écoute

Donc à chaque fois que je dirai « parole », il faut dire « Parole » en écoutant sa voix. Dans le jeu, à chaque fois que je dirai « corps », il faudra vérifier qu'on a un corps en le touchant, en le regardant pour le sentir. En philosophie, on va se servir de sa voix pour s'exprimer. La troisième chose qu'on a, nous les humains, c'est une pensée. Vous pensez vous ?

- Ouiii

- On a des pensées

Comment vous savez que vous pensez ?

- Parce que la nuit, on rêve de quelque chose

- Si on pense pas, on va rien savoir

- Moi je pense qu'un cheval c'est pas pareil qu'une vache.

- Moi je pense que le lièvre et le lion... le lion il est plus fort que le tigre, le tigre il est plus fort que le zèbre.

- Ah oui, c'est dans la tête

- Dans le cerveau

- C'est pour réfléchir. (...)

- Parce qu'on a un cerveau
- Un cerveau pour réfléchir.
- On réfléchit dans sa tête.

Alors, à chaque fois que je dis « Pensez », il faut fermer les yeux, faire le silence et mettre les mains sur le front et penser.

- Ah j'ai pensé à quelque chose ! (prise de conscience du pouvoir de penser)

Pour vérifier qu'on pense, il faut fermer les yeux et penser à quelque chose. Dans le jeu, à chaque fois que je dirai « Pensez », il faudra vérifier qu'on pense. Corps ! Parole ! Pensée ! etc... Alors, 1, 2, 3, Pensez... Cherchez des questions que vous vous posez sur la vie, sur le monde, sur les humains. Alors, en philosophie, on adore les questions, on se pose plein de questions... pour commencer, on va chercher des questions sur la vie, le monde et les humains.

- Comment on fait pour penser ?
- Moi j'ai pensé au travail de ma maman.
- On peut sortir le chien dehors.

Alors, cherchez des questions qui commencent par « pourquoi ? ». Des questions sur la vie, le monde et les humains.

- Pourquoi les humains ils ont une peau ?
- Pourquoi la vie n'est pas pareille ?

Toutes les questions sont intéressantes à l'atelier-philo.

- Pourquoi les garçons et les filles ils sont pas pareils ?
- Pourquoi on va chez le dentiste ?
- Pourquoi on est malade ?
- Pourquoi on est obligé de dormir toute la nuit ?
- Pourquoi on s'habille ?
- Quand on se réveille, on déjeune.

Alors, ça ce n'est pas une question. On cherche des questions.

- Pourquoi on vieillit et les cheveux ils deviennent noirs et blancs ?

Réfléchissez à votre monde, à votre vie... Réfléchissez à ce qui vous étonne...

- Pourquoi les adultes ils nous punissent ?
- Pourquoi on va à l'école ?
- Pourquoi les animaux ils sont pas comme les humains ?
- Pourquoi on fait des dessins ?
- Pourquoi les animaux ils sont grands ?
- Pourquoi les grands frères et les grandes sœurs il font du sport ?
- Pourquoi les animaux ils sont obligés de se réveiller ?
- Pourquoi après le soleil vient la nuit ?
- Pourquoi nos parents ils sont amoureux ?
- Pourquoi le soleil il est obligé de se réveiller ?
- Pourquoi il y a des étoiles dans le ciel ?

Alors, c'est super. Vous avez compris, en philosophie on va se poser des questions, on va penser et on va parler tous ensemble.

4.2.2. Atelier « Petite Philo » (4/5 ans) : « Le Bonheur » Centre de Loisirs Aubin, 2 mai 2012

[Facilitatrice] Alors, pour commencer, c'est quoi la philosophie ?

- La philo, en fait, c'est quelque chose... on discute
- En philo, on réfléchit sur les mots.

D'accord, quoi d'autre ? C'est quoi la philosophie ?

- C'est, en fait, on doit se poser des questions

- On est sur un tapis
- Poser des questions et aussi on parle du monde.

Et une fois qu'on s'est posé une question, on exprime sa réponse. C'est très important : en philosophie, on discute, vous savez tous parler donc vous pouvez tous discuter ensemble.

- C'est pour être intelligent
- En fait, il faut écouter quand quelqu'un parle.
- Aussi il faut pas parler en même temps que les autres.
- Aussi, il faut pas crier en parlant.
- Quand on parle, et bah on doit avoir le bâton de la parole.

C'est le bâton magique. Il y a deux manières pour parler : soit on fait tourner le bâton de la parole, soit on lève. Comment vous vous appelez ?

- (tous, successivement) Shana, Clara, Sarah, Yanis, Macéo, Lucie, Eliott, Chena, Elias.
- Dans mon école, il y avait quelqu'un il arrivait pas à parler et après il arrivait à parler.

Mais vous, vous parlez. Et vous savez penser aussi. Et maintenant on va réfléchir une histoire.

Lecture de Arc-en-Ciel, Marcus Pfister, 1972.

Alors, est-ce qu'il est beau Arc-en-Ciel ?

- Il est beau parce qu'il a plein d'écailles brillantes.
- Il est beau et aussi il est très beau. Et il a des

Si on n'a pas d'écailles brillantes, on n'est pas beau ?

- Il est beau et on l'aime parce qu'il a des écailles

Ah on l'aime. Est-ce qu'on aime quelqu'un parce qu'elle est belle ?

- Pas tout à fait parce que tout le monde veut une écaille à lui, c'est pour ça qu'ils l'aiment pas. Et après il a partagé ses écailles, et maintenant tout le monde l'aime.

Pourquoi on l'aime une fois qu'il a partagé ses écailles ?

- On l'aime mais par contre avant, quand ils ont demandé les écailles, il a dit non. Et la pieuvre elle lui dit qu'il ne sera plus le plus beau mais il sera

Alors c'est intéressant : c'est quoi le plus important : la beauté ou le bonheur ? Il faut être beau ou être heureux ?

- Il faut être heureux parce que comme ça, on a beaucoup d'amis et quand on est heureux, on peut jouer et pas jouer tout seul.

- Il faut être beau parce qu'après les autres ils vont nous regarder.

C'est important que les autres nous regardent ?

- Non.

- Il faut qu'on nous voit si on fait quelque chose de bien, dans un travail par exemple.

- Et bah en fait le poisson arc-en-ciel il donne toutes les écailles et après le petit poisson il dit « merci merci » et après...

Qu'en pensez-vous ? La question, c'était : est-ce qu'il faut se faire voir ?

- Pas tout à fait. Eh beh en fait, c'est pas parce qu'il faut regarder quelqu'un, parce qu'on sait pas si c'est bon pour quelqu'un. On peut rater et c'est pas besoin de faire la même chose tout ça pour arriver à faire le travail.

- Et bah non, il faut pas se faire remarquer, il faut juste passer devant les personnes et être poli

- Pas tout à fait parce que en fait, peut-être que lui, lui, peut-être il peut se cacher pour pas que les autres le voient, mais si par contre, il trouve sa cachette, il faut plus l'embêter.

Est-ce que pour être heureux, il faut vivre caché ?

- (tous) Noooooon !

- Non, parce que sinon on n'a pas d'amis et après on est triste.

La tristesse, ça c'est un mot intéressant. Au début, Arc-en-Ciel il est triste au début et après il est heureux. Qu'en pensez-vous ?

- Au début, il était pas heureux et après il était heureux parce qu'il a donné des écailles et il s'est fait plein de nouveaux amis.

Qu'est-ce qu'il faut pour être heureux ?

- Faut avoir des amis !

- Il faut être heureux avec des amis
- Moi j'en pense que par exemple un méchant qui voulait l'attraper, il vaut mieux se cacher et quand il est parti, maintenant tu pourras jouer avec des amis
- Il est heureux et content d'avoir des amis
- Il est heureux parce que si quelqu'un l'attaque, il a ses amis pour le défendre.
- Si ils se battent contre quelqu'un, si ils font la bagarre, ses amis ils peuvent le défendre.
- Et bah en fait et bah, avant il était magnifique et tout le monde voulait ses écailles et après il donne à chaque poisson et il a des nouveaux copains.

Alors est-ce que c'est important de partager ?

- Quand on joue à cache-cache, il vaut mieux se cacher, c'est pas parce qu'on joue pas à cache Si on se cache donc il vaut mieux se cacher. Si on sort on se trouve des amis
- Si on prête, ça s'appelle l'amitié.

Est-ce que c'est le partage qui rend possible l'amitié ?

- (tous) Ouïïï
- C'est moitié

Pourquoi tu dis « c'est moitié » ?

- Parce que moi je trouve que c'est oui et que c'est non alors je dis que c'est moitié.

T'en penses quoi ?

- Quand on partage des trucs, des nouveaux copains, on est content.

Quand on partage, est-ce qu'on peut découvrir des nouvelles choses ?

- Si quelqu'un le défend pas, s'il perd toutes ses écailles dans la mer, s'ils sont tous cachés, si quelqu'un prend toutes les écailles, et bah il sera plus le plus beau.
- Par contre, si il dit qu'il est le plus beau du monde, c'est de la malesprit parce que c'est pas que lui, il a un monsieur qui met des nouveaux habits et qui dit qu'il est le plus beau du monde. C'est pas parce qu'il a les plus beaux habits qu'il est le plus beau du monde.

C'est intéressant. Les habits et les écailles, c'est ce qu'on voit dans l'apparence. Est-ce que c'est l'apparence qui fait qu'on est beau ?

- Non

Est-ce qu'il suffit de mettre un beau vêtement pour être beau ? Est-ce qu'il suffit d'avoir des belles écailles pour être heureux ?

- Non

- Non, parce que les écailles, c'est pas parce qu'elles sont brillantes qu'elles sont belles.

- Moi je dis que c'est encore moitié.

- Aussi, les poils c'est comme un habit pour les animaux.

C'est à la surface, c'est l'apparence...

- C'est quoi l'apparence

L'apparence c'est ce qu'on voit à l'extérieur. C'est ce qu'on voit le corps. Quand on regarde quelqu'un, on voit son apparence, on ne voit pas ce qu'il y a à l'intérieur.

- Ma maman elle sait ce que je pense. Elle me connaît, elle sait quand il fait beau. Comment elle sait que j'ai envie de dormir vraiment et elle me met dans mon lit ? Comment elle sait que je dors pas vraiment ? Elle me connaît moitié, j'ai des secrets avec mes amis.

Avec ses amis, on partage des secrets, on partage des écailles. On partage des moments.

- Shana et moi, on est amies, et on est toujours amies. Et parfois nous, on se dispute. Parfois on se dispute pas. Et on garde l'amitié avec nous. Et le cœur c'est très important.

- Une fois j'ai partagé avec Clara une plante.

- Une fois j'ai partagé une sucette avec ma sœur.

Les thèmes aujourd'hui en philo, ça a été la beauté, l'amour, l'amitié, le bonheur et le partage. Tout ça ce sont des thèmes philosophiques. Bravo pour cet atelier !

4.2.3. Atelier Petite-Philo (4-5 ans) « La Vie »
Centre de loisirs Louis Aubin, mercredi 6 juin 2012

[Facilitatrice] *Qu'est-ce qu'on fait quand je dis « 1,2,3, Pensez » ?*

- (Iman) On pense dans sa tête

D'abord, vous allez à une question. Alors la question, on écoute bien, la question c'est : « La vie, c'est quoi ? » 1, 2, 3, Pensez... faites une belle réponse dans votre tête...

- L'espace ça vit pas ; les doudous ça ne vit pas.

- Les grands ours c'est vivant, les petits ours en peluche, c'est pas vivant.

- Une chaise, ça fait pas partie du vivant.

- La vie, c'est faire tout ce qu'on veut.

- La vie, c'est quand on fait tout ce qu'on veut en fait.

- J'ai pas envie de parler

- Bah on peut faire qu'est-ce qu'on veut, on peut faire des dessins, on peut jouer, mais aussi on peut se faire de la peinture et de la pâte à modeler.

- La vie, c'est pour qu'on peut courir avec la vie, on peut sentir après on peut parler, on peut aussi entendre, on voit et après on peut toucher.

- On peut faire qu'est-ce qu'on veut.

- Et on a le droit de courir aussi.

- Pas tout le temps.

- On peut courir et sauter dans la cour.

- la vie c'est quand on doit faire tout ce qu'on doit faire.

C'est intéressant : tu dis « la vie c'est quand on fait ce qu'on doit faire ». Est-ce que c'est pareil « faire ce qu'on doit faire » et « faire ce qu'on veut faire » ?

- Si c'est pas bien, on le fait pas. Si c'est bien, on le fait.

- Mais on commande pas le Dieu. Aussi, on peut... c'est pas que lui qui commande. Des fois le Dieu il dit que vous débrouillez, des fois c'est pas que lui qui commande. Des fois...

- Des fois quoi ?

- Des fois quand on se débrouille tout seul, et bah on se perd.

- Et le dieu il nous dit

Et est-ce que tout le monde croit en Dieu ?

- Non

Et ce n'est pas grave de ne pas être d'accord.

- On peut jouer avec notre copine.

Mais est-ce que la vie c'est un jeu ?

- (tous) non !

- C'est un jeu

- C'est rien du tout !

- En fait, Dieu, faut écouter ses conseils, comme ça on fait pareil et on n'est pas mort.

Il y a un mot intéressant : la mort. Est-ce que la mort c'est le contraire de la vie ?

- Non

- Mort c'est au paradis ou enfer.

- Une vie, c'est là où on habite.

- Il faut pas croire au Diable, il est en enfer.

- La mort, c'est quand on est au cimetière.

- Moi je connais quelqu'un qui est mort.

- Il y a la mort, la vie et la naissance.

Ça c'est une croyance. Tout le monde n'a pas les mêmes croyances. Dans cette pièce, qu'est-ce qui est vivant ?

- Des enfants, il y a même des mamans, des papas.

(Atelier de dessin sur la Vie et la Mort)

- (en montrant son dessin) Lui il est mort, il est à moitié cassé.
 - C'est le vestiaire où les gens ils sont morts.
 - ça existe pas.
 - C'est pas un vestiaire, c'est un cimetière.
 - (en montrant son dessin) Lui il est fâché parce qu'il est mort et lui il est content parce qu'il est en vie. Et lui, il est triste parce que son copain, il est mort.
 - (en regardant le dessin de son camarade) Lui il pleure.
- D'accord, merci pour vos réflexions et vos dessins.*

4.2.4. Atelier Petite-Philo 4-5 ans sur le thème « La Différence », Centre de loisirs Aubin, mercredi 12 juin 2012*[Facilitatrice] Qu'est-ce qu'on fait à l'atelier-philo ?*

- On se sert de sa tête

Qu'est-ce qu'on fait dans sa tête ?

- On pense.

Où, on pense et après ?

- On parle ensemble.
- En fait, quand on a le bâton, on parle, et quand on n'a pas le bâton, on parle pas.

Exactement, ça c'est le bâton de la parole

- C'est un bâton magique !

Quand on le tient, on a le droit de faire quoi ?

- De parler

Et quand on ne le tient pas ?

- On parle pas.

Qu'est-ce qu'on fait d'autre à l'atelier-philo ?

- On dit des choses

Il y a deux moyens d'avoir la parole ?

- Avoir le bâton de parole ou lever la main

Aujourd'hui, on va commencer par une histoire pleine de philo, ça veut dire qu'elle est pleine d'idées, pleine de questions. Il faut penser pendant toute l'histoire.

Lecture de l'album *Rufus*, Tomi Ungerer, 1961 (texte de l'album retranscrit p. 780)*Il y a combien de mondes dans cette histoire ?*

- Deux

Lesquels ?

- Celui de la nuit et celui du jour
- celui des couleurs

Le monde des couleurs, c'est le monde de la nuit ou le monde du jour

- du jour

Rufus il vient de quel monde ?

- La nuit

Il veut aller dans quel monde ?

- Du jour

Pourquoi ?

- Parce qu'il a vu un film en couleur

Et qu'est-ce qu'il a ressenti ?

- il s'est dit si le matin je verrai le soleil, je verrai plusieurs couleurs.

- Il avait senti les couleurs vives

- Il s'est dit j'ai envie de voir le jour

« J'ai envie de voir le jour ». Comment ça s'appelle quand on a envie d voir, envie de savoir ?

- La découverte

Oui, on a envie de découvrir.

- on est pressé

- On est curieux

- La curiosité !

Les deux mondes, de la nuit et du jour, est-ce qu'ils sont pareils ?

- La nuit c'est noir, le jour c'est des couleurs

- Ils sont différents

Rufus vit dans le monde de la nuit. Et dans le monde du jour, il rencontre qui ?

- Un monsieur

- Le docteur Tarturo

Est-ce que Rufus et le docteur Tarturo ils sont pareils ?

- Ils sont différents ?

On a donc deux mondes différents et deux personnages différents

- Parce que le docteur Tarturo c'est un humain et Rufus c'est une chauve-souris

- Un animal

On a deux mondes différents. Donc 1,2,3, Pensez, réfléchissez à la question : pourquoi on a envie de découvrir les mondes différents ? Quels mondes vous aimeriez découvrir ?

- Je crois que tout le monde veut découvrir le même monde.

- Non !

- Moi je pense qu'on a envie de découvrir ce monde parce que peut-être dans notre pensée, on pense que ça peut être merveilleux aussi

- L'impatience, parce qu'on a envie de découvrir ce qu'on ne connaît pas.

Tu peux expliquer ?

- Parce que si on veut vraiment découvrir, c'est parce qu'on est impatient

- On a envie de découvrir

- On peut imaginer

Ah, on va s'imaginer d'autres mondes et ça nous donne envie...

- Parce qu'on est heureux, on pense qu'on veut pas rester ici, qu'on veut découvrir une autre ville

Une autre ville, c'est un autre monde ?

- Si un petit peu

- Moi je veux découvrir, on aime la découverte comme ça les choses qu'on sait pas, on peut les imaginer, par exemple, le monde de Yoann, le monde de la fenêtre.

Ah c'est intéressant, tu parles du monde de Yoann. Est-ce que chacun a son monde ?

- Oui, tout le monde a son monde !

- On veut découvrir d'autres choses, on voudrait découvrir d'autres choses, pas que un monde, plusieurs mondes.

- Moi j'aimerais bien visiter le Japon, pour découvrir la cuisine et comment ils s'habillent

Ah, le monde japonais. Est-ce que chaque pays est un monde ?

- Oui !

- On peut découvrir des autres mondes pour être encore plus heureux. Et moi j'aimerais bien visiter le paradis.

Donc là on a plein de choses intéressantes. On a parlé de mondes qu'on ne connaît pas. Comment ça s'appelle ce qu'on ne connaît pas ?

- Un mystère

- C'est inconnu

- C'est de l'ignorance

Alors, qu'est-ce qui se passe quand Rufus il va dans le monde du jour ?

- Il voit de l'herbe, quand il passe près du soleil il commence à avoir mal aux yeux

Mais avant ?

- Il voit des couleurs

- il se dit qu'il va peindre son corps

- Il y a des gens qui veulent le tuer

Pourquoi ces gens ils veulent le tuer à votre avis ?

- Ils connaissent pas des chauve-souris colorées

- Parce qu'ils sont effrayés

Ils sont effrayés, donc le sentiment de la ... ?

- La peur

- Dès qu'il va dans le monde du jour, il est étonné

Quand on va dans un monde nouveau, on est étonné, on a de l'étonnement. Et d'ailleurs, en philosophie, on dit qu'il faut s'étonner. Il faut s'étonner du monde et de la vie, du monde. Les gens qui croisent Rufus, ils ont peur. Pourquoi ils ont peur de cette personne qui vient d'un autre monde ?

- Ils ont peur qu'il vole, qu'il cambriole. Si quelqu'un vient chez moi...

Rufus il vient pour cambrioler ?

- En fait c'est la première fois qu'ils voient une chauve-souris avec des couleurs, ils sont étonnés, ils savent pas ce qu'il va faire

Ils savent pas ce que va faire Rufus. Mais pourquoi ils ont peur ?

- Il y a des animaux qu'on connaît pas parce qu'ils viennent du monde de la nuit

- On les a jamais vus

- Si Rufus c'est quelqu'un que eux, ils connaissent pas : c'est pour ça qu'ils ont peur

- Comme Rufus il est bizarre, les humains ils croient qu'il est dangereux, qu'il veut attaquer

Les humains croient qu'il est dangereux mais est-ce que vraiment Rufus il est dangereux ? Est-ce qu'ils ont raison de croire ça ?

- (tous) Non !

- En fait, ils savent pas que Rufus il est gentil, il leur paraît méchant

Comment ça se fait que si c'est inconnu, on croit que c'est méchant ?

- Parce qu'on sait jamais

- Parce que c'est de l'ignorance

Mais pourtant il rencontre quelqu'un d'autre dans le monde du jour ?

- Le docteur Tarturo

Et qu'est-ce qui se passe entre Rufus et le docteur Tarturo ?

- En fait, le docteur Tarturo il croit que Rufus c'est un papillon

C'est intéressant, lui aussi il se trompe sur Rufus : il croit que c'est un papillon rare. Tout le monde se trompe sur Rufus, il vient d'un monde différent et tout le monde se trompe ; Mais ensuite, comment ça se passe entre Rufus et le Docteur Tarturo ?

- Ils commencent à devenir amis

Alors là je vais poser une question importante : Est-ce que c'est possible d'être ami avec quelqu'un d'un monde différent ? 1,2,3, pensez... on ferme les yeux...

- Oui, deux personnes d'autres mondes peuvent être amis, si on s'en occupe bien

- Après c'est l'habitude : si on a l'habitude d'avoir un ami différent, après on peut devenir ami. Mais si on le traite mal, on sera pas ami

- Oui on peut être ami, parce qu'on peut devenir gentil

On a beaucoup parlé de gentillesse et de méchanceté, c'est important. Oui ?

- Quand il y a un animal qui nous perturbe, on peut être ami

- Quand les amis ils viennent de quelque part d'autre, on peut être ami

- Oui, c'est possible parce qu'on peut se parler et ensuite devenir ami celui qui n'est pas pareil.

Oui, on peut se parler, dialoguer.

- Oui, on peut devenir avec quelqu'un de différent

- On peut devenir ami parce que Rufus, lui il était ami avec le docteur Tarturo, et comme il est gentil le docteur, il est devenu ami et il a regardé un film avec lui

Oui, d'ailleurs ils aiment tous les deux regarder des films, c'est un point commun entre eux, au-delà de leurs différences

- Je me rappelle plus de la question...

La question c'est : est-ce qu'on peut être ami avec quelqu'un de différent ?

- Oui, parce que si on trouve un animal dehors, et qu'un adulte le maltraite, on peut le récupérer et devenir ami

- Oui, on peut être ami avec quelqu'un d'un autre : par exemple, je suis nouveau dans une école, je me fais facilement des copains

- Si il y a un animal abandonné, on peut le récupérer pour être ami avec lui, si on le traite bien.

- Oui on peut être ami avec un animal, on peut en prendre soin

- Oui on peut être ami avec un animal, on peut bien le traiter et avec des points communs avec l'animal.

- Oui, on peut être ami s'il est gentil

Ah, donc c'est toujours la question de la gentillesse. Pour terminer, bravo pour cet atelier, c'est très intéressant ce que vous avez dit. Et sur cette question des mondes, vous avez parlé du fait qu'on avait chacun un monde : est-ce que chacun d'entre nous, on a un monde ?

-(tous) Oui !

Si chaque personne est un monde, dès que deux personnes se rencontrent, c'est forcément deux mondes différents qui se rencontrent. Bravo et merci !

Qu'est-ce qu'on fait à l'atelier-philos ?

- On se sert de sa tête

Qu'est-ce qu'on fait dans sa tête ?

- On pense.

Oui, on pense et après ?

- On parle ensemble.

- En fait, quand on a le bâton, on parle, et quand on n'a pas le bâton, on parle pas.

Exactement, ça c'est le bâton de la parole

- C'est un bâton magique !

Quand on le tient, on a le droit de faire quoi ?

- De parler

Et quand on ne le tient pas ?

- On parle pas.

Qu'est-ce qu'on fait d'autre à l'atelier-philos ?

- On dit des choses

4.2.5. Atelier Petite-Philos 4-5 ans, « La Liberté »

Centre de loisirs Louis Aubin, mercredi 7 juillet 2012

[Facilitatrice] Il faut qu'on soit assis en cercle pour que tout le monde se voie, pour qu'on puisse discuter tous ensemble. Qu'est-ce qu'on fait en philosophie ? On va prendre un mot et ensuite on va réfléchir ensemble.

- La philo, on doit avoir le bâton magique pour parler

- 1,2, 3 Pensez !

- On passe le bâton et on dit des mots

On va bientôt faire 1,2,3, Pensez ! Qu'est-ce que vous devez faire quand je dis « 1,2,3, Pensez » ?

- On doit penser !

Quand on a le bâton de parole, on a le droit de parler et les autres, ils ont le devoir de nous écouter. Ici, sur le tapis de la philosophie, c'est là où on philosophe, où on réfléchit. Je vais poser une question, et on va fermer les yeux pour réfléchir : 1, 2, 3, Est-ce qu'on est libre ?

- (Shana) J'ai pas d'idée. Moi je sais pas, moi j'ai pas d'idée dans ma tête.

Ce n'est pas grave, tu auras des idées... 1, 2, 3 pensez...

- On est libre parce que avec des copines et des copains à côté de nous.

- Oui, parce qu'on est tous ensemble

- (Shana) J'ai trouvé On est libre quand on choisit de faire quelque chose

- Mes meilleurs copains c'est Juan et Noa.

Est-ce que toi, tu es libre ?

- Non, parce j'ai pas envie d'être libre

T'as pas envie d'être libre ? C'est intéressant ça.

- J'ai pas de parole.

C'est pas grave. Qui est libre dans le monde ?

- Les humains, parce qu'ils peuvent aller où ils veulent.

- Avec leur voiture

- Une maison c'est intéressant ?

Est-ce qu'on est libre dans une maison ?

- On n'est pas libre dans notre maison, on a nos parents, et nos grands frères et notre petite sœur.

Qu'en pensez-vous ?

- Les animaux ils sont libres.

Pourquoi ?

- Parce que... Un hérisson, c'est pas libre parce qu'il a des piques.

- Mon chien il est libre parce qu'il a choisi d'habiter dans ma maison et il sort dans la cour.

- On est libre quand on joue avec ses copines.

Mais dans un jeu, est-ce qu'il y a des règles ?

- Oui

Il y a des règles mais tu es comme tu es quand même libre ?

- oui, parce que personne ne nous embête.

- Les chats ils sont libres ?

Pourquoi ?

- Parce qu'ils ont pas de maître.

C'est intéressant : ils n'ont pas de maître. Les maîtres, est-ce qu'ils nous rendent libres ?

- Non

- Siiii.

- Les éléphants c'est pas libre

- Les éléphants ça existe pas.

Ça n'existe pas les éléphants ?

- Moi j'en ai pas vu : ça veut dire que ça existe pas.

Qu'est-ce que vous en pensez ? Quand on n'a pas vu quelque chose, est-ce que ça veut dire que ça existe pas ?

- Non, ça existe les éléphants.

Par exemple, si vous voyez pas quelqu'un pendant une journée, elle arrête d'exister ?

- Oui, elle n'existe pas.

- Les éléphants ça existe en Afrique.

- Les éléphants ils sont même pas invisibles.

Alors, maintenant on va lire une histoire, c'est l'histoire d'un chat et d'un oiseau.

Lecture de l'album *Le chat et l'oiseau*, Géraldine Elschner. (texte de l'album retranscrit p. 773)

Alors dites-moi, qui est libre dans cette histoire ?

- L'oiseau

Ensuite, qui est-ce qui se libère ?

- Le chat

Au début, il est heureux le chat ?

- Oui, parce qu'il est très heureux
- Oui, il a tout ce qu'il faut : du lait, du lait chaud.
- Son lit, son fauteuil
- Sa clé
- Un collier

Un collier avec ?

- Une médaille.

Mais qu'est-ce qui lui manque au chat ?

- Il lui manque à partir en vacances.
- Il lui manque la célébrité

Qu'est-ce qu'il demande à l'oiseau ?

- Qu'il le délivre

Comment il peut le délivrer l'oiseau ?

- Il va picorer les barreaux

Les barreaux de ?

- La cage
- La prison
- La maison.

La maison c'est une prison pour le chat. Alors, c'est quoi être libre ? 1,2,3, Pensez !

- ça veut dire qu'on est très heureux.
- 1, 2, 3, Pensez !
- ça veut dire qu'au début on est coincé quelque part et après on n'est plus coincé quelque part. ça veut dire
- ça veut dire que l'oiseau... qu'on est très heureux ?
- Moi je suis libre : parfois papa et maman ils me laissent aller faire du vélo dans la rue.
- Ma mère en fait, elle me laisse faire la cuisine.

Et qu'est-ce qu'il faut pour être heureux ?

- Une maison et des jouets et du manger, et à boire
- Il faut des amis
- Il faut un coussin, un lit, un doudou, des parents, des livres

De quoi on a parlé là ?

- De la liberté.

Maintenant, vous allez devoir dessiner un moment où vous vous sentez libre.

- Moi je vais faire un homme qui est libre et un homme qui est pas libre dans une cage.
- Moi j'ai fait une petite fille libre qui est contente et là c'est une fille qui est en prison parce qu'elle a volé quelque chose.

4.2.6. Atelier Petite Philo 4-5 ans sur le thème « Les Monstres », Centre de loisirs Louis Aubin, mercredi 15 mai 2013

[Facilitatrice] Le bâton de parole, il est magique : quand on le tient, on a le droit de parler et tout le monde doit nous écouter. La philo, qu'est-ce qu'on fait ? En philo, on parle et on pense. Qu'est-ce qu'on fait en philosophie ?

- On réfléchit.

Qu'est-ce qu'on fait quand je dis « 1,2,3, Pensez » ?

- On pense en silence (en mettant leur main sur la tête et en fermant les yeux)

En philo, on parle et on pense. On ouvre g Il faut dire ce qu'on pense et ça a de la valeur. On va commencer par la première histoire. Pendant l'histoire on ouvre grand les yeux, grand les oreilles.

- (Oscar) Et en philo, on ouvre grand son cerveau !

Lecture de *Y'a un monstre à côté*,

Ça existe les monstres ?

- (la moitié des enfants) Non !
- (l'autre moitié des enfants) Si !

Pourquoi vous pensez que ça n'existe pas les monstres ?

- (Iman) Pour moi, un monstre ça n'existe pas parce que... D'abord, on n'en a jamais vu pour de vrai. Bah moi je crois quelque chose quand je le vois. Donc, peut-être que ça peut exister mais pour l'instant on sait pas et si on en a pas vu, on peut toujours pas être sûr si ça existe ou pas.

Alors, est-ce qu'il le voit le monstre du frigo ?

- Non, il l'entend.
- Et ça existe pas.
- Un monstre c'est un truc rigolo.
- Moi je trouve pas ça rigolo, ça tue !
- Moi ça me fait peur.

C'est un mot important : la peur. Ça fait peur les monstres ?

- Il y en a quelques uns oui, et quelques uns non.
- Pour moi, un monstre, c'est quelqu'un d'imaginaire parce que je l'ai jamais vu dans une voiture ou dans la tête de Jean-Robinson.

D'accord, c'est à toi !

- Je crois que ça n'existe pas et... et ça dépend il y en a des méchants et il y en a des gentils.

C'est intéressant. Méchant, gentil. Est-ce que tous les monstres sont méchants ?

- Non, par exemple les herbivores c'est gentil, ça veut juste jouer avec les gens.
- Moi ça existe...

Alors, les monstres gentils est-ce qu'ils font peur ?

- Non
- Moi je vais les tuer.

Est-ce que vous avez un souvenir d'un monstre qui vous a fait peur ?

- Moi dans des rêves
- Moi dans un cauchemar.

Tout le monde cherche un souvenir d'un monstre...

- Moi c'est un rêve et un cauchemar. En fait, dans mon rêve il y avait un monstre qui avait une grande bouche et quand il rotait, il m'avalait.

Est-ce que les monstres ça avale les enfants ?

- Si ça existait !
- Moi je me souviens que j'ai fait deux rêves. La première c'était dans un rêve, la deuxième fois c'était dans un cauchemar. La première fois c'était un monstre dans la ville qui avalait tout le monde personne par personne. Et il avait terrorisé toute la planète. Et le deuxième, c'était un monstre dans un cauchemar, c'était un monstre hyper grand, gigantesque mais qui demandait juste à jouer et il s'est fait tout petit un jour. Il demandait à tout le monde de jouer avec lui mais il terrorisait un peu donc il est parti tout triste. Donc je l'ai rattrapé et je lui ai dit que je voulais jouer avec lui.

- Moi j'ai un dinosaure qui est vexé

Un dinosaure c'est un monstre ? ça a existé ou c'est imaginaire ?

- Ils ont existé, c'est des êtres vivants.
- Un loup c'est un monstre
- Non c'est un animal carnivore !

Maintenant, vous allez faire deux dessins. Nous allons essayer de savoir si les monstres sont comme nous.

- (tous) Noooooon !
- Non, sauf les vampires et les pirates
- Et les sorcières.

- Les monstres sont méchants et nous, on est gentils.

Donc dans le dessin, il faut dessiner d'un côté un humain, et de l'autre un monstre. Et on va réfléchir à la différence entre les deux.

4. 3. Retranscription des ateliers « Petite Philo » du Centre de Loisirs Véronique et Florestan

4.3.1. Atelier Petite-Philo « La méchanceté », Les trois brigands¹⁶⁴³, Centre de loisirs Véronique et Florestan, 6 février 2013

[Facilitatrice] On ne se met pas au milieu parce qu'on est assis en rond. Quand on est assis en rond, on peut tous se voir. Toi, par exemple, est-ce que tu vois tout le monde ?

- Oui

Et toi ?

- Oui

Et toi ? tu vois tout le monde ?

- Oui

Et moi je vois tout le monde ?

- (tous) Oui

On se voit tous et c'est important parce qu'on va discuter tous ensemble. Alors, on va faire un atelier de philosophie. A quoi il sert le bâton de parole ?

- En fait, on doit le passer aux autres pour qu'ils disent des choses

- Quand on le tient on a le pouvoir de parler !

- C'est pour passer la parole

Est-ce que vous êtes des humains ?

- Ouiii

Il n'y a que les humains qui font de philo ?

- Que les humains !

- (tous) Ouiiiiii.

Comment vous savez que vous avez un corps ?

- Parce qu'on est un humain !

- Parce qu'on bouge

Vous avez une voix ? Oui, vous avez chacune voix pour vous exprimer.

Comment vous savez que vous pensez ?

- Parce que je pense à une cassette !

- Parce qu'on a un crâne et une boîte crânienne.

- Moi quand je pense, je pense que à mes amoureux.

Lecture des *Trois Brigands*, Tomi Ungerer, 1961 (texte de l'album retranscrit pour lecture p. 719)

Alors, dites-mois, ces trois brigands, ils sont gentils ou ils sont méchants ?

- Méchants

Pourquoi tu penses cela ?

- Parce qu'ils volent des pièces

- Aussi ils sont méchants parce qu'ils prennent leurs armes et les pointent sur les gens, celui qui a la hache il casse les roues, celui qui a le soufflet il souffle du poivre dans les narines des chevaux.

¹⁶⁴³ T.UNGERER, *Les Trois brigands*, op.cit.

- Parce qu'ils sauvent les enfants dans un orphelinat.

- C'est à la fin qu'ils sont gentils.

C'est intéressant. Est-ce que c'est possible de changer : d'être méchant et puis gentil ?

- Oui, on peut rester calmer

- On peut rester sage et devenir gentil.

- On peut écouter les consignes que les adultes nous donnent.

Est-ce qu'ils auraient changé s'ils n'avaient pas rencontré Tiffany ?

- Non, parce qu'ils n'avaient jamais vu une personne comme ça, si gentilles, si aimable, quelqu'un d'aussi doux.

- Non, si ils auraient pas trouvé Tiffany, ils seraient devenus encore plus méchants, ils auraient volé encore plus d'or.

Est-ce qu'on peut être à la fois gentils et méchants ?

- Ouiii

- Non, on peut pas être méchants, y a que les voleurs qui sont méchants. Tous les autres ils sont gentils.

Alors qu'en pensez-vous ? Il n'y a que les voleurs qui sont méchants ? C'est quoi être méchant ?

- C'est quand on vole les pièces et les colliers, les bracelets, les robes.

- C'est des voleurs

- Être méchant, c'est de voler les enfants, voler l'argent, voler des personnes

- Être méchant, ça veut dire qu'on tue des gens, être méchant, ça veut dire...

- Être méchant, ça veut dire être pas gentil avec les autres. Et ça c'est pas beau

Est-ce qu'être méchant, c'est le contraire d'être gentil ?

- Oui, c'est l'inverse

- Moi je dis que c'est l'inverse.

- Pourquoi les brigands ils volent l'argent pour rien alors qu'ils n'en ont pas besoin ?

C'est une très bonne question : pourquoi ils volent ?

- Ils peuvent acheter des choses

- Ils achètent rien

Ils ne se servent pas de l'argent, ils n'en ont pas besoin.

- Ils pourraient utiliser l'argent.

Pourquoi ils volent alors ?

- Parce qu'ils sont méchants, ils aiment ça.

- Ça fait plaisir.

Ils volent pour leur plaisir : ça les amuse.

- Oh les méchants

- Parce que ça les fait rire !

- Et plaisir !

- ça les fait rigoler. Quand on leur dit d'arrêter, ils continuent, ça les fait tout le temps rigoler.

Est-ce que c'est ça être méchant : quand ça nous fait plaisir de faire du mal ?

- (tous) Ouiiii !

4.3.2. Atelier « Petite Philo » « L'Amitié » (5 ans), Centre de loisirs Véronique et Florestan, 11 avril 2012

[Facilitatrice] : Bonjour à tous les petits philosophes, les grands philosophes. Installez-vous pour que chacun ait la place. (...) Aujourd'hui, on va faire comme d'habitude, on va faire de la philosophie. La philosophie, c'est quand on pense dans sa tête et après on parle tous ensemble. Aujourd'hui, le mot c'est « AMI » et on va tout de suite commencer : « Qu'est-ce que c'est qu'un ami ? » Super, je vois plein d'idées. Il n'y a pas de mauvaises idées en philosophie. Quand quelqu'un parle, on tourne tous ses yeux et regarde la personne. C'est quoi un ami ?

- Un copain
- Des copines
- On peut aussi se faire des nouveaux amis
- Avoir des amis, c'est jouer avec eux.

Alors on va essayer de parler bien fort, c'est ce que vous dites donc vous pouvez le dire bien fort.

- Ami, c'est quelqu'un qu'on aime bien.
- Un ami, c'est quand on se fait un nouveau ami

C'est quand on se fait un nouvel ami.

- Quand on est copain on peut faire du basket.
- Avec un ami, on peut aller au cinéma.
- Aussi on peut faire un câlin

On peut faire un câlin, d'accord. Julien ?

- Aussi, on peut ramener son copain à la piscine
- Aussi, notre copain, on peut le ramener chez nous ou au cinéma
- Aussi, on peut l'amener à la mer.
- Un copain, c'est quand on joue avec eux.

Qui est-ce qu'on aime le plus fort : un copain ou un ami ?

- (Tous) : un amiii, un copaiiin un amiiii, un copaaaaaaain
- (Farès) On peut pas aimer un ami imaginaire ! Un ami imaginaire ça n'existe pas

On peut avoir des amis imaginaires ?

- (Certains) Oui !!
- (D'autres) Non !!

Ah bon on n'a pas le droit d'avoir des amis imaginaires ?

- (Farès) Non, parce que nous, on est dans le monde réel, et eux... nous, on est dans le vrai monde réel.

D'accord, on vit dans le monde réel. Et si dans sa tête on a envie d'avoir un ami qu'on imagine ? On n'a pas le droit d'imaginer des choses ?

- Siiii, on peut imaginer des choses, donc les amis imaginaires ils existent dans notre imagination.
- Non, parce qu'il n'y a pas de monde en haut (dit l'enfant en pointant sa tête)
- Moi je ne suis pas d'accord : l'imaginaire ça existe dans notre tête

Pourquoi tu n'es pas d'accord ?

- (Bilel) Parce qu'on peut se faire des amis imaginaires.
- Non ! C'est faux !

Attends, elle a le droit de ne pas être d'accord. C'est bien de ne pas être d'accord en philo. Ne t'inquiète pas...

- Un ami, c'est pour se faire une copine : elle doit être réelle notre copine
- Moi je ne suis pas d'accord avec Bilel

Pourquoi t'es d'accord avec Bilel ?

- Parce que ça existe pas les amis imaginaires

Et si ça n'existe pas, ça veut dire que ça n'a pas d'importance ?

- Mais ça existe pas : moi j'ai des amis imaginaires donc ça existe
- Moi je suis pas d'accord : ça existe !

Qu'est-ce qui existe ?

- Les amis imaginaires
- Non ça existe pas ! C'est juste la lune.

Si certains d'entre vous ont des amis imaginaires, est-ce que ça veut dire que ça existe ? Même si c'est imaginaire ?

- Moi ça existe parce que moi j'ai un ami imaginaire.
- Moi j'en ai un !

Alors, elle a un ami imaginaire : est-ce qu'il existe ou est-ce qu'il est dans sa tête ?

- Un ami imaginaire, c'est bien parce qu'on peut voir qui on veut dans sa tête.

- Moi je suis pas d'accord avec Bilel parce qu'il y a pas des amis imaginaires
- On peut se faire des amis imaginaires parce qu'on peut voir qui on veut dans sa tête .
- Dans un monde en haut là, il n'y a pas d'amis imaginaires. Ça c'est le monde réel.
Mais tu as des amis qui disent avoir des amis imaginaires. Alors tu leur dis qu'ils n'en ont pas.
- Non, c'est faux, y a rien en haut, il n'y a rien !
S'ils en ont, comment tu peux dire qu'ils n'en ont pas ? 1,2, 3 Pensez ! Tout le monde fait le silence on se reconcentre... Alors qu'est-ce que vous en pensez ?
- Quand on a un ami pour de vrai, on peut faire du foot.
On peut faire du foot... mais quand on fait du foot avec ses amis, c'est dans la réalité ou c'est dans l'imagination ?
- Dans la réalité !
- Dans l'imagination...
- C'est quand on fait des sorties dans la réalité
C'est quand on fait des sorties, donc ça c'est réel les sorties.
- Un ami imaginaire, je suis d'accord avec Bilel, parce qu'un ami imaginaire ça existe dans notre tête.
- Non, ça n'existe pas !
- Non parce que ça existe pas les amis imaginaires. Parce que moi j'ai pas le même cerveau que tout le monde, parce que moi je ne suis pas d'accord avec eux.
- Moi je suis pas d'accord avec Farès parce que lui il croit qu'il n'a pas d'amis imaginaires.
- Oui, parce que dans ma chambre, il n'y a rien du tout, il y a juste des jouets.
- Oui, alors on peut inventer.
- On peut inventer mais on peut pas créer des amis imaginaires robots
Ils n'ont pas le droit d'imaginer des amis s'ils ont envie ? Les amis, qu'est-ce que c'est ? Est-ce que c'est réel ou est-ce que c'est imaginaire ? Pourquoi on a besoin d'amis réels et imaginaires ? Qu'est-ce que vous en pensez ?
- Les amis c'est quand on joue au chat en vrai de vrai
- Comme on a des amis, ça veut dire qu'on les rencontre : donc c'est réel.
On les rencontre. C'est intéressant : on devient amis.
- Les amis imaginaires c'est quand on joue tout seul
- Quand on n'a pas d'amis, on est triste.
Est-ce que les amis ça nous rend joyeux ?
- (tous) OUIIIIII
- On peut se promener sur la plage avec ses amis réels
- Même quand c'est l'école on n'a pas d'amis imaginaires.
- Dans la cour de récréation on a des amis
- Oui, mais pas imaginaires
Peut-être qu'on a les deux : des amis imaginaires et des amis réels ?
- Avoir des amis, c'est pour se faire des amis dans la vraie vie.
D'accord.... On va passer à l'histoire. La semaine dernière on avait parlé de la peur. Là l'histoire elle parle un peu de la peur, et elle parle aussi de l'amitié.

* LECTURE DE LOULOU, de Grégoire Solotareff (retranscrit pour lecture p. 838)

- Alors, une dernière question. Est-ce qu'on peut être amis avec des gens différents ?*
- On est obligé d'être ami avec des gens différents parce que sinon on aurait moins d'amis.
- Moi je suis d'accord
- Moi je suis d'accord.
Ok super. Loulou et Tom, à un moment ils se disputent, pourquoi ?
- Parce qu'il lui a fait peur
Il lui a fait peur. Et à la fin, est-ce que Tom il a encore peur de Loulou ?
- Nooon

Finalelement ils redeviennent amis

- Et oui.

- Aussi il pleure avant dans sa chambre.

Donc à un moment Tom il a peur de Loulou et à la fin il n'a plus peur. Et là c'est la dernière question à vous poser. Est-ce qu'un ami c'est quelqu'un en qui on a confiance ou c'est quelqu'un qui nous fait peur ?

- C'est quelqu'un qui nous fait confiance.

- Ouiiii

Est-ce qu'on a confiance en nos amis ? 1,2,3, Pensez

- Quand on est heureux, ça veut dire qu'on est amis

Et ça nous rend heureux d'avoir confiance ?

- On a confiance en nos amis

- C'est parce qu'on a confiance en nos amis parce que maintenant on est toujours amis.

- Je suis d'accord avec Bilel et Farès quand j'ai dit qu'il n'y a pas d'amis imaginaire

Loulou et Tom, ils sont réels ou ils sont imaginaires ?

- Réeeeeels !

- Imaginaires !

- Imaginaires ! C'est un livre

- Ils sont imaginaires.

Ils sont imaginaires mais est-ce que ce sont des vrais amis dans l'histoire. On a parlé des amis imaginaires, on a parlé des amis réels ; Lou lou et Tom ils ce sont des personnages imaginaires mais ils nous montrent un peu ce que c'est des amis. On va devoir s'arrêter et c'était très bien aujourd'hui. On a vraiment fait un atelier de philosophie, il y a un super progrès. Vous en pensez quoi ? Vous avez l'impression d'avoir fait de la philosophie ?

- Ouiiii

Vous avez pensé dans votre tête ?

- Ouiiiiii

Levez la main ceux qui a réfléchi dans sa tête depuis ce matin !

- (tous les enfants lèvent la main sauf 4) Super !

Il y a autre chose qui est super ce matin, c'est que vous avez commencé à dire « je suis d'accord avec machin » et « je suis pas d'accord avec truc ». Et en philosophie, on essie justement d'écouter les autres et de se dire « mais est-ce que je suis d'accord ou pas d'accord avec ce qu'il dit ? ». Donc bravo bravo !! Nous avons fait 6 ateliers de philosophie donc vous pouvez maintenant dire que vous êtes des philosophes ! (rires)

4.3.3. Atelier « Petite Philo » sur le thème « Grandir, Changer », Centre de Loisirs Aubin, mercredi 18 avril 2012

[Facilitatrice] Alors, on va faire un atelier de philosophie. A quoi il sert le bâton de parole ?

- En fait, on doit le passer aux autres pour qu'ils disent des choses

- Quand on le tient on a le pouvoir de parler !

- C'est pour passer la parole

Exactement. Parfois je vous poserai une question. Le bâton il a un pouvoir : quand on le tient, on a le droit de parler et tout le monde doit nous écouter. Pour parler, soit on lève la main, soit on a le bâton. Avant de démarrer, je voudrais qu'on se rappelle ce que c'est que la philo. Que fait-on quand je dis « 1, 2, 3, Pensez ».

- On ferme les yeux pour penser.

- Après on parle

- Et on se sert de sa voix pour parler.

Maintenant que vous avez bien réfléchi, 1, 2, 3, Pensez. Qu'est-ce que c'est grandir ? On réfléchit, on fait une belle réponse dans sa tête...

- C'est quand on mange et on grandit.
- Et bah en fait, grandir, c'est quand on...on...on... comme se met sur la pointe des pieds du coup on grand.

Quand on se met sur la pointe des pieds, on grandit vraiment ?

- Quand on mange des légumes, on peut grandir.
- Quand on grandit on peut devenir pompier
- On peut être pompier et on peut sauver des gens et éteindre des incendies

Mais justement, quand vous allez grandir, est-ce que quand vous serez grand, vous allez tous devenir pompier ? Quand on grandit, on devient tous pareil ?

- Si on mange pas de légumes, on va pas grandir.
- Quand on grandit, on peut faire les anniversaires !

On fait les anniversaires, c'est intéressant... Tous les ans, on marque qu'on a grandit : on dit, attention, ça fait un an de plus où on a grandit.

- Quand on grandit, on peut pas tous faire le même métier. On fait des différents métiers
- Quand on grandit, on fait un métier
- Quand on grandit, on aura tous des métiers différents.

Vous dites que grandir, c'est quand on a bien mangé, bien dormi. Mais ensuite, qu'est-ce que c'est être grand ?

- Être grand c'est quand on mange des brocolis

Manger des brocolis, c'est pour grandir. Et une fois qu'on a grandi, c'est quoi être grand ?

- Être grand. On grandit à la philosophie.

On grandit à la philosophie ?

- (tous) Oui

Alors, la philosophie, ça ne fait pas grandir le corps, mais ça fait grandir.

- Quand on grandit, après on grandit plus, et après on grossit.

Quand on a fini de grandir, on grossit ? c'est ça qui se passe ?

- Et bah on arrête de grandir

Alors, concentrez-vous. On arrête de grandir, mais est-ce qu'on arrête de changer ?

- (tous) Non !

- On grandit, et on meurt

Dès qu'on a arrêté de grandir, on meurt ?

- Non, on vit !

- Et après quand on est vieux ou vieille, après on est mort.

- Non, la vie elle reste toujours la vie !

- Quand on est grand, on a grandi, on peut pas être vieux et après on meurt : parce que nous on a une vie.

On a une vie. Justement, est-ce qu'on change tout au long de la vie ?

- (tous) Ouh !

- Quand on a fait quelque chose de petit, on n'est pas

- Quand on a fini de grandir, après quand on est super grand on peut accoucher

Tu veux dire que quand on est adulte, on peut faire des enfants ?...

- Quand on est grand, on peut faire des gâteaux

Quand on est petit, on ne peut pas faire de gâteaux ?

- Siiiiii

Tu peux nous expliquer pourquoi tu penses que quand on est grand on peut faire des gâteaux ?

- Ma grande sœur elle fait tout le temps des gâteaux

- Les petits ils ont pas appris à faire des gâteaux.

- Moi quand j'étais même petite, je faisais des gâteaux

Est-ce que quand on grandit, on apprend des choses ? Est-ce qu'on a besoin d'apprendre des choses pour devenir grand ?

- (tous) : Ouhiiii

- Il faut écrire en attaché ! Puisque nous, quand on va être petit, après on va grandir et après on va être adulte, comme la maîtresse et comme toi la philosophie.

Alors justement, les adultes, est-ce qu'il y a des choses qu'ils savent faire ?

- (Tous) : Ouiii

- Oui, ils peuvent changer quelque chose, il peuvent changer de travail, il faut changer de travail, d'abord avec de l'argent et ensuite... Nous là qui sommes regroupés ici, on n'a pas encore grandi, on . Pompier, il faut donner plein d'argent

Alors, est-ce que vous êtes en train de grandir ?

- (tous) Ouui

Est-ce qu'à chaque minute, chaque jour, vous êtes en train de grandir ?

- (tous) Oui !

Oui, pourquoi vous dites qu'on grandit tout le temps ?

- Parce qu'en fait, chaque nuit on grandit.

- Dans l'instant on grandit

- Quand on grandit, quand on grandit, et bah en fait, on mange et on grandit et après on grandit plus. On grandit, on grandit.

D'accord. Est-ce que vous êtes pareils qu'il y a un an ? Est-ce que vous êtes pareils que quand vous étiez en moyenne section ?

- On était pareil

Qu'en pensez-vous ? Vous êtes d'accord ?

- Non

- Non, parce que quand on grandit,

Donc tu as grandi depuis l'année dernière. Mais est-ce que tu es quand même la même personne.

- L'année dernière, j'étais moi.

Tu étais toi. C'est intéressant. Dounia, c'est encore Dounia. Dans un an, vous serez encore vous-mêmes. Mais est-ce que vous serez exactement pareil ?

- Noooooon

Tu es encore toi, mais est-ce que tu es encore exactement pareil ?

- On n'est pas encore avec la même taille parce qu'avant on était plus petit.

- On était bébé et on avait des habillements de petit. Quand on va grandir, moi je serai chocolatée.

- Quand on était dans l'autre classe, on n'était pas avec la même taille.

Dans 20 ans, tu auras le même visage ?

- Sur une photo de ma tata, quand elle était bébé, et bah elle a pas le même visage que maintenant

Et est-ce que tu peux la reconnaître sur la photo où elle est bébé ?

- Non

Donc ça veut dire qu'elle a beaucoup changé. Mais est-ce que c'est encore la même personne.

- Oui !

- Mais le bébé il a changé

Vous, vous n'êtes plus des bébés par exemple.

- En fait j'avais vu dans une photo et j'étais grande et j'avais changé de visage

T'as remarqué que t'avais changé ?

- Moi aussi ! Moi aussi !

- Si on n'est pas grand, on pourrait pas être dans la grande école.

Mais justement, quand vous étiez bébé, est-ce que ça aurait été bien d'aller à la grande école ? Est-ce que vous auriez été prêt ?

- (tous) Non !

- Non, on n'est pas encore prêt.

Il y a une évolution, on va de classe en classe au fur et à mesure qu'on grandit. Ça sert à rien d'aller directement au collège...

- Ou au lycée !

- On n'a pas encore grandi.

Il faut attendre de grandir petit à petit

- Par exemple, moi j'ai changé de visage aussi.

Oui, toi aussi, mais est-ce que tu te reconnais dans la photo ?

- oui

C'est ça qui est intéressant. Notre visage il change et en même temps, il reste le même. Si je vous vois dans un an, je vais vous reconnaître, même si vous avez grandi. Donc quand on grandit, on change et en même temps, on reste pareil.

- C'est bizarre

Pourquoi tu trouves que c'est bizarre ?

- Parce que tu peux te reconnaître

Tu peux te reconnaître... Oui ?

- Dans la photo, quand j'étais petite, je me reconnaissais pas

Tu te reconnaissais pas ? Dans ce cas, ça veut dire que tu as beaucoup beaucoup changé. Oui ?

- Moi j'ai regardé la photo quand j'étais bébé, et là j'ai vu que j'ai changé beaucoup beaucoup

- Moi aussi

- Moi aussi !

- Moi aussi !

C'était à Charlotte : Charlotte ?

- Et bah moi j'ai vu une photo de quand j'étais bébé et j'étais pas pareille.

Tu n'étais pas pareille mais est-ce que c'était quand même charlotte dans la photo ?

- Non j'étais pas pareille.

- Moi je change pas.

Toi tu ne changes pas ? Tu changes jamais ?

- Non on change

- En fait tu vas grandir. Déjà quand j'étais petit, je restais toujours comme ça.

Et tu le fais encore ? Et tu le feras encore dans 20 ans ?

- Non je vais changer.

- Et bah moi jamais dans la vie.

Est-ce qu'on peut arrêter de grandir ? Arrêter le temps ?

- (Aïcha) Moi je changerai pas.

- T'as des enfants

- Aïcha elle a pas raison parce que en fait, on peut pas s'arrêter de grandir

- Oui elle va changer

- Elle va grandir

Alors, on a beaucoup parlé du corps, de l'apparence : on grandit, le corps il grandit, le visage il change.

Mais est-ce qu'il y a que le corps qui change ?

- Non le cœur aussi

- Les cheveux aussi

Les cheveux ça fait partie de l'apparence aussi non ?

- Quand tu seras très vieux, t'auras les cheveux blancs

- Il y a aussi la taille qui change

La taille c'est le corps non ? Est-ce qu'il y a des choses qui changent et qu'on ne voit pas ? Est-ce qu'il y a des choses qui changent à l'intérieur ?

- Oui, les dents

Et dans votre tête, est-ce que ça change aussi ? Alors, 1, 2, 3, Pensez... C'était très intéressant. Vous avez dit que le corps change, le visage change, l'apparence change, et en même temps ça reste pareil.

Maintenant j'aimerais qu'on essaie de réfléchir : est-ce que dans notre tête, tout reste pareil ? Ou est-ce qu'on change ?

- ça change les tee-shirts.

Alors, ça c'est les vêtements, pas la personne. Qu'est-ce qui change en nous ?

- Quand on va grandir, ils m'ont donné une liste, et bah c'était quelque chose parce que j'ai bien travaillé dans les petites sections. Et j'ai grandi dans l'école, et après on nous a donné un papier et on est allé dans la classe, dans la classe ici avec vous parce que vous êtes ici.

- En fait, même les habits ça va changer.

- Mais non, ça va pas changer : ça va être petit c'est tout.

- Quand on sera grand, les habits ils vont être petits

- Moi mes chaussures elles sont trop serrées.

C'est que vous avez grandi. Est-ce qu'il y a d'autres choses qui changent ?

- Et bah en fait, il y a notre corps, quand on grandit, quand on est adulte, après on n'a plus le droit de grandir parce que sinon on va casser le plafond.

- Si on grandit, on grandit, grandit, grandit, on ira jusqu'en haut du ciel.

- Bah en fait, même les baskets aussi elles vont grandir.

Les baskets ça grandit ?

- (tous) Non !!

Les objets ils changent ?

- (tous) Oui ! Non ! Oui ! Non !

Alors, il y avait un dessin que vous avez fait qui montrait bien le changement quand on grandit. Là Loan, (ajouter le dessin) il a montré que le changement, c'est une même personne qui est petite, puis moyenne puis grande. C'est la même personne. Et là, il y a un dessin d'un chat qui devient grand et un autre qui devient petit. Alors, l'idée que j'avais tout à l'heure : moi je pensais aussi à l'intérieur, à notre caractère, à nos pensées. Est-ce que vous pensez pareil qu'il y a deux ans ? Est-ce que quand vous étiez en petite section, vous aviez le même caractère, les mêmes idées ?

- Non

Vous êtes de plus en plus intelligents... Qu'est-ce que vous en pensez ?

- On est d'accord.

Est-ce que tout au long de la vie, on garde le même caractère ? Est-ce qu'on a toujours les mêmes goûts ?

- (tous) Non non !

Alors, maintenant, on va finir par une petite histoire qui parle du changement. C'est un petit garçon qui grandit et sa famille aussi elle s'agrandit.

Lecture de l'album *Tout change*¹⁶⁴⁴, Anthony Browne.

« Jeudi matin, à 10H et quart, Joseph s'aperçut que la bouilloire avait un air bizarre. (*Elle a changé la bouilloire ?* – Oui, elle a une queue de chat. – Il y a un chat dedans) à part ça, la cuisine était comme d'habitude : propre et bien rangée, et elle avait son odeur de toujours. La maison était calme, très calme, et la chambre de Joseph était exactement comme il l'avait laissé. Puis Joseph vit sa pantoufle. (*Est-ce qu'elle a changé la pantoufle ?* – Oui) Ce matin-là, son père était allé chercher la maman de Joseph, avant de partir, il avait parlé de grands changements. (*Elle a changé la salle de bain ?* – il y a un nez – il y a une bouche.). Est-ce que son père parlait de tous ces changements ? (Oh ça a changé). Ou est-ce qu'il parlait de ce changement-là ? (*Il a changé le fauteuil ?* Oh un crocodile !) Joseph ne comprenait pas. Peut-être que dehors les choses seraient comme avant. Il le crut pendant un instant. Mais dehors... (*Il a changé le ballon ?* – Il est devenu un œuf). Joseph ne savait pas quoi faire. Peut-être que s'il montait sur son vélo. (*Il a changé le vélo ?* C'est une pomme !) Et s'il regardait par dessus le mur (il y a une trompe ! C'est un éléphant). Joseph retourna dans sa chambre, ferma la porte et éteignit la lumière. Quand la porte s'ouvrit, dans un raie de lumière, Joseph vit son père, sa mère et un bébé. « Bonjour mon amour, dit maman, voici ta petite sœur ». »

Alors c'est quoi le grand changement dans la famille de Joseph ?

- Il y avait un chat qui avait grandi dans l'histoire.

¹⁶⁴⁴ A.BROWNE, *Tout change* (1990), trad. fr. E.Duval, L'école des loisirs, 2004.

- Il y a un bébé
- Tous les trucs ils ont changé

Tout a changé. Tout change.

- Il y a un bébé.
- En fait, quand il y avait la chaussure elle avait des ailes. Mais aussi son ballon, et bah en fait, il y avait un oiseau, c'était la chaussure qui se transformait en oiseau.

Il a l'impression que tout change autour de lui.

- Il rêvait
- Ils s'étaient cachés les animaux
- Il rêve dans sa tête.
- A la fin, il y a le bébé

- C'est une nouvelle sœur
- Elle va grandir

C'est le grand changement. Alors, justement, ce bébé qui vient e naître, est-ce qu'il va grandir et changer ?

- Il va grandir mais d'abord il va aller à la crèche.

Et ce bébé, quand il va grandir, il va rester pareil ou est-ce qu'il va devenir différent ?

- Différent

Et la vie de Joseph, maintenant qu'il y a sa petite sœur, elle est pareille ou elle est différente ?

- (tous) Différente

A votre avis, il ressent quoi par rapport à tous ces changements ?

- ça lui fait mal

- En fait, il y a des animaux qui vivent dans sa maison.

Mais qu'est-ce qu'il ressent par rapport à ces animaux ?

- Bah pour la fenêtre, il s'est aperçu qu'il y avait des yeux.

Qu'est-ce qu'il a comme sentiment face à cet éléphant chez lui, à cette petite sœur ?

- Et bah ça lui fait peur
- Non ça lui fait pas peur
- Il est heureux d'avoir une petite sœur mais il a peur.
- ça lui fait pas peur.

- Quand tout redevient normal, et bah ça change toujours. Et il y a un chat et un crocodile.

C'est intéressant: tu as dit « normal ». Effectivement, tout change, donc ce n'est pas comme c'est normalement. Quand on change, on arrête d'être comme avant.

- Le chat il est devenu un crocodile.

On devient tout le temps des choses différentes.

- Il a pas peur parce qu'il croit que c'est ses animaux.
- En fait, le garçon il avait vu que la salle de bain elle était changée, elle avait une bouche
- En fait, il était inquiet parce qu'il y avait un changement.

Est-ce que le changement peut faire peur ?

- (tous) Non !

- Moi je crois qu'il est triste quand tout change.

Ça peut rendre triste de changer ?


- Un petit peu

On doit s'arrêter là mais c'était très intéressant !! Il faut continuer à faire attention à bien rester calme, à s'écouter. Là on a longuement discuté, bravo.

Annexe 5

Inventaire et Retranscriptions des Ateliers « Philosophiles », Centre Social Mandela (6-8 ans)

5.1. Inventaire des ateliers « Philosophiles » avec les enfants de 5 à 12 ans du Centre Social Mandela

- Atelier « Philosophiles », samedi 10 octobre 2009 : « La philosophie et la pensée ».
- Atelier Philosophiles, Samedi 7 novembre 2009 : L'humain et l'animal.
- Atelier Philosophiles, Samedi 14 novembre 2009 : La nature et la culture.
- Atelier Philosophiles, Samedi 21 novembre 2009 : La vie et la mort.
- Atelier Philosophiles, Samedi 5 décembre 2009 : La Nécessité et la Liberté.
- Atelier Philosophiles, Samedi 13 décembre 2009 : Le Suicide.
- Atelier Philosophiles, Samedi 9 janvier 2010 : Le Bien et le Mal.
- Atelier Philosophiles, Samedi 16 janvier 2010 : La Justice et l'Injustice.
- Atelier Philosophiles, Samedi 23 janvier 2010 : La Guerre et la Paix.
- Atelier Philosophiles, Samedi 30 janvier 2010 : Le Monstrueux.
- Atelier Philosophiles, Samedi 6 février 2010 : Visionnage d'*Elephant Man* (D.Lynch, 1980)
- Atelier Philosophiles, Samedi 13 février 2010 : réflexions autour d'*Elephant Man*.
- Atelier Philosophiles, Samedi 6 mars 2010 : réflexions autour d'*Elephant Man*.
- Atelier Philosophiles, Samedi 13 mars 2010 : Choix des extraits pour le ciné-philo.
- Atelier Philosophiles, Samedi 20 mars 2010 : préparation du ciné-philo.
- Atelier Philosophiles, Samedi 27 mars 2010 : Premier filage du ciné-philo.
- Atelier Philosophiles, Samedi 3 avril 2010 : Répétition du ciné-philo sur *Elephant Man*.
- Atelier Philosophiles, Samedi 10 avril 2010 : Ciné-philo à centre social Jacques Brel.
- Atelier Philosophiles, Samedi 15 mai 2010 : débat sur *L'enfant sauvage* (F. Truffaut)
- Atelier Philosophiles, Samedi 22 mai 2010 : Première séance sur La Beauté et la Laideur.
- Atelier Philosophiles, Samedi 29 mai 2010 : La Beauté et la Laideur,
- Atelier Philosophiles, Samedi 5 juin 2010 : La Beauté, promenade et interview des passants.
- Atelier Philosophiles, Samedi 12 juin 2010 : La Beauté : Réalisation d'un schéma du débat.
- Atelier Philosophiles, Samedi 19 juin 2010 : Bilan de l'année.
- Atelier Philosophiles, Samedi 26 juin 2010 : Sortie à la Sorbonne : La philosophie pour adultes, qu'est-ce que c'est ?
- Atelier Philosophiles, Samedi 21 novembre 2010 : Le Rien 
- Atelier Philosophiles, Samedi 28 novembre 2010 : La Chirurgie esthétique
- Atelier Philosophiles, Samedi 4 décembre 2010 : L'Art
- Atelier Philosophiles, Samedi 11 décembre 2010 : Illustration du dialogue sur Le Rien
- Atelier Philosophiles, Samedi 8 janvier 2011 : La liberté
- Atelier Philosophiles, Samedi 15 janvier 2011 : Le Temps
- Atelier Philosophiles, Samedi 22 janvier 2011 : La Question
- Atelier Philosophiles, Samedi 29 janvier 2011 : Le Dieu, les Dieux

- Atelier Philosophiles, Samedi 5 février 2011 : L'Obligation
- Atelier Philosophiles, Samedi 5 mars 2011 : Les Maladies de l'âme
- Atelier Philosophiles, Samedi 12 mars 2011 : L'Existence
- Atelier Philosophiles, Samedi 19 mars 2011 : Le Mensonge et la Vérité
- Atelier Philosophiles, Samedi 26 mars 2011 : La Nourriture, le Milieu
- Atelier Philosophiles, Samedi 2 avril 2011 : La colère
- Atelier Philosophiles, Samedi 9 avril 2011 : Le Bizarre
- Atelier Philosophiles, Samedi 16 avril : Le Moi
- Atelier Philosophiles, Samedi 28 avril 2011 : Sortie : « Le Temps qui passe » **R**
- Atelier Philosophiles, Samedi 4 juin 2011 : L'Innocence, les Difficultés
- Atelier Philosophiles, Samedi 11 juin 2011 : Le Chemin de la Vie
- Atelier Philosophiles, Samedi 18 juin 2011 : Le Rien : création du Grand Livre sur Rien
- Atelier Philosophiles, Samedi 25 juin 2011 : Le Rien : création du Grand Livre sur Rien
- Atelier Philosophiles, Samedi 8 octobre 2011 : La Philosophie
- Atelier Philosophiles, Samedi 15 octobre 2011 : Peut-on faire confiance à nos sens ?
- Atelier Philosophiles, Samedi 5 novembre 2011 : L'Imprévu
- Atelier Philosophiles, Samedi 12 novembre 2011 : La Lenteur
- Atelier Philosophiles, Samedi 19 novembre 2011 : La Perfection
- Atelier Philosophiles, Samedi 26 novembre 2011 : L'Imprévu
- Atelier Philosophiles, Samedi 3 décembre 2011 : La Philosophie **R**
- Atelier Philosophiles, Samedi 10 décembre 2011 : L'Inconnu
- Atelier Philosophiles, Samedi 7 janvier 2011 : La Volonté
- Atelier Philosophiles, Samedi 14 janvier : L'Envie
- Atelier Philosophiles, Samedi 21 janvier : La Mémoire, Jeu *Dixit*
- Atelier Philosophiles, Samedi 28 janvier : S'Exprimer
- Atelier Philosophiles, Samedi 4 février : La Jalousie
- Atelier Philosophiles, Samedi 11 février : L'Avarice
- Atelier Philosophiles, Samedi 10 mars : L'Innocence
- Atelier Philosophiles, Samedi 17 mars : L'Espoir
- Atelier Philosophiles, Samedi 24 mars : « L'Âme, le Caractère »
- Atelier Philosophiles, Samedi 31 mars : La Passion
- Atelier Philosophiles, Samedi 7 avril 2012 : La Nature
- Atelier Philosophiles, Samedi 5 mai 2012 : La Timidité
- Atelier Philosophiles, Samedi 12 mai 2012 : Les masques
- Atelier Philosophiles, Samedi 19 mai 2012 : La Philosophie
- Atelier Philosophiles, Samedi 26 mai 2012 : La Philosophie
- Atelier Philosophiles, Samedi 2 juin 2012 : La Vérité
- Atelier Philosophiles, Samedi 9 juin 2012 : L'Idéal
- Atelier Philosophiles, Samedi 16 juin : La philosophie
- Atelier Philosophiles, Samedi 30 juin : La Philosophie
- Atelier Philosophiles, Samedi 6 octobre 2012 : La Parole
- Atelier Philosophiles, Samedi 13 octobre : Les Mondes, les Différences, *Rufus*
- Atelier Philosophiles, Samedi 17 octobre 2012 : Le féérique, le merveilleux
- Atelier Philosophiles, Samedi 24 novembre 2012 : L'étonnement, Voir le Monde (Jeu)
- Atelier Philosophiles, Samedi 1^{er} décembre 2012 : La Maltraitance, L'Ordre et le Désordre
- Atelier Philosophiles, Samedi 8 décembre 2012 : La Patience
- Atelier Philosophiles, Samedi 15 décembre : La Liberté et la Laïcité
- Atelier Philosophiles, Samedi 19 janvier 2013 : Le Bien et le Mal
- Atelier Philosophiles, Samedi 2 février 2013 : Les Histoires (jeu *Il était une fois*)
- Atelier Philosophiles, Samedi 9 février 2013 : L'Humain et l'Animal. *Les Gorilles, Cricrator*
- Atelier Philosophiles, Samedi 23 mars 2013 : Les Pouvoirs et les Super-Pouvoirs
- Atelier Philosophiles, Samedi 30 mars 2013 : Le Fini et l'Infini,

- Atelier Philosophiles, Samedi 6 avril 2013 : L'Amitié, L'Identité
- Atelier Philosophiles, Samedi 13 avril 2013 : Les Tabous, Les interdits
- Atelier Philosophiles, Samedi 20 avril 2013 : Le rêve
- Atelier Philosophiles, Samedi 27 avril 2013 : Les Rêves et les Cauchemars
- Atelier Philosophiles, Samedi 18 mai 2013 : Le sauvage et le civilisé, Le relatif et l'absolu
- Atelier Philosophiles, Samedi 25 mai 2013 : Le relatif et l'Absolu
- Atelier Philosophiles, Samedi 1^{er} juin 2013 : L'Ennui. Projet sur le Monstrelatif
- Atelier Philosophiles, Samedi 3 juin 2013 : Projet sur le Monstrelatif
- Atelier Philosophiles, Samedi 10 juin 2013 : Projet sur le Monstrelatif

5.2. Retranscriptions des ateliers « Philosophiles » Centre social Nelson Mandela, 2011- 2013

5.2.1. Retranscription atelier « Philosophiles » sur le thème « La philosophie » (8-10 ans), centre social Mandela, 3 décembre 2011

[Facilitatrice] *Donc là c'est le premier atelier de cette année, vous vous étiez à l'atelier l'année dernière, donc maintenant vous savez vraiment, vraiment ce que c'est que la philo ! Vous, de quoi vous voulez parler cette année? Là vous êtes maîtres de l'atelier, c'est à vous de décider.*

- Jonas: Ah, sur le prénom!

Le prénom?

- Fatima: Pourquoi on a un prénom?

- Jonas: Oui à quoi ça sert le prénom?

- Ayse: Moi euh, est ce que parler de la philo ça serait un thème? Est-ce qu'on peut faire de la philo sur la philo?

Oui ça c'est un thème aujourd'hui, pour se rappeler vraiment ce que c'est que la philo. Mais d'abord, on va récolter les questions qui vous intéressent. De quoi vous voulez parler cette année? Quelles questions vous vous posez cette année, allez on recommence comme si vous aviez jamais fait de philo, c'est quoi les questions qui vous intéressent?

- Jonas : Pourquoi le courage existe ?!

Le courage? C'est intéressant, ça c'est un beau thème qu'on peut faire euh, ouais, ok, quoi d'autre?

- Ninon: Ouais le courage-euh...

Jonas: l'amour! Non...

- Ninon: On pourrait p'tet parler de l'invention, de : « à quoi ça sert d'inventer des choses ? »

Ouais mais justement, attendez, cette année... Ah oui ça c'était par rapport à là. On peut... il y a des thèmes qu'on peut ré-explore mais différemment, parce que, on dit qu'on en a parlé, mais si on en a parlé juste.... attend arrêtes... si on en a parlé 10 mn, c'est pas comme faire une sortie sur ce thème, ou faire un livre sur ce thème. voilà! Alors, de quoi vous voulez parler cette année?

- Fatima: De l'univers.

- Jonas: De la MAGIE! Est- ce que ça existe, si ça existe pas ? Jonas: c'est oui c'est des... contes de fées!

Alors la magie, ouais pourquoi pas, l'illusion, la magie c'est des beaux thèmes.

- Fatima: De la gourmandise, pourquoi on est gourmand? Pourquoi on mange beaucoup alors qu'on en n'a plus besoin ?

Pourquoi pas...

- Jonas: Du Passé!!

- Ninon: mais on en a déjà parlé du passé, du présent, du futur et toutes ces choses-là!

-Ouais mais on peut parler du passé en particulier, qu'est-ce que ça nous fait le passé, est-ce qu'on peut apprendre par le passé, est ce que c'est le passé qui fait qu'on est ce qu'on est? Est-ce qu'on vit grâce à nos

souvenirs, ou est-ce qu'on vit dans l'oubli? Je sais pas! Le passé c'est un beau thème hein! La nostalgie, la nostalgie qu'est-ce que c'est?

- Fatima: Bah c'est vrai, grâce aux idées, grâce aux idées on peut manger, grâce aux idées bah on a des maisons, grâce aux idées on a une table, à manger, alors on a tous des idées dans la tête!

-On a tous des idées dans la tête c'est pour ça qu'on est tous riches?

Fatima: Non, on est riches en idées!

On est riches en idées, mais ça c'est magnifique!

- Ninon: ça veut dire qu'on, ça veut dire qu'on peut être euh riche en n'importe quoi. Pas seulement en argent: riche en idées, riche en... riche en... j'sais pas moi! Riche en bêtise, riche en...

- Fatima: Tu peux être, tu peux, mais tout le monde peut être riche en idées si il veut, parce que c'est une qualité, tout le monde a une qualité et avec cette qualité bah il peut la travailler,

- Jonas : En philo, on se te concentre et on sort des belles choses, on dit des belles choses et oui mais, aussi on a plus d'idées...

Et ne vous inquiétez pas vous aurez toujours, un... des idées à l'infini.

- Ayse : Ah si moi j'ai des idées!

Donc ce qu'on va faire c'est que... on va faire une dix minutes de silence pendant laquelle vous allez réfléchir et écrire les thèmes qui vous intéresse. Vous écrivez tous les thèmes dont vous avez envie de parler, même si on en a déjà parlé, parce qu'il y a peut-être des histoires ou des choses que je pourrais trouver qui vont nous éclairer encore plus! Tous... vraiment les thèmes qui vous intéressent, pour l'atelier philo, cette année. (Les enfants font l'exercice) C'est bon? Tout le monde à terminé?

- Fatima: L'imprévu... L'imprévu, la patience, la lumière...

La patience? Super! La lumière ouais.

- Fatima: "Pourquoi on a tous une imagination?", la qualité, "Pourquoi on s'amuse?", l'impossible, la sincérité, "Pourquoi on a une enfance?", la pression, la sensibilité, la rancune, la colère, la sagesse, l'amitié, la nature, "Pourquoi on s'exprime?"

Ouah, super, bravo! Ninon, c'est à toi!

- Ninon: L'imprévu, passé, imagination, idées, rue, philo, "Pourquoi les parents commandent les enfants?", la différence, jouer, "Pourquoi y a-t-il des gens qui veulent comprendre des choses qui ne servent à rien?"

- Jonas: La reconnaissance, la magie... la magie, l'inconnu, l'existence, la lenteur... L'inconscience, l'imaginaire, la philo...

- Fatima : c'est bien comme thèmes.

L'inconscience c'est super.

- Jonas: L'amitié, la gentillesse, enfin LA gentillesse.

Parce que, en philo y a plusieurs réponses possibles à la question.

Bah là en plus y a assez de thèmes pour faire l'année à mon avis. Et ce sont des magnifiques thèmes, ce que vous avez dit: La reconnaissance, la patience, la lenteur, euh...

Ninon: L'imagination!

Qu'est-ce que t'avais mis ? Euh.... jouer...

- Jonas: L'inconscience?

-Tous vos thèmes sont super, l'inconscience!

- Fatima: L'impossible, mais c'est pas un thème.

- Ninon: "Pourquoi les parents commandent les enfants?"

-L'impossible, non l'impossible c'est super!

- Ninon: et c'est question elle est bien? : "Pourquoi les parents commandent les enfants?"

-Non mais c'est super, et là, là... en fait bah on fera tous ces thèmes je pense, cette année.

Fatima: Est-ce que on peut répondre à ma question maintenant, pourquoi on s'amuse en fait?

-Non on peut pas y répondre maintenant, elle, elle a mis jouer, donc on fera une séance sur "Qu'est-ce que c'est que de jouer, qu'est-ce que c'est que de s'amuser, se divertir, et pourquoi on fait tout ça? Pourquoi on est pas juste plantés comme ça?"

Jonas: Comme un chou-fleur.

-Voilà

Jonas: Comme un brocoli. (rire)

-C'est quand même fascinant, comment ça se fait que les enfants et même les adultes passent leur temps à jouer, à se divertir, à...

Fatima: Mais la sag... voilà c'est la rancune et la sagesse ça veut dire quoi?

*-Bah, tu les as eu où ces mots?**

Jonas: (rire) Elle a dû les entendre dans la rue, un truc comme ça...

Ninon: Dans un livre de Molière ou de Victor Hugo

Fatima: et parce que j'ai déjà lu, et des livres!

-Mais la sagesse, la sagesse... Philosophe... La philosophie ça veut dire: l'amour de la sagesse.

Jonas: L'amour de la sagesse.

-En fait, philosopher, c'est chercher à être sage.

Fatima: Et la rancune?

-Pas sage genre: t'obéis et puis tu t'assois et tu fais pas de bruit; avoir de la sagesse.

Fatima: écouter? ... et la rancune? Et la rancune c'est qu'en t'en veux à quelqu'un parce qu'il t'as fait du mal.

- Jonas: Pourquoi (rire) Pourquoi on pourrait pas parler un peu de la rue, dehors on des... En fait, on fait comme l'atelier avant, euh un peu bizarre je pense, c'est ça avec la peinture et tout... On fait pareil, sauf dans la rue, et on dessine ce qui nous paraît, ce qui nous paraît-euh... on dessine ce qui nous paraît là genre... une rue, ou des campagnes... des campagnes, des trucs comme ça.

Oui, bonne idée. Mais aujourd'hui c'est le premier atelier de l'année, donc-euh, donc le but c'est de redécouvrir ensemble, ce que c'est que l'atelier philo et la philo, donc c'est pour ça qu'on va parler de philo...Alors, dites-moi, ce que c'est que la philo.

- Jonas: Euh, la philo-euh... c'est l'amour de la sagesse!

- Fatima: La philo c'est où tu te poses... c'est où tu te poses des questions... Quand t'es calme comme t'as dit "de la sagesse", c'est quand tu te poses des questions sur quelque chose, et on trouve plusieurs solutions, et y a que une euh... solution... Non y en a pas que une, y en a plusieurs!

- Jonas: Bah j'sais pas c'que ça veut dire, mais c'est toi qui nous dis que c'est l'amour de la sagesse, donc moi je répète (rire)

-D'accord, Ninon?

- Ninon: Hmm, enfaite la truc de sagesse là, l'amour de la sagesse, ça veut dire qu'on essaye de devenir sage, au moyen de la philo.

- Ninon: On est sages, on essaye de devenir sages.

- Jonas: C'est poser des questions et euh... C'est poser des questions, et y a toujours... tou... les réponses sont toujours bonnes, et voilà quoi.

- Ninon: Pour moi la philo, c'est se poser une question, où y a plusieurs réponses, comme à dit Jonas, et... et on y réfléchit ensemble, pas individuellement, on y réfléchit ensemble et... et on essaye de se comprendre... on en parle quoi.

-D'accord. Dites-moi toutes les questions que vous vous posez sur la philo! Allez, on va le faire... vraiment on va le prendre comme un thème: "Quelles questions vous vous posez sur la

"Pourquoi nous avons inventé la philo?" (Sur le tableau)

Jonas: Nan, nan, nan, attend, j'ai une autre, j'ai une autre... j'ai une autre, comment ça

-Tu vois? Alors, vous m'avez dit ce que c'était que la philo, maintenant, à quoi ça sert la philo à votre avis?

Fatima: Pourquoi y a plusieurs questions?

à quoi ça sert la philo?

Fatima: La philo? Est-c... bah, ça sert à s'exprimer,...

-Ouais?

Fatima: à... à poser des questions et après on y réfléchit tous, euh bah... bah, à réfléchir.

-Et donc c'est utile, la philo?

Jonas: à réagir?

Fatima: Oui.

-Pourquoi c'est utile?

Fatima: Parce que c'est... ça se passe dans le calme, ça t'aide à réfléchir, et ça... bah ça... ton cerveau...

-Vas y, vas y calmes toi.

Fatima: Est concentré? Non ça... euh, tu seras concentré après?

-Oui, bien sûr, super. À quoi ça sert Jonas et Ninon, à votre avis, à quoi ça sert la philo pour vous?

Ninon: ça sert à... enfaite c'est comme un plaisir la philo, en te concentrant et en réfléchissant c'est comme pour t'amuser... c'est comme en s'amusant.

-Ouais, Pourquoi? Pourquoi c'est un plaisir?

Ninon: Bah... Parce qu'on aime-euh... y en a qui aiment faire de la philo, y en a qui aiment réfléchir, y en a qui aiment-euh... être amoureux de la sagesse! (rire)

Fatima: Aiment s'exprimer?

-D'accord! Qui aiment s'exprimer. Jonas qu'en penses-tu?

Jonas: tout est bien mais... j'sais pas.

-Toi t'en penses quoi? à quoi ça sert pour toi la philo?

Jonas: Pour moi, ça sert à comme l'a dit Ninon-euh... pour... On fait ça avec plaisir, et on répond toujours pour deux questions, on dit, on dit toujours-euh, on dit toujours ce qu'on ressent, si on pense que c'est faux, si on pense que c'est vrai. Y en a d'autres, ça sert à essayer d'être sage, et comme l'a dit Ninon, c'est amusant pour ceux qui veulent faire de la philo, c'est plus amusant de réfléchir en...

Fatima: Et en plus on... on a la liberté d'espription, euh d'espec...

D'expression? Super! Vous vous sentez libres à l'atelier philo?

Les enfants: Oui!

Ninon: On se sent libres de parler de ce qu'on pense!

Jonas: Voilà et moi j'me sens pas libre de dire des gros mots et de toute façon j'aime pas quand j'dis ça!

-Oui, effectivement j'ai pas envie que vous disiez des gros mots, mais à part ça, est ce que vous vous sentez libres?

Ninon: Moi je me sens libre de dire ce que je veux, sur le thème.

-Alors c'est quoi... c'est quoi... Euh, c'est quoi? Pourquoi ça existe à votre avis la philo alors?

- Jonas: Euh, pour avoir un peu de sagesse.

-Pour avoir de la sagesse, mais c'est quoi la sagesse?

- Jonas: Pour dire son Opinion!

Ouais, Ninon?

- Ayse : Moi je pense que la philo ça existe parce qu'en fait y a... y a des gens qui aiment réfléchir et tout, alors ils le font, ça existe pour ça quoi!

Par les gens?

- Ninon: Oui c'est comme jouer, pourquoi ça existe : la philo et jouer c'est un peu pareil. Parce que même savoir ce qu'on fait on... c'est juste pour ça.

- Jonas: Quand on le fait on aime être en train de s'exprimer.

Oui, qu'en pensez-vous ? Fatima?

- Fatima: Bah c'est comme j'ai dit tout à l'heure c'est pour s'exprimer, bah c'est comme elle a dit Ninon c'est pour euh... jouer mais eux c'est, pour quelques personnes, jouer c'est une occupation. Et la philo c'est comment une occupation tu fais quelque chose pendant le temps, pendant ton temps libre, voilà.

Est-ce qu'il faut un temps libre pour faire de la philo?

Fatima: Non, tu peux être-euh... Bah oui, faut avoir, non tu peux en faire n'importe où.

Est-ce que il faut... Tu peux en faire n'importe où?

- Fatima: Bah oui, parce que tu peux, par exemple...

- Jonas: Ah oui, tu peux en faire n'importe où, par exemple dans le... dans la... oui vas-y

- Ayse: Tu peux en faire n'importe où, parce que ça... ça t'empêche pas, si tu l'fais à l'école, c'est... c'est là, ça fait tout... même chose. Bah si tu le fais ici ça v... mais y aura toujours, même des fois quand on parle, on est on... à l'école, on essaye de trouver des questions et des fois, y a d'la, ils auront tous euh... une, une imagination, alors après bah c'est comme de la philo, c'est de la philo.

- Ninon: Moi j'suis obligée là, c'est obligé! Et pourtant je m'amuse

- Jonas: Moi j'pense que d'un côté... euh qu'est vrai, et d'un autre côté c'est vrai, et d'un autre côté c'est moyennement faux.

- Fatima: Jonas, tout est vrai et faux hein.

-Allez vas-y Jonas.

Jonas: Oh mais pour moi c'est vrai et c'est un peu... c'est un peu vrai et c'est un peu faux, voilà.

Fatima: Tout est vrai et faux en fait. Mais Johanna tout est vrai et faux?

Jonas: Mais non mais c'est vrai et faux, voilà c'est les deux.

Bah, c'est une grande question. En philo on a l'impression que tout est à la fois vrai et tout est à la fois...

Non, y a rien qui est faux, tout est vrai, si ça a un sens, si tu le pense sincèrement, authentiquement, si tu le penses vraiment, en général, ça a un sens. Tu dis n'importe quoi bah oui ça peut être euh...

- Jonas: Moi j'pense que c'est faux et que c'est vrai!

- Fatima: Non mais par exemple, si par exemple, faut... si par exemple moi tu m'dis: "C'est quoi l'amour pour toi" j'te dis bah, c'est deux gens qui vont se marier, et y a pas de sens.

- Jonas: mais moi j'ai... vous m'avez coupé la parole.

- Jonas: moi je trouve que c'est un côté faux et vrai!

-Bon pourquoi?

- Jonas: Bah parce que... Non je trouve que c'est vrai parce que... parce que par exemple t'es dans la, t'es... euh, j'sais pas comment dire... euh par exemple t'es dans les bois, tu peux faire des thèmes sur la nature et tout ça, mais par contre, faut être avec un philosophe!

- Ninon: (rire) Moi j'comprends pas c'que tu dis.

- Fatima: Mais non!

- Jonas: Parce que... Ben si!

- Ninon: Moi je pense, la philo, on peut pas le faire n'importe où, parce qu'imaginer...

-Non mais attend il... pourquoi tu dis que... c'est intéressant! Pourquoi on peut en faire n'importe où de la philo?

Jonas: bah parce que on peut, parce que c'est intéressant partout quoi, on peut se dire partout-euh, à quoi... qu'est-ce qu'il... qu'est-ce qu'il mange-euh...

Ça c'est pas de la philo ça!

- Ninon: Moi j'pense que la philo on peut pas le faire, on peut pas le faire-euh n'importe où... n'importe où parce que, parce qu'imaginer y a, y a une... une troupe de taureaux qui te suit à la trace tu vas pas faire de la philo! (rires)

- Fatima: Oh, mais non!

- Jonas: bah si tu vas écrire tu leur dis: stop je fais des... de la philo.

- Ayse : Dans le métro t'es super serré, tu vas pas faire de la philo au... tu vas pas faire de la philo si t'es dans le métro, y a plein de monde...

Fatima: Si, peut-être.

-Bah si philosopher c'est réfléchir et se poser des questions sur la vie, le monde et les humains, tu peux le faire à peu près n'importe où, effectivement pour les taureaux non, parce que quand on a peur on peut réfléchir à rien, mais dans le métro si tu te concentres, à mon avis si tu fermes les yeux, est ce que là, à ce moment, tu peux pas te dire "Mais qu'est-ce que c'est que l'angoisse? Qu'est-ce que c'est que l'inconfort? Qu'est-ce que c'est que la colère?" parce que t'es en colère, t'es énervée, tu vois, d'être serrée. Est-ce que là y a pas moyen? Une fois qu'on a son cerveau.

- Ninon: Mais, mais moi j'pense qu'on peut pas le faire n'importe où, vu que quand y a des taureaux qui te foncent dedans tu peux pas le faire!

- Jonas: Bah si tu leur dis "Stop! J'étudie la nature" (rire)

Comme disait Fatima il faut avoir en fait un peu l'esprit libre, il faut arriver à: avoir un temps libre dans l'esprit... qui fait que quand t'es occupé, que t'as des trucs à faire et tout, c'est un moment en fait de recul, la philo, où on s'arrête.

Ninon: Et bah tu vois c'est... on peut pas le faire n'importe où alors la philo.

-Bah oui, je sais pas, je sais pas, y a des gens qui sont capables de se libérer n'importe où. Peut-être qu'il y a quelqu'un qui serait capable, pendant qu'il est poursuivi par un taureau, de se di... de se, de courir en se disant: "Qu'est-ce que c'est que la peur?"

Fatima: La peur! Euh Johanna?

-P'tet que c'est possible.

- Fatima: Moi j'suis pas d'accord avec qu'est-ce qu'il a dit Jonas, il a dit que on peut pas faire n'importe où de la philo parce que y a pas de philosophe, mais, tout le m... nous on est pas des philosophes moi, Ninon, Jonas mais on a to.. On a quand même des idées.

-Si

- Jonas: Si, on est des philosophes!

- Fatima: Mais il dit qu'on peut pas faire n'importe où parce que si... si y a pas de philosophe, parce que mémé si y a pas de philosophe tu peux penser toi-même, c'est toi.

Oui, mais c'est quoi un philosophe? Est-ce que c'est quelqu'un qui fait de la philo? Si c'est quelqu'un qui vous pose une question, est-ce que quand on vous pose une question, philosophique on devient philosophe?

- Fatima: Non.

-Non?

- Ninon: Moi je pense que quand on se pose une question philosophique, on est pas vraiment philosophe du premier coup, il faut d'abord y réfléchir vraiment...

- Ayse : écrire des textes.

- Ninon: Penser et essayer d'y répondre. C'est pas se poser "tiens, une question!" et hop! c'est pas de la philo.

Ça dépend, personne n'a raison, personne n'a tort, rappelez-vous.

- Fatima: Tout le monde se pose des questions hein!

- Ninon: OK moi j'ai juste dit mon opinion, j'ai pas dit t'as tort t'as tort, t'as vrai t'as vrai, t'as pas tort...

Alors, euh... Bon c'est hyper intéressant ce que vous dites, c'est super. Est-ce que pour philosopher, Est-ce que pour être philosophe il faut faire de la philo?

- Fatima: Oui

- Jonas: Euh, oui!

Fatima: Non, oui et non. Oui et non, parce que si... si tu te poses des questions...

C'était: "Est-ce que il suffit de faire de la philo pour être philosophe"

- Fatima: Oui et non...

-il y a la différence entre faire de la philo, et être philosophie... faire quelque chose c'est pas pareil que être quelque chose

Fatima: Non

-C'est ça la question: "Est ce que faire de la musique, c'est être musicien?"

Fatima: Non!

-Est-ce que faire du rodéo c'est être...

Jonas et Fatima: "Rodéosien"

[tout le monde rit]

Fatima: Johanna, Est-ce que je peux parler maintenant, t'as que que j'pouvais parler après!

Vas y et après c'est à toi. la question c'est "Est ce que faire de la philo, c'est être philosophe?"

- Fatima: Non, bon a-alors, oui et non parce que euh... quand tu fais de la philo, au bout d'un moment et bah tu vas devenir philosophe parce que ça va te donner des idées, ça va te...

t'influencer, comme j'l'ai dit, et après tu vas vouloir être philosophe, tu vas apprendre à des autres personnes...

-D'accord

Fatima: Et après les autres personnes... et voilà.

Jonas: Et les autres personnes vont apprendre aux autres personnes, et après tu seras papi...

-D'accord, qu'est-ce que vous en pensez... Jonas? ...

Ninon: Moi j'pense que, que faire de la philo, faut vraiment être vraiment concentré parce que pour être philosophe si tu fais de la philo comme avait fait Jonas avant...

- Ayse : Eh bah... Eh bah c'est pas vraiment de la philo quoi, t'es pas concentré, c'est comme si tu faisais semblant de faire la philo, à ce moment t'es pas vraiment philosophe!

- Alors maintenant on va faire un petit jeu. Vous avez 5 minutes, 5 minutes pour vous poser le plus de questions possibles sur cette trousse. (Exercice écrit de cinq minutes sur la trousse posée au milieu) Les cinq minutes sont pas terminées hein, pas du tout, il reste 3 minutes c'est énorme

- Fatima: Johanna, n'importe quel objet peut être philosophique? Parce que si tu te poses des questions dessus, par exemple la chaussure de Ninon: elle fait la... on peut parler dessus et c'est un thème philosophique.

Ouais, ça peut, après y a plein d'autres questions, qui sont pas philosophiques. On va lire chacun, on va lire vos questions et à chaque fois il faut dire "Philosophique" ou "Pas philosophique", d'accord?

- tous : OK

Alors Jonas, commence!

Jonas: Pourquoi existe-t-elle?

Alors, c'est une question philosophique ou pas?

- Ninon: euh non, pas une question philosophique!

- Fatima: Si.

Pourquoi?

- Ninon: Non parce qu'il y a qu'une seule réponse: "Elle existe parce que... parce que ça sert à quelque ch... enfin... oui parce que ça sert à quelque chose"

- Jonas: "à chacun sa pensée"

- Fatima: Elle existe parce qu'on peut mettre des choses dedans, parce que... on peut s'en servir pour euh... pour ne pas perdre quelque chose, parce que on peut la prendre comme ça à la main, y a plusieurs questions aussi, un peu.

Moi j'ai l'impression qu'il y a plusieurs réponses, ouais.

- Jonas: à quoi sert-elle?

- Fatima: mais la par exemple on est en philosophie mais Ninon elle a tort!

-Est-ce que là c'est philosophique?

- Fatima: Non.

- Jonas: "à quoi sert-elle" ?

- Fatima: Bah oui c'est philosophique sa question.

- Ayse: bah oui, y en a qui vont dire que ça sert à rien... y en a qui vont dire que ça sert.

- Fatima: à porter des trucs dedans?

-Bah dans ce cas-là y a qu'une seule réponse!

- Fatima: ah ouais.

- Jonas: "Quel est son contraire?"

- Ninon: c'est...

- Jonas et Fatima: Philosophique

- Ninon: Bon tu continues tes questions Jonas?

- Jonas: Pourquoi elle a des traits, enfin des rayures-euh?

Mais faut dire: Est-ce que c'est philosophique ou pas philosophique?

Fatima: Pas philosophique.

Ninon: Philosophique

Pourquoi elle a des traits?

Ninon: Oui!

Pourquoi elle est philosophique?

- Fatima: Ah celle la oui, elle est philosophique.

- Ninon: Parce qu'il y a plusieurs questions, tu peux pas dire une réponse exacte, tu sais pas en fait, tu sais pas, donc c'est un peu philo.

- Ayse: On n'a pas la tête de l'inventeur, hein... à moins qu'on déchire sa tête et qu'on la met sur la nôtre.

- Jonas: Euh, eh bah... ah oui! Pourquoi a-t-elle une boucle? une petite boucle?

C'est philosophique ça ou pas?

- Fatima: Oui.

- Jonas: Oui.

- Fatima: Non, parce que y a qu'une raison... qu'une réponse.

- Non: Non parce qu'il y a qu'une raison, on peut l'accrocher avec!

- Ninon: Pourquoi a-t-elle trois poches?

- Fatima: Pas philosophique.

-Pas philosophique.

- Ninon: Pourquoi la première poche est-elle fermée et les autres ouvertes?

- Jonas: Philosophique.

- Johanna et Fatima: Pas philosophique...

- Ninon: Pourquoi est-elle rectangulaire?

Pas philosophique.

- Fatima: Philosophique.

- Ninon: Pourquoi est-elle rayée?

- Tous en cœur: Pas philosophique.

- Ninon: Pourquoi y a-t-il des choses à l'intérieur?

C'est compliqué mais moi je trouve que... Mais vous voyez que là c'est pas vraiment philosophique quand même! C'est un peu philosophique parfois... Non mais c'est pas grave c'est normal! C'est normal vous savez pourquoi? Parce que la trousse c'est quelque chose de... c'est un objet visible! En philo on s'interroge vachement sur les choses euh, mystérieuses! L'amour vous avez déjà vu l'amour vous?

- Fatima: non.

C'est un objet l'amour?

- Les enfants: Non.

Est ce que la liberté c'est un Objet?

- Jonas: Donc on continue?

- Fatima: à mon tour?

Non mais attendez, j'essaye de vous apprendre des choses là, est ce que la liberté c'est un objet?

- Ninon et Jonas: Oui.

- Jonas: ...Non! (rire)

- Fatima: C'est un mot qui a un sens

- Ninon: Sauf la statue de la Liberté, qui est un monument.

Est-ce que la sagesse c'est un objet?

- Ninon: La sagesse? Non.

- Jonas: Nan.

- Ninon: Le temps c'est un objet?

- Les enfants: Non.

- Ninon: Est ce que les cheveux c'est un objet? (rire)

- Jonas: Oui!

- Fatima: c'est une attitude! Pourquoi on parle pas sur l'attitude?

C'est un mot... c'est un bon thème, ouais. Vous voyez là, on réfléchit sur un objet qui est visible et du coup, c'est difficile de faire la philo là-dessus, c'est presque impossible.

- Jonas: En fait, la plupart des questions sur la trousse ne sont pas philosophiques (en riant)

Alors, effectivement là ce qu'on voit là, c'est que c'est difficile de faire de la philo sur un objet...

- Jonas: Mais moi j'ai bien fait hein!

En général, c'est pas sur des objets qu'on philosophe, la nature c'est un objet?

- Fatima: Non.

- Ayse : Non c'est une idée en général.

- Ninon: c'est visible mais, c'est pas un objet!

C'est quand même des idées tout ça: l'amour, la liberté, la nature, l'injustice...

- Ninon: Alors là on parle un peu des idées quoi.

-En fait on parle surtout des idées, se poser des questions sur des idées, oui, ça c'est... ça c'est facile, ça c'est faire de la philo.

- Fatima: l'injustice...

-Se poser des questions sur des objets, en général...

Fatima: Est-ce qu'on pourra fai... euh un jour on pourra travailler sur l'attitude?

-Oui, écris-le, écris-le

- Ninon: En fait, philo c'est un p'tit peu... c'est un p'tit peu le nid à idées non? C'est un peu pareil.

-Oui, j'pense

Ninon: Alors je... le relie.

-Bah oui mais on va peut-être faire un atelier sur le thème de l'idée.

Fatima: Ah johanna après on va te passer les feuilles? on écrit notre prénom?

-Oui, maintenant vous allez me les passer, parce qu'on a... on s'arrête là!

[Dernier rire de Jonas]

5.2.2. Atelier Philosophiles, 7-9 ans, « Le Rien » Centre social Nelson Mandela, 21 novembre 2010

[Facilitatrice] Alors, vous pensez à quoi aujourd'hui ? Quelles questions vous posez-vous ?

- Je pense à rien du tout.

- Bah on peut parler de rien du tout.

C'est quoi le Rien ? ça c'est une question philosophique. ça existe le rien ?

- (TOUS) : Oui !

- Oui c'est quand on n'a rien.

Quand on n'a rien ? Quand on n'a rien, on a un corps, on a un esprit, t'as un...

- C'est quand on n'a pas d'imagination.

- C'est quand on n'a pas de rêve.

- Mais si on n'a pas de rêve, on n'a qu'à penser dans notre tête et imaginer ce qu'on peut. Et si on n'a pas d'idée, on n'a qu'à demander à quelqu'un s'ils ont une idée pour quelqu'un d'autre.

- Oui, mais ce n'est pas les mêmes idées.

- Moi je dirai que ça n'existe pas vraiment le rien parce qu'on a toujours quelque chose.

Est-ce que vous avez déjà vu le rien ?

- Non parce que quand on a quelque chose, c'est qu'on a un but à atteindre, mais quand on a rien, c'est qu'on n'a rien à atteindre.

Qu'est-ce que vous en pensez ?

- Oui moi j'ai déjà vu le rien. Là, ce qu'on est en train de respirer, c'est de l'air et c'est presque rien.

Il y a rien dans l'air ?

- Si, il y a des choses mais c'est presque rien.

Si c'est presque rien, c'est quelque chose.

- C'est pas rien mais c'est presque rien.

Qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce que l'air, c'est rien ?

- D'accord l'air ça existe mais comment on peut avoir l'air ? On peut même pas l'avoir.

- Mais si on le respire l'air.

Il y a quoi dans l'air ? Il y a de l'oxygène, il y a de l'azote, et il y a aussi d'autres petites choses.

- Il y a des mauvaises odeurs.

Quand vous respirez une mauvaise odeur, vous ne voyez rien, pourtant il y a bien quelque chose. Alors est-ce que cela existe le rien ?

- TOUS : Non !

Non ?

- TOUS : Si !

- Ça existe, mais on ne sait pas où c'est.

C'est intéressant, qu'est-ce que vous en pensez ?

- Moi je pense que le rien, ça n'existe pas parce qu'il y a toujours quelque chose.

- Oui, on a toujours un corps, on a toujours truc, parce que si il y a rien, alors on n'existe même pas.

- Quand on dit par exemple qu'on cherche quelque chose et qu'on voit qu'il y a rien, c'est pas vraiment rien parce que il y a de l'air, de la terre...

- Mais alors dans l'espace, y a rien ? »

Justement.

- Si, il y a des étoiles, il y a de l'air, il y a...

- Non, il n'y a pas d'oxygène dans l'espace.

- Dans l'espace, il n'y a pas d'étoile.

Est-ce qu'il y a des endroits dans l'espace où il n'y a rien ?

- Bah il y a les planètes.

Et entre les planètes ?

- Entre les planètes ? je sais pas.

- Il y a rien.

- Il y a de l'espace entre les planètes.

Et dans cet espace, il y a quelque chose ?

- TOUS : Euh...

- Il n'y a pas d'oxygène. On ne peut pas respirer dans l'espace.

- Mais tout ce qu'il y a dans l'espace, c'est du noir.

Et le noir, est-ce que c'est le rien ?

- Oui.

- Non

Pourquoi vous dites oui et non ? Ninon ?

- Le noir, c'est pas rien parce que si le noir c'était rien et bah il y aurait pas le noir.

- Si le noir c'était rien, il n'y aurait pas le mot noir, ça n'existerait même pas le noir.

- Le noir, c'est pas rien parce que c'est une couleur.

C'est très intéressant ce que vous dites : vous dites : Le noir, si ça s'appelle le noir, si ça a un nom, c'est que ça existe. Toi, Nina, tu dis : ça existe, la preuve, ça s'appelle une couleur. Alors, est-ce qu'on existe juste parce qu'on a un nom ?

- TOUS : Non, euh oui. Non.

- C'est peut-être qu'on a existé ou qu'on existe là.

- Quand on existe, on a un nom, enfin moi c'est ce que je pense.

- Mais comment on va l'appeler ? Si on l'appelle rien, ça veut dire qu'il s'appelle rien.

- Ça veut dire que même dans l'espace, il y a quelque chose.

Peut-être que le quelque chose qu'il y a dans l'espace, c'est le rien ? Peut-être que le rien, vu que ça s'appelle le rien et que ça a une couleur, peut-être que ce qu'il y a dans l'espace, c'est le rien. Mais peut-être que le rien, c'est quelque chose quand même. Le fait qu'il n'y ait rien, c'est quelque chose quand même. Je ne sais pas. Qu'est-ce que vous en pensez ?

- En fait quand il n'y a rien ça veut dire que ça existe même pas, la planète, il n'y a rien du tout dans cette planète.

- Bah il y a une planète.

Là on dit : ça existe parce que nous on appelle ça le noir, parce qu'on appelle ça une couleur, parce qu'on appelle ça le rien. Mais, est-ce que nous on a le droit de décider de ça ? Si nous on arrête de se dire, nous les humains : « on a dit que ça c'est le rien », est-ce que, en soi, ça existe ?

- Le rien c'est quand même quelque chose parce que ça porte un nom. Si on commence à se dire que tout ce qui porte un nom, c'est quelque chose, alors le rien, c'est quelque chose aussi.

Oui, mais qui a donné ce nom ?

- c'est quelqu'un qui avait rien.

- C'est quelqu'un qui pensait que le rien c'était quelque chose.

Et ce quelqu'un c'était un animal, un humain ?

- TOUS : Un humain !

Peut-être que le rien ça existe pour nous, les humains. Mais on sait pas si ça existe vraiment. Est-ce que si nous, on n'existait pas, ça existerait ? C'est compliqué. Si ça existe le rien, juste parce qu'on l'appelle le rien, et que ça a un nom : si nous on n'existait pas, ça n'aurait pas de nom. Du coup, est-ce que ça existerait ?

- Moi je pense que le rien c'est quand même quelque chose. Ce n'est pas rien le rien.

- Le rien, c'est quand on fait rien.

Alors, est-ce que c'est possible de rien faire ?

- TOUS : Non !

- Par exemple, quand t'as envie de rien, que t'es allongé dans ton canapé, on peut pas dire que tu fais rien, parce que t'es allongé dans ton canapé.

Tu fais quoi dans ton canapé ?

- Tu penses.

Quoi d'autre ?

- Tu fais rien, tu bouges pas, mais tu peux penser à quelque chose que t'aimes.

- Mais si c'est pas possible de rien faire, ça veut dire que le rien n'existe pas.

Oui, mais est-ce que c'est possible de rien faire ?

- TOUS : Non.

Déjà quand tu dis : « Je fais rien », c'est bien que tu le fais, le rien. On dit : « Je fais rien », c'est-à-dire que tu fais le rien ? Tu le construis ? Tu le fabriques le rien ?

- Tu le fais quand même le rien.

- Bah, tu ne peux pas rien faire parce qu'on respire.

- On est assis, debout. On est en train d'écouter quelque chose.

- On est peut-être allongé.

En fait, pourquoi on dit « on fait rien », alors qu'on fait quelque chose ?

- Nous, on fait rien, mais en fait on fait plein de choses.

- Là par exemple, si on dit « Ah on fait rien » en fait on fait quand même quelque chose, puisqu'on fait rien : on voit, on entend, on sent.

Est-ce que c'est possible d'arrêter de respirer, de voir, d'entendre. Est-ce qu'on peut arrêter d'exister ?

- TOUS : Non !

- Sauf si tu es mort.

Ah si t'es mort, là tu peux rien faire. Si tu n'existes plus, tu peux ne rien faire. Mais tant que tu existes ?

- Tant que tu existes, tu fais quelque chose. Parce que même si tu fais vraiment rien, tu existes quand même.

- (Hagere) Quand on est mort, on ne fait rien, on bouge pas, on est dans un cercueil et on fait quelque chose au paradis, comme on joue à des trucs.

- Hagere, t'es allée trop loin là, à mon avis.

Non, on est libre de parler ici.

- Oui, mais tout le monde ne croit pas au paradis.

Est-ce que quand on meurt, on continue à rien faire ?

- Quand on meurt, on fait rien.

- Oui, mais on fait quelque chose si on fait rien.

- Le corps, il fait rien mais l'esprit il fait quelque chose.

L'esprit, il fait quoi ?

- Il se tue, il sort de toi et il saute d'une fenêtre du sixième étage.

- Imagine qu'il peut voler, mais si il sait pas voler, il s'écrase.

- Quand on est mort, l'esprit s'arrête, enfin je pense. Je veux dire : je suis morte, je pense plus à rien, je suis rien, c'est la fin.

Mais penser à rien, c'est quand même penser ?

- Quand on est mort, l'esprit s'arrête, on est plus vivants quoi. Donc, tout s'arrête. L'esprit, tout.

Tout s'arrête, donc on fait même pas rien.

- Oui, on fait même pas rien.

- Quand on meurt, lui l'esprit, il meurt jamais, donc l'esprit il fera toujours quelque chose. Puisque l'esprit c'est nous, et bah même si on est mort, on fait quelque chose.

- Moi je suis pas d'accord parce que quand on est mort, on « rien », voilà je dis pas on fait rien, on rien.

Alors, déjà, vous ne m'avez pas répondu : si on fait rien, c'est qu'on fait le rien, donc ne rien faire, c'est quand même faire quelque chose, c'est faire le rien. Et ça veut dire quoi faire le rien ?

- ça veut dire : on bouge pas, et pas bouger, c'est faire quelque chose.

- ça existe pas le rien je pense, je pense que c'est un mot qu'on a inventé pour dire...

-...il y a pas de livres dans cette maison.

Moi j'ai l'impression que quand on dit : « Je fais rien », c'est pas que tu fais absolument rien, c'est que on n'est pas engagé dans une activité. Quand je fais quelque chose, ça veut dire que tu décides d'une action, et après tu l'accomplis. Quand on décide de rien, et qu'on se laisse juste comme ça. Je décide rien, je veux rien.

- Quand on fait rien, quand on dit « il y a rien à faire », bah quand même il y a quelque chose à faire : il y a dormir, il y a penser.

Est-ce que c'est possible qu'il n'y ait rien à faire ?

- Bah nan parce qu'on peut respirer. Même quand on dit « Bon bah moi je fais rien », qu'on pense plus à rien, qu'on regarde quelque chose, on regarde et on respire.

Alors justement, ça fait deux fois que vous dites « penser à rien », alors c'est pareil, est-ce que c'est possible de penser à rien ?

- Si c'est toujours possible, parce que quand on veut plus penser, on dort. Quand tu dors profondément, tu fais rien.

Quand on dort, on pense à rien ?

- Quand on dort, on peut bouger dans tous les sens.

- Oui, mais c'est comme si on était mort.

C'est vrai que quand on dort, on bouge dans tous les sens sans s'en rendre compte.

- Ce n'est pas possible de penser à rien, parce qu'on pense à rien faire.

On pense à penser à rien.

- Oui, on pense à penser à rien, on pense à rien faire. On se dit, bon « je fais rien », « je pense à rien », bah on pense à rien faire et à rien penser.

- Quand on dort, on fait quelque chose puisqu'on rêve. Rêver c'est faire quelque chose.

- Oui, comme si c'était vrai.

Il y a un moment quand tu es endormi profondément, et tu te rends pas compte que tu rêves.

- Oui, on ne se rend pas compte, mais en fait, on le fait, on rêve, mais on le sait pas.

Il y a un moment quand tu dors, où ton esprit il fonctionne tout seul, il rêve tout seul, et toi tu ne fais plus attention, on dirait. Tu n'y fais plus attention et c'est pour ça qu'après tu ne t'en rappelles pas.

- Mais quand tu rêves, tu fais attention.

- Oui, mais quand on dort profondément...

- De toute façon, toutes les nuits on rêve, mais il y en a où on ne se souvient pas.

Oui, on se réveille et c'est impossible.

- ça veut dire que le rien, il n'existe pas, parce qu'on fait toujours quelque chose, même quand on est mort.

Il n'existe pas ? Pourquoi on dit « je fais rien » ?

- ça veut dire que pour nous, par exemple, si on dit « Il n'y a rien dans cette armoire », ça veut dire que dedans il n'y a pas de livres.

- On dit « on fait rien » parce que pour nous on n'a rien à faire, sauf penser qu'on a rien à faire. En fait, on peut pas faire d'actions qu'on aime particulièrement.

- Le rien, moi je pense qu'il existe. Non, le rien n'existe pas... Je ne sais pas trop. En même temps je pense que le rien existe parce qu'il a un nom, et quand on fait rien c'est quand même une action ; et en même temps le rien n'existe pas parce que le rien, ce n'est pas quelque chose. Le rien, ça peut être une action, mais ce n'est pas forcément quelque chose. Mais je pense qu'il existe quand même parce que c'est une action, c'est rien faire. Quand on parle d'un nom, il n'existe pas. Dans un sens, il existe, et dans un sens, il n'existe pas.

Le rien, il est seulement réel parce que nous les humains, on l'a appelé le rien. Par rapport à nous les humains, il est réel. Imaginez que faites rien, et que vous vous dites pas « je fais rien » : est-ce que vous faite rien si vous vous dites pas que vous faites rien.

- Tu fais pas rien parce que tu t'ennuies.

- Quand on dit je fais rien et bah on fait rien.

Si vous dites : « le rien existe parce qu'on le nomme », si tu le nommes pas, si tu dis pas « je fais rien » est-ce que tu fais rien ? Si tu le nommes pas, est-ce qu'il existe ?

-Tous : Non !

- Si on n'avait pas appelé le rien le rien, il aurait quand même existé.

- Si par exemple le rien il aurait pu s'appeler « Borkeu borkeu borkeu », on aurait dit « ahlala je fais borkeu borkeu borkeu ».

Alors justement, il y a un mot pour ça. Les philosophes ils appellent ça le néant. Est-ce que c'est possible de penser à rien alors ?

- TOUS : Non.

Est-ce que c'est possible de rien faire ?

- TOUS : Non.

Vous êtes sûrs ?

- Si c'est possible.

Et ça n'a pas de sens. Ça veut dire que quand on dit « je pense à rien » ou « je fais rien », on dit n'importe quoi, on se trompe ?

- Je suis pas d'accord avec eux.

- Moi je pense que le rien, c'est un mot. Mais que c'est pas possible de rien faire. On dit « je fais rien » mais c'est pas possible de rien faire.

- Mais si on dit « on fait rien » et que c'est pas possible de rien faire, pourquoi on le dit ?

Voilà, c'est bien qu'il y a quelque chose. À mon avis, si on dit je pense à rien et je fais rien, c'est qu'il y a une différence entre « je pense à quelque chose » et « je pense à rien ». Quelle est la différence ?

- Il n'y a pas de différence parce je pense à rien, t'est obligé de penser à quelque chose puisque tu penses à ce que tu dis.

C'est quoi la différence entre le rien et le quelque chose ?

- Le quelque chose c'est quelque chose, le rien c'est le rien.

- Le quelque chose c'est quelque chose qu'on peut faire, alors que le rien, c'est quelque chose qu'on peut pas faire.

- Moi je trouve que cette question-là, c'est impossible d'y répondre.

Pourquoi ?

- Parce qu'il y a plusieurs sens ?

Alors, là on est très très loin. c'est très compliqué.

- En fait, il y a plusieurs sens au rien. Le rien, on peut penser qu'on fait rien ; le rien, on peut dire que « ce truc, il vaut rien ».

Alors, voilà, ça vaut rien : ça veut dire quoi ça ?

- ça veut dire que c'est quelque chose qu'on n'aime pas, qu'on pense que c'est pas utile.
- Moi je pense que le rien, il a deux sens. D'un côté il existe, d'un côté il n'existe pas. Quand on dit « je fais rien », il n'existe pas ; quand on dit « ce livre ne vaut rien », il existe.

Moi j'ai l'impression que la question... Si on dit d'un côté, il y a « je pense à rien », de l'autre, « je pense à quelque chose », « je fais rien », « je fais quelque chose », « ça vaut rien », « ça vaut quelque chose », d'un côté il y a le rien, d'un côté il y a le quelque chose. Dans les trois cas, la différence c'est que on dit « je pense à rien », « je fais rien » ou « ça vaut rien », parce que le rien désigne quelque chose qui n'a pas de valeur, qui n'a pas d'importance. Quand on dit « je fais rien » ou « je pense à rien », oui tu penses, oui tu fais quelque chose, mais ça n'a aucune importance.

- Donc ça veut dire que rien, c'est un peu une expression.

Exactement, c'est une expression pour désigner des choses sans importance, sans valeur.

5.2.3. Retranscription de la séance « Le Temps qui passe » (sortie bord du fleuve), Centre social Nelson Mandela, 28 avril 2011

[Facilitatrice] C'est quoi alors le temps qui passe ?

- Le Temps qui passe, le Temps pour moi, il y en a deux sortes : le temps qui passe qui donne le temps qui fait. Par exemple on est en hiver, le temps il passe et ça nous amène au printemps. C'est comme des associés

- Moi j'avais exactement la même idée que Fatima.

- L'éternité, c'est toute la durée, c'est tout le temps qui se passe.

- L'éternité ça a rapport avec le temps. Les saisons elles restent tout le temps, elles changent mais chaque année elles reviennent.

- Mais les saisons elles ne durent pas, elles disparaissent, elles meurent et après elles naissent. Chaque printemps ne revient pas, c'est un nouveau printemps.

- Oui, mais il renaît. C'est comme si tu vas dans un pays, et après tu reviens en France et après tu repars, tu meurs pas entre temps, pendant que t'es pas là.

- Moi je suis tout le temps d'accord avec les deux idées.

- mais l'éternité elle change parce que le temps il change. Par exemple, au début de la terre, les gens ils mettaient pas de vêtement. Si le temps change

Et si c'est un changement éternel ?

- Oui, ça change éternellement mais ce n'est jamais pareil.

Oui, ce n'est pas une éternité immobile, où tout reste pareil.

- mais en fait les choses elles changent mais c'est toujours dans le même Temps.

- En philo, tout est vrai, il n'y a pas qu'une vérité

- Le temps il peut pas s'arrêter ?

Qu'est-ce qui se passerait si le temps s'arrêtait ?

- On ne vivrait plus, les années arrêteraient de passer.

- Quand le temps il s'arrête, ma montre elle s'arrête.

- Un côté oui, un côté non. Le côté oui, c'est le temps il s'arrête vraiment. Et le côté non, c'est le temps il continuerait à vivre au fond de lui, dans l'humanité, dans la Terre.

- Mais est-ce que le temps il vit au fond de lui-même, de la Terre ?

- (Fatima) L'éternité et le Temps, ils ont un rapport ensemble : parce que le Temps c'est l'éternité, le temps il est éternel.

Pourquoi tu penses que le Temps est éternel ?

- Parce que le Temps, il s'arrête pas, il continue tout le temps.

- Si le temps s'arrêtait ici, il continuerait sur d'autres galaxies.

Est-ce que le Temps passera éternellement ?

- Moi je suis d'accord avec Fatima, que le Temps c'est éternel donc il y a un point commun.

Alors maintenant je voudrais que vous réfléchissiez à ce fleuve. Vous avez chacun une feuille et un stylo, vous allez vous espacer pour réfléchir tout seul. « Méditation au bord d'un fleuve » : voilà le nom de l'exercice. Donc maintenant, il faut méditer, c'est-à-dire réfléchir longtemps, pendant un quart d'heure. Exprimez ce que vous pensez par rapport à ce fleuve.

- Le fleuve est éternel, parce que... comment dire... l'eau elle fait le tour, de la montagne à l'océan, elle passe éternellement.
- Le fleuve il change sans cesse. Il n'est jamais le même.
- Le fleuve il continue de bouger, c'est comme le temps qui ne s'arrête jamais.
- ça évolue parce que le temps passe, les vagues passent. Je ressens qu'au fur et à mesure du temps, il se pollue, il bouge éternellement, il bouge tout le temps.
- Dès que le temps s'arrête, les choses s'arrêtent.
- On ne peut pas revivre le passé exactement : quand l'eau est passée, on ne peut plus la retrouver. C'est comme le passé.
- Le Temps et l'éternité, je sais pourquoi il y a un rapport, le rapport entre eux deux, c'est que le Temps et l'éternité c'est la même chose, mais ce n'est pas le même mot. C'est comme un associé : le temps et l'éternité. C'est la suite du temps : le temps, c'est le temps qui passe, l'éternité, c'est le temps qui ne changera jamais. Comme le fleuve, il est éternel, ce sera toujours un fleuve, la Seine à Paris, au fur et à mesure du temps ça va rester le même mais il va changer. L'éternité, c'est le début du Temps, le Temps c'est la fin de l'éternité. Le temps il finit la phrase.
- Le Temps, c'est comme pour conclure. Le temps qui passe, c'est pour dire que le fleuve il bouge à chaque seconde. L'éternité reste tout le temps, il sera toujours ce qu'il est.
- La Seine, c'est l'éternité mais chaque endroit du fleuve c'est un temps. Et sans le temps il n'y aurait pas l'éternité.

Annexe 6

Inventaire et retranscriptions des discussions philosophiques Ateliers des temps méridiens et périscolaires (6-11 ans)

6.1. Inventaire des atelier-philo des temps méridiens et périscolaires dans les écoles élémentaires.

6.1.1. Inventaire des discussions philosophiques, Ateliers des temps méridiens et périscolaire, écoles élémentaires Henri Barbusse/Jean Charcot¹⁶⁴⁵ :

- Atelier de discussion philosophique, vendredi 7 octobre 2011 : « L'amour »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 14 octobre 2011 : « L'imaginaire »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 14 octobre 2011 : « Les Bêtises »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 4 novembre 2011 : « La tranquillité »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 4 novembre 2011 « Faut-il avoir peur de la mort ? »
- Atelier Discussion Vendredi 18 novembre 2011, Ecole Charcot-Barbusse : « La curiosité »
- Atelier Discussion 25 novembre 2011, Ecole Charcot-Barbusse : « La pensée »
- Atelier de discussion philosophique, 2 décembre 2011 : « La Joie »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 9 décembre 2011 : « La pensée »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 16 décembre 2011: « Le visible et l'invisible »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 6 janvier 2012 : « L'amour »
- Atelier de discussion philosophe, vendredi 14 janvier 2012, Ecole Charcot-Barbusse
- Atelier de discussion, vendredi 20 janvier 2012 : « L'avenir »
- Atelier de discussion philosophique, Vendredi 3 février 2012 : « La différence »
- Atelier de discussion philosophique, Vendredi 10 février 2012 : « Le normal »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 17 février 2012 : « La philosophie » (à partir du Jeu de la Conscience)
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 16 mars 2012 : « La philosophie » » (à partir du Jeu de la Conscience)
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 30 mars 2012 : « L'animalité »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 6 avril 2012 : « La nature »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 13 avril 2012 : « Les concepts »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 4 mai 2012 : « Sauvage et domestique »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 11 mai 2012 : « La danse »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 25 mai 2012 : « La vie »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 8 juin 2012 : « L'amour »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 15 juin 2012 : « La célébrité »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 22 juin 2012 : « La philosophie »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 29 juin 2012 : « La vengeance »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 21 septembre 2012 : « La philosophie »

¹⁶⁴⁵ Les deux écoles élémentaires Jean Charcot et Henri Barbusse se situent sur le même site et les groupes d'ateliers de philosophie mélangent donc indistinctement les élèves des deux écoles.

- Atelier de discussion philosophique, vendredi 28 septembre 2012 : « L'amitié »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 11 octobre 2012 : « La vie et la mort »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 19 octobre 2012 : « La différence »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 16 novembre 2012 : « Humain, Animal » (à partir de l'album *Crictor*¹⁶⁴⁶)
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 7 décembre 2012 : « La philosophie »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 14 décembre 2012 : « La perception du monde » (à partir de l'album *De quelle couleur est ton monde ?*¹⁶⁴⁷)
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 21 décembre 2012 : « La fin du monde »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 2 février 2013 : « La liberté » (à partir de l'album *Le chat et l'oiseau*¹⁶⁴⁸)
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 8 février 2013 : « La gentillesse et la méchanceté » (à partir de l'album *Les trois brigands*¹⁶⁴⁹)
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 15 février 2013 : « La différence » (à partir de l'album *Rufus*¹⁶⁵⁰, Tomi, Ungerer, 1962)
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 22 février 2013 : « Moi et les autres »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 22 mars 2013 : « La colère »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 29 mars 2013 : « La colère »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 12 avril 2013 : « La liberté »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 19 avril 2013 : « La philosophie »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 26 avril 2013, « Le pouvoir d'imaginer » **R**
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 17 mai 2013 : « Les mots » (à partir de l'album *Le petit voleur de mots*¹⁶⁵¹)
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 24 mai 2013 : « Le temps qui passe »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 7 juin 2013 : « L'humain »
- Atelier de discussion philosophique, vendredi 14 juin 2013 : « Rien et Tout »

6.1.2. Inventaire des discussions philosophiques de l'école Marcel Cachin, Ateliers des temps méridiens et périscolaires

- Atelier de discussion philosophique, lundi 3 octobre 2011 : « La Philosophie »
- Atelier discussion philosophique, lundi 10 octobre 2011 : « La Jalousie »
- Atelier de discussion philosophique, lundi 17 octobre 2011 : « Pourquoi on existe ? »
- Atelier de discussion philosophique, lundi 7 novembre 2011 : « Qu'est-ce qu'on pourrait faire si on était une princesse ? »,
- Atelier de discussion philosophique, lundi 7 novembre 2011 : « La création »
- Atelier de discussion philosophique, 14 novembre 2011, « Pourquoi tout le monde fait la fête ? »
- Atelier de discussion philosophique, lundi 21 novembre 2011, « La peur » (à partir de l'album *Loulou*, Grégoire Solotareff) **R**
- Atelier Discussion philosophique, 28 novembre 2011 : « La mort »
- Atelier Discussion philosophique, 5 décembre 2011 : « La philosophie » (Jeu de la conscience)
- Atelier de discussion philosophique, 12 décembre 2011 : « La vie »
- Atelier de discussion philosophique, 16 janvier 2012 : « L'Amour »

¹⁶⁴⁶ T.UNGERER, *Crictor*, op.cit..

¹⁶⁴⁷ B.GILL, op.cit.

¹⁶⁴⁸ G.ELSCHNER, op.cit.

¹⁶⁴⁹ T.UNGERER, *Les Trois brigands*, op.cit..

¹⁶⁵⁰ T.UNGERER, op.cit.

¹⁶⁵¹ N.MINNE, op.cit.

- Atelier de discussion philosophique, lundi 23 janvier 2012 : « La Philosophie »
- Atelier de discussion philosophique, lundi 30 janvier 2012 : « Les monstres »
- Atelier de discussion philosophique, lundi 13 février 2012 : « Les monstres »
- Atelier de discussion philosophique, lundi 5 mars 2012 : « La philosophie »
- Atelier de discussion philosophique, lundi 12 mars 2012 : « Animal, humain »
- Atelier de discussion philosophique, lundi 19 mars 2012 : « La curiosité »
- Atelier de discussion philosophique, lundi 02 avril 2012 : « Pourquoi on existe ? »
- Atelier de discussion philosophique, lundi 07 mai 2012 : « La philosophie » (Jeu de la conscience)
- Atelier de discussion philosophique, lundi 14 mai 2012 : « La liberté » **R**
- Atelier de discussion philosophique, lundi 21 mai 2012 : « La mort »
- Atelier de discussion philosophique, lundi 04 juin 2012 : « La mort »
- Atelier de discussion philosophique, lundi 11 juin 2012 : « La beauté »
- Atelier de discussion philosophique, lundi 18 juin 2012 : « La philosophie »
- Atelier de discussion philosophique, 25 septembre 2012, école Cachin : « Parler, penser »
- Atelier de discussion philosophique, mardi 23 octobre 2012 : « La différence (à partir de l'album *Rufus*¹⁶⁵², Tomi, Ungerer, 1962) **R**
- Atelier de discussion philosophique, mardi 20 novembre 2012 « La différence »
- Atelier de Discussion philosophique, mardi 4 décembre 2012 : « La perception du monde » (à partir de l'album *De quelle couleur est ton monde*¹⁶⁵³)
- Atelier de discussion philosophique, mardi 18 décembre 2012 : « Humain, Animal » (à partir de l'album *CriCTOR*¹⁶⁵⁴)
- Atelier de discussion philosophique, mardi 22 janvier 2012 : « Le bien et le mal » (à partir de l'album *Les trois brigands*¹⁶⁵⁵)
- Atelier Discussion philosophique, 29 janvier 2013, école Cachin : « La Colère » (*La Colère d'Albert*, Pascal Vilcollet, 2012) **R**
- Atelier de discussion philosophique, mardi 5 février 2013 : « Le bonheur » (à partir de l'album *Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans*¹⁶⁵⁶)
- Atelier de discussion philosophique, mardi 19 février 2013 : « La guerre et la paix » (à partir de l'album *Le nuage bleu*¹⁶⁵⁷)
- Atelier de discussion philosophique, mardi 19 mars 2013 : « Les Pouvoirs » (à partir de l'album *Le jour où j'ai perdu mes super-pouvoirs*¹⁶⁵⁸) **R**
- Atelier de discussion philosophique, mardi 26 mars 2013 : « Le fini et l'infini » (à partir de l'album *L'arbre sans fin*¹⁶⁵⁹) **R**
- Atelier de discussion philosophique, mardi 26 avril 2013 : « Les pouvoirs » **R**
- Atelier de discussion philosophique, mardi 14 mai 2013 : « Les mots » (à partir de l'album *Le petit voleur de mots*¹⁶⁶⁰)
- Atelier de discussion philosophique, lundi 2 septembre 2013 : « Pourquoi »
- Atelier de discussion philosophique, lundi 16 septembre 2013 : « La différence (à partir de l'album *Rufus*, Tomi, Ungerer, 1962) **R**

1652 *Ibid.*

1653 B.GILL, *De quelle couleur est ton monde?*, Paris, Éditions Phaidon, 2010.

1654 T.UNGERER, *CriCTOR* (1978) trad. fr. A.Chagot, Paris, L'école des Loisirs, 2011

1655 T.UNGERER, *Les trois brigands* (1961), Paris, L'école des Loisirs, 1998.

1656 M.PFISTER, *Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans* (1992), trad. fr. Nora Garay, Paris, éditions Nord-Sud, 1996

1657 T.UNGERER, *Le nuage bleu*, trad. fr. Die blaue Wolke, Paris, Ecole des Loisirs, 2000.

1658 M.ESCOFFIER, K.DI GIACOMO (ill.), *Le jour où j'ai perdu mes superPouvoirs*, op.cit.

1659 C.PONTI, *L'arbre sans fin*, Paris, L'école des Loisirs, 1992

1660 N.MINNE, *Le petit voleur de mots*, Paris, Éditions Castermann, 2009

- Atelier de discussion philosophique, lundi 14 octobre 2013 : « La guerre et la paix »
- Atelier de discussion philosophique, lundi 4 novembre 2013 : « La philosophie » (Jeu de la conscience)
- Atelier de discussion philosophique, lundi 18 novembre 2013 : « L'écoute » (Jeu du Maître de l'oreille), « Le mal ».
- Atelier de discussion philosophique, lundi 25 novembre 2013 : « Les pouvoirs »
- Atelier de discussion philosophique, lundi 9 décembre 2013 : « Les concepts »
- Atelier de discussion philosophique, lundi 16 décembre 2013 : « La peur » **R**
- Atelier de discussion philosophique, lundi 6 janvier 2014 : « La philosophie » (à partir du Jeu de la conscience)
- Atelier de discussion philosophique, lundi 13 janvier 2014 : « La curiosité » (à partir de l'album *L'enfant éléphant*¹⁶⁶¹)
- Atelier de discussion philosophique, lundi 20 janvier 2014 : « L'écoute » (à partir du Jeu du Maître de l'oreille)
- Atelier de discussion philosophique, lundi 27 janvier 2014 : « La différence »
- Atelier de discussion philosophique, lundi 6 février 2014 : « La différence »
- Atelier de discussion philosophique, lundi 3 mars 2014 : « La philosophie »
- Atelier de discussion philosophique, lundi 10 mars 2014 : « L'écoute » (à partir du Jeu du Maître de l'oreille)
- Atelier de discussion philosophique, lundi 17 mars 2014 : « La différence (à partir de l'album *Rufus*¹⁶⁶², Tomi, Ungerer, 1962)
- Atelier de discussion philosophique, lundi 24 mars 2014 : « Les pouvoirs »

***6.1.3. Inventaire des discussions philosophiques, ateliers des temps méridiens et périscolaires, écoles élémentaires Gabriel Péri et Paul Vaillant-Couturier*¹⁶⁶³**

- Atelier-philosophie, 6 octobre 2011, « La Philosophie », Jeu des différences
- Atelier-philosophie, 13 octobre 2011 : « Le langage » **R** (Jeu Buzz-Fizz)
- Atelier-philosophie, 3 novembre 2011 : « La Mort » **R**
- Atelier-philosophie, 10 novembre 2011 : « Les chefs » **R**
- Atelier-philosophie, 1^{er} décembre 2011 : « La Violence » **R**
- Atelier-philosophie, 8 décembre 2011 : « La Honte » **R**
- Atelier-philosophie, 6 juin 2012 : « Rêves et Cauchemars » **R**
- Atelier-philosophie, 12 juin 2012 : « La Nature »
- Atelier-philosophie, 19 juin 2012 : « Jeu de la conscience »
- Atelier de discussion philosophique : « Jeu de la conscience », 20 septembre 2012
- Atelier de discussion philosophique « Jeu de la conscience », 27 septembre 2012
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 4 octobre 2012 : « Les monstres »
- Atelier de discussion philosophique, 12 octobre 2012 « Pourquoi on existe ? » **R**
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 15 octobre 2012 : « La différence » **R**
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 25 octobre 2012 : « l'Humain »
- Atelier de discussion philosophique « Jeu de la conscience », 29 novembre 2012
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 6 décembre 2012 : « La Peur »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 6 décembre 2012 : « Humain, Animal »

¹⁶⁶¹ R.KIPLING, *L'enfant éléphant* (1902), trad. fr. L.Cren, Paris, Éditions Les belles lectures, 2012.

¹⁶⁶² *Ibid.*

¹⁶⁶³ Les deux écoles élémentaires Gabriel Péri et Paul-Vaillant Couturier se situent sur le même site et les groupes d'ateliers de philosophie mélangent donc indistinctement les élèves des deux écoles.

- Atelier de discussion philosophique, « Humain, Animal », 13 décembre 2012 R
- Atelier-philo, jeudi 20 décembre 2012 : « Le bonheur », « l'Amitié », arc-en-ciel R
- Atelier de discussion philosophique « Gentillesse et méchanceté » 18 janvier 2013
- Atelier de discussion philosophique « Jeu de la conscience », 31 janvier 2013
- Atelier de discussion philosophique « Gentillesse et méchanceté », 18 janvier 2013 R
- Atelier de discussion philosophique « La Liberté » (*Le chat et l'oiseau*), 14 février 2013
- Atelier de discussion philosophique « La perception du monde » (*De quelle couleur est le monde ?*), 21 février 2013.
- Atelier de discussion philosophique « La colère » (*La colère d'Albert*) 21 mars 2013 R
- Atelier de discussion philosophique « Les pouvoirs » (*Super-Beige*), 28 mars 2013.
- Atelier de discussion philosophique, « La guerre et la paix », 11 avril 2013 R
- Atelier de discussion philosophique « La Différence », 18 avril 2013
- Atelier de discussion philosophique, « Les pouvoirs », 25 avril 2013
- Atelier de discussion philosophique : « L'ennui », 16 mai 2013.
- Atelier de discussion philosophique : « La différence » 23 mai 2013
- Atelier de discussion philosophique : « Les monstres » 30 mai 2013 R
- Atelier de discussion philosophique : « La différence » 13 juin 2013
- Atelier de discussion philosophique « La Philosophie », 20 juin 2013
- Atelier de discussion philosophique : « La joie et la tristesse », 27 juin 2013

6.1.4. Inventaire des discussions philosophiques, ateliers des temps méridiens et périscolaires, école Fraternité

- Atelier de discussion philosophique, 11 octobre 2011 : « La philosophie »
- Atelier de discussion philosophique, 18 octobre 2011 : « Les sentiments »
- Atelier de discussion philosophique, 8 novembre 2011 : « La colère »
- Atelier de discussion philosophique, 22 novembre 2011 : « L'amour et l'amitié »
- Atelier de discussion philosophique, 29 novembre 2011 : « La peur »
- Atelier de discussion philosophique, 6 décembre 2011 : « La joie et la tristesse »
- Atelier de discussion philosophique, 13 décembre 2011 : « Le bonheur et le malheur »
- Atelier de discussion philosophique, 3 janvier 2011 : « La jalousie »
- Atelier de discussion philosophique, 10 janvier 2011 : « La vie »
- Atelier de discussion philosophique, 17 janvier 2011 : « Rêve et réalité »

6.1.5. Inventaire des discussions philosophiques, ateliers des temps méridiens et périscolaires, école Langevin

- Atelier de discussion philosophique, jeudi 29 septembre 2011 : « La philosophie : Parler, Penser » (à partir de l'album *À quoi penses-tu ?*¹⁶⁶⁴)
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 30 novembre 2011 : « L'influence de la mode »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 5 janvier 2012 : « La tristesse »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 12 janvier 2012 : « La philosophie » (à partir du Jeu de la Conscience)
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 19 janvier 2012 : « La liberté »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 26 janvier 2012 : « La vie »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 9 février 2012 : « La perception du monde » (à partir de l'album *De quelle couleur est ton monde ?*¹⁶⁶⁵)
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 16 février 2012 : « Santé et maladie »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 8 mars 2012 : « L'amitié »

¹⁶⁶⁴ L.MOREAU, *À quoi penses-tu?*, Paris, Éditions Hélicium, 2011

¹⁶⁶⁵ B.GILL, *op.cit.*

- Atelier de discussion philosophique, jeudi 15 mars 2012 : « L'amour »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 22 mars 2012 : « La joie »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 29 mars 2012 : « L'imagination »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 5 avril 2012 : « L'animal et l'humain »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 31 mai 2012 : « La mort »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 7 juin 2012 : « La différence »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 14 juin 2012 : « La peur »
- Atelier de discussion philosophique, mardi 19 septembre 2012 : « L'humain »
- Atelier de discussion philosophique, mardi 2 octobre 2012 : « La vie et la mort »
- Atelier de discussion philosophique, mardi 16 octobre 2012 : « Le bonheur »
- Atelier de discussion philosophique, mardi 13 novembre 2012 : « La Colère »
- Atelier de discussion philosophique, mardi 27 novembre 2012 : « Les petites choses de la vie » (à partir de l'album *Les trois petits riens*¹⁶⁶⁶)
- Atelier de discussion philosophique, mardi 11 décembre 2012 : « La peur et le courage »
- Atelier de discussion philosophique, mardi 4 avril 2013 : « La joie et la tristesse »
- Atelier de discussion philosophique, mardi 16 avril 2013 : « Le temps qui passe »
- Atelier de discussion philosophique, mardi 21 mai 2013 : « La perception du monde »
- Atelier de discussion philosophique, mardi 28 mai 2013 : « Grandir, vieillir »
- Atelier de discussion philosophique, mardi 4 juin 2013 : « La Liberté » (à partir de l'album : *Le chat et l'oiseau*¹⁶⁶⁷),
- Atelier de discussion philosophique, mardi 11 juin 2013 : « Rêve et réalité » (à partir de l'album *À quoi rêvent les vaches ?*¹⁶⁶⁸)
- Atelier de discussion philosophique, mardi 18 juin 2013 : « L'écoute » (à partir du Jeu du Maître de l'oreille)
- Atelier de discussion philosophique, mardi 25 juin 2013 : « Le Monde, l'Univers »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 7 novembre 2013 : « La peur et les monstres »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 14 novembre 2013 : « La liberté »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 21 novembre 2013 : « Le bonheur »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 28 novembre 2013 : « Joie et tristesse »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 12 décembre 2013 : « Rêve et réalité »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 19 décembre 2013 : « Pourquoi faire la fête ? »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 9 janvier 2014 : « La philosophie »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 16 janvier 2014 : « La liberté »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 11 février 2014 : « Le bonheur »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 6 mars 2014 : « La colère »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 13 mars 2014 : « Joie et tristesse »
- Atelier de discussion philosophique, jeudi 28 mars 2014 : « La liberté »

¹⁶⁶⁶ M.ESCOFFIER, *Trois Petits Riens*, Paris, éditions Balivernes, 2013

¹⁶⁶⁷ G.ELSCHNER, *op.cit.*

¹⁶⁶⁸ A.-E. LE TOUZÉ, *À quoi rêvent les vaches ?*, Paris, Didier Jeunesse, 1996.

6.2. Retranscriptions des ateliers-philo des Temps Méridiens et Périodiques des écoles élémentaires.

6.2.1. Discussion philosophique « Le langage » (7-8 ans), ateliers du temps méridien, écoles G.Péri/P.Vaillant, 13 octobre 2011.

(Habza, Lana, Laetitia, Karina, Maïa, Zineb, Elliott, Emma, Stacy, Valentine.)

[Facilitatrice] Aujourd'hui, nous allons parler du langage. On va faire un jeu qui va nous faire comprendre quelque chose sur le langage... Qu'est-ce que c'est le langage ?

- C'est quand on parle
- Il y a des langages courants, soutenus, familiers
- Il y a différentes langues.
- Une langue c'est fort.

Le nom du jeu, c'est Buzz Fizz. Il faut compter chacun notre tour. 1, 2, 3, 4, 5 mais non, cinq n'existe plus. Hier, on s'est réuni au sommet de l'Etat, et on s'est dit que le mot « cinq » n'existe plus : Maintenant le mot cinq se dit « Buzz », mais aussi tous les multiples de buzz. Et aussi, tous les nombres où il y a un cinq à l'intérieur : quinze ce sera un-buzz.

- Donc cent cinquante et un ce sera : cent buzz un.
- Quinze, c'est buzz.

Trente-cinq, ce sera quoi ?

- Buzz parce que c'est un multiple de cinq

Mais aussi on a décidé que sept, ça n'existe plus : maintenant le mot sept est remplacé par Fizz, et les multiples de sept et les nombres comprenant un sept.

- Donc soixante-dix-sept, ce sera fizz-fizz.

Donc après on compte chacun notre tour, et quand on se trompe on est éliminé. Le dernier qui n'est pas éliminé, il peut changer un autre nom de chiffre. Alors on y va !

- (tous les enfants, successivement) Un / Deux / Trois / Quatre / Buzz / Six / Fizz / Huit / Neuf / Buzz / Onze / Douze / Treize / Fizz / Un-buzz

(Le jeu continue jusqu'à ce qu'il ne reste qu'un enfant)

Alors qu'est-ce que tu changes comme nom de chiffre ?

- Je change neuf : ce sera « Good »

Donc maintenant neuf, les multiples de neuf et les nombres comprenant neuf, il faut les changer avec « good ».

- Un / Deux / Trois / Quatre / Buzz / Six / Fizz / Huit / Good / Buzz / Onze / Douze / Treize / Fizz / Un-buzz / Seize / Un-Fizz / Good / Buzz / Fizz / vingt-deux

(Le jeu continue jusqu'à ce qu'il ne reste qu'un enfant) Qu'est-ce que tu choisis ?

- Quatre, maintenant « bloublou »

Donc, quatre, les multiples de quatre et les nombres contenant quatre changent. S'il y a plusieurs possibilités pour un chiffre, vous pouvez choisir.

- Un / Deux / Trois / Bloublou / Buzz / Six / Fizz / Huit / Non, quatre et quatre, ça fait huit, donc c'est bloublou ! / Bloublou / Good / Buzz / onze / Bloublou.

- hé vous parlez trop bizarre !

Oui, c'est là-dessus qu'il faut réfléchir. (Le jeu continue jusqu'à ce qu'il ne reste qu'un enfant) Ceux qui sont éliminés, écoutez les autres pour voir ce qui se passe. Donc là tu peux en changer un dernier chiffre

- Je change le six : ce sera « zigouille »

Ok on reprend.

- (tous les enfants, successivement) Un / Deux / Trois / Bloublou / Buzz / Zigouille / Fizz / Bloublou / Good / Buzz / onze / Bloublou / treize / Fizz / Un-buzz / Bloublou / un-fizz / Zigouille / un-good.

Alors qu'est-ce qui se passe au bout d'un moment ? Qu'est-ce qui se passe par rapport au langage ?

- On a changé la manière de compter

- ça nous montre qu'on montre changer les nombres
- C'est étonnant !
- ça fait bizarre. Quand on écoute de l'extérieur, on ne comprend plus rien.
- On a joué avec les mots. Mais de l'intérieur, avec les nouveaux mots, est-ce qu'on comprend tout de même ?*
- Oui parce qu'on sait ce qu'ils veulent dire les nouveaux mots.
- Mais quelqu'un d'extérieur qui arriverait et qui ne les connaîtrait pas, il comprendrait ?*
- Il comprendrait rien.
- Est-ce que c'était les mots habituels pour désigner les chiffres ?*
- Dans le jeu, on parle autrement par rapport à d'habitude, en prenant d'autres mots.
- Est-ce qu'on se comprendrait ?*
- Oui, parce qu'on avait décidé à l'avance les mots.
- C'était devenu normal.
- Et si on avait gardé ces mots, on dirait « est-ce que t'as fizz bananes ? » pour dire « t'as sept bananes ? »
- Chaque pays a décidé leurs mots. Les humains ont inventé les mots.
- Aujourd'hui, on a fait comme ça : on a inventé des mots pour désigner des chiffres. Est-ce que c'est nécessaire que « un » ce soit « un » ?*
- non, parce qu'on pourrait les changer, comme on a fait maintenant.
- non, on peut réinventer les mots.
- Donc ce n'est pas nécessaire quelque part. Quand ce n'est pas nécessaire, ça s'appelle une convention. Le langage c'est une convention : on a établi tel mot pour tel chose.*
- Le langage ça existe grâce à la convention donc.
- Une convention c'est une sorte de règle du jeu
- Donc c'est comme une loi.
- Donc on peut inventer une langue, inventer des mots.
- Aujourd'hui, on a inventé une nouvelle convention pour les chiffres, quand on a dit que « bloublou » ça voulait dire quatre. Pourquoi il faut qu'on ait tous les mêmes mots ?*
- Parce qu'autrement on peut pas se comprendre.
- Il faut parler la même langue pour se comprendre.
- Mais du coup, si on se met d'accord, on peut inventer des nouveaux mots.
- On a décidé que « cinq » c'est « cinq ». Il faut se mettre d'accord pour se comprendre.
- Si on n'était pas à l'école, on parlerait autrement. On connaîtrait pas les mots.
- Chaque langue a sa convention. Donc la langue est conventionnelle.*

6.2.2. Discussion philosophique « La Mort » (8-9 ans)

Ateliers du temps méridien, Ecole Gabriel Péri, 3 novembre 2011

[Facilitatrice] Alors le thème que vous avez choisi c'est la mort... alors on va commencer par une récolte de questions. On va recueillir toutes vos questions sur la mort...

- Est-ce que la mort, c'est... comment dire...
- En fait, est-ce que quand on est mort on est toujours vivant ?
- Est-ce que la mort ça fait peur ?
- Est-ce que c'est vrai que les mort-vivants il se lèvent ?
- Quand on nous dit qu'on va mourir, est-ce que c'est vrai ?
- Quand on est mort, est-ce que notre âme elle sort ?
- Alors, il y a plusieurs réponses à ces questions, on va arriver à plusieurs vérités. Pour répondre à ces questions, ce qui est important, c'est qu'il faut prendre des exemples, réfléchir sur des expériences. En philosophie, on réfléchit sur la vie.*

- Moi je veux commencer par la question « est-ce que ça fait peur la mort ? » parce que c'est celle où on en sait le moins.

- (*tous les enfants*) on veut se demander : pourquoi on a peur de la mort !

D'accord. Alors on y va : est-ce que ça fait peur la mort ?

- Non, parce que quand on est mort, ça peut faire peur à des gens et pas à d'autres. Il y en a qui sont courageux et d'autres non.

- En fait, les adultes ils parlent pas trop de la mort aux enfants alors que les adultes ils comprennent mieux ce que c'est la mort que les enfants.

Qu'en pensez-vous ?

- (Marwa) Moi je dis que ça fait peur et ça fait pas peur. Parce que pour celui qui va être mort, ça va pas lui faire peur parce qu'il va rien sentir. Quand on est mort, on est mort. Mais pour les autres, ça va leur faire peur.

Donc c'est quand on est vivant qu'on a peur. C'est possible d'avoir peur quand on est mort ?

- On a peur quand on est mort parce que dès fois quand on est mort on va en enfer et là quand on est dans notre cercueil on a peur d'aller à l'enfer

- (Marwa) Oui mais tu peux pas avoir mal quand t'es mort : t'es mort, ton corps il sent plus rien. Là quand on est vivant, notre corps il est encore composé.

- Notre âme elle sort ou elle part quelque part donc on est toujours vivant.

- (Marwa) On peut pas sentir quand on est mort donc ça sert à rien d'avoir peur de la mort. On va pas sentir la mort parce qu'on sentira plus rien. On ne sera plus là.

- Quand on est mort on n'est plus de sentiment.

- Bah si, on a une âme qui a des sentiments et elle est contente si elle est au paradis et pas contente si elle va en enfer.

- L'âme, si on n'est plus d'âme, on peut plus rien faire.

- Si on n'a plus d'âme, notre cœur il va plus.

- Moi je pense qu'en fait dès qu'on est mort, notre âme elle va au ciel. Et le corps il reste dans le cercueil.

Donc pour toi, la mort ce serait une séparation de l'âme et du corps : le corps reste dans la terre alors que l'âme va au ciel. Qu'en pensez-vous ?

- Moi je suis pas d'accord : le corps il monte tout seul.

- (Marwa) L'âme elle peut plus avoir de sentiment, plus de sensation, parce qu'elle a plus de cerveau, le cerveau il est mort avec le corps.

- La nuit, Dieu il fait monter au ciel l'âme.

- Moi je pense que l'âme elle sort parce qu'on peut pas soulever quelqu'un jusqu'au ciel parce qu'on est trop lourd.

- Après la mort, l'âme elle est toute seule.

L'âme elle est vivante de manière très particulière dans ce que vous dites. C'est comment d'être vivante sans corps ?

- En fait moi je pense que les âmes sont invisibles mais qu'elles se voient entre elles.

Mais comment elles se voient si elles n'ont pas d'yeux et de corps ?

- Elles imaginent.

- Moi je sais : notre âme, c'est notre ombre. Si on n'avait pas d'âme, on n'aurait pas d'ombre.

Une fois qu'elle est sortie, elle est encore vivante l'âme ?

- Oui, mais pas notre corps. En fait notre corps il est mort, l'âme reste vivante, mais nous on est mort.

- Notre âme, celui qui est en nous, il ne peut pas se faire tuer parce qu'il est invisible. Il y a que notre corps qui peut se faire tuer

- Quand on va dans un cercueil, on peut pas manger donc le corps il va se décomposer.

Est-ce qu'on a besoin de manger quand on est mort ?

- Non, le corps il a plus besoin de manger. La mort, c'est la fin des besoins

- (Marwa) On a besoin de rien quand on est mort. On n'a plus de besoin, plus de sentiments, on sent plus rien, on n'a plus rien.

Alors, on doit s'arrêter là, mais on va finir par une minute de réflexion : vous allez penser à tout ce que vous avez dit... Bravo !

6.2.3. Discussion philosophique « à quoi servent les chefs ? » (6-8 ans), Ateliers du temps méridien, écoles G.Péri/ P.Vaillant-Couturier, 10 novembre 2011

[Facilitatrice] Alors vous avez choisi comme thème : « Les chefs »

- Pourquoi il y en a qui veulent être chefs et pas les autres ? (Lenny)

- Pourquoi il y a des chefs ? à quoi ça sert ?

- Les chefs, on les change par guerre ou par parole ?

- Le chef, il ne faut que dire des paroles et ça se diffuse, ça se réalise dans son royaume.

- Les chefs, ce sont ceux qui commandent. Ils veulent commander parce que pour eux, être chef, c'est avoir le pouvoir de commander les autres.

- Et les autres ils obéissent par peur.

- Ceux qui veulent devenir chef, c'est parce qu'ils ont été commandé, et ils ont envie de devenir chef par vengeance.

- Moi j'ai un frère qui se prend pour le chef mais il ne l'est pas, parce qu'on ne lui obéit pas.

Donc ça veut dire qu'un chef c'est quelqu'un qui est vu comme chef...

- Moi j'ai une petite sœur qui n'arrive pas à être chef d'elle-même : elle ne peut pas se contrôler, s'empêcher de pleurer et tout.

- Moi c'est ma sœur qui commande mes parents.

- Maintenant on est en train de parler des personnes qui se font commander.

- Moi j'ai une amie qui veut toujours commander. Elle dit toujours « va faire ça ». Il y a des gens qui prennent leurs amis pour leurs esclaves.

Donc on a parlé du cadre militaire, du cadre de la famille, du cadre amical. Comment ça se fait qu'il y a partout des chefs.

- Les chefs ils veulent commander parce qu'ils pensent qu'ils sont les plus forts.

Est-ce que c'est la force qui fait qu'on devient chef ?

- Oui, pour ceux qui règnent par la violence.

- Parfois on obéit par peur.

- Des fois, il y a des méchants chefs, et des gentils chefs.

- En fait là on a plutôt parlé du côté désagréable des chefs, mais les chefs c'est aussi fait pour faire évoluer la société.

Alors est-ce que vous pensez qu'il y a une utilité aux chefs ?

- Les chefs sont méchants et les autres ils obéissent

- Aussi, il y a des chefs qui sont gentils et méchants : ils sont gentils mais dès que quelque chose les embête, ils deviennent méchants.

- En fait, les chefs ils ont un côté obscur, mais ils ont une petite part d'eux qui est gentille. Parfois ils laissent un peu de liberté.

- Les chefs ils sont gentils avec les gens qui obéissent

- Bah forcément, si les gens désobéissent alors le chef il a peur.

- Les autres si ils veulent se révolter tous contre le chef, ils deviennent plus forts que le chef - Oui, mais les chefs, ils ont des gardes.

- La force c'est l'esprit, c'est aussi la ruse quoi. Il y a des chefs qui conquiert par la ruse.

Donc il faut distinguer deux sortes de force, lesquelles ?

- La force physique

- et la force mentale

- Il y a la force du pouvoir d'écoute des autres... comment dire... le pouvoir que les gens ont d'obéir ou de désobéir. C'est ce que j'appelle le pouvoir d'écoute, c'est choisir d'écouter un ordre ou pas. La force d'écoute

- Les chefs ils ont parfois le pouvoir de faire tout ce qu'ils veulent sans rien dire à personne.

Alors on va finir par la question : c'est quoi un chef ?

- Déjà c'est pas une bête, c'est un humain qui veut en profiter pour être puissante. Soit il veut être puissant, soit il veut que tout le monde soit heureux.

Donc pour toi, il veut soit la puissance pour lui soit le bonheur pour tous.

- Un chef, c'est une personne qui veut commander les autres ou faire le bien dans le monde.

Mais un chef, c'est aussi quelqu'un qui veut se faire des autres. Et quand on prend le pouvoir, c'est par la force soit physique, soit mentale.

- En fait, un chef c'est quelqu'un qui veut soit le bien, soit le mal.

- Certains ils prennent le pouvoir par le mensonge, avec des promesses qu'ils font pas.

6.2.4. Discussion philosophique « La violence » (9-10 ans), Ateliers du temps méridien, Ecoles Péri-PVC, 1^{er} décembre 2011

[Facilitatrice] : Alors, quel thème vous voulez aborder aujourd'hui ?

- Pourquoi les personnes populaires ont plus de droit ?

- Pourquoi mon petit frère est méchant

Alors attention, en philosophie on réfléchit sur les humains en général donc on ne peut pas parler de ton frère en particulier : on peut se demander pour les humains sont méchants.

- Moi je veux parler du thème de la violence

D'accord, alors quelles questions vous vous posez sur la violence ?

- Pourquoi les gens sont violents ?

- Des gens, c'est pas tous !

- Pourquoi est-on violent ?

- Pourquoi la violence existe ?

- Agressif, ça veut dire violent ?

- Pourquoi il y a des gens qui aiment être violent ?

- En quoi consiste la violence ?

- Est-ce que d'autres êtres vivants peuvent être violents ? comme les animaux ?

- Pourquoi pas tous les gens sont gentils ? sont méchants ?

Alors attention, il ne faut pas confondre la violence et la méchanceté, même s'il y a un lien. Donc c'est bon pour les questions. On va commencer.

- Est-ce qu'on pourra prendre des exemples qui se sont passés ?

Oui, on peut parler de notre expérience en philosophie, mais on ne peut pas raconter des choses trop personnelles ou intimes.

- Il faut commencer par « la violence existe-t-elle ? »

- Moi je crois que la violence existe parce qu'il y a des gens qui demandent quelque chose à quelqu'un, et on te dit non et après tu grandis et tu deviens violent.

- La violence elle est liée à la méchanceté. Il y a un élève qui était très violent et il était violent, il disait des méchancetés sur les autres.

Est-ce que la violence existe à cause de la méchanceté ?

- Oui, je pense. Parce que si quelqu'un te parle méchamment, après quand tu as grandi, tu commences à être violent.

- Moi je trouve que la violence ça a un rapport avec la méchanceté : la violence, c'est la bagarre et la méchanceté c'est des dires des choses méchantes et des

Est-ce que la parole ça peut être violent ?

- Oui, si tu dis des méchancetés

Donc la méchanceté à ce moment-là, c'est un genre de violence.

- Moi je trouve que le sens de violent, ça peut être violent dans le sens « il m'a tapé » ou « je le tape » ou « il me tape », ça peut être aussi « ça m'a blessé au cœur » et c'est violent à l'intérieur.

Alors c'est quoi le point commun entre la violence par les coups et la violence par les mots ?

- Bah les coups ça se sent, et la parole ça se sent à l'intérieur

Donc la violence c'est quelque chose qu'on ressent, c'est intéressant. Alors, ça se ressent avec plaisir ou avec douleur ?

- Avec de la douleur

- ça fait mal.

- mais la personne qui tape, peut-être que elle ça lui fait plaisir.

- Par exemple, ma sœur elle m'a dit une fois que j'étais une idiote et ça m'a fait du mal et ensuite une fois je lui ai dit pareil et ça m'a fait plaisir.

- Quand on se moque, ça fait du mal

- Quand on se moque, c'est de la violence intérieure pour la personne.

En quoi consiste la violence alors ?

- à être méchant avec d'autres personnes.

- Des fois je pense dans ma tête que quand on est violent, c'est parce que les gens sont tristes ou parce qu'ils veulent être connus.

- Mais c'est mieux de parler de parler pour la bonne cause que pour la mauvaise cause.

- Les gens ils aiment être violents du coup, la violence ça consiste à blesser les gens.

Mais pourquoi les gens aiment être violents ?

- Peut-être parce qu'ils ont déjà ressenti ça. Par exemple, mon chien quand il était petit quelqu'un l'avait mordu donc quand il est devenu grand, à chaque fois qu'il voit quelqu'un, il mord.

Donc ça veut dire que pour toi, on devient violent parce qu'on a ressenti de la violence.

- Oui, une fois je me suis dit qu'un garçon que je connais il était violent parce qu'il voulait faire ressentir aux autres ce qu'il a ressenti.

- Mais j'ai vu dans une émission un docteur qui était super gentil mais un jour quelqu'un est venu pour se faire guérir et il a tapé le docteur et depuis ce jour, le docteur il tue.

- Parce qu'il veut faire subir ce qu'on lui a fait subir.

Est-ce que ça veut dire que quelque part on est violent par vengeance ?

- Moi j'ai jamais été violente.

Donc vous pensez qu'il y a des humains qui n'ont aucune violence en eux ?

- Non, parce qu'on a de la colère.

- Il faut pas taper parce que ça attire des ennuis.

- Dans les disputes avec les copines, ça m'énerve et j'ai envie de tirer les cheveux, mais si je me dis que je vais me faire punir.

Tu dis « ça m'énerve » : comment ça s'appelle ce sentiment ?

- La colère !

Alors est-ce que c'est la colère qui provoque la violence elle est causée par la colère ?

- Oui donc il faut se calmer pour pas taper.

Alors est-ce qu'il faut maîtriser sa colère pour maîtriser sa violence ?

- oui, il faut se calmer.

- Il faut penser sinon on se contrôle plus.

Quand on est en colère on perd le contrôle ?

- Oui, et quand on se sent mal, on se lâche et on devient violent. Ils savent pas ce qu'ils font.

- Tu te contrôles plus.

- Si les gens aiment être violents, c'est parce qu'ils sentent au fond d'eux que c'est pour la bonne cause. Mais les autres gens ils pensent que c'est pour la mauvaise cause.

Donc les gens violents ils pensent que c'est justifié ?

- Oui, par exemple quand on tape quelqu'un par vengeance. Et on se dit « c'est bien fait pour lui ».

Donc la violence apparaît quand on croit faire du bien mais on fait du mal ?

- Oui, quand on croit que c'est pour la bonne cause, mais ça fait du mal aux autres.

- Les gens ils sont violents parce qu'ils font ça pour leur bien. Mais ils sont tristes.

- Des fois on tape parce qu'on a une raison

Donc la violence, c'est quand on croit qu'on a raison d'être violent mais on se trompe ?

- Mais des fois on le fait pour rien : pour se lâcher les nerfs.

- Donc là ils ont pas vraiment de cause : ils veulent relâcher tout.

- Moi je pense que c'est parce que d'autres personnes ont été violentes avec eux.

- Moi je trouve que les questions sur la violence... moi je trouve qu'on peut ne pas être violent en se contrôlant.

- Il y a des personnes toutes douces.

- Il y a des gens violents parce que leur vie elle est mal.

Ce serait le malheur alors qui rend violent. On doit s'arrêter là. Bravo !

6.2.5. Discussion philosophique « La honte » (6-8 ans)

Ateliers du temps méridien, école G.Péri, P.Vaillant-Couturier, 8 décembre 2011 (Zoé, Rania, Sarah, Jules, Nourad, Farah, Marwa, Lenny, Farah, Béatrice, Linda, Noah).

[Facilitatrice] : Alors, est-ce que vous avez une idée de thème ?

- La fierté et la honte.

On va se poser des questions sur ce thème. Elles viennent d'où ces questions ?

- De nous

Alors, on va récolter vos questions.

- Pourquoi on a la honte ?

- C'est quoi la honte ?

- Pourquoi quand les humains ils montent sur scène, ils ont la honte ?

- Pourquoi la honte existe ? La honte, pourquoi elle nous vient ?

- Moi c'est : d'où vient la honte ?

- (Jules) Euh de quoi vient la honte ? Comment elle vient ? Enfin je sais pas...

- Jules, il veut dire : comment ça se montre ? comment ça se manifeste ? Comment elle se forme ? Qu'est-ce qui se passe dans notre corps quand on a honte ?

- Est-ce que tout le monde a la honte ?

Voilà vos magnifiques questions sur la honte... Alors, on va commencer par la question : qu'est-ce que la honte ? Pour essayer de comprendre...

- Moi je pense que la honte, c'est quand on a peur de raconter quelque chose.

- En fait on a peur : je suis d'accord que c'est quand on a peur mais c'est pas forcément dire quelque chose : on peut avoir honte de faire quelque chose, de montrer quelque chose.

Donc la honte c'est une sorte de peur ?

- Oui, c'est quand on fait quelque chose de honteux, quand c'est un truc, par exemple on arrive chez quelqu'un, chez notre amoureux, et on a honte, on commence à se dire « et si je dis ça... », « si je fais ça »

- Aussi la honte, c'est une personne qui aime une autre personne et qui va lui dire en face ses sentiments.

- En fait, c'est quand on a plein de ressentiment, et après tout le monde rigole sur nous.

- La honte elle vient de la peur : on a peur du jugement, on a peur du regard.

- C'est avoir peur en fait

- La honte, pour moi c'est un sentiment qu'on est mal en soi. Par exemple, dans la cour, je dis que je suis ami avec quelqu'un que personne n'aime, et bah j'ai la honte d'avoir dit ça.
- Bah moi j'ai la honte de dire un truc à ma maman. J'ai la trouille.

La trouille c'est comme la peur.

- C'est par exemple quand il y a des gens et ils font un bisou à leur mère et les autres ils se moquent.
- La honte c'est quand on va réciter une poésie : tout le monde nous entend, nous regarde, on a le stress et on n'arrive plus à la dire et on croit dans notre tête que tout le monde va se moquer de nous.
- Aussi la honte, c'est ... par exemple on est amoureux et on veut pas lui dire qu'on l'aime et que le lendemain c'est le bal.

Là vous donnez des exemples. Ils sont bien vos exemples, mais quand on donne une définition, il faut trouver le point commun de tous ces exemples. Dans ces exemples, il y a toujours « les autres » : pourquoi la place des autres est si importante par rapport à l'apparition du sentiment de honte ?

- Il y a les autres qui nous regardent
- Donc c'est parce qu'on s'imagine ce que les autres ils pensent et on a peur.
- En fait la honte c'est quand on a peur que les autres se moquent de nous.

C'est très intéressant

- Mais la honte, c'est quand les gens ils te font du mal. Moi j'ai honte quand personne veut que je joue avec eux : ils m'ont mis la honte.
- Moi ce matin j'ai eu la honte parce que j'ai cru que j'allais avoir peur pour ma poésie en face des autres.
- Parce qu'on a peur !
- Parce qu'après il y a des gens qui vont dire des choses aux autres.
- Pour la question « comment ça se manifeste ? », je dis : on rougit, on bégaie, on tremble, et ça fait peur.
- Moi je pense que les gens qui se moquent de nous, ils sont jaloux.
- La honte, c'est par exemple on rote devant tout le monde.
- Donc la honte, ça commence avec des trucs qu'on fait pas souvent, qu'on fait pas normalement, quand on le fait, c'est éloigné des gens, et qu'on peut réussir à le maîtriser et quand on commence à être devant les personnes, si on le fait devant tout le monde, on peut plus se maîtriser et c'est la honte. C'est comme si on a un ballon dans la main qu'on explose et qui se dégonfle, on n'arrive plus à le maîtriser, on essaie de l'attraper mais il vole et tout ça, on sait plus quoi faire, le cerveau il s'embrouille.

C'est intéressant ce que tu dis, ce que vous dites tous. Vous dites que la honte, c'est quelque chose qu'on ressent quand il y a les autres qui nous regardent. Quand on est tout seul et qu'on fait quelque chose qui pourrait être honteux, est-ce qu'on a honte ?

- (tous) Non

Donc la honte ça vient du regard des autres. C'est la peur du regard des autres. La honte, c'est le moment où ça devient visible. C'est pour ça que vous parlez de la scène. Quand on fait un truc honteux mais c'est invisible, ce n'est pas la même chose. Vous avez parlé de « quand on est en face ». D'après ce que vous dites, c'est un sentiment de peur par rapport au regard des autres.

- La honte, pour moi, ça vient de tout ce qu'on a dit là. Quand on a la honte, on peut avoir plein de peurs différentes dans notre tête, on se sent pas normal.

Dans vos exemples, vous parlez de choses qu'on ne voudrait pas faire : les bêtises.

- Bah oui, on n'a pas honte de faire ses devoirs par exemples ! parce qu'il faut les faire !
- La honte, c'est la peur de se tromper.
- Moi il y a des choses qu'on aurait préféré faire cacher, mais tout le monde l'a vu.
- En fait, la honte, c'est quelque chose qu'on veut pas dire, pas faire, dans sa tête, on a quelque chose mais on ne veut pas le montrer.
- Tout le monde n'a pas honte : il y a des gens qui n'ont jamais honte parce qu'ils assument.
- Surtout les adultes, ils ont pas la honte. Les enfants ils ont plus souvent la honte.

C'est intéressant : si on assume ce qu'on fait, est-ce qu'on a honte ?

- Non. La honte, en fait, c'est un sentiment qu'on peut pas dire, qui est personnel entre nous, mais on a honte par rapport au regard des autres. Ça se ressent tout seul.

La honte, c'est un moment de solitude.

- Il faut assumer quand on est tout seul face aux autres

- Mais aussi quand on a peur et on est paralysé, on est en train de rougir. En fait, c'est comme si notre corps il pouvait plus bouger, il est en réaction.

Donc ça se voit dans le corps la honte : et justement, c'est ça le problème, le corps c'est visible. On aimerait bien, à ce moment-là, ne pas être visible.

- Moi je voudrais bien parler de « qu'est-ce qui se passe dans notre corps ? » : on a envie de bouger mais on n'y arrive pas parce qu'on a tellement honte. Par exemple, j'aimerais bien avouer des choses mais j'y arrive pas, parce que c'est trop dur, je veux pas avoir honte.

- En fait, j'aimerais répondre à « pourquoi la honte existe ? » : ça existe parce que ça fait partie de la vie, si on n'avait pas la honte, on ferait n'importe quoi. On vit en groupe, si on vivait tout seul, on n'aurait pas honte.

- Moi je voudrais répondre : la honte, ça peut se produire partout, pour n'importe qui. Mais on sait jamais vraiment comment ça a été fait. On sait pas pourquoi on a honte, dans la nature tout est possible.

Alors, on doit s'arrêter là, je suis désolée, bravo !

6.2.6. Discussion philosophique « Les Rêves et les Cauchemars » (6-8ans), Ateliers du temps méridien, écoles élémentaires Gabriel Péri, Paul Vaillant-Couturier, 5 juin 2012 (Océane, Rania, Oriane, Catherine, Jules, (Lenny, Zineb, Faustine, Sirine, Lana)

[Facilitatrice] Le thème aujourd'hui c'est les rêves et les cauchemars. On va faire la récolte des questions : quand on récolte, dites-vous que votre esprit c'est comme un grand champ dans lequel se trouvent de nombreuses questions ; et tous nos esprits ensemble ça fait un grand champ de questions.

- Pourquoi on fait des cauchemars ?

- Les rêves à quoi ça sert ?

- Est-ce qu'il y a des gens qui peuvent contrôler leurs rêves ?

- Pourquoi il y a des gens qui viennent dans nos rêves ?

- Pourquoi les rêves on les oublie rapidement ?

- Pourquoi les cauchemars ce n'est pas merveilleux ?

Alors on va commencer par se demander ce qu'est un rêve. Qu'est-ce qu'un rêve ?

- [Enfant 1 : Zineb] Un rêve c'est un assemblage de souvenirs

- [Enfant 2 : Oriane] Un rêve c'est quelque chose qu'on trouve merveilleux

- [Enfant 3 : Rania] Quand on fait des rêves, on quitte le vrai monde et on part dans un monde imaginaire.

- [Enfant 1 : Zineb] Les rêves ce sont des pensées où on peut voir ce qu'on voudrait faire et qu'on est incapable de faire dans la vie normale.

- [Enfant 2 : Oriane] Moi je suis d'accord avec Rania parce que moi dans mes rêves je créé des personnages et vu que je lis avant de me coucher, je prends les personnages et je crée une histoire dans ma tête.

- [Enfant 4 : Océane] Quand on fait un rêve, on peut penser à l'avenir, on peut imaginer le futur.

Alors voici les mots importants que vous avez dit : le passé, le futur, la création, la pensée, le merveilleux, le monde imaginaire. Vous avez dit aussi que dans les rêves, on peut tout faire : comment ça s'appelle ça ?

- [Enfant 5 : Nourad] C'est la liberté des rêves. Le rêve c'est une sorte de liberté.

Est-ce qu'on se sent libre dans ses rêves ?

- [Enfant 6 : Catherine] Les rêves ça sert à imaginer, à prendre le contrôle.
- [Enfant 7 : Jules] On peut être libre de faire ce qu'on veut.
- [Enfant 8 : Lana] On peut être libre de s'opposer à ce qui ne va pas dans les rêves : c'est plus facile dans les rêves de s'opposer.

La vie rêvée est plus facile que la vraie vie ?

- [Enfant 1 : Zineb] Quand c'est difficile, on veut être libre de faire qu'est-ce qu'on veut. Dans la vraie vie, on peut pas commander, par exemple si on voulait qu'un autre président soit élu. C'est comme si les adultes ils avaient 107 droits et nous, on en avait que 7.
- [Enfant 8 : Lana] C'est comme un monde imaginaire où on peut faire tout ce qu'on veut.

Vous avez l'air de dire que c'est super les rêves. Et les cauchemars, alors, qu'en pensez-vous ?

- [Enfant 3 : Rania] Les cauchemars ça sert à avoir peur : on a peur de nager et après nous, on commence à essayer dans la vraie vie de faire comme ça.
- [Enfant 2 : Oriane] Les cauchemars ça sert à montrer qu'on peut pas tout faire comme ce que l'on veut dans sa tête, quand on dort. On fait des rêves où on fait ce qu'on veut, mais pas dans les cauchemars
- [Enfant 4 : Océane] Les cauchemars c'est quand on imagine des trucs qui font peur et c'est grâce à ça qu'on fait des cauchemars

La question de la peur c'est très intéressant. Est-ce que ça sert d'affronter ses peurs dans les cauchemars ?

- [Enfant 7 : Jules] Les cauchemars c'est pas comme les rêves où on peut contrôler : alors que dans les cauchemars tu peux pas te réveiller, c'est comme si le cauchemar il te contrôlait, il t'obligeait à regarder ça. C'est comme si le cauchemar te manipulait.
- [Enfant 9 : Faustine] Oui, il nous contrôle, c'est comme si il nous manipule. Par exemple, on aime un personnage, quand nous on regarde, le cerveau il commence à se modifier pour nous faire regarder. Et après on comprend un personnage de nos rêves, on se sent prêt à se battre après quand on se réveille.

Du coup, en quoi les rêves c'est merveilleux et pas les cauchemars ?

- [Enfant 6 : Catherine] Les rêves, c'est merveilleux parce qu'on contrôle et on peut choisir ce qu'on peut faire alors que les cauchemars on peut pas les contrôler donc ça nous fait plus peur.
- [Enfant 2 : Oriane] Moi j'ajouterai quelque chose : les rêves ça peut être merveilleux, dans nos rêves on peut voir qui on veut, dans les cauchemars, on peut croire qu'on va le voir, mais en fait c'est quelqu'un qu'on déteste.
- [Enfant 3 : Rania] Les rêves, on prend du courage, dès qu'on a peur d'être dans l'eau : dans les rêves on se décourage pas, alors que dans les cauchemars on a trop peur, après dans la réalité, t'es encore manipulé.
- [Enfant 10 : Lenny] On a tellement peur qu'on peut plus rien faire.
- [Enfant 1 : Zineb] Dans les cauchemars, comme on n'aime pas ce qui se passe et bah on essaie de se réveiller et c'est tout le temps au pire moment qu'on se réveille. On est manipulé à l'intérieur de notre tête.
- [Enfant 5 : Nourad] Les cauchemars, c'est imaginaire mais c'est comme si c'était réel. Parfois la sensation elle est tellement forte que ça te réveille. C'est le cauchemar qui manipule, qui contrôle, enfin qui manipule notre corps, à partir de nous, à l'intérieur.
- [Enfant 7 : Jules] La différence entre les rêves et les cauchemars, les rêves.... Comment dire....
- [Enfant 3 : Rania] En fait, les rêves c'est comme un paradis et les cauchemars, c'est comme l'enfer : on est manipulé et on n'aime pas.
- [Enfant 11 : Farah] Quand il y a un cauchemar, le temps, ça passe vite !
- [Enfant 10 : Lenny] Non, ça passe lentement, ça passe très lentement, Un rêve, en deux minutes tu l'as oublié, alors qu'un cauchemar tu mets longtemps pour l'oublier. C'est pour ça

que ça nous contrôle, comme elle a dit Mattéa : ça reste dans notre tête. J'ai cauchemardé de fourmis et maintenant j'ai peur des fourmis.

Et ça dure plus longtemps parce que tu t'en souviens

- [Enfant 6 : Catherine] Il y a aussi des rêves et au moment où tu dois te réveiller
- [Enfant 9 : Faustine] Le cauchemar, tu te libères et c'est terminé
- [Enfant 4 : Océane] Moi je dirai comme Rania : le cauchemars et les rêves c'est opposé
- [Enfant 2 : Oriane] Ce sont deux mondes opposés de la pensée.

D'accord, bravo pour vos idées, c'était super !

6.2.7. Retranscription atelier de discussion philosophique, 6-8 ans «Pourquoi on existe ? », Temps méridien, écoles Gabriel Péri/Paul Vaillant-Couturier, 12 octobre 2012.

(Pablo, Stacy, Rania, Nina, Océane, Mattéa, Marwa, Jessica, Sarah, Sameen, Ibtissam, Yanis, Roselaine, Zineb, Djenaba, Leïa, Shana, Jessie, Alicia, Yvanna)

[Facilitatrice] Alors, rappelez-moi ce que c'est l'atelier de philosophie...

- On parle, on utilise notre parole pour parler de tout ce qu'il y a là.
- On pose des questions, on dit des mots et on doit décrire ce que c'est.
- On donne ses idées aux autres !

Oui, on cherche le sens des mots.

- On parle de l'univers, de nous, nous les humains !
- On prend un sujet et on parle dessus : sur la vie, sur ce qu'on aime.
- L'atelier-philo, on peut prendre la parole, on se pose des questions
- Tout le monde pense ce qu'il pense
- (Mattéa) La philo, c'est quelque qui nous aide à penser sur le monde, à réfléchir et à avoir de nouvelles vues sur le monde.

Alors, pourquoi on existe ? 1,2,3, Pensez...

- (Djenaba) Moi j'ai pas d'idées.
- On n'a pas le temps de penser

Réfléchis... je suis sûre que tu peux trouver une idée. Pensez...

- (Djenaba) Ah j'ai trouvé ! On est créé pour vivre, pour être. On est là pour vivre.
- On existe parce qu'à un moment, on a le droit de vivre
- Moi je sais pas pourquoi on vit
- Moi je peux t'aider : moi je pense qu'on est sur terre parce qu'on a une mission. Parce qu'on est vivant mais des fois on peut mourir. Et on vit parce que quelqu'un nous a donné la vie. Si on vit, c'est fait exprès
- Parce que le Dieu nous a créés : si on n'était pas créé, il n'y aurait pas de monde, il n'y aurait rien.

- Quand ils parlent de Dieu, on peut y croire et ne pas y croire, c'est les croyances.
- Quand il y a la nature, en même temps, ça crée la terre et ensuite de plus en plus de choses
- Moi ce que je pense, c'est que la terre s'est créée toute seule et au fur et à mesure, il y a des animaux qui sont venus et qui ont évolué et c'est comme ça que c'est devenu les hommes.

Dans tous les cas, est-ce que les humains ont évolué ou est-ce qu'ils ont été créés tout de suite comme on est aujourd'hui ?

- Moi je dis qu'on a évolué, on a été des singes, des poissons, jusqu'à ce qu'on devienne humain. On a été plein de sortes de choses.

Est-ce qu'on existe par la création ou par l'évolution ?

- Moi je pense par l'évolution.
- (Roxane) Moi je dis qu'on n'a pas du tout évolué : avant on n'existait pas. On a été fait avec du sable.

Pourquoi tu penses ça ?

- (Roxane) C'est ma mère qui l'a dit. Et je suis d'accord.

Ce n'est pas grave si tout le monde n'est pas d'accord sur l'existence de Dieu. Aujourd'hui est-ce que les humains sont parfaits ?

- Oui ! et moi j'y crois à Dieu !

- Oui, mais tu n'as pas de preuves qu'il existe. On n'a pas été toujours parfaits puisque des fois, quand on est né, on n'a pas de mains.

- Moi je pense qu'on évolue, parce que sinon, si on n'évoluait pas, on grandirait pas. Quand on change, on évolue. On change de forme.

Est-ce que les humains ils ont évolué dans l'histoire et qu'en plus, chacun évolue dans sa vie ? Est-ce qu'il y a deux évolutions : l'espèce et l'individu ?

- Il y a deux évolutions. Chacun est un bébé, puis un enfant, puis un adulte et après on est mort.

- Moi je dis : on évolue de plusieurs années, parce que d'abord on est des animaux, et sinon on pourrait pas grandir, changer. A force d'évoluer, on pourra changer de voix.

- L'évolution, moi je pense que c'est vraiment l'évolution. Si on n'évoluait pas, on serait pas là. Nous, on a été créés par quelqu'un, nos parents mais eux, nos parents, ils ont été créés par quelqu'un et les personnes qui ont créé toutes ces personnes, c'est comme si c'était une seule famille dans tout le monde.

D'où vient cette immense famille ?

- Grâce à la nature,

- En fait, c'est que les premiers hommes ils ressemblaient aux singes et après ils ont formé une famille.

- (Nina) Oui, mais par exemple, il y a des animaux ils font rien : la poule, elle fait un oeuf

- Moi je dis... je reviens où j'étais : après qu'ils ont fait des enfants

Nina, tu évoquais un problème connu. L'œuf ou la poule : qu'est-ce qui vient en premier ?

- C'est l'œuf !

- Mais non, il faut la poule d'abord. Comme avant ça existait pas les poules, il y avait une autre sorte de poule qui a pondu un œuf

Mais d'où vient cette poule ?

- De la nature.

- La nature ça pousse tout seul. Le monde a été créé tout seul.

- Non, le monde a été créé grâce à la pluie et au soleil.

- La terre elle vient du feu, d'une explosion.

- Mais rien n'existait !

Comment on est passé de rien à quelque chose ?

- (Yvanna) ça s'est formé petit à petit.

- C'est comme elle disait Yvanna : c'était étape par étape, sans le savoir.

- Dans l'espace il y avait déjà des bouts de terre qui se sont formés ensemble.

Donc il y avait déjà des bouts de terre : donc pour toi, il n'y a jamais eu rien.

- Oui, il y avait des poussières et le soleil. Et une explosion.

- ça s'est créé tout seul

- Non, c'est Dieu qui l'a créé.

- Mais qui a créé Dieu ?

- Sa maman

- Mais qui a créé sa maman ?

- Le troisième ciel.

- Mais d'où vient le troisième ciel ?

- C'est Dieux qui l'a créé

- Mais d'où vient Dieu ?

Alors, ce n'est pas grave si vous avez des croyances différentes. Vous avez des raisonnements différents parce que vous avez des croyances différentes. Là on s'est posé la question de l'origine de l'univers, et à cette question, il y a des réponses liées à des croyances.

6.2.8. Retranscription de la discussion philosophique sur « La Différence », temps méridien, école G.Péri/P.Vaillant-Couturier, 15 octobre 2012

[Facilitatrice] Alors rappelez-vous que là, on entre dans le monde de la philosophie : il faut être très calme dans le monde de la philosophie, pour réfléchir. D'ailleurs, c'est quoi la philosophie ?

- La philosophie, c'est on parle tous ensemble
- ça sert à penser : on discute et chacun peut donner sa réponse.
- ça sert à se comprendre les uns les autres
- ça sert à discuter et à s'exprimer.
- On sent qu'on a une parole
- La philo, c'est des choses qu'on peut pas savoir : il y a des milliers de réponses parce que ce sont des mystères.

Aujourd'hui, on va faire un atelier-philo à partir d'une histoire. C'est une histoire que je vais vous lire, et comme vous l'avez dit, en philo, on pense, on pense tous ensemble. Pendant l'histoire, vous pouvez tous réfléchir en même temps et après on discute, en parlant chacun son tour.

Lecture de *Rufus*, Tomi Ungerer, 1962 (texte de l'album retranscrit p. 780)

Alors, il y a combien de mondes dans cette histoire ?

- Deux

Lesquels ?

- le monde du matin et le monde du soir
- le monde de la nuit et le monde du jour
- le docteur Tarturo et Rufus
- Le monde du jour et le monde de la nuit

Alors le docteur Tarturo, il vit dans quel monde ?

- Le monde des Hommes
- Le monde naturel

Qui vient du monde de la nuit ?

- Rufus

Et il essaie d'aller dans quel monde ?

- Le jour, le clair. Il essaie de vivre dans le jour. Pour voir ce qu'il y a dans le monde.

Pourquoi il veut aller dans le monde du jour ?

- Pour voir comment c'est avec toutes les couleurs
- Peut-être qu'il avait jamais vu le jour.

Comment ça s'appelle quand on veut voir comment c'est, quand on veut savoir ?

- La curiosité
- Moi je suis très curieuse
- Moi je veux tout savoir, surtout ce que je devrai découvrir plus tard.

Est-ce qu'on connaît déjà ce qu'on veut découvrir ?

- Non, on le connaît pas.

Il a de la curiosité. Pourquoi on est curieux de découvrir les autres mondes ?

- Parce qu'il veut voir toutes les autres couleurs, parce qu'il en voit jamais, lui il voit que du noir et du blanc.

C'est quoi pour lui les autres couleurs qu'il ne connaît pas ? Comment ça s'appelle quelque chose qu'on ne connaît pas ?

- L'inconnu

Il veut aller voir les couleurs inconnues. Il veut découvrir l'inconnu. Alors, est-ce que vous, vous êtes curieux de découvrir d'autres mondes ?

- (tous) Ouiiii

Lesquels ?

- Le monde des fées
- Le monde de la magie
- Le monde de l'espace
- Le monde de la ligue des champions, le monde du foot
- Le monde du Brésil
- Le monde algérien
- Le monde africain
- Le monde grec
- Le monde des filles
- Le monde italien
- Le monde des bijoux
- Le monde du paradis
- Le monde de la mode
- Le monde suédois
- Le monde de la préhistoire

Allez, 1, 2, 3, Pensez ! Continuez de réfléchir à tous les mondes différents que vous auriez envie de découvrir... après on en discute

- Le monde de la forêt
- le monde barcelonais
- Le monde des autres terres
- Le monde de tous les joueurs de football
- Le monde de l'Histoire
- Le monde imaginaire
- Le monde de la famille
- Le monde des livres

Alors, comme vous avez pu le voir, il y a peut-être plein plein plein de mondes différents dans le monde. Peut-être que le monde, c'est de nombreux mondes différents. Là on est dans le monde de la philosophie. Peut-être que votre classe c'est un monde. Donc il y a différents mondes dans le monde. Dans l'histoire, que se passe-t-il quand Rufus veut aller dans un autre monde, dans le monde du jour ?

- Il se met de la peinture et après les autres gens ils lui tirent dessus

Alors déjà pourquoi il se met de la peinture ?

- Pour voir les couleurs sur lui
- Il aime bien
- Parce que c'est quelque chose de nouveau
- Il veut ressembler à un papillon
- Il veut se faire passer pour quelqu'un d'autre, pour changer de personnalité.

Il veut se mettre des couleurs pour être nouveau, pour ressembler aux personnes du monde du jour. Il veut faire comme si il appartenait à ce monde. Mais que se passe-t-il quand il arrive dans le monde du jour ?

- Il y a des personnes qui sont effrayées donc elles lui tirent dessus
- Les humains ils le blessent
- Les humains ils ont jamais vu de chauve-souris.

Pourquoi ils lui tirent dessus ?

- Parce qu'ils ont peur de lui
- Ils croient que c'est un monstre
- Parce qu'ils ont pas l'habitude de voir ça !

Qu'est-ce qu'elles ressentent ces personnes ?

- Elles ressentent qu'elles croient que c'est une bête carnivore, elles croient qu'il va tout détruire, la Nature, ils croient que c'est comme un dragon.
- Ils ont super peur parce qu'il est différent d'eux.
- Peut-être qu'ils croyaient que cette chauve-souris elle pouvait attaquer les hommes, les femmes et les enfants.

Tu as dit quelque chose d'important : ils croient plein de choses sur cette bête. Pourquoi ils croient qu'elle va leur faire du mal ?

- Parce que comment il s'est peint, ils ne connaissent pas
- En fait, « ils connaissent pas », ça veut dire que s'il y a un livre que j'ai pas lu, ça veut dire que je le connais pas.
- C'est inconnu

C'est quelque chose d'inconnu. Qu'est-ce qu'ils ressentent par rapport à l'inconnu ?

- Ils ressentent de la frayeur
- De la peur
- De la tristesse

Ils ressentent de la peur, de la frayeur. Pourquoi on a peur de l'inconnu ?

- On a peur de l'inconnu parce qu'on croit qu'il va détruire le monde
- Ils peur parce qu'ils ont peur
- On a peur des inconnus juste parce qu'on les connaît pas.
- Il faut communiquer pour savoir s'il est gentil. Parfois la gentillesse et la méchanceté ça peut se voir tout simplement sur le visage.
- Ils aiment pas les étrangers

Rufus, il est étranger à leur monde, d'ailleurs, il y a un mot qui y ressemble...

- étrange

Rufus, c'est une bête étrange et étrangère pour eux.

- ils ont peur parce qu'ils connaissent pas
- Ils ont peur parce qu'ils ont peur qu'il les tue
- Ils ont peur parce qu'il ne fait pas partie de leur communauté
- Ils ont peur parce qu'il ne savent pas ce qu'il va faire
- Ils ont peur parce qu'ils croient qu'il veut les tuer
- Pour eux, c'est comme des bêtes inconnues, ils le connaissent pas. C'est une nouvelle bête. C'est nouveau, Rufus n'appartient pas à leur communauté.
- Ils savent pas si c'est dangereux ou pas

Qu'est-ce que vous en pensez de ça ? Vous avez dit qu'ils croient beaucoup de choses, et qu'ils ne savent. Croire et savoir, ce n'est pas la même chose. Est-ce qu'on doit avoir peur des gens qui viennent d'un autre monde ? Qu'est-ce que vous auriez fait face à Rufus ?

- Moi je l'aurais aidé à trouver sa vie, mais d'abord j'aurais vérifié qu'il est gentil.
- Moi je l'aurais laissé faire tout ce qu'il veut.
- Hier, on a parlé de la tolérance en classe.

D'accord, alors c'est quoi la tolérance justement ?

- C'est de ne pas aimer

Ah bon ? La tolérance, c'est ne pas aimer les autres ?

- Non. C'est respecter les gens

Est-ce que les personnes qui tirent sur Rufus, ils le respectent ?

- (tous) Non !

- La tolérance c'est respecter les autres, c'est la politesse

Alors, est-ce que vous pensez que c'est possible d'aller d'un monde à l'autre ?

- On sait pas parce qu'on sait pas comment on y va
- Oui, c'est possible, le monde des rêves on peut y arriver par exemple
- Il y a des oiseaux ils peuvent partir en migration
- Non on peut pas partir parce que si tu quittes des gens, ils vont te manquer après
- On peut partir en voiture, en train ou en bateau

- On peut partir sur différentes planètes.

Est-ce que c'est facile de changer de monde ?

- En fait dans le monde réel, ce n'est pas facile de passer d'un monde à l'autre.

Rufus, finalement, dans le monde du jour, il rencontre qui ?

- Des humains

- Le docteur Tarturo

Qu'est-ce qui se passe entre Rufus et le docteur tarturo ?

- Le docteur Tarturo il s'occupe de Rufus

- Et il y a une émotion

Quelle émotion ?

- Ils deviennent amis

Est-ce que c'est possible d'être ami avec quelqu'un d'un monde différent ?

- On peut pas être ami avec quelqu'un de différent parce qu'on le connaît donc on ne sait pas qui il est.

- Oui, c'est possible d'être ami, mais c'est dangereux d'aller dans un monde différent. Il y a des gens qui arrivent à respecter des gens d'autres mondes.

- Moi je dis que ce serait bien parce qu'au moins on pourrait le connaître.

- Oui on peut être ami avec des gens de mondes différents

- Il a raison parce que si par exemple, moi j'habite en France et lui il habite dans un autre pays, des fois on peut être ami

- Oui parce que le docteur Tarturo et Rufus ils sont amis et pourtant ils vivent pas dans le même monde

- Oui, on peut être ami, moi quand j'étais allé en Bretagne, j'étais devenu ami avec un garçon là-bas

- Je suis d'accord parce que moi j'ai une copine au Canada

- Oui : en maternelle, j'ai eu trois chiens et un chat, et un lapin, et c'est mes copains

Alors, regardez le tableau et regardez tous les mots importants qu'on a vus aujourd'hui. C'était intéressant ce que vous avez dit aujourd'hui par contre vous ne vous êtes pas assez écoutés.

6.2.9. Atelier de discussion philosophique « Humain, Animal », Ateliers du temps méridien, écoles G.Péri/P.Vaillant-Couturier, 13 décembre 2012.

Tatiana, Audrey, Shaineze, Leslie, Kaïna, Linda, Nabintou, Tiffaine, Nina, Elissa, (Nina, Goran, Louna, Elissa, Tiffaine, Yvanna, Yanis, Camillia, Léo)

Lecture de *CriCTOR*, Tomi Ungerer

« Il était une fois, dans une petite ville française, une vieille dame qui s'appelait madame Louise Bodot. Elle n'avait qu'un fils, qui étudiait les reptiles en Afrique. Un matin, le facteur lui apportait une curieuse boîte en forme de O. Madame Bodot poussa un cri en l'ouvrant : c'était un serpent que son fils lui envoyait en cadeau d'anniversaire. Pour être sûre que ce n'était pas un serpent dangereux, elle alla au zoo. Elle l'identifia comme étant un boa constrictor. Elle l'appela donc CriCTOR. Madame Bodot fut une vraie mère pour lui : elle lui donna le biberon, elle lui apporta des palmiers pour lui rappeler sa forêt natale. CriCTOR fit comme les chiens quand ils sont heureux, il remua la queue. Bien nourri, CriCTOR devint plus long, plus long, plus fort, plus fort. Le boa suivait sa maîtresse quand elle allait faire ses courses. Les gens étaient stupéfaits. Madame bodot tricota pour CriCTOR un long gilet de laine pour qu'il n'ait pas froid en hiver,. CriCTOR avait aussi un bon lit, bien long, bien confortable. Là il rêvait paisiblement, sous les palmiers. L'hiver, il s'amusait comme un fou à se tortiller dans la neige. Madame Bodot était institutrice. Un jour, elle décida de prendre CriCTOR dans sa classe. CriCTOR apprit bientôt à sa manière la forme de l'alphabet : S comme serpent, E comme éléphant, N comme néant, L comme Lion, M comme moustache, V comme Vert, B comme dans Baleine. Et il apprit aussi à compter en formant les chiffres. 2 pour deux mains ; 3 pour les trois petits cochons, 4 pour les quatre pattes du

chien, 5 pour les cinq doigts de la main, 6 pour les six pattes d'un insecte, 7 pour les sept nains, 8 pour les huit bras de la pieuvre. Le boa aimait jouer avec les petits garçons, et les petits filles aussi. Il aidait les boy-scouts à apprendre des nœuds. Crictor était un serpent très serviable. Un jour, à la terrasse d'un café, Madame Bodot apprit par un ami, assis à une table voisine, qu'il y avait eu en ville une série de vols. Le soir même, un cambrioleur pénétra dans son appartement. Madame Bodot était déjà ligotée et bâillonnée sur une chaise quand le fidèle boa se réveilla et attaqué furieusement le cambrioleur dont les cris de terreur éveillèrent les voisins. Crictor resta enroulé autour de lui jusqu'à l'arrivée de la police. Pour sa bravoure, le serpent héroïque reçut une belle médaille. Crictor servit même de modèle au sculpteur local qui fit une statue en son honneur. Et la ville lui dédia un parc. Aimé et respecté du village tout entier, Crictor vécut une vie longue, longue, et heureuse. »

[Facilitatrice] Dites-moi, Crictor, c'est un animal ou un humain ? et pourquoi ?

- Crictor c'est un animal parce que c'est un serpent mais aussi c'est un peu comme un humain parce qu'il a sauvé sa propriétaire et il s'amuse dans la neige et il est à l'école.

- Crictor c'est un humain parce qu'il fait des choses que les serpents ne peuvent pas faire, mais son corps... il est enveloppé d'un corps d'animal.

- Crictor c'est un animal : c'est pas parce qu'il fait des choses d'humain qu'il n'est plus un serpent.

- En fait Crictor c'est un animal mais il a été élevé comme un enfant et du coup c'est comme si c'était un enfant mais ça en l'est pas

- (Nina) En fait Crictor à l'extérieur c'est un animal et à l'intérieur c'est un humain. Dedans il fait des choses que nous on peut faire mais pas les serpents

- Moi je dis que c'est les deux : parce qu'il a une peau de serpent mais comme elle a dit Nina, à l'intérieur c'est un humain, il a appris plein plein de choses

- Moi je dis que c'est un humain et un serpent : quand ils l'ont adopté, ils l'ont élevé comme un enfant

- Moi je dis que c'est les deux, parce qu'il est pareil qu'un humain, il fait tout ce qu'on peut faire à peu près, donc c'est pas vraiment un humain

- Moi je dis oui et non. Non parce que

C'est très intéressant ce que vous avez vu : du coup on arrive à une grande question. Qu'est-ce qui fait qu'on est humain ? Le corps, le comportement, l'éducation, les habitudes ? Est-ce qu'être éduqué comme un humain, ça suffit pour être humain ?

- (Douah) Non, il faut avoir l'apparence d'un humain, être élevé comme un humain et se comporter comme un humain.

- Oui, parce qu'imaginons ta grand-mère elle a élevé ta mère, et ta mère elle t'élève pareil.

- Je suis un peu de l'avis de Douah, il peut être éduqué d'une manière ou d'une autre, comme un chien ou autre, mais après nous les humains, on a été éduqué mais on a notre propre personnalité. C'est sûr qu'on a un peu de l'éducation de nos parents, mais on a aussi notre éducation intérieure.

- (Nina) Moi je dis : nos parents ils nous ont fait, on est un humain, même si on est éduqué en animal, on est toujours humain.

Oui, imaginez l'inverse : si vous aviez été recueilli par des serpents, est-ce que vous seriez devenus serpents ou est-ce que vous seriez restés humains ?

- On serait resté humain. En fait, c'est les deux : parce qu'il y a le caractère mais aussi l'apparence.

- Crictor même si on lui met un bonnet, c'est toujours un serpent.

Qu'est-ce qui lui manque pour être humain ?

- Il lui manque l'apparence. Les jambes, les bras, et tout.

Et quoi d'autre ? Il ne lui manque que l'apparence ?

- Il lui manque la parole. Il apprend l'alphabet mais il ne parle

- Il lui manque tout ce qu'on a à peu près : le mental, l'esprit, la mentalité

Est-ce que nous les humains, on a une manière particulière de réfléchir ? Une mentalité particulière ?

- Comment dire... Crictor c'est un humain bizarre. Il lui manque des bras.

Mais un humain qui perd son bras, est-ce qu'il cesse d'être humain ?

- Non, il reste humain : même si on n'a pas de jambe, on reste humain.

- Mais Crictor, il n'a pas le corps d'un humain, mais il a le comportement d'un humain- Crictor c'est un animal domestique, et pas sauvage

Vous vous êtes sauvages ou vous êtes domestiques ?

- On est domestiques parce qu'on se contrôle. Elle sait ce qu'elle fait, elle réfléchit à quoi elle va faire.

C'est intéressant : elle a conscience d'elle-même et du coup elle se contrôle.

- En plus on a des émotions, et donc on n'est pas sauvages.

- Mais des fois les humains ils sont méchants et ils sont sauvages. La méchanceté c'est être sauvage. Si on tape, si on mord, si on donne des coups de poing.

- Crictor il peut pas faire de la philo parce qu'il ne peut pas parler et penser.

- Non, il peut avoir de pensée, mais pas de la parole. Mais il ne comprendrait pas tout ce qu'on dit.

- En fait, lui il a sa manière de pensée et nous on a notre manière de pensée.

Mais nous, c'est quoi notre manière de pensée ?

- Nous notre manière de pensée, c'est comme si on avait notre bouche dans notre tête : parce qu'on peut parler dans notre tête. C'est que nous dans notre tête, on réfléchit.

- C'est pas du tout avec la question, mais cette histoire est bizarre : tout est bien, heureux, on l'adopte, il est sauvé, c'est pas vraiment réaliste.

- Mais surtout on peut être sûr que c'est pas une histoire réelle parce que normalement en réalité, il n'y a pas que du bonheur.

Alors, c'est quoi notre manière de pensée à nous les humains ?

- Nous notre manière de pensée, il y a que les humains qui peuvent penser comme ça : c'est qu'on a chacun une manière de pensée.

- Là ce débat, ça montre qu'on pense différemment parce qu'on pense pas aux mêmes choses.

- (Douah) Chacun pense à des choses, chacun ses goûts de pensée. On peut penser à la même vache mais quelqu'un peut y penser en rose, et quelqu'un d'autre en blanc.

- En fait, aussi, la philo, ça sert à donner notre avis : c'est pour ça qu'on pense pas la même chose. C'est parce qu'on pense tous différemment qu'on peut faire de la philo.

- Mais je reviens sur Douah : c'est pas obligé qu'on pense tous différemment. Parfois on pense pareil.

- Crictor, je dis, il a réfléchi parce qu'il a dû sauver Madame Bodot : il a pensée qu'il allait la sauver.

On doit s'arrêter là, bravo pour cette discussion !

6.2.10. Retranscription de la discussion philosophique « Le Bonheur » (6-7 ans), ateliers du temps méridiens, écoles G.Péri/P.Vaillant-Couturier, 13 décembre 2012

[Facilitatrice] Nous allons commencer par lire une histoire qui va nous aider à réfléchir : ouvrez grand vos yeux, ouvrez grandes vos oreilles, ouvrez grand votre esprit...

Lecture de *Arc-en-Ciel, Le plus beau poissons des océans*, Marcus Pfister (1972)

« Arc-en-Ciel est le plus beau poisson des océans. Tous les autres poissons admirent ses écailles scintillantes. Mais Arc-en-Ciel ne joue jamais avec eux. « je suis bien trop beau », se dit-il. Une fois, un petit poissons bleu ose lui demander : « Eh Arc-en-ciel, donne moi une de tes écailles, elles sont si belles ». « Te donner une de mes écailles ? sûrement pas ! » dit Arc-en-ciel avec dédain. A partir de ce jour-là, plus personne n'adresse la parole à Arc-en-Ciel et il devient le poisson le plus seul de les

océans. Alors il fait part de ses soucis à l'étoile de mer : « Je suis si beau, lu dit Arc-en-ciel, pourquoi est-ce que personne ne m'aime ? ». « Va voir la pieuvre Octopus, elle sait beaucoup de choses, elle pourra sûrement t'aider » dit l'étoile de mer. « Offre tes magnifiques écailles, lui dit Octopus, tu ne seras peut-être plus le plus beau poisson des océans, mais tu seras heureux. » « Offrir mes écailles, s'indigne arc-en-ciel, jamais ! ». Le petit poisson bleu revient voir Arc-en-Ciel : « S'il te plaît, donne une de tes écailles, une de tes belles écailles ! ». « Une toute petite écaille, se dit arc-en-ciel. Bon d'accord, ça ne se verra pas. Tiens, en voilà une ». « Oh merci merci s'écrie le petit poisson bleu, tout joyeux. Bientôt Ar est entouré d'une nuée de petits poissons, tous veulent une écaille. Et qui l'eut cru, Arc se met à distribuer ses écailles magnifiques et très vite, il ne lui en reste plus qu'une. Mais il est heureux, très heureux au milieu de ses nouveaux amis. »

Est-ce qu'Arc-en-ciel a eu raison de sacrifier sa beauté pour être heureux ?

- Oui, il vaut mieux être le plus heureux, parce que si on est le plus beau, les autres ils vont être jaloux.

- Être le plus heureux, parce que ça donne des amis d'être heureux.

- C'est être le plus heureux, parce qu'après, si on est le plus fort, on n'a pas d'amis, alors que si on est heureux, on a plein d'amis.

- Oui, il vaut mieux être heureux, parce que si on est beau, on peut être triste, alors que c'est mieux d'être heureux.

- Moi je décide d'être heureux parce si t'es beau, dans quelques minutes tout le monde sera jaloux alors que si t'es heureux, t'as de la joie.

- Il vaut mieux être heureux pour pas mourir triste.

Est-ce qu'il faut avoir des amis pour être heureux ?

- Non, des fois on est amis et des fois on perd nos amis donc on n'est pas heureux

- On peut ne pas avoir des amis si on a des proches

- Si on n'a pas d'amis, on peut être heureux avec des cadeaux qu'on a.

- Moi je pense que ça suffit pas les cadeaux pour être heureux.

Vous avez aussi parlé de la jalousie : comment ça se fait qu'il doit perdre sa beauté pour être heureux ?

Est-ce que c'est normal qu'il sacrifie ses écailles ?

- Si on veut, il faut avoir le droit d'être beau.

- On a le droit d'être beau, et chacun a sa beauté.

- Si on est beau et que les autres sont jaloux, on s'en fiche de ce qu'ils disent et on reste beau.

C'est quoi la jalousie du coup ?

- Moi je dirais qu'en fait, quand on est beau, peut-être qu'il y a des gens qui vont être jaloux donc il vaut mieux essayer d'être moins beau.

Imaginez on prend une autre qualité : imaginez quelqu'un de drôle, ou de gentil. Et imaginez qu'alors les autres sont jaloux de ça. Est-ce que dès qu'on a une qualité, il faut la supprimer pour éviter que les autres soient jaloux ? Est-ce qu'on devrait tous perdre nos qualités alors ?

- Moi je m'en fiche de l'apparence, je m'intéresse au caractère.

- En fait, si t'as une qualité, tu la continues ta qualité, c'est pas parce que quelqu'un est jaloux qu'il faut l'arrêter.

- Forcément si quelqu'un est jaloux, c'est qu'on a une qualité et il faut la garder.

Au début, qu'est-ce qu'il a Arc-en-ciel ?

- Il est beau grâce à ses écailles scintillantes

Et du coup, qu'est-ce qui se passe ?

- Ils sont jaloux

Et à la fin de l'histoire ?

- Ils ont tous une écaille, ils sont tous pareils.

À votre avis, est-ce qu'il vaut qu'on soit tous pareils ou est-ce qu'il faut qu'on soit tous différents ?

- Tous différents, parce que si on est tous pareils, le monde il serait fauché

- Tous différents, même si on a des ressemblances

- Moi je dis différents parce que sinon on peut pas voir des personnes comme elles sont.

- Différents parce que si on est tous pareils, on n'aurait pas d'amis

- Moi je dis différents : si on est tous pareils, après ce serait pas bien, parce que les autres, on les aimeraient tous, vu que c'est nous.
- On peut être différent parce qu'on va se confondre sinon
Pourquoi on ne veut pas être confondus avec les autres ?
- Moi je dis que c'est mieux d'être différents parce que si on est tous pareils, on peut plus se trouver soi-même.
- Il faut qu'on soit tous différents pour avoir des amis.
Deux amis, ce sont deux personnes pareilles ou deux personnes différentes ?
- Ce sont deux personnes différentes parce que sinon ce serait bizarre.
- Si on est différents, certains disent des choses justes et d'autres disent des choses pas justes. Donc si on est tous pareils, on peut plus savoir ce qui est juste. Donc il vaut mieux qu'on soit tous différents.
- J'ai l'impression que ce que tu dis, c'est que si on est différents, il y a des vérités et des faussetés. Si on n'était tous pareil, il n'y aurait plus de vérité. Alors, pour finir, est-ce qu'on peut être heureux tout seul ?*
- On n'a pas besoin d'être tout le temps avec ses amis. Moi des fois je m'ennuie et je joue toute seule et je suis heureuse.
- Si on était tous pareil, on s'ennuierait.
- Mais si t'es tout seul, si t'as un chagrin, il y a une personne pour te consoler.

6.2.11. Atelier de discussion philosophique « Gentillesse et méchanceté » (6-8 ans), Ateliers du temps méridien, écoles G.Péri/P.Vaillant-Couturier, 18 janvier 2013

(Olivia, Mona-Lisa, Douah, Alicia, Django, Sirine, Tiffaine)

[Facilitatrice] Aujourd'hui, on va discuter du Bien et du Mal. Le thème aujourd'hui, c'est donc « Le Bien et le Mal » : ce sont des mots philosophiques, on a vu la dernière fois que les mots philosophiques ont beaucoup de sens. On va réfléchir à partir d'une histoire qui est très connue, mais je ne pense pas que vous avez déjà philosophé sur cette histoire. Donc là, le but, c'est d'écouter l'histoire, de se laisser aller, mais par contre il faut penser, penser, penser. Dans cette histoire, il y a plein d'idées et de questions sur le bien et le mal.

Lecture des *Trois Brigands*, Tomi Ungerer, 1961 (texte de l'album retranscrit pour lecture p. 719)

Les brigands, est-ce qu'ils font le bien ou est-ce qu'ils font le mal ?

- Je crois qu'ils font les deux, parce qu'au début ils sont méchants et quand ils ont rencontré Tiffany, et ils ont commencé à prendre soin des orphelins.
- (Nina) Ils font le bien, tout le temps. Parce que même au début, et bah c'est pour eux, voler c'est leur métier, c'est normal.
- moi je dis que c'est les deux parce qu'au début ils aiment embêter les gens, ils s'amuse, ils font juste ça parce qu'ils s'ennuient et ensuite ils trouvent Tiffany, qui leur a dit quoi faire avec l'or et ils ont fait un château pour les orphelins. Et après ils sont devenus gentils
- Ils sont gentils, avant qu'ils volaient, mais après ils faisaient un château et des manteaux pour les enfants
- Oui parce qu'ils aiment bien les enfants
- Les enfants ils étaient pauvres, et ils leur ont acheté un château
- De style ils sont plutôt méchants mais au fond d'eux, ils sont plutôt gentils
- En fait, au début, ils étaient méchants parce qu'ils prenaient l'argent des gens mais quand ils ont rencontré Tiffany, ils ont vu la valeur d'un enfant, ils se sont dit « la pauvre elle est toute seule, on devrait lui donner de quoi vivre. »

- Moi je dis les deux parce qu'au début ils font du mal aux gens et ensuite ils deviennent un peu plus gentils.

- Ils sont gentils parce que comme Tiffany elle a trouvé de l'or, bah ils se sont dit qu'ils pouvaient prendre des enfants abandonnés

- Ils sont méchants, ils sont beaucoup gentils et un peu méchant. Parce que avec les humains, ils sont méchants, mais avec les enfants ils sont pas méchants.

- Mais les enfants c'est des humains

- Moi je pense qu'ils sont gentils pendant tout le livre, c'est juste qu'ils voulaient des gens pour avoir de la richesse.

- Moi je pense qu'ils ont pas changé : au début ils étaient gentils mais juste ils volaient les gens, c'est tout

C'est intéressant parce que je vous ai demandé si les trois brigands faisaient du bien ou du mal et vous m'avez répondu : au début ils sont méchants et ensuite ils sont gentils. Alors, vous êtes passés de faire le mal à la méchanceté, et de « faire le bien » à la gentillesse. Pourquoi vous êtes passés de l'un à l'autre ?

- Parce qu'être gentil c'est faire le bien.

- Et être méchant, c'est faire le mal.

- Ils sont les deux parce qu'ils volent de l'argent et ils sauvent des enfants.

- Mais ils font pas le bien parce qu'ils auraient dû rendre l'argent aux gens.

- Moi je pense qu'en fait, au début ils avaient un peu de gentillesse dans eux mais ils le développaient pas, c'est dès que Tiffany elle est venue, ils ont compris qu'il fallait le développer : ça on le sait pas mais c'est ce qu'on imagine.

Alors on va revenir sur le début. Ils dévalisent, ils volent, ils font peur : qu'est-ce qu'ils ressentent quand ils font tout cela ?

- Ils doivent ressentir le mal : parce que peut-être dans leur peau il y a de la gentillesse. Ils avaient mal à l'intérieur.

Qu'est-ce que vous en pensez ?

- Peut-être que c'est leur manière pour être gentil.

Pourquoi ils volent tout ce qu'ils volent ?

- Moi je pense qu'ils font ça parce que dans leur grotte et au début il y avait pas grand chose et ça leur aide et ils attendaient que quelqu'un vienne pour qu'ils puissent l'aider..

- (Nina) Je pense que c'était juste pour s'occuper, c'est leur métier, comme j'ai dit.

- Ils se sentent tristes parce qu'ils veulent pas faire du mal

- Si ils veulent faire du mal !! ils s'amuse, je crois qu'ils sourient !

Donc tu penses que ça leur fait plaisir ? Vous êtes d'accord ?

- Moi je pense qu'ils s'amusaient parce que si ils s'amusaient pas, ils auraient arrêté parce qu'ils se seraient rendus compte que tout le monde les fuyait.

Et après pourquoi ils ont acheté le château des orphelins ?

- Pour faire plaisir à Tiffany ! ils ont juste changé de plaisir !

- Avant ça leur faisait plaisir de faire des choses méchantes et après ça leur fait plaisir de faire des choses gentilles.

Donc quelque part, ils n'ont pas changé : c'est toujours leur plaisir qui compte.

- Non ils sont gentils, ils veulent faire du bien.

- Même s'ils ont fait une action bien, ils changeront jamais.

Est-ce qu'ils auraient changé s'ils n'avaient pas rencontré Tiffany ?

- Non, parce qu'ils n'avaient jamais vu une personne comme ça, si gentilles, si aimable, quelqu'un d'aussi doux.

- Non, si ils auraient pas trouvé Tiffany, ils seraient devenus encore plus méchants, ils auraient volé encore plus d'or.

- Oui, parce que c'est en fait, pour leur bien, et c'est pas que grâce à eux qu'ils les recueillent, c'est aussi grâce à Tiffany, parce que sans elle, ils auraient jamais eu l'idée.

- Non, ils ont fait le château parce qu'ils sont gentils : c'est pour le bien des enfants parce qu'ils ont rien du tout, sinon comment ils vont faire

- Je ne suis pas d'accord, c'est Tiffany qui leur a donné l'intention de le faire le bien
- Eux ils s'en fichent un petit peu, si elle serait plus là Tiffany, ils recontinueraient à voler.
- En fait, moi je pense que c'est Tiffany qui leur donne la gentillesse.
- Mais ils veulent pas leur faire de mal : ils les tuent pas

Est-ce qu'on peut être à la fois gentil et méchant ?

- Oui, ça dépend avec qui tu es : tu peux être gentil mais quand tu joues avec quelqu'un que tu aimes pas, tu n'es pas gentil avec lui, t'es moins gentil qu'avec quelqu'un qu'on aime dans sa vie.

Imaginez une personne qui fait tous les jours une bonne action et une mauvaise action, est-ce qu'elle est gentille ou méchante ?

- Mais tout le monde est comme ça ! Elle est normale.

Donc être normal, c'est être à la fois gentil et méchant ?

- Oui, si on n'avait jamais fait de mauvaise action, la vie ne serait pas marrante.

- Chacun est un peu égoïste dans son corps !

Lequel est mal et lequel est bien ?

- Le bien, c'est qu'ils ont recueilli les enfants qui étaient abandonnés

- Le mal, c'était les trois brigands parce qu'ils ont volé

- Ils volent et au début, ils cassent des... comment dire... carrosses.

- Au début, les trois brigands ils avaient menacé les gens et après ils avaient pris l'argent, et comme ils ont pris dans un carrosse une petite fille. Et elle leur a demandé : « qu'est-ce que vous ferez avec ça ? » et ensuite les trois brigands ils sont devenus gentils et ils ont secouru des orphelins

- Ils font le mal, ils volent, ils mettent du poivre aux chevaux pour pas qu'ils avancent dans leur route et ils dévalisent.

Alors vous me dites, le mal, c'est voler, menacer...

- Détruire

Alors, est-ce que voler par exemple, c'est toujours mal ?

- (tous) Oui !

Les brigands, pourquoi ils volent ?

- Parce qu'ils volent être riches

- En fait, ils volent pour vivre

Eux ils volent pour vivre ? Qu'est-ce qu'ils font avec le trésor ?

- Bah au début ils savent pas quoi en faire, et après ils vont acheter des choses pour les enfants.

Avant de rencontrer Tiffany, ils font quoi avec ce qu'ils ont récolté, les trésors, les bijoux, les perles ?

- Ils achètent un château

Au début, ils font quoi ?

- Rien, ils n'ont pas de raison.

Ils ne font rien ! est-ce qu'ils ont besoin de voler ?

- (tous) Non !

Si on vole parce qu'on a besoin, est-ce que c'est pareil ? Imaginez quelqu'un, un père qui vole pour nourrir ses enfants, est-ce que c'est bien ou est-ce que c'est mal ? Est-ce qu'on va se dire qu'il est méchant ?

- c'est bien !

- C'est mal !

C'est compliqué en tout cas, on sait pas si c'est bien ou mal. Les brigands est-ce qu'ils volent pour se nourrir, parce qu'ils ont besoin de voler ?

- (tous) Non !

Non, ils ne font rien avec leur trésor. Pourquoi ils volent alors ? Pourquoi ils arrêtent les voitures avec les tromblons et tout ça ?

- Pour embêter les habitants

- Parce qu'ils s'ennuient

- Parce qu'ils veulent être riches

Qu'est-ce qu'ils aiment les brigands ?

- Ils aiment faire le mal

- Ils aiment embêter les gens

- Ils aiment leur faire peur.

On sent qu'ils aiment faire peur.

- Parce que pour eux, ce qu'ils font, c'est jouer.

Dans l'histoire, on a l'impression qu'ils veulent pour jouer. Ils se déguisent, ils attrapent les voitures. Ils n'ont pas besoin de voler, mais ils aiment ça. Là on arrive à une question très importante : est-ce que le Mal, c'est faire du mal, ou est-ce que c'est aimer faire du mal ? C'est compliqué, 1, 2, 3, Pensez....

- J'ai pas compris.

Je répète : est-ce que le mal, la méchanceté, c'est faire du mal ? Ou est-ce que c'est aimer faire du mal ?

Vous voyez la différence : faire le mal, aimer faire le mal.

- Aimer faire le mal

On reprend l'exemple du père qui vole pour nourrir ses enfants : est-ce qu'il aime faire ça ?

- C'est bien, c'est mal, parce qu'il devrait acheter de la nourriture pour les enfants.

Imaginez il ne peut pas acheter de nourriture.

- C'est à moitié bien, à moitié mal.

Donc voler, c'est mal, mais est-ce que c'est toujours complètement mal ?

- Voler, c'est mal, mais donner à manger à sa famille, c'est bien.

C'est ça le problème. Nourrir ses enfants, c'est bien ou c'est mal ?

- C'est bien

Voler c'est bien ou c'est mal ?

- C'est mal.

Par exemple tuer...

- C'est mal

Maintenant imaginez que vous êtes devant un tueur qui va tuer cent personnes devant vous, vous pouvez le tuer : est-ce que vous le faites ou pas ?

- (tous) Oui ! non ! oui ! non !

Soit vous le tuez et vous sauvez cent personnes, soit vous ne le tuez pas, et il va tuer cent personnes : dans ce cas, faut-il tuer ? Est-ce que tuer c'est mal ?

- C'est moitié mal

- C'est mal

- Moitié bien, moitié mal

Alors, 1, 2, 3, Pensez... Pourquoi vous dites que c'est bien ou mal ?

- C'est bien parce qu'on sauve cent personnes et c'est mal parce qu'on a tué quelqu'un.

- Le bien c'est sauver quelqu'un et le mal c'est de tuer.

- Le mal, c'est de tuer parce que si on tue, quelqu'un arrête d'exister. En même temps si c'est pour sauver des gens et des enfants de notre âge c'est bien.

Vous voyez c'est très compliqué le Bien et le Mal. On arrive sur une grande question. Est-ce que parfois il faut faire le Mal pour faire le Bien ?

- (tous) Oui !

Dans les deux exemples, voler pour nourrir ses enfants, tuer pour sauver cent personnes, si vous devez tuer quelqu'un pour sauver cent personnes, est-ce que vous allez aimer tuer ?

- (tous) Non !

Si vous devez voler pour nourrir vos enfants, est-ce que vous allez aimer voler ?

- (tous) Non !

- Non on sera pas tellement content de voler.

La question du Bien et du Mal, personne n'a la réponse. Donc on revient sur la question : est-ce que le Mal c'est faire le Mal ou est-ce que c'est aimer faire le mal ?

- C'est juste faire le mal.

- Parce qu'en fait, par exemple si on tue quelqu'un, j'aurais fait du mal, mais j'aurais pas aimer tuer.

- Parce que si par exemple, je vole un objet, et bah c'est mal.

Alors on va prendre un autre exemple : si on fait du mal mais sans faire exprès. Imaginez vous avez cassé sans faire exprès trois beaux vases de vos parents : est-ce que c'est mal ou pas ? Vous avez fait du mal mais sans vouloir faire du mal. Qu'en pensez-vous ?

- Ce n'est pas de la méchanceté

- Si on n'a pas fait exprès, on n'est pas méchant

- Si on fait pas exprès de faire du mal, on fait quand même pas du bien. On l'a pas fait avec volonté.

On ne l'a pas fait avec volonté. On arrive à notre dernière question du jour. Est-ce que le Mal, c'est vouloir faire du Mal ? 1, 2, 3, Pensez ! Est-ce que le Mal, c'est faire du mal ou est-ce que c'est vouloir faire du mal ? Est-ce que c'est casser un vase parce qu'on veut casser un vase ou est-ce que c'est casser un vase sans faire exprès ?

- Ce sera pas du mal parce que c'est sans le vouloir.

- C'est vouloir faire du mal.

- Si on fait du mal alors qu'on veut pas le faire, ça veut dire que c'est pas du mal.

Donc pour toi, le Mal, c'est vouloir faire du mal.

- Si on fait pas exprès de faire tomber le vase, c'est plus du bien

- On était énervé et donc on a cassé le vase.

Dans ce cas, tu voulais le casser ou pas ?

- Non, ce n'est pas mal.

- Casser sans faire exprès, c'est pas mal. Par exemple on joue et il y a un vase qui tombe par terre, on voulait pas vraiment le faire tomber, donc c'est pas du mal.

Donc, on va faire la conclusion de l'atelier. Fermez les yeux. Je vais vous dire les trois grandes questions du jour. La première : le Mal, est-ce que c'est faire du mal ou aimer faire du mal ? La deuxième c'était : est-ce que la Méchanceté c'est vouloir faire du mal ou juste faire du mal ? Et la dernière question c'était : est-ce que parfois il faut faire du mal pour faire du bien ? Est-ce que tout le monde a compris les trois questions du jour ?

- (tous) Oui.

Vous pouvez vous applaudir pour cette belle discussion sérieuse !

6.2.12. Discussion philosophique « La colère », Ateliers du temps méridien, écoles G.Péri/P.Vaillant, 21 mars 2013.

Lecture de *La Colère d'Albert*, Françoise Laurent, Pascal Vilcollet, 2008

« Tout doux, tout mignon, tout gentil, Albert adore Nénuphar, sa petite sœur. Elle est si douce, si mignonne, si gentille. Quand elle pleure, Albert la console. Quand elle a peur, Albert la protège. « Tu me donnes un baiser Bibi ? », dit Nénuphar. Nénuphar, elle l'appelle Bibi Albert. C'est si mignon, si doux, si gentil Bibi. Mais dans la cour d'école, « eh bibi, tu ressembles à un . Eh bibi, tu resteras toujours riquiqui. Et bibi tu feras toujours pipi au lit ». Albert déteste qu'on l'appelle Bibi. « Salut bibi, tu joues au foot avec nous ? » Albert ne répond pas. Bam, le ballon lui arrive sur la tête. Mille lumières brillent autour de lui et clignotent, clignotent, clignotent. De plus en plus, de plus en plus fort. Et soudain, Albert grandit, grandit, grandit. Il grandit tellement qu'il dépasse le toit de l'école. Médusés, ses copains le regardent, sans comprendre. Mais ce n'est pas fini. Voici que ses canines s'allongent, s'allongent, s'allongent, et deviennent deux impressionnants crocs pointus, luisant sous le soleil. Inquiets, ses copains reculent jusqu'au fond de la cour. Mais ce n'est pas fini. Au bout des pattes blanches d'Albert, des griffes acérées surgissent comme des lames pointues, pointues, pointues. Paniqués, ses copains courent se cacher derrière l'arbre. Mais ce n'est toujours pas fini. Sur le dos d'Albert, le pelage doux et blanc devient une toison hirsute et grisâtre, dentelée comme une crête. Terrorisés, ses copains ont fermé les yeux. Alors, d'une voix tonitruante, Albert s'écrit : « Je m'appelle Albert, Albert, Albert, et même Bébert le Méchant, Bébert l'Affreux, Bébert le Terrible ! ». Et tapant

sur son torse désormais musclé, il avance, avance, avance. Le fracas de ses pas résonnent contre les murs. Plus rien ne bouge. Même les feuilles des arbres n'osent plus tomber. En suspens, le monde attend, tremblant aux pieds de Bébert. « Tu me donnes un baiser Bibi ? » Nénuphar est là, microscopique fourmi aux pieds de Bébert le Terrible. « Tu me donnes un baiser Bibi ? » répète-t-elle de sa voix fluette en tapotant l'énorme pied de Bébert, Albert, Bibi ? « Euh, bien sûr Nénuphar ». A peine rassurés, les copains se rapprochent, sur la pointe des pieds. Bibi le petit, Bébert le Terrible ? Bibi le gentil, Bébert le Méchant ? bibi le mignon, Bébert l'Affreux. Finalement, c'est bien Albert qu'on préfère. « Tu viens jouer avec nous... Albert ? » »

[Facilitatrice] Alors dites-moi, qui est Albert ? est-ce que c'est Bibi le gentil, ou est-ce que c'est Bébert ?

- Moi je dis que c'est tous : c'est toutes ses personnalités.

- Moi je suis comme Bibi à l'école, je suis gentil et je suis comme Bébert chez moi, je suis méchant.

- Albert, comme nous on peut être plein de choses : on peut être en colère, on peut être gentil, on peut dire des choses qu'on pense pas.

- Albert c'est Albert même si il aimait être Bébert.

- Moi je dis que c'est Albert parce qu'on peut pas changer la personne qu'on est.

Tu as dit un mot important « changer ».

- Moi je dis que c'est Albert parce qu'il peut pas se métamorphoser en Bibi et Bébert.

Donc Bébert et Bibi, ce ne sont pas lui ?

- Si, parce que en même temps c'est Albert, mais quand sa petite sœur l'appelle Bibi, c'est lui parce qu'elle connaît vraiment.

- En fait, Bibi, Bébert et Albert c'est la même personne.

D'après ce que vous dites, Albert, Bibi et Bébert, ce serait la même personne. Donc on peut se demander : est-ce qu'on est toujours la même personne ?

- Oui on est toujours la même personne sauf que quelque part on a des personnages différents en nous.

- Les surnoms ça sert à montrer notre personnalité

- On est toujours la même personnalité mais on peut changer de comportements parfois.

- Albert il change quand il se met en colère. Mais moi je dis qu'on est toujours la même personne. Les surnoms, ils exagèrent un de nos comportements.

- Moi je pense qu'on reste toujours la même personne.

Vous avez remarqué que vous utilisez le mot « personnalité » : regardez le lien entre « personnalité » et « personne ». Est-ce qu'on a une personnalité avec plein de caractéristiques différentes ou est-ce qu'on est toujours pareil ? Est-ce qu'on change de personnalité ?

- On change, notre caractère il change. On reste soi-même mais le caractère change.

- C'est bizarre quelle dit : on reste soi-même mais notre caractère change.

Quand on change, est-ce qu'on reste, au fond, la même personne ?

- Moi je dis que quand on grandit, on peut changer de personnalité

- De l'extérieur on change, mais de l'intérieur on change pas.

- Souvent normalement on change d'apparence mais le caractère il ne change pas.

- Quand tu grandis c'est pas obligé que tu changes de caractère.

Est-ce qu'il y a une part de nous qui reste toujours la même ?

- Ce qu'on était avant

- Ce qu'on est à l'intérieur. L'extérieur change

- Notre personnalité reste la même. Le caractère change, mais pas nous.

Mais « nous », ce n'est pas notre caractère ?

- Si, mais on évolue : nous et notre caractère on change en même temps.

- Ce qui change pas chez nous, c'est les gens qu'on aime. Ça pour moi, ça changera jamais.

Ce qui reste pareil en nous, c'est notre amour pour les autres ?

- Mais en fait on peut changer, des fois on reste nous-mêmes.

- L'amitié et l'amour ça change pas, et l'avenir non plus : si on fait les bons choix, on a l'avenir qu'on doit avoir.

6.2.13. Discussion philosophique « La guerre et la paix », ateliers du temps méridiens, écoles G.Péri/P. Vaillant-Couturier, 11 avril 2013

Lecture de l'album Le Nuage Bleu, Tomi Ungerer.

[Facilitatrice] Pourquoi il y a des guerres ? Pourquoi les humains font la guerre ? 1,2,3, Pensez...Pensez à ce que vous connaissez, pensez à l'histoire...

- Parce que les gens ne sont pas d'accord avec les religions, ou que c'est leur religion de combattre

- Parce que les gens ne sont pas d'accord entre eux

- Aussi parfois la guerre ça sert à aider les gens.

- Parce qu'il y a des pays qui croient qu'ils sont meilleurs que les autres.

Tu as un exemple ?

- Par exemple s'il y a des méchants voleurs qui arrivent dans un village, il faut les combattre.

- Dans l'histoire, les jaunes font la guerre contre les rouges, les beiges contre les blancs, les noirs contre les jaunes. C'est parce qu'ils sont tous différents ?

- Souvent on fait la guerre à cause de la différence parce qu'on trouve que l'autre il est pas comme on veut, donc on se dit qu'il n'est pas normal. On se dit « moi je suis parfait » du coup, s'il y a des autres ils sont pas parfaits, il faut leur faire la guerre. Mais on est tous différents donc c'est pas logique de faire la guerre.

- Moi je dis qu'on fait la guerre parce qu'on n'était pas d'accord et des fois il y en a qui sont méchants avec les autres, il y a de la moquerie. Dans l'histoire il y a du racisme.

- Je crois qu'il y a la guerre parce qu'il y avait des gens qui voulaient gagner la guerre pour imposer son idée.

C'est quoi le contraire de la guerre ?

- C'est la réconciliation

- C'est la paix

Vous avez dit que les gens font la guerre parce qu'ils sont différents. Si les gens sont différents, est-ce qu'il faut forcément faire la guerre ?

- Non on peut vivre en paix

- Peut-être que la guerre des fois elle commence par une dispute, et qu'il faut juste s'arrêter là. Peut-être.

Mais si on continue à se disputer, est-ce que ça devient une guerre ?

- Oui, si on se tape tout le temps, et après on s'entretue. C'est bête.

Du coup, c'est quoi la solution pour ne pas s'entretuer ?

- On peut faire la fête !

- On peut discuter calmement

- On peut se faire pardonner. Pardonnez la personne.

- Accepter les idées des autres

- Accepter les excuses

- Personne n'est supérieur, chacun a sa manière de vivre.

- Il faut accepter les gens comment les autres sont.

Qu'est-ce qu'il fait le nuage bleu pour arrêter la guerre ?

- Il vide son ventre bleu pour éteindre le feu

- Comme ça tout le monde est de la même couleur. Tout le monde est bleu.

- Après ils sont tous bleus.

Est-ce que c'est la solution, qu'on soit tous pareils, tous bleus ?

- Non, qu'on s'accepte comme on est

Est-ce que vous auriez fait pareil que le nuage bleu ?

- Oui, parce que c'est un geste de gentillesse. Il se dit que c'est mieux que tout le monde vive même si lui il meurt.

- Moi je voudrais faire pareil que le nuage bleu pour qu'ils arrêtent de se disputer.

- Non, on peut rester différents, il faut juste que tout le monde soit gentil pour vivre tous ensemble.

Bravo pour aujourd'hui, applaudissez-vous !

6.2.14. Discussion philosophique « Les monstres », ateliers du temps méridiens, écoles G.Péri/P.Vaillant-Couturier, 30 mai 2013

[Facilitatrice] Alors, vous avez choisi le thème du monstre. C'est quoi un monstre ?

- Les monstres, c'est des personnes étranges

- Des monstres, c'est des personnes qui ont des formes bizarres. Des dents grandes, rondes ou pointues.

- Les monstres, c'est des grandes personnes qui font peur aux enfants et qui peut-être dans les histoires, des fois ils meurent à la fin. Et sinon, c'est des personnes méchantes.

- Les monstres ils sont méchants.

- Moi je suis pas tout à fait d'accord parce qu'il y a des monstres qui sont pas méchants

- Les monstres ça fait peur aux enfants et ça n'existe pas.

- Les monstres c'est quelque chose qui fait des fois peur et des fois pas peur.

Alors voici les mots importants que vous avez dit : personne, étrange, forme, bizarre, peur, histoire, méchanceté, exister, croire. Vous avez beaucoup parlé de peur. Alors pourquoi les monstres ça fait peur ?

- Les monstres ça fait peur parce qu'on pense que ce n'est pas comme nous. On n'est pas habitués donc ça fait bizarre. On sait pas vraiment ce que c'est.

- Les monstres ça fait peur parce que leur visage est bizarre. Ils ont une tête bizarre.

- Les monstres, ça fait peur parce qu'ils savent même pas ce qu'ils font.

- Les monstres, ça a des formes très bizarres.

- Les monstres, ça fait peur parce que leur corps il est pas comme nous.

C'est intéressant parce que vous avez dit : les monstres ils sont bizarres, ils sont étranges, ils sont pas comme nous. Alors imaginez une île où il n'y a que des monstres, si vous vous arrivez dans cette île, ce sera qui le monstre ?

- Nous, parce que c'est une île où il y a des monstres

- C'est eux qui auraient peur parce qu'on est pas comme eux

- Ils auront peur parce qu'ils ont pas l'habitude

- Tout le monde est monstre parce que par exemple pour les fourmis, nous on serait des monstres.

Donc c'est une question d'habitude : pourquoi on a peur de ce qui est différent ?

- Parce que c'est pas comme nous.

- Les araignées on les voit comme des monstres : les monstres ça existe à peu près parce que dès qu'on a peur on dit que c'est un monstre.

On a parlé de l'apparence : du corps du monstre. Mais au fond, ils sont comment les monstres ?

- En fait quand ils sont méchants, ils croient qu'ils sont gentils.

- Il y a des monstres qui sont méchants mais on peut les aider à être gentil.

Est-ce que nous sommes des monstres ?

- Moi je suis pas un monstre parce que je pense

- On n'est pas un monstre parce qu'on n'est pas trop trop méchant. Des fois on est méchant mais pas trop.

- Moi je pense qu'on n'est pas des monstres parce qu'à l'origine les humains, ils étaient pas des monstres et comme ils étaient pas des monstres, ils ont fait des bébés, et comme eux c'était pas des monstres, du coup leurs bébés c'était pas des monstres. Et jusqu'à on est nés, c'était pas des monstres.

- Les monstres c'est méchant et gluant et nous on n'est pas gluant

Tous les monstres sont méchants ?

- Non, il y en a qui sont gentils avec les enfants.

- Des fois nous on est tous

- Il y a pas de monstres gentils parce que ça existe pas les monstres.

- Parfois si ça existait, moi je dirais qu'ils sont parfois gentils, parfois méchants. Moi je pense qu'ils ont pas envie de faire peur aux autres et les autres, comme ils se sont habitués à la méchanceté, ils croient qu'ils sont méchants.

Tu as dit un mot important « la peur ». ça fait peur un monstre ?

- (*tous*) ouiiii !

- Non, ça fait pas peur parce que ça existe pas les monstres !

- Mais si ça existe la peur des monstres

- Oui, la peur des monstres, mais pas les monstres

Mais pourquoi on en a peur alors si ça n'existe pas ?

- Parce qu'on les imagine.

- Parce qu'on en voit dans les films.

Pourquoi nous on devient un monstre alors ?

- Parce qu'ils te transforment

- Non, ils te transforment pas : mais on sera pas normal.

- Moi si je suis sur une île avec des monstres, moi je ferai semblant d'être un monstre

6.3. Retranscription des discussions philosophiques, ateliers des temps méridiens et périscolaires, école Cachin, 2011-2014

6.3.1. Discussion philosophique sur le thème « La Peur ».

Ateliers des temps méridiens, école Cachin, lundi 21 novembre 2011

« [Facilitatrice] Quelles sont les règles à l'atelier-philo quand on fait une discussion ?

- Il faut rester calme

- Pour parler il faut lever la main pour parler.

- La philo, c'est un endroit calme où on doit écouter les autres, se poser des questions et faire des débats.

C'est important : il ne faut pas qu'on soit tous d'accord, on va expliquer les différences. Discuter, ça veut dire quoi ?

- C'est un endroit calme où on réfléchit et on dit qu'est-ce qu'on pense.

Oui, et quand quelqu'un s'exprime, on écoute, on fait attention. (Distribution des cartes). Tous les rôles sont importants, les philosophes et les gardiens. Les gardiens, vous levez votre carte pour intervenir. (Rappel des rôles de gardien du respect, de la parole, du thème et de la mémoire). Aujourd'hui, le thème c'est la peur. On va commencer par lire une histoire qui va nous permettre de philosopher sur la peur.

Lecture de *Loulou*, Grégoire Solotareff,

« Il était une fois un lapin qui n'avait jamais vu de loup. Et un jeune loup qui n'avait jamais vu de lapin. Son oncle décida de l'emmener à la chasse pour la première fois de sa vie. Ce jour-là, le vieux loup était si pressé qu'il se cogna contre un rocher, et tomba raide mort. C'est ainsi que le jeune loup se retrouva seul. Alors qu'il se demandait ce qu'il allait devenir, il entendit

un bruit qui provenait d'un trou creusé dans la terre non loin de là. En s'approchant du trou et en y faisant entrer sa tête, le loup vit un petit animal couché dans un petit lit, en train de lire un petit livre. « Hé toi, fit le loup, peux-tu m'aider ? Mon oncle a eu un accident, il est mort, je ne sais pas quoi faire ». « Eh bien s'il est mort, fit le petit animal, c'est très simple, il faut l'enterrer. Je vais t'aider ». Et il se leva. Ils allèrent enterrer le vieux loup dans la montagne. « Serais-tu par hasard un lapin ? » demanda le loup. « Oui, mon nom est Tom » répondit le lapin. « Et toi, es-tu un loup ? » « Oui, dit le loup, mais je n'ai pas de nom ». « Ah bon, dit le lapin, ça ne m'étonne pas. Que dirais-tu que je t'appelle Loulou ? » « Cela me va très bien » dit le loup. « Et est-ce que c'est vrai que les loups mangent des lapins ? » demanda Tom. « Il paraît, dit Loulou, mais moi je n'en ai jamais mangé. » « En tout cas, dit Tom, moi je n'ai pas peur de toi ». Tom et Loulou devinrent très amis. Ils passèrent des mois et des mois ensemble. Loulou grandit, Tom lui apprit à jouer aux billes, à lire, à compter et à pêcher pour se nourrir. Loulou apprit à Tom à courir très très vite, bien plus vite que les autres lapins. Loulou apprit aussi à Tom la peur : tantôt ils jouaient à Peur-du-Loup, tantôt ils jouaient à Peur-du-Lapin. Mais alors que Loulou n'avait jamais peur lorsqu'ils jouaient à Peur-du-Lapin, Tom avait toujours très peur quand ils jouaient à Peur-du-Loup. Un jour, Loulou effraya tellement Tom que celui-ci se précipita dans son terrier et décida de ne plus en sortir. Le lendemain, Tom passa la journée entière à pleurer sur son lit. Loulou avait beau lui jurer que jamais il ne le mangerait, que c'était son seul ami, non, Tom ne voulait rien entendre. Il resta dans son trou. La nuit venue, Tom rêva que Loulou était énorme, noir et rouge, et qu'il le mangeait. Loulou crut que son amitié avec Tom était finie pour de bon. Après quelques jours d'attente devant le terrier de Tom, Loulou prit son baluchon et s'en alla tristement dans une montagne où peut-être il trouverait un autre ami lapin. Mais là-bas, dans la montagne des loups, il n'y avait plus un seul lapin. Loulou se fit même attaqué par des loups qui crurent que, de loin, il était un lapin. Cette nuit-là, Loulou connut la Peur-du-Loup. Après une terrible poursuite avec les loups où il faillit mourir de peur, Loulou revint voir Tom. « Tom, j'ai compris ce que c'est que la vraie peur-du-loup, je ne recommencerais plus jamais à te faire peur, sors de ton trou Tom, s'il te plaît ». Tom réfléchit, il se dit : « s'il a eu vraiment peur, aussi peur que moi, je sais qu'il ne recommencera pas. » Il sortit de son terrier, et ils se jetèrent dans les bras l'un de l'autre. Puis il allèrent ensemble à la pêche, comme avant. »

Alors, à quoi ils jouent Tom et Loulou ?

- La Peur-du-Loup et Peur-du-Lapin

Oui, et là qu'est-ce qui se passe quand ils à Peur-du-Loup ?

- Le loup il fait tellement peur au lapin que le lapin il va dans son trou

Qu'est-ce qui se passe quand ils jouent à Peur-du-Lapin ?

- Loulou ne ressent rien

Pourquoi est-ce que Tom a peur du loup ? et le loup n'a pas peur de loup ?

- Parce que les loups ça peut manger les lapins mais les lapins ça peut pas manger les loups.

Donc, les lapins ont peur des loups parce qu'il y a un danger. A la fin de l'histoire, Tom il a peur du loup ?

- Non

Alors, en général dans la vie, pourquoi on a peur ? 1, 2, 3, Pensez...

- Dans la vie on a peur parce que des monstres

- On a peur de nos parents, on a peur qu'ils nous grondent. Et on a peur des fantômes si on est dans le noir

- On a peur parce qu'il y a des choses qui nous font peur ?

Mais pourquoi ces choses sont effrayantes ?

- On a peur des animaux, des gens, de tout mais pas de n'importe quoi

- Moi je n'ai pas de peur

- On a peur parce qu'on ne sait pas ce qui va se passer

On ne sait pas ce qui va se passer : il y a des choses effrayantes qui sont effrayantes parce qu'on ne sait pas ce qu'elles vont nous faire.

- La peur c'est quelque chose naturel parce que moi j'ai peur de la mort. Et la peur, on peut pas éviter la peur, parce qu'on sait quand on aura peur.

- Moi j'ai plus peur de vivre que de mourir

- Moi j'ai peur des monstres

- Moi j'ai peur parce que je sais que ça peut être dangereux.

Oui, ça c'est important : on a peur parce qu'on se dit qu'il y a un danger.

- Moi je peur de la mort

- J'ai peur des mygales

- (Thaïs) Bah si on n'avait pas peur, on saurait pas les dangers. Et par exemple, si on se fait kidnapper, on saurait pas quoi faire.

- On a peur parce que des fois... on a peur de la peur parce que la peur elle est horrible, ça peut être des choses.

On a peur de la peur... Est-ce qu'on a peur d'avoir peur ?

- Oui

Est-ce qu'on a peur de faire des cauchemars ? Il y a un cauchemar dans l'histoire : quand ça ?

- Quand Tom il rêve de Loulou rouge et noir.

Est-ce qu'il y en a parmi qui ont peur d'avoir peur ?

- La peur, c'est quelque chose quand on est surpris.

Quand on est surpris : si on est surpris, on va avoir peur. S'il y a quelque chose qui n'est pas effrayant et qui nous surprend, on va quand même avoir peur. Imaginez d'un coup, une plume nous tombe dessus, on va avoir alors que : est-ce que c'est effrayant une plume ?

- Non !

Mais on va avoir peur. Parce qu'on est surpris. Il y a de la peur quand il y a du danger, de la surprise, du risque de la mort. Est-ce que toutes les peurs sont réelles ?

- (tous) Non

Lesquelles ne sont pas réelles ?

- Les fantômes

- Les vampires

- Les zombies

- Les kripers

C'est quoi les kripers ?

- C'est des cris de peurs (rires)

- Non c'est une émission.

Quelles sont les peurs imaginaires ?

- Les monstres

- Les hommes... les hommes à tronçonneuse.

- C'est réel les tronçonneuses !

Donc il y a des choses imaginaires qui nous font peur et des choses réelles qui nous font peur. Dans l'histoire, Loulou et Tom JOUENT à se faire peur, donc est-ce qu'il y a un danger réel ?

- Non, c'est pour de faux

Et pourtant qu'est-ce qu'il ressent Tom ?

- Il a vraiment peur

Donc même si c'était imaginaire, ça lui a fait peur pour de vrai, au final. Thaïs elle a dit que si on n'avait pas peur, on connaîtrait pas les dangers, alors est-ce que ça peut être utile la peur ? Dans l'histoire, Loulou et Tom JOUENT à se faire peur, donc est-ce qu'il y a un danger réel ?

- Bah oui, on s'enfuit.

- Si on a peur, on peut s'enfuir, on peut se défendre

- Parce que si on n'a peur de rien, on va être devant quelque chose, si on n'a pas peur et que c'est un danger, on va pas s'enfuir et on risque d'avoir un malaise.

- Au premier coup c'est utile, mais si on rate le premier coup, ça sert à rien la peur.

Tu veux dire que c'est utile sur le moment ?

- Oui, mais si on rate le premier moment, on est foutu !

Alors, attention, ça c'est un mot trop familier.

- Aussi, il y a aussi les esprits qui existent.

Les esprits, c'est une peur réelle ou une peur imaginaire ?

- Réelle !

- Imaginaire !

Alors, on n'est pas tous d'accord sur l'existence des esprits. Donc là on a vu que la peur, ça peut être utile, ça nous prévient en quelque sorte, ça peut nous faire réagir. Alors justement qu'est-ce qui se passe dans notre corps, dans notre tête, quand on a peur ?

- On est rouge

- Ou tout noir

On devient tout noir quand on a peur ?

- On crie

- Sans le vouloir, on fait un geste brusque

On a des réflexes

- On a le cœur qui bat à toute vitesse

- On s'évanouir

- On peut pleurer ou crier

- Aussi, notre cœur il peut arrêter de battre.

Vous vous rappelez dans l'histoire, à un moment loulou il est poursuivi par des loups, et il dit qu'il a failli... ?

- Mourir de peur

C'est ça, ça peut être très fort la peur

- On peut juste être crispé.

- On tremble

- Le cœur il bat super vite

- Et aussi, aussi, aussi, on peut avoir le cœur qui bat un tout petit fort et encore, il peut battre un tout petit peu et après il peut s'arrêter directement

Comme vous le dites, la peur ça se ressent dans la corps, dans la tête. Comment ça s'appelle quelque chose qui se ressent ?

- (tous) Un sentiment

C'est un sentiment. On arrive à une autre question. Donc, ils jouent au jeu Peur-du-Loup, Peur-du-Lapin, pourquoi est-ce qu'on aime se faire peur ? Pourquoi on s'amuse à se faire peur, nous les humains ? 1, 2, 3, Pensez...

- Des fois c'est pour se venger de quelqu'un : s'il nous a fait peur, on lui fait peur.

- Des fois on s'amuse à faire peur parce qu'on veut jouer

Oui, mais justement, pourquoi c'est un jeu ?

- Quand on s'amuse à se faire peur, c'est que la personne elle est calme et on la surprend.

- La peur, ça nous amuse

Est-ce que vous avez déjà regardé un film d'horreur ?

- (tous) Oui !

Et ça vous a plu ?

- Dans *Harry Potter*, c'était effrayant parce qu'il y avait un peu de sang, et c'était un peu amusant.

- Moi j'ai regardé un film d'horreur, c'est un robot qui veut sauver le monde. J'ai complètement pas aimé, moi j'aime pas les films d'horreur, mais en même temps j'aime : ça me fait de plus en plus de réflexes. Ça me prévient de plus en plus, ça me fait confiance en moi.

Est-ce qu'en quelque sorte, on s'entraîne à avoir peur et à réagir ?

- Moi ça me met de plus en plus courageux. Et il y avait beaucoup de morts.

Et tout à l'heure, tu disais que tu avais peur de la mort...

- Une fois j'ai regardé un film, il y en a qui veut se venger et il mort la tête et après ça nous contrôle le cerveau et ça devient des extraterrestres. Y avait plein de monstres.
- Moi les films d'horreur, ça nous rend courageux parce que ça fait peur.
- Moi des fois je m'amuse à faire peur aux gens.
- Moi des fois on fait peur aux gens, eux ils aiment pas mais nous, on rigole.
- Moi j'ai vu Harry Potter et depuis je fais beaucoup moins de cauchemars.
- J'ai vu deux films où il y avait des zombies.

Alors, c'est quoi le contraire de la peur ? 1, 2, 3, Pensez...

- Le contraire de la peur, c'est le courage.

Pourquoi ?

- Parce que quand on est courageux, on peut surmonter notre peur.
- L'autre contraire de la peur, c'est l'absence de peur.

Le courage, ce n'est pas « ne pas avoir peur » : on a peur quand on est courageux, mais on surmonte sa peur. Si on n'a pas peur, est-ce qu'on est courageux ?

- (tous) Non ! Si !

Est-ce qu'il faut surmonter ses peurs pour être courageux ?

- Oui

- Le contraire de la peur, c'est le couragisme. Et pour encourager pour affronter.

Le couragisme, ça n'existe pas, mais effectivement, il s'agit d'affronter sa peur.

(Restitution des gardiens de la mémoire).

Bravo pour la discussion d'aujourd'hui ! Vous pouvez vous applaudir.

6.3.2. Atelier de discussion philosophie (7-8 ans) sur le thème « La Différence », Ateliers du temps méridien, école Cachin ; 23 octobre 2012

[Facilitatrice] : Bonjour à tous, vous allez bien ?

- (tous) Ouiii

On va rentrer dans la salle, c'est devenu le monde de la philosophie : dans le monde de la philosophie, il faut être très calme. Vous êtes prêts ? On y va. Aujourd'hui, c'est la troisième séance d'atelier-philosophie : on a parlé de la philosophie, et de la mort. Aujourd'hui, on va commencer par lire une histoire, qui est pleine de questions, d'idées, de philosophie. Pendant que je lis l'histoire, on réfléchit, on réfléchit, on réfléchit et ensuite on en parle. (Distribution des rôles de gardien) Quand une personne parle, tout le monde doit écouter. Il y a deux manières d'avoir la parole : lesquels ?

- Le bâton magique
- Lever la main

Pour moi écouter, c'est faire attention avec ses oreilles, regarder la personne qui parle et rester immobile.

Lecture de l'album *Rufus*, Tomi Ungerer (texte de l'album retranscrit p. 780)

Alors dites-moi, il y a combien de mondes dans cette histoire ?

- Deux

Lesquels ?

- Le monde de la nuit et le monde du jour

Le monde de la nuit et le monde du jour : il vient de quel monde Rufus ?

- Le monde de la nuit

Il veut aller dans quel monde ?

- Le monde du jour

Pourquoi il veut aller dans le monde du jour ?

- Parce qu'il a vu un film en couleur, il avait jamais vu ça et il a trouvé beau, et il a voulu voir des couleurs.

Comment ça s'appelle quand on veut voir, quand on veut savoir ?

- Vouloir
- Regarder

Oui, mais quand on veut regarder, quand on a envie de regarder, de savoir : ça s'appelle ?

- Une envie

Et l'envie de savoir, quand vous avez envie de découvrir, vous êtes ?

- Curieux

Donc on a deux mondes et la curiosité. Le monde du jour et le monde de la nuit, est-ce qu'ils sont pareils ?

- En fait, il y en a il y a de la lumière, et dans l'autre non
- Des couleurs dans le monde du jour
- C'est sombre dans le monde de la nuit

Donc on a deux mondes différents. Vous, vous êtes de quel monde ?

- Du jour
- Les deux

Quels autres mondes vous aimeriez découvrir vous ?

- Le monde du noir
- En fait, j'aimerais découvrir tout le monde qui existe, le monde entier
- Moi je veux découvrir des grottes qui sont noires, le soleil, c'est brillant
- Moi j'aimerais bien découvrir le monde des aveugles
- Moi j'aimerais découvrir tous les mondes en particulier celle de l'eau

Le monde aquatique

- Le monde la Troisième dimension
- Le mondes des animaux

Le monde animal

- Mars, le monde martien
- Tout le monde
- Le monde aquatique
- Le monde extraterrestre
- Le monde des sourds, des aveugles, des muets et des handicapés
- Le monde où il y a que des ordinateurs
- Le monde de la nature
- Le monde de l'invention

C'est intéressant tout cela.

- Je veux découvrir tous les mondes qui existent. Le monde de la nature, le monde martien, le monde de la nuit,

- Notre classe c'est le monde du travail
- Chez moi c'est le monde du repos
- Je veux découvrir le monde du travail, des vies

Est-ce que chaque vie a une sorte de monde ?

- Oui

Est-ce que vous avez chacun votre monde ?

- Oui, on est dans notre monde
- Moi je veux découvrir le monde du rêve
- Le monde de la lecture

Quand on lit un livre, c'est quoi comme sorte de monde ?

- Un monde imaginaire : on est dans notre pensée en lisant
- Oui, ça rejoint le monde du rêve : ce ne sont pas des mondes réels.
- Il y a aussi le monde des habits, des chaussures, des magasins
- Moi je veux découvrir le monde de la langue des signes
- Moi le monde du paradis
- Oui, tous les mondes qu'il y a quoi : aveugles, handicapés, aquatique, dinosaure

- Le monde des Simpson
- Le monde minuscule, le monde des insectes
- Le monde des monstres

A votre avis, il y en a combien de mondes ?

- 10
- à l'infini
- 200 000

Pas 200 001 ?

- Plein
- 900 millions 1478
- à l'infini parce qu'on peut créer plusieurs des mondes à nous !

Si chaque personne est un monde, et en plus chacun peut créer un monde imaginaire

- En fait il y a des mondes qui peuvent être dans nos pensées et qui peuvent être réels.

Depuis tout à l'heure, on a vu qu'il y avait des mondes imaginaires et des mondes réels

- Moi je pense qu'on peut pas savoir combien il y a de mondes parce si tout le monde a un monde et qu'il y a plus que tout le monde comme monde, et beh en fait on sait même pas combien il y a de choses, combien il y a de personnes. Donc on peut pas savoir combien il y a de mondes dans le monde.

- Le monde des choses on peut découvrir aussi
- Et le monde des cheveux
- Le monde des fantômes
- Le monde des objets vivants

ça existe les objets vivants ?

- Oui, dans le monde imaginaire

Alors, je voudrais qu'on revienne un peu sur l'histoire. Rufus, quand il arrive dans le monde du jour, qu'est-ce qui se passe ?

- Il y a des chasseurs

Des chasseurs ? ce sont vraiment des chasseurs ?

- Ce sont des personnes qui tirent des balles sur lui

Pourquoi ils lui tirent dessus ?

- Ils ont peur

Pourquoi ils ont peur de quelqu'un qui vient d'un autre monde ?

- Parce qu'ils ont jamais vu

Pourquoi ils lui tirent dessus juste parce qu'ils l'ont jamais vu ?

- Parce que c'est un étranger
- Parce qu'il avait des couleurs bizarres

Mais Rufus, il leur veut du mal ?

- Non

Alors pourquoi ils lui tirent dessus ?

- Parce qu'il pense qu'il leur veut du mal
- Parce qu'ils croient que c'est une espèce pas, en fait ils le connaissent pas, mais ils se sont dit que c'était la même chose qu'une chauve-souris, mais multicolore.

Est-ce qu'ils ont raison de croire que Rufus leur veut du mal ?

- Non, mais ils croient
- C'est un animal pas comme les autres

Il n'est pas comme les autres mais est-ce que ça veut dire qu'il est méchant ?

- (tous) Non !
- Mais en vrai personne peut savoir que l'autre... par exemple moi je peux pas savoir que Ryan il pense quelque chose

Ils savent pas ce que pense Rufus, ils savent pas qu'il veut juste regarder les belles couleurs

- Je pense qu'ils pensent que Rufus est un animal multicolore qui veut faire du mal à tout le monde.

Donc, Rufus il est blessé par ces personnes qui ont peur des personnes différentes. Et ensuite il rencontre qui ?

- Le Docteur Tarturo

Et là qu'est-ce qui se passe ?

- Il le soigne

- Ils sont devenus amis

- Mais au début il a cru que c'était un papillon très rare

Au début, lui aussi il a cru des choses..

- Et après il l'a nettoyé de sa peinture.

Donc est-ce que c'est possible que des personnes de mondes différents deviennent amis ?

- Oui, on peut être ami avec les chiens

- Parce que peut-être qu'il sait que c'est une espèce un peu gentille

- Moi je pense que oui, avec un chat, on peut devenir son ami, en se fréquentant, en jouant avec lui.

- On peut devenir avec une chauve-souris même si c'est une bête qui mord

- Moi je pense que oui, si ils sont des animaux, ils croient que c'est possible

- Moi je dirai qu'ils peuvent être amis. Il y a des personnes qui viennent pas peut-être du même pays et qui peuvent être amis

- La Chine et la France par exemple

- Oui, parce qu'ils découvrent la personne

Depuis le début, il y a la question de la découverte : la découverte des mondes, des personnes

- Et il apprend quelque chose de lui

Les gens qui tirent sur Rufus, est-ce qu'ils cherchent à découvrir qui il est ?

- Non, ils ont fait leur acte tout de suite

- On peut être ami si on est gentil, qu'on partage

- En fait, oui ils peuvent être amis, parce que Rufus et le docteur Tarturo ils sont devenus amis, et c'est pas parce qu'on vient d'un autre monde qu'on peut pas devenir ami

- Bah oui, parce que dans nos rêves, si notre ami il est mort, on peut rester ami avec lui

- Oui, parce que avant les chiens et les chats, c'était pas avec l'Homme, c'est l'Homme qui a donné à manger aux chiens et aux chats et après ils sont devenus amis

- Quand la chauve-souris, les gens ils l'ont jugée sans savoir ce qu'elle allait faire

Oui, il y a un jugement sur Rufus : ils l'ont jugé. Parfois on juge les autres mondes. Alors pour terminer, on va faire une minute de réflexion pour réfléchir aux mots importants qu'on a vus aujourd'hui : Curiosité, Différence, Monde, Infini, Découverte, Partager, Inconnu, Croire, Juger, Fréquenter, Bizarre, Etrange, Etranger, Personne, Réalité, Imaginaire, Peur, Gentillesse, Méchanceté. Est-ce que j'en ai oublié ?

- Non

Donc, la prochaine discussion, elle partira de ces mots-là : Le rêve et la réalité. Ça vous convient ?

- Oui

C'est l'heure de s'arrêter, merci pour cet atelier, c'était très bien au niveau de l'écoute. Vous avez fait une belle discussion.

6.3.3. Discussion philosophique : « La Colère », Ateliers du temps méridien, école Cachin, 29 janvier 2013.

[Facilitatrice] Qu'est-ce qu'on fait en philosophie ?

- Quand tu dis « 1,2,3, pensez », on pense très fort.

- La philosophie, c'est parler un peu de tout, dire ce qu'on pense.

- Parler de tout ce qu'on veut sur le cœur.

- On réfléchit sur des grandes questions. Ça doit être des questions qu'on se pose et pas des questions où on a les réponses. Et il faut poser des questions que personne n'a encore résolu.
- La philo, c'est pour faire plus de connaissance avec d'autres choses qui se passent dans le monde et qu'on n'est pas au courant.
- La philo, c'est pour écouter. On doit bien avoir ses oreilles pour entendre et écouter les paroles des autres.
- On pense et après on parle et on voit ce qu'on a pensé
- C'est quand on discute d'un thème, il n'y a pas de bonne réponse ni de mauvaise réponse.
- On pose une question et on devra y répondre avec notre propre réponse à nous
- En fait, les questions elles sont tellement grandes qu'on peut jamais savoir la vérité

Oui, ou peut-être qu'il y a plusieurs vérités différentes qui peuvent exister en même temps.

Lecture de la Colère d'Albert

Alors dites-moi, c'est quoi la colère ? 1,2,3, Pensez... Vous êtes libres de vous exprimer, ou de ne rien dire, c'est comme vous voulez.

- C'est le mal ! En fait la colère c'est le mal, c'est sauvage, et après on tape quelqu'un si il nous énerve. Et après je voulais dire quelque chose aussi, mais ce n'est pas attaché. Quand on rigole de nous, ça nous met en colère.

- C'est quand quelqu'un qui crie sur les autres
- C'est quand quelqu'un tape quelqu'un
- La colère, c'est quand on peut dire des gros mots.

Ah bon quand on est en colère on a le droit de dire des gros mots ?

- Non, mais les gens ils comprennent pourquoi on dit des gros mots.

- La colère, c'est quand on est énervé, quand on est fâché, c'est quand on est en colère. Et on peut rester pleeeeein de temps en colère. On fait plein de choses quand on est énerve. Par exemple mon frère il fait n'importe quoi quand il est en colère.

Donc la colère, pour vous, c'est quelque chose ...

- c'est quelque chose qu'on crie
- C'est quelque chose qu'on réfléchit
- Non, on réfléchit pas quand on est en colère.

Et comment ça nous rend la colère ?

- Violent
- Pas toujours ! Un temps et c'est pas tous les jours.

Alors est-ce que c'est possible de se calmer ? De maîtriser sa colère ? Si c'est une sorte d'orage, est-ce qu'on peut l'arrêter ?

- La maîtresse elle nous donne une feuille pour dessiner
- Pour se calmer, tu peux parler à quelqu'un d'autre qui te calme. (...)
- La solution quand on est en colère, c'est de respecter. On peut dire « calme-toi et respire »

D'accord, maintenant je voudrais qu'on se demande à quoi on ressemble quand on est en colère. Alors, je vais compter jusqu'à trois, et vous allez faire une grimace de colère. Alors on réfléchit.. 1,2,3, Grimace ! (les enfants font une grimace de colère) Ok, c'est quoi le contraire de la colère ?

- 1,2,3, pensez !
- C'est quand on se fâche pas.
- C'est d'être gentil, d'être sympa. Et puis quand on est sympa, on est tout doux.
- Non, le contraire d'être gentil, c'est être méchant

Tu as dit « tout doux », est-ce que le contraire de la colère, c'est la douceur ?

- Oui, c'est être tranquille, jouer tranquillement.

Alors, maintenant, vous allez faire l'attitude d'une personne calme. 1,2,3, Calme ! (les enfants ont l'air méditatif, regardent par la fenêtre).

6.3.4. Discussion philosophique sur « La liberté » (7-8 ans), Ateliers des temps méridiens et périscolaires, école Cachin, 14 mai 2012

[Facilitatrice] Alors, on va commencer tout de suite, avec une grande question. C'est quoi être libre ?

- C'est par exemple que si toutes les portes sont fermées à clé, et bah on pourra plus jamais sortir, et que si quelqu'un nous aide, on pourra sortir.
- Que si on est en prison et qu'on dit gentiment à son ami de nous libérer, il vient nous libérer
- Bah en fait être libre, c'est être en liberté et qu'on peut faire ce qu'on veut.
- Parce que la liberté c'est trop bien.
- Si on est dans une grande maison et qu'il y a une fenêtre, peut sortir et rester en liberté.
- Pour moi la liberté, c'est d'être joyeux, d'être souriant, d'être libre dans sa vie.

Est-ce qu'on est libre ?

- On est libre, même si il y a des gens qui ont le pouvoir sur le monde.
- Moi je dis qu'on est libre parce que si on n'était pas libre, on pourrait pas faire des choses. Là par exemple, on est libre
- On est libre parce qu'on peut aller à l'école pour apprendre des choses
- C'est les deux : on est libre et pas libre. Des fois, on peut nous empêcher d'être libre.
- Pour moi la liberté, c'est quand on fait ce qu'on veut. Si par exemple on décidait qu'il y avait pas de liberté, il y aurait pas d'artistes.
- La liberté c'est faire ce qu'on veut mais pas n'importe quoi quand même.

C'est intéressant : on fait ce qu'on veut mais en même temps, il y a des limites : quelles sont les limites de la liberté ?

- On peut pas faire du mal : tuer des gens
- Si on veut dominer le monde, on peut pas.
- On a un peu de liberté, mais pas toute entière. Des fois, il y a des choses qu'on peut pas faire.
- Il y a de la liberté, mais faut pas trop... on donne de la liberté, mais on peut pas tout prendre.

Donc si on n'est pas totalement libre, est-ce qu'on est libre quand même ?

- Oui, mais à moitié
- On est libre, mais en même temps... c'est dur à expliquer... il y a des règles à respecter. Il y a du positif mais il y a du négatif. Il y a des choses interdites, c'est normal. Imagine on veut faire brûler le monde, bah il faut pas.
- On est libre par rapport aux choses pour respecter le monde et compléter sa vie.
- En fait, on est libre mais on n'a pas tous les droits.
- Moi j'ai une question : est-ce que le président il respecte les lois qu'il donne ?
- Il est pas tout seul à décider !
- Est-ce que tu peux donner tes réponses à toi ?

Non je pense que vos réponses sont tout à fait intéressantes déjà.

Lecture *Le chat et l'oiseau*, Géraldine Elschner (texte de l'album retranscrit p. 773)

Vous avez dit que la liberté, c'est bien, c'est être joyeux. Le chat, au début de l'histoire, est-ce qu'il est heureux ?

- En fait, dans l'histoire il avait tout pour être heureux et comme j'ai pensé qu'il est heureux, je pense qu'il est heureux
- Mais il lui manque la liberté

Est-ce qu'on a besoin d'être libre pour être heureux ?

- Tout ce qui nous manque, c'est la liberté et l'amitié.

Il a une liberté quand il est enfermé le chat : c'est quoi ?

- Penser, la liberté de penser.
- Il rêve, même en prison.
- On peut pas nous l'enlever parce que c'est dans notre tête.
- Moi je voulais faire un autre tour de parole. La liberté, si on est enfermé dans une cage,

6. 3. 5. Discussion philosophique sur le thème « Les Pouvoirs », Atelier des temps méridiens et périscolaires, école Cachin, 19 mars 2013

[Facilitatrice] Bienvenue à tous à votre dernière séance de philosophie de l'année 2014. Est-ce que vous allez bien ? Vous êtes prêts à faire de la philo ? Aujourd'hui pour la première fois, on va se transformer en supers héros de la philosophie. Alors pour devenir des supers héros de la philosophie, je vais vous distribuer des cartes. Sur la carte, il y a écrit ce que vous devez faire pendant la séance d'accord ? On a nos gardiens de la mémoire, avec leurs serre-têtes d'éléphant. Les autres, vous allez voir... Regardez tranquillement votre carte. Normalement nous avons beaucoup de Penseurs-parleurs : levez la main. (de nombreux enfants lèvent la main). Donc vous devez ?

- (tous) Penser, parler !

Oui, par contre nous avons d'autres rôles. Il y a ?

- Un gardien de la parole.

Le gardien de la parole, avec ses grandes oreilles de lapin, a un rôle très important : tu vas écouter et vérifier qu'il n'y a qu'une seule personne qui parle à chaque fois. Si quelqu'un bavarde, tu dis « stop ». Qui d'autre a un rôle particulier ? Toi tu es quoi ?

- Gardien du thème

Ton rôle à toi : c'est qu'à chaque fois, on a un thème, un sujet, et on doit discuter de ce thème, et pas discuter d'autre chose. Aujourd'hui, le thème c'est les pouvoirs et les super-pouvoirs. Tu as un serre-tête avec des antennes rouges. Toi tu es quoi ?

- Gardien du respect.

Le gardien du respect est très important, il doit vérifier qu'on se respecte, ça veut dire : pas de moqueries, pas d'insultes, quand quelqu'un parle, on respecte ce qu'il pense. C'est grâce au respect qu'on aura un atelier en or, donc tu as un serre-tête en or. Ok vous avez tous vos rôles.

Alors, maintenant, on se concentre, on fait le silence. On va parler des pouvoirs et des super-pouvoirs. Je vais vous lire une histoire, mais avant il faut comprendre la différence entre un pouvoir, quelque chose qu'on sait faire, qu'on est capable de faire, et un super-pouvoir, qui est magique et que font les super-héros. C'est l'histoire d'une petite fille qui croit avec des super-pouvoirs.

Lecture de *Le Jour où j'ai perdu mes supers pouvoirs*, Michael Escoffier, 2014

« Le jour où j'ai découvert que je pouvais voler, j'ai compris que je n'étais pas une enfant comme les autres (*Pourquoi elle croit qu'elle peut voler ?* - Parce qu'elle s'accroche avec une corde à un arbre). Alors, j'ai commencé à m'entraîner sans relâche pour développer mes supers pouvoirs. Bon au début, j'ai essuyé quelques échecs. Mais à force de persévérance, tout finit par arriver. (*Là elle vole ?* - Non) Mon super-pouvoir préféré, c'est de faire disparaître les choses. Il suffit d'un peu de concentration et hop, disparu ! (*Elle fait quoi pour faire disparaître son gâteau ?* - Elle le mange) Bon par contre, ça marche pas tout le temps. J'aime bien aussi traverser les murs, ou marcher au plafond (*comment ?* - On marchant sur les mains) ? Ou alors me rendre invisible (*Comment elle fait pour être invisible ?* - En se cachant). Quand je m'ennuie, j'essaie de nouveaux trucs, comme par exemple communiquer avec les animaux. Va chercher ! assis ! debout (*Il fait quoi le chien ?* - Il ne fait rien) Bon pour l'instant, c'est avec les plantes que j'y arrive le mieux (*Pourquoi il pense qu'il y arrive ?* - ça bouge pas les plantes). Parfois, je me dis que je ne suis pas un être humain, que je viens d'une autre planète : c'est vrai, comment expliquer que j'arrive à respirer sous l'eau ? (*Comment elle fait ?* - avec un tuba) Comment expliquer que j'arrive à déplacer les objets sans les toucher (*Comment elle fait ?* - Avec une canne à pêche) Et comment expliquer que j'arrive même à remonter le temps ? (*Comment ?* - En faisant le bébé dans les bras de ma maman). Je me suis toujours demandé si mes parents étaient au courant, s'ils savaient pour mes supers pouvoirs. Jusqu'à cet incident. Je volais

tranquillement dans le jardin, quand soudain, paf plus de supers pouvoirs, fini, terminé. Mon genou s'est mis à piquer et moi, je me suis mise à pleurer. Alors, maman est arrivée, elle m'a fait un bisou magique et là bizarrement bah, ça allait tout de suite beaucoup mieux. Du coup vous savez quoi ? Je crois bien que ma maman aussi elle a des supers pouvoirs. »

Alors, 1, 2, 3 Est-ce qu'elle a des super-pouvoirs cette petite fille ?

- Non, dans la salle de bain, elle avait un tuba

- Non, pour voler, elle était accrochée. Elle était courageuse de faire ça

C'est intéressant : peut-être qu'elle n'a pas de pouvoirs magiques, mais elle a le pouvoir du courage.

- On peut pas remonter le temps, c'est que juste elle a pris sa tétine et son doudou pour faire comme si elle était petite.

- Et pour se faire invisible, elle était que sous le lit

- Pour attraper les affaires sans les toucher, elle avait une canne

Elle croit qu'elle a des super-pouvoirs parce qu'elle arrive à faire des choses qui ont l'air magique. Mais en vrai, qu'est-ce qu'elle utilise comme pouvoir pour arriver à faire tout ça ?

- Les objets.

Elle utilise les objets, mais justement elle fait quoi avec les objets ?

- Elle arrive à les utiliser à chaque fois

Mais elle les utilise avec un pouvoir.

- Elle pense

Elle pense et elle...

- a trouvé des idées

Elle s'est dit « tiens, j'ai envie de voler » et donc...

- Elle a pris un fil

- Ou le toboggan

Comment ça s'appelle le pouvoir d'avoir des idées ?

- Le pouvoir de la pensée

- Le cerveau

- Le pouvoir de réfléchir

- L'imagination

Elle utilise son imagination, quoi d'autre ? Continuez comme ça !

- Elle utilise le chef du cerveau

C'est qui le chef du cerveau ? Ce n'est pas nous ?

- Si !

On a un pouvoir dans le cerveau qui nous permet de réfléchir, de trouver des solutions, de raisonner, se concentrer... Qu'est-ce que c'est ?

- La concentration

- On est naturels

- L'intelligence !

- Moi je suis pas intelligent.

Tous les humains ont une intelligence. Nous sommes tous intelligents. Cette petite fille elle utilise l'intelligence humaine ; elle utilise aussi l'imagination, le courage, la pensée, la réflexion, la concentration tout ça, est-ce que ce sont des pouvoirs magiques ?

- (tous) Non

Est-ce qu'il faut être un super-héros pour avoir ces pouvoirs ?

- Non, on les a tous !

Qu'est-ce qu'on peut faire d'héroïque ? Même si on n'a pas de super-pouvoir, est-ce qu'on peut faire des choses qui font de nous des héros ?

- Aider quelqu'un.

- On peut faire une découverte, inventer quelque chose.

- On peut sauver quelqu'un qui risque de mourir.

- On peut réparer une bicyclette

Donc maintenant, on va chercher d'autres pouvoirs que vous avez. Qu'est-ce que vous êtes capables de faire ? Vous tous ici, vous avez des pouvoirs, des choses qu'on vous savez faire. Justement, le bâton de la pouvoir, la personne qui le tient a le pouvoir de parler, c'est pour ça qu'il ressemble à un sceptre de roi. Alors, qu'est-ce qu'on a comme pouvoir ?

- On peut surmonter quelque chose.

- Moi je sais jouer au football

- On peut écrire.

Oui, le pouvoir d'écrire, c'est très important.

- On peut lire et aussi on peut regarder, entendre, goûter des choses qu'on n'a jamais mangés, jouer, s'amuser.

Le pouvoir de regarder, super...

- On a le pouvoir de parler.

- Je sais pas...

- (en s'adressant à l'enfant qui a dit « je sais pas ») Tu sais pas parler ? tu sais pas t'amuser ?

- On a le pouvoir d'imaginer, le pouvoir de plein de choses

- On a le pouvoir d'être fort, intelligent, courageux.

- On a le pouvoir de parler, de penser, de faire tout plein de choses

- On a le pouvoir d'apprendre

C'est important ça pour vous, à votre âge : en tant qu'élèves, en tant qu'enfants, vous passez beaucoup de temps à apprendre. Alors, maintenant, qu'est-ce que vous aimeriez avoir comme supers pouvoirs magiques ?

- Voler

- Voler

- Voler

Vous voulez tous voler ?

- Moi je voudrais avoir le pouvoir de courir très très vite et d'être encore plus fort.

- Moi je veux avoir le pouvoir d'aller plus vite et le pouvoir de tout glacer

- De pouvoir me transformer en tout ce que je veux

- Le pouvoir de renaître et de se transformer et l'intelligence

Mais l'intelligence c'est un super-pouvoir ?

- Non, c'est un pouvoir.

- Je voudrais avoir le pouvoir d'être invisible

- Moi je voudrais avoir le pouvoir d'être hyperrapide, d'avoir des armures en fer, d'être très intelligent, très... de me transformer en ce que je veux, d'avoir tout ce que je veux.

- Le pouvoir de faire de la magie

- De sortir des rayons lasers de mes yeux.

- Le pouvoir de l'écriture

- C'est pas magique

- Pour toi, tu peux croire à ça

- Bah oui, y a pas de mauvaises réponses.

- Moi je voudrais le pouvoir de faire apparaître ce que je veux, de pouvoir faire apparaître très outils pour fabriquer des choses.

C'est intéressant : on dirait que pour vous, être très intelligent, très bien écrire et très bien lire, cela devient un pouvoir magique. Quand c'est très bien, on dirait que pour vous ça devient magique. Alors maintenant, je voudrais vous poser une question compliquée : Est-ce que c'est pareil « pouvoir faire quelque chose » et « avoir le droit de faire quelque chose » ? Vous comprenez la question ?

- Non !

Alors Vous avez dit, par exemple : « on peut courir », oui vous êtes capables de courir, mais là maintenant est-ce que vous avez le droit de courir. Vous êtes capables de courir, mais vous n'avez pas le droit de faire. Vous avez compris ?

- Oui

Pouvoir faire quelque chose, ce n'est pas pareil qu'avoir le droit de faire quelque chose

- Johanna t'as dit la réponse.
- T'as dit que c'était pas pareil.
- En expliquant t'as donné la réponse.

C'est vrai que j'ai un peu donné la réponse. Alors, pourquoi ce n'est pas pareil pouvoir faire quelque chose et avoir le droit de faire quelque chose ?

- Ce n'est pas pareil, parce qu'on peut mais on peut pas le faire. Je peux frapper, mais je n'ai pas le droit.

- C'est pas pareil si Shana elle avait le droit de taper Whestley, peut-être qu'elle l'aurait fait. Mais là elle pas le droit, donc elle le fait pas.

Du coup, on ne fait pas tout ce qu'on peut faire.

- On veut le faire mais on peut pas le faire, parce qu'on n'a pas le droit de le faire.
- Des fois, on découvre quelque chose qu'on sait pas faire et tu veux le faire, et on te dit que t'as pas le droit parce que t'as pas encore essayé.

Ah c'est intéressant : dans ce cas, on n'a pas le droit de faire, parce qu'on peut pas faire, parce qu'on ne sait pas faire.

- Si on est privé de terrain... euh...

- Pouvoir faire quelque chose, c'est qu'on est capable de le faire. Mais si on nous l'interdit, on est capable de le faire mais on veut pas.

Donc, il y a des choses qu'on peut faire et il y a des choses qu'on n'a pas le droit de faire. Est-ce que vous, vous avez des droits ? 1, 2, 3, Pensez.. Les enfants ont-ils des droits ?

- On a le droit de jouer
- On a le droit d'avoir un prénom
- On a le droit de faire ce qu'on veut mais des fois on n'a pas le droit.
- On a le droit de s'amuser, de jouer, de faire des choses mais avec des limites.
- On a le droit de savoir lire et écrire, on a le droit de connaître notre vérité, de connaître tout ce qu'on veut, on a le droit de connaître la nature.

C'est très intéressant : le droit de connaître la vérité !

- On a le droit d'imaginer, ça personne peut nous le priver
- On a le droit de penser, d'imaginer, de s'amuser
- On a le droit de penser, de lire, de parler et de s'amuser.
- On a le droit de s'amuser avec ses copains.
- On a le droit de danser et d'écouter les adultes
- On a le droit d'apprendre

On a parlé du pouvoir d'apprendre tout à l'heure non ? C'est super : ça veut dire qu'on a le pouvoir d'apprendre, et vous avez le droit d'apprendre : le pouvoir et le droit.

- On a le droit d'avoir des jouets, et d'avoir une chambre
- On a le droit d'avoir des amis
- On a le droit de tout faire mais avec les parents.

Alors justement, dernière question : est-ce qu'il y a des droits qu'on a à l'âge adulte ? Des droits qu'on n'a pas quand on est enfants ? Là les droits que vous avez donnés, c'était des droits que vous les enfants, vous avez.

- De se marier
- D'avoir une voiture
- D'aller travailler
- D'avoir des enfants.
- On a aussi le droit de pouvoir aller où on veut, et pouvoir faire toute ce qu'on veut.

On peut faire ce qu'on veut quand on est adulte ?

- Bah non, on peut pas casser une banque !
- On a le droit d'aller vivre tout seul dans une maison.
- On a le droit d'aller déjeuner dans des hôtels, dans des restaurants, d'acheter des voitures par exemple des camions.
- De boire de l'alcool

- On a le droit de faire du supermarché

Vous, vous n'avez pas le droit d'aller au supermarché ?

- Si ! Si nos parents nous autorisent.

- Quand on est adulte, on a le droit d'aller dans les autres pays.

- On a tous le droit d'être respectés.

- Quand on est grand, on a le droit d'aller au bus tout seul.

- On a le droit de fuguer

- On a le droit de fumer de la cigarette

Donc on a vu aujourd'hui qu'il y a trois choses différentes : les super-pouvoirs, les pouvoirs et les droits.

Vous avez bien compris la différence entre ces trois choses ?

- (tous) Oui

(Restitution des résumés de la séance par les gardiens de la mémoire)

On a terminé pour aujourd'hui : bravo pour les super-héros de la philo !

6. 3. 6. Retranscription discussion philosophique « Le Fini et l'Infini », Ateliers des temps méridiens et périscolaires, école élémentaire Marcel Cachin

[Facilitatrice] Aujourd'hui, j'ai amené une histoire qui est très belle et assez longue. Et pendant l'histoire, vous allez devoir trouver des indices. Il y a quatre thèmes aujourd'hui, et à chaque page, vous allez devoir trouver les thèmes. Dans cette histoire, on va parler de l'infini, de ce qui est fini, de la vie et de la mort. Pendant l'histoire, on ouvre grand les yeux, on ouvre grandes les oreilles, on ouvre grand son esprit....

Lecture de *L'arbre sans fin*, Claude Ponti, 1992 (texte de l'album retranscrit pp. 867-868 pour lecture)

Alors, qu'est-ce qui est infini dans cette histoire ?

- L'arbre

- Le monde

Le monde il est infini ? Dans la vraie vie, qui pense que le monde n'a pas de fin ?

- Parce que si il y a quelque chose qui continue sur la terre,

- Parce que... je sais pas trop comment dire...

Alors dans l'histoire et dans la réalité, qu'est-ce qu'il y a d'autre d'infini ?

- L'Espace

- Le Cosmos

- Les saisons

Pourquoi ? Quelqu'un peut expliquer ?

- Grâce au système solaire

- Parce que les saisons, elles tournent en fonction du temps.

Qu'est-ce qui a une fin ? Dans tout ce que vous connaissez, qu'est-ce qui a une fin ?

- Les humains

- Les animaux

- Les fleurs

- Les films

- Le monde

Donc pour toi, le monde a une fin, pas comme ton camarade.

- Les télévisions ont une fin

- La vie

La vie est-ce qu'elle a une fin ?

- (tous) Oui ! Non ! Oui !
- Parce que des fois il y a des gens qui sont morts donc ils perdent la vie.
- C'est la Mort

Qui est-ce qui meurt dans L'arbre sans fin ? Il y a plusieurs personnes qui meurent ?

- La grand-mère
- Il y a une plante et un monstre avec des dents pointues, Orctic.

Comment il meurt ?

- La fille elle dit qu'elle n'a pas peur de lui et il meurt.

Alors, 1, 2, 3, Pensez... Pourquoi on meurt ?

- On meurt parce qu'il y a un homme qui est méchant.
- On meurt parce que c'est la vie
- On meurt parce qu'on grandit et on vieillit.
- Parce qu'on doit laisser la place aux autres personnes qui sont nées. Et aussi si personne ne serait mort, bah faudrait beaucoup de bâtiments.
- Parce que sinon le cœur il s'arrête.
- Parce qu'on a des maladies dans la vie
- Parce qu'on vieillit
- (Manon) Parce que si on mourrait pas, les autres gens ils pourraient pas naître.
- Parce qu'on peut mourir d'un cancer
- Elle a dit Manon

Tu peux dire à ta manière, ou dire que tu es d'accord.

- Je suis d'accord avec Manon.

C'était un beau tour de parole là. Alors, maintenant, le contraire de la mort, c'est quoi ?

- (tous) La Vie.

Cherchez une question philosophique sur la vie...

- Pourquoi on vit ?
- C'est quoi la Vie ?
- Qu'est-ce qu'on fait dans la Vie ?
- Comment la Vie a été créée ?
- (Lorenzo) Pourquoi la vie elle est belle ?
- On a une vie et quelqu'un casse la vie et doit prendre une nouvelle vie.

Alors ce n'est pas une question, il faut le transformer en question... Quelqu'un peut l'aider ?

- Pourquoi parfois on perd une vie ?
- Pourquoi dans la vie on est né ?

On pourrait dire que la naissance c'est le contraire de la mort : le début et la fin, comme dans l'histoire...

- Pourquoi on est obligé d'être dans la Vie ?

Alors on va faire un test : vous allez pouvoir réfléchir à la question que vous voulez... 1, 2, 3, Pensez... on va voir...

- On vit parce qu'on vit.
- On vit parce qu'il y a l'évolution.
- Parce qu'on a une nouvelle vie.
- On vit pour apprendre.
- On vit pour s'amuser
- On vit pour se nourrir
- On vit parce que c'est le destin
- On vit pour se connaître

Ok, 1, 2, 3, Pensez ! Est-ce que la vie est belle ? On va reprendre la question de Lorenzo. Parce qu'en fait, qu'est-ce qui se passe dans l'histoire ? Est-ce qu'il y a de la tristesse dans l'histoire ?

- (Tous) Oui !
- Oui, il y a des morts

Et pourtant est-ce qu'on est triste à la fin de l'histoire ?

- Les histoires ça se finit pas toujours bien.

Mais ça se finit, comme la vie. Alors, la vie est-elle belle ?

- Parfois il y a des vies qui ne sont pas heureuses

Qu'en pensez-vous ?

- Non, parce que la des choses qu'on, qui peuvent nous faire mal, qui peut nous vexer, qui peut...

- La vie ne prend pas tout le temps son cours normal, quand il y a quelque chose dont on avait besoin avant on peut avoir de la tristesse.

- La vie elle est belle mais elle est pas trop belle quand même.

- La vie elle peut être belle, mais des fois elle est pas belle, parce que quand on voit des personnes qui sont malades, ou pauvres, ça fait mal parce qu'il y a des personnes qui sont riches.

Alors, est-ce que vous avez bien vu les quatre thèmes aujourd'hui ? La vie, la mort, le fini et l'infini ?

-(Tous) Oui !

On va finir par un dernier exercice. 1, 2, 3, Pensez... On va terminer par le thème de la vie, cherchez un mot, pas une phrase, qui va avec le mot « vie ». On va faire ce qu'on appelle une association d'idées.

- La chance

- Beau

- La vie est malheureuse

Ah, ça ce n'est pas un mot, c'est une phrase.

- Liberté

- Joie

Il fallait dire le mot qui passe dans votre tête, parce que pour vous, il est associé au mot « vie ». C'est ça l'association d'idées.

6.3.7. Discussion philosophique sur le thème « Les pouvoirs », Ateliers des temps méridien et périscolaire, école Cachin, 26 avril 2013

[Facilitatrice] Hoç, c'est parti ! Alors rapidement, qu'est-ce que la philosophie ? En une minute.

- C'est comme un débat.

C'est comme un débat oui.

- On pose des questions.

On pose des questions.

- Y'a pas de mauvaises réponses.

Y'a pas de mauvaises réponses, et pas de mauvaises questions d'ailleurs. Youssouf ?

- On écoute.

On écoute. Autre chose ?

- On peut aussi penser.

Oui, on peut penser, et quoi d'autre ?

- La parole.

On parle. Est-ce qu'on parle tout seul ?

- Non

On fait quoi alors ?

- On discute.

C'est ça. Parler à plusieurs c'est discuter, et discuter, ça veut dire échanger des paroles. Quelqu'un dit une parole, quelqu'un d'autre dit une autre parole, etc. Ok ? Super. Et évidemment, comme tu le disais, on va faire un débat. Ça veut dire que... Est-ce qu'on va être tous d'accord ?

- Non.

Est-ce qu'on va être pas d'accord ?

- Non.

- Il faut qu'on soit d'accord sur des choses quand même.

En tout cas, ce n'est pas grave de ne pas être d'accord. Tant mieux si on a des avis différents. Les gardiens de la mémoire, qu'est-ce que vous faites, c'est quoi votre fonction ?

- C'est d'écouter la discussion et d'écrire des choses importantes.

D'accord. Oui ?

- C'est pour recopier ce qui est intéressant.

Tout à fait. Alors la première surprise, c'est qu'aujourd'hui j'aimerais qu'on tente un nouveau truc. On va tenter des nouvelles fonctions, de nouveaux rôles. D'accord ?

- Oui.

Pour ça, on va faire une sorte de petit jeu. Je vais vous donner chacun une carte sur laquelle il y aura votre rôle. Il y a plein de rôles différents. Le rôle des gardiens de la mémoire, je vais vous donner votre carte tout de suite. En fait, chaque rôle – il y en a cinq – a un petit déguisement. Quel est l'animal qui a la réputation d'avoir le plus de mémoire ?

- Le poisson rouge.

Le poisson rouge ? Vraiment ?

- Non ! (rires)

- Le lion.

Le lion a beaucoup de mémoire ?

- Non !

Il y a un animal dont on dit toujours qu'il a beaucoup de mémoire.

- Le singe ?

- L'éléphant ?

L'éléphant. Donc (les gardiens de la mémoire mettent le serre-tête, les enfants rient) je vais vous distribuer vos cartes et vous allez découvrir votre rôle. Vous pouvez vous les montrer, ce n'est pas secret.

- Qu'est-ce que tu as toi ?

- Et toi ?

Alors, normalement il y a beaucoup de penseurs-parleurs. Levez la main.

- Tout le monde ?

- Non, pas tout le monde.

Levez la main ceux qui ne sont pas penseurs-parleurs ? Bon, les penseurs-parleurs, qu'est-ce que vous devez faire pendant l'atelier ? C'est facile.

- Penser et parler !

Penser et parler, philosopher donc. Vous n'avez pas de déguisement par contre. Qui n'est pas penseur-parleur ? Toi tu es quoi ?

- Gardien du respect.

Alors à votre avis, qu'est-ce qu'il doit faire le gardien du respect ?

- Il va respecter les autres.

- Il va être poli.

C'est pas lui en fait. Lui, il va surveiller. Il va surveiller quoi ?

- Le respect ?

Il va surveiller le groupe pour que quoi ?

- Le respect.

Pour qu'il y ait le respect. La politesse. D'accord ? Donc toi tu dois surveiller que tout le monde se respecte. Pas de moqueries, pas de violence, pas d'insultes, on s'écoute et on se respecte. D'accord ?

- Oui.

Le gardien du respect a ce déguisement (serre-tête avec des boules en or). Pourquoi il a des boules en or, c'est parce que pour avoir une discussion philosophique en or, il faut se respecter. (rire des enfants).

Ensuite, qui d'autre ?

- Moi, je suis la gardien de la parole.

Alors à ton avis, qu'est-ce que tu dois faire ?

- Je dois respecter la parole.

C'est pas toi, c'est le groupe. Toi tu vas surveiller, tu fais le gardien.

- Je dois vois s'ils ne disent pas de méchancetés ?

- Non.

Et ça c'est le gardien du respect. Toi tu dois surveiller que quand quelqu'un parle, tout le monde l'écoute. Tu vérifies qu'une seule personne parle à la fois, c'est très important. Ensuite, qui est gardien ?

- Sarah.

Sarah, tu es gardien du thème. Ça veut dire que chaque jour on fait une discussion sur un thème. La dernière fois vous vous souvenez on avait parlé du bien et du mal. Le gardien du thème vérifie qu'on ne sorte pas du thème. Si par exemple on doit parler du bien et du mal, et qu'après on commence à parler des vaches, on n'est plus dans le thème.(rires des enfants)

Maintenant, je pense qu'on est équipés pour se transformer en super-héros de la philosophie. Et justement le thème aujourd'hui, c'est les pouvoirs et les super-pouvoirs. Pour commencer : qui a des super-pouvoirs ?

- Les super-héros !

Les super-héros. D'accord. De l'autre côté, les pouvoirs. Qui est-ce qui les a ?

- Le feu, la glace...

Alors ça ce sont encore des super-pouvoirs. Les pouvoirs c'est ce qu'on peut faire.

- Voler ?

Que nous les humains pouvons faire.

- On peut se battre avec, pour se protéger.

Alors attendez, je vous arrête. En fait je voulais juste que pour l'instant on réfléchisse à la différence entre le super-héros et nous les ... ?

- Humains.

Nous les humains on a des pouvoirs.

- Hein ?

Pas des pouvoirs magiques justement.

- Aaaah...

Les pouvoirs ça veut dire qu'on peut faire des choses.

- Sauf les magiciens.

Mais ne vous inquiétez pas, ça va s'éclaircir, on va d'abord lire une histoire. Tout le monde est prêt ? On s'installe confortablement pour ne plus bouger sur la chaise. Alors la première histoire qu'on va lire, c'est une petite fille qui est humaine, comme vous, et qui pense avoir des pouvoirs magiques. Regardez bien les images dans cette histoire.

*Lecture de *Le jour où j'ai perdu mes super-pouvoirs**

Alors, cette petite fille, est-ce qu'elle a des super-pouvoirs ?

- Nooon !

Est-ce qu'elle utilise un pouvoir pour réussir à faire tout ça ?

- Noon.

- Sii.

Qu'est-ce qu'elle utilise comme pouvoir pour pouvoir faire tout ce qu'elle fait ? 1 2 3 pensez ! On se concentre. Comment elle arrive à faire tout ça, qu'est-ce qu'elle utilise comme pouvoir ? Levez la main quand vous avez une idée ; Attention les gardiens, c'est là que vous commencez à être vraiment importants, vous surveillez tout ce qui se passe. Alors, qu'est-ce qu'elle utilise comme pouvoir ? Oui ?

- Des objets.

Des objets ? Mais justement, qu'est-ce qu'elle fait avec des objets, comment elle les utilise ? Oui ?

- Elle les utilise pour respirer sous l'eau, faire des choses...

Oui mais comment elle fait pour respirer sous l'eau par exemple ?

- Avec un tuba.

Avec un tuba, oui, mais comment elle a réussi à trouver ça? Cette idée d'utiliser un tuba pour respirer sous l'eau ?

- Parce qu'un tuba il y a un trou pour respirer dedans donc on peut respirer dans le trou sous l'eau.

Oui...

- Parce qu'elle a de la pensée.

Animatrice (Johanna) : Elle a de la pensée. Elle trouve. En fait comment elle arrive à trouver comment voler dans le jardin et tout ça ?

- Elle saute.

Oui ! Et du coup, pour sauter, pour se dire « Ah si je saute... »

- Elle pense.

- Elle pense qu'elle peut voler.

Elle pense qu'elle peut voler. Elle trouve des solutions. Grâce à quoi elle trouve des solutions ?

- Sa pensée.

Plus précisément. Quand vous vous avez un problème, un problème qui se pose : en maths ou dans la vie, qu'est-ce que vous faites ?

- On réfléchit.

- On trouve une solution.

Comment ?

- On réfléchit.

On réfléchit : et quand on réfléchit, on utilise notre...

- Cerveau !

- Pensée.

- Tête.

Notre tête..

- Notre mémoire.

Peut-être notre mémoire, on peut se dire « Tiens, j'ai déjà eu ce problème-là ! » On utilise...

- Le cerveau ?

Le pouvoir du cerveau ça s'appelle le...l'int... ?

- L'intelligence ! L'imagination

« [Facilitatrice] : Alors, on va faire un exercice philosophique. On s'est demandé si l'imagination était puissante, alors on va essayer d'explorer cette idée. Fermez les yeux... imaginez une pomme. Vous y arrivez ?

- (tous) Oui ! Ouiiiiii ! C'est trop facile !

D'accord. Alors maintenant fermez les yeux et imaginez 10 pommes.... Vous y arrivez ?

- (tous) : Ouiiiiii !

Bon... Maintenant imaginez mille pommes.... Qu'est-ce qui se passe !

- [enfant 1] Waaaa c'est trop dur

- [enfant 2] On voit juste un tas mais on peut pas voir combien il y en a...

- [enfant 3] Moi j'arrive à les voir mais faut que je promène dans l'image pour les compter.

Est-ce que vous arrivez à les voir toutes ensemble les mille pommes ? Est-ce que l'imagination est assez puissante pour imaginer mille pommes ?

- [enfant 4] Bah on peut savoir qu'il y en a mille et en même temps on s'imagine petit à petit les pommes. Mais de loin on ne voit que des pommes à l'infini.

Là, on revit une expérience de Descartes, le plus grand philosophe français : il disait que le problème de l'imagination, c'est que par exemple, on ne pouvait imaginer. Ok. Et maintenant voici une orange ! fermez les yeux.... Imaginez un fruit qui soit à la fois une pomme et une orange.

- [enfant 5] La mienne elle est orange au milieu et pomme autour

- [enfant 6] Moi c'est par lamelle orange et pomme

- [enfant 3] Moi c'est les deux complètement mélangés, les deux goûts ensemble.

Là elle est puissante l'imagination ?

- [enfant 5] Un peu plus...»

L'intelligence.

- Haan !

On a tous un pouvoir dans le cerveau, c'est le pouvoir de l'intelligence. Donc, est-ce que l'intelligence, c'est un super-pouvoir?

...

Est-ce qu'il n'y a que les super-héros qui sont intelligents ?

- Non !

- Non il y a aussi les humains.

Voilà, les humains aussi. Donc là, il y a le pouvoir de l'intelligence.

- Et les super-héros, ils ont quoi ?

On va y revenir. 1 2 3 pensez ! Vous à votre avis qu'est-ce que vous avez comme pouvoir? Des choses que vous pouvez faire, que vous savez faire, dont vous êtes capable ? Je vous rappelle qu'il n'y a pas de mauvaises réponses en philo. Et en parlant de pouvoir, on va passer le super magique bâton de la parole.
(rires des enfants)

- C'est un vrai ?

Oui c'est un vrai bâton de la parole. Mais on se concentre, trouvez chacun un pouvoir dont vous êtes capable. Je suis sûre que tous ici vous avez un pouvoir. On commence, on se regarde, on s'écoute. C'est parti. Qu'est-ce qu'on a comme pouvoir ?

- C'est ce qu'on peut faire ?

- Moi je sais pas.

Si tu n'as pas d'idée, c'est pas grave, tu peux passer.

- Euh... Le pouvoir de sauter.

Sauter. Oui, tu as le pouvoir de sauter.

- On peut nager, on peut courir.

Super.

- On peut penser, parler, faire plein de choses.

- On peut faire le ménage.

On a le pouvoir de faire le ménage, oui.

- Faire des tours de magie.

On peut faire des tours de magie, c'est marrant ça parce que quand on fait des tours de magie, est-ce qu'on fait vraiment de la magie ?

- Non.

C'est ça qui est compliqué.

- On a le pouvoir de glisser.

On a le pouvoir de glisser, si on veut oui.

- On peut faire du sport.

- On peut sauter le plus haut possible.

- On peut danser.

- On peut dessiner.

Oui super. Les garçons, vous n'avez pas de pouvoirs, rien ? Déjà, je suis sûre que vous avez un pouvoir que vous avez appris à l'école.

- Jouer au foot.

Par exemple. C'est ça qu'on vous a appris à l'école ?

- A l'école on apprend à écrire.

Le pouvoir d'écrire c'est un vrai pouvoir ! Ca permet de faire des choses.

- Regarder.

Le pouvoir de regarder ? Ca c'est super, oui.

- De parler.

- Des maths.

- La poésie.
- Le pouvoir de travailler.

Alors, très bien. Maintenant 1 2 3 pensez ! Quel super-pouvoir vous aimeriez avoir ? Là on a vu un peu tous les pouvoirs qu'on avait, et maintenant les super-pouvoirs que vous aimeriez avoir. Restez bien calmes s'il -vous-plaît. Je suis sûre que vous avez le pouvoir d'être immobile.

- Ca c'est pas possible.
- D'être à peu près immobile si. On y va pour les super-pouvoirs.*

- Ben...
Un pouvoir magique que tu aimerais avoir, un super-pouvoir ?

- De voler.
- De pas pouvoir aller à l'école.
- Lancer des boules de feu.
- Lancer des boules de neige et dans le ciel..

C'est un pouvoir magique ça ?

- Non mais dans le ciel si !
- Avoir tous les pouvoirs.
- Avoir des ailes.
- Pouvoir faire apparaître des choses.
- Déplacer les choses. Sans les toucher.
- Courir très très vite.
- Avoir le pouvoir de l'éclair.
- D'écarter les membres.

Restez concentrés.

- Passer entre les murs.
- Etre invisible.

Alors je voudrais revenir sur les pouvoirs. Il y a plein de choses qu'on peut faire. Est-ce que pouvoir faire quelque chose et avoir le droit de faire quelque chose c'est pareil ? 1 2 3 pensez ! Est-ce que pouvoir faire quelque chose... Par exemple, Léonardo peut casser mon dictaphone. Est-ce qu'il a le droit de casser mon dictaphone ?

- Non !

Alors, est-ce que pouvoir et avoir le droit c'est pareil ? C'est compliqué comme question, est-ce que tout le monde a compris ?

- Non.
- Oui.

Est-ce qu'il y a des choses qu'on peut faire mais qu'on n'a pas le droit de faire ?

- Oui.

Des choses qu'on peut faire, on est capable de les faire.

- Oui.

Par exemple je suis capable de taper avec le bâton, est-ce que j'ai le droit ?

- Non !

Je peux le faire, mais je n'ai pas le droit. D'accord ? Est-ce que vous avez d'autres exemples ? Des choses qu'on peut faire, on est capable de les faire, mais est-ce qu'on n'a pas le droit de les faire ?

- Non.

Quoi par exemple? Concentrez-vous.

- D'insulter.

Insulter. Voilà. Tu peux insulter, tu peux sortir des insultes de ta bouche. Est-ce que tu as le droit ?

- Non.

Non. Quoi d'autre ?

- Casser un vase.

Casser un vase. Effectivement, c'est facile de casser un vase.

- Frapper les plus petits que soi.

Et les plus grands que soi, on a le droit de les frapper ?

- Non !

On continue.

- Détruire ma chambre.

Détruire ta chambre effectivement.

- Voler.

Voler au sens avec les ailes ?

- Non, voler des choses.

Exactement, c'est notre exemple de la semaine dernière. On peut voler. Est-ce qu'on a le droit de voler ?

- Non.

- Prendre quelque chose des mains alors qu'on n'avait pas le droit de le prendre ?

- Casser une fenêtre.

- Dire des gros mots.

Très bien. Donc je répète ma question, j'espère que maintenant vous avez compris. Est-ce que pouvoir faire quelque chose et avoir le droit de faire quelque chose c'est pareil ?

Noon.

1 2 3 pensez. Maintenant, est-ce que vous pourriez me dire quels sont vos droits ? On se concentre, je vais faire passer le bâton de parole mais pour l'instant, restez immobiles. Qu'est-ce qu'on a le droit de faire, quels sont nos droits ?

- D'aller à l'école, de travailler.

- D'écouter les plus grands que soi.

Tu as le droit de faire des maths aussi.(rires des enfants)

- J'ai le droit de décider d'aller quelque part.

D'accord.

- Le droit de jouer.

Le droit de jouer, c'est important pour vous j'imagine.

- Le droit de manger.

Le droit de manger, oui.

- J'ai le droit d'utiliser la gentillesse.

- On a le droit de parler.

- Le droit de se respecter.

- De dormir.

- Le droit d'écouter nos parents.

- Le droit d'aller manger.

- On l'a déjà dit !

C'est pas grave.

- Le droit de lire.

- Le droit de faire des maths.

- Le droit de faire du bien.

Le droit de faire du bien, c'est super ça. Bravo. Est-ce que vous avez d'autres idées ? Parce que ça a l'air d'être super ce que vous pensez.

- Oui !

Qu'est-ce qu'on a comme droits ?

- Faire le contraire du mal.

- Le droit de voir du monde, de voyager dans des pays.

Tu sais qu'il y a des pays où on ne peut pas voyager, où les gens n'ont pas le droit de partir, ou alors c'est très difficile. Faut que tu te renseignes, je n'ai pas envie de dire des bêtises. Oui ?

- Le droit de pas dire du mal.

- Le droit de s'amuser.

- Euh... Je me souviens plus de ce que je voulais dire.

C'est pas grave.

- Le droit de marcher.

- Le droit de travailler.

- Le droit d'avoir du respect.

Est-ce que les enfants et les adultes ont les mêmes droits ?

- Nooon.

Est-ce que vous pouvez me dire certains droits qui ne sont que pour les adultes ? Attention on se concentre, c'est compliqué là. Est-ce que vous avez des idées de droits qui ne sont que pour les adultes, qu'on a quand on devient adulte ? Des droits qu'on a quand on devient adulte c'est-à-dire des pouvoirs qu'on a quand on devient adulte. On revient sur les pouvoirs en fait. Les choses qu'on peut faire, qu'on a le droit de faire quand on est adulte ? Chuuut.

- Conduire une voiture.

Conduire une voiture.

- De se marier.

Se marier.

- On a le droit aussi de trouver du travail.

Trouver du travail, on peut commencer à travailler un peu après être adulte. Un peu avant aussi, mais c'est compliqué. Oui ?

- Protéger ses enfants.

- Rester tout seul.

Il n'y a que les adultes qui ont le droit de rester tout seul ?

- Non.

Oui ?

- Se coucher tard.

- Le droit de sortir.

D'accord. C'est tout ? Qu'est-ce qu'on a d'autre comme droit quand on devient adulte ? Vous avez d'autres idées ?

- Faire la cuisine.

On n'a pas le droit de faire la cuisine quand on est petit ? Quand on est ado ?

- Non.

- Si moi j'la fais.

Il faut attendre d'avoir 18 ans pour pouvoir faire la cuisine ?

- Nooon.

- Moi j'en fais.

- Moi je sais pas en faire.

Par contre, peut-être que ça met du temps pour savoir faire la cuisine. C'est pas pareil pouvoir faire la cuisine c'est-à-dire être capable de faire la cuisine et avoir le droit. Un enfant a le droit de faire la cuisine, le problème c'est qu'il ne sait pas forcément. Il n'a pas forcément le droit d'utiliser le four. Quoi d'autre ?

- Le droit d'avoir un métier.

Alors, bravo pour ça. Est-ce que vous avez donc bien compris ? Là on a trois choses aujourd'hui. Les super-pouvoirs, donc là c'est magique et c'est pour les super-héros. Et après il y a les pouvoirs des humains : on a parlé de l'intelligence mais on en a dit plein d'autres. On va demander aux gardiens de la mémoire. Et là, on a vu que ce n'est pas pareil pouvoir et avoir le droit. Est-ce que les gardiens de la mémoire vous êtes prêts pour nous lire ce que vous avez écrit ?

- Oui.

Donc en gros, aujourd'hui il y a trois trucs dont il faut faire la différence : les super-pouvoirs, les pouvoirs et les droits. Vous avez compris ?

- (tous) Oui !

Super. (applaudissements)

6. 3. 8. Discussion Philosophique sur le thème « La Différence ». **PhiloGarou, Ateliers des temps méridiens et périscolaires, école Marcel**

Cachin, 16 septembre 2013

[Facilitatrice] J'espère que vous allez bien, et que vous êtes prêts à faire un super atelier de philosophie. Comme la dernière fois, on va se distribuer des rôles, donc je vais vous donner chacun une carte (distribution des cartes de gardiens et de penseurs-parleurs, et rappels sur les rôles des gardiens). Tout le monde a un rôle important à jouer : les gardiens et les philosophes. Le bâton de la parole, quel est son pouvoir ?

- C'est le pouvoir de la parole

Et les autres doivent ?

- Ecouter

Le thème aujourd'hui, c'est « Les Différences », on va se demander si on est tous différents et qu'est-ce qui se passe quand on est tous différents. Pour faire ça on va commencer par lire une petite histoire sur une chauve-souris, qui va vivre plein de questions par rapport à la différence.

Lecture de l'album *Rufus*, Tomi Ungerer, 1961 (texte de l'album retranscrit p. 780)

1, 2, 3, Pensez ! Il y a combien de mondes dans cette histoire ? Et lesquels ?

- Deux

- La nuit, le jour.

Le monde du jour et le monde de la nuit. Rufus il vient de quel monde ?

- De la nuit

Et qu'est-ce qui lui arrive à Rufus ?

- Il est sorti de sa grotte

Il veut aller dans quel monde ?

- Il veut aller dans le monde du jour

Pourquoi ?

- Pour voir comment c'est

Pour voir comment c'est : comment ça s'appelle ce sentiment quand on a envie de voir comment c'est ?

- La curiosité

Levez la main les enfants qui sont curieux. (tous les enfants lèvent la main). Qu'est-ce que c'est que la curiosité ?

- Par exemple, quand on va chez quelqu'un, quand on voit quelqu'un on lui demande pourquoi on l'a pas vu depuis des jours, quand on aime bien regarder dans les tiroirs qu'est-ce qui y a.

- C'est quand on veut tout savoir, on nous dit quelque chose et on dit « pourquoi ? pourquoi ? pourquoi ? »

On se pose plein de questions quand on est curieux ?

- Beaucoup, beaucoup ou une seule

- J'ai dit que quand on était curieux, on posait plein de questions, on regardait dans les tiroirs.

- Aussi, c'est comme si à notre anniversaire, on veut savoir qui est-ce qui viendra

Quand on est curieux, on veut savoir. La curiosité c'est une envie de savoir.

- On veut... par exemple, il y a une boîte, il y a quelque chose à l'intérieur, et quand il l'ouvre il n'y a que des jouets de bébés.

Et du coup, le but c'est quoi ?

- De regarder

Quand on regarde quelque chose qu'on n'a jamais vu avant, qui est nouveau, on veut ?

- (tous) Découvrir.

- On est surpris

- On veut savoir.

- Par exemple, quand il y a une boîte de chaussure, on enlève l'étiquette pour qu'on voit pas quelles chaussures ce sera, quelqu'un qui est pressé, et après il découvre que c'est des belles chaussures quoi.

Est-ce que quand on est curieux, c'est quand quelque chose est caché ?

- Oui ou montré.

Donc, Rufus est curieux de découvrir le monde du jour. Et maintenant, moi je voudrais savoir, vous quels mondes vous aimeriez découvrir ? Quels sont les mondes qui attisent la curiosité ? Attiser, c'est quand ça nous rend curieux... Quels sont les mondes différents que vous aimeriez découvrir ?

- J'aimerais bien découvrir le monde où il y a beaucoup de fleurs comme dans l'histoire

- J'aimerais bien découvrir ce qu'il y a sous l'eau

- J'aimerais bien découvrir le monde aquatique aussi

- J'aimerais bien découvrir le monde naturel

- J'aimerais bien découvrir le monde aquatique et le monde du ciel, aussi le monde de la nature et des dinosaures.

- J'aimerais connaître le monde de l'aviation et de l'action

- J'aimerais bien découvrir le monde sous l'eau, dans la nature.

- J'aimerais bien découvrir les nouveaux pays.

Est-ce que chaque pays c'est une sorte de monde ? C'est intéressant ça.

- Le monde des chevaux

- Le monde équitable !

- J'aimerais bien découvrir le monde des stars

- J'aimerais bien découvrir le monde des chauves-souris

- J'aimerais bien connaître le monde animal et le monde des chocolats

- Le monde des barbabapas, le monde de l'espace

- Moi je voudrais découvrir plusieurs mondes : par exemple le monde aquatique, le monde du feu, le monde invisible

Bravo pour toutes ces réponses, dites-moi il y a combien de mondes ?

- Des milliers

- Y en a à l'infini

- Des millions de milliers

- L'infini

- Quatre millions

Quatre millions pile : ni plus, ni moins.

- Les mondes, il n'y en a à l'infini parce qu'il s'en crée encore et encore

Quand est-ce que ça se crée un monde ?

- Quand on invente une nouvelle chose

- Quand on invente un mot

- Quand on invente des choses rares

- Quand un siècle passe

Est-ce que chaque siècle est un monde ?

- Les mondes il se crée à l'infini.

Est-ce qu'un nouveau monde apparaît à chaque fois qu'une nouvelle personne elle naît ? Est-ce que vous avez un monde dans votre tête ?

- (tous) Ouiii !

- J'en ai deux

- J'en ai à l'infini dans ma tête.

- J'imagine, j'arrête pas d'imaginer que j'ai des frères, que je suis en train de jouer avec des choses qui peuvent pas exister.

Le monde imaginaire : est-ce qu'on a tous le même monde imaginaire

- (tous) Non

- On a chacun notre avis et notre pensée

- Moi j'imagine tout le monde un petit bébé

- Moi j'imagine des amis

Alors, dans l'histoire, Rufus il change de monde : il part du monde de la nuit et il va vers le monde du jour. Et là qu'est-ce qui se passe ?

- Il se fait attaquer

Il se fait tout de suite attaqué ? Qu'est-ce qu'il essaie de faire d'abord ?

- Il essaie de visiter le monde

- Il a pas d'amis

- Il se met de la peinture pour ressembler au jour.

- Il se met de la peinture pour le jour parce que le jour on voit... il y a la lumière et des couleurs claires.

- Il se met des couleurs gaies pour ressembler comme le monde du jour qui a plein de couleurs colorées.

- C'est quoi la question déjà ?

La question c'est : que se passe-t-il quand on change de monde ? Donc il essaie de ressembler au monde du jour, et là qu'est-ce qui se passe ?

- Il veut changer de couleur

- Ils vont lui tirer dessus

Pourquoi ils lui tirent dessus ?

- Parce que ils croient que Rufus est un danger

Pourquoi ils croient que c'est un danger ?

- Parce qu'ils l'ont jamais vu. Rufus il vient du monde de la nuit

Ils l'ont jamais vu et du coup, ils croient qu'il est méchant : qu'en pensez-vous ?

- Ils croient... c'est du jamais vu !

Oui, c'est du jamais vu cette chauve-souris peinte de toutes les couleurs : ils savent pas ce que c'est.

- Et ils pensent qu'il va faire du mal aux gens, aller dans les maisons et tuer les gens

- Parce que comme ils l'ont jamais vu, c'est du nouveau pour eux, ils croient que c'est dangereux.

Pourquoi on croit que ce qui est nouveau, c'est dangereux ?

- Ils croient qu'il est dangereux parce qu'ils ont jamais autant de couleur dans un animal

Et qu'est-ce qu'ils ressentent ?

- Ils croient qu'il est malade

- Ils ont peur !

- En fait, ils ont peur comme ils l'ont jamais, comme ils vivent dans le monde du jour et pas dans le monde de la nuit, ils ont jamais vu de chauve-souris pareille.

Faut-il avoir peur des gens différents ? 1, 2, 3, Pensez ! C'est une question importante.

- Oui, il faut avoir peur des gens qu'on vient à peine de connaître parce qu'on sait pas ce qu'ils vont faire.

- Il faut pas leur tirer dessus mais il faut avoir peur quand même.

- Ils ont peur parce qu'il vient du monde de la nuit, et c'est la première fois qu'ils voient une chauve-souris pas comme les autres.

- Mais ça dépend parce que cette chauve-souris, on peut croire qu'elle est méchante, ou on peut croire qu'elle est gentille.

Et comment on peut faire pour savoir si elle est gentille ou méchante ? Est-ce qu'il faut tirer dessus ?

Qu'est-ce que vous feriez vous si Rufus arrivait devant vous ?

- On l'observe

- Quelque fois si on connaît pas, on embête et ça provoque des attaques, alors pour moi, ça veut dire que les gens se croient attaqués. Toujours si on embête un animal, l'animal va attaquer, donc les gens vont croire qu'ils sont attaqués.

Quand deux personnes différentes se rencontrent, est-ce qu'il faut s'attaquer ?

- (tous) Non !

- En fait, oui il faut avoir peur parce qu'on sait pas ce qu'ils vont faire. Si une chauve-souris arrive, moi je lui poserai plein de questions pour savoir s'il est méchant ou gentil. Il y a des policiers qui se déguisent pour savoir la vérité aux gens.

Donc tu vas communiquer, tu vas parler...

- On n'est pas obligés d'avoir peur. Parce que aussi, on peut pas savoir directement s'il est méchant ou gentil : il faut déjà lui parler, po...poser des questions, et après c'est comme ça qu'on va savoir.

- Quand il y a quelqu'un de nouveau, il vaut mieux aller le voir, lui parler, regarder s'il a l'air méchant, gentil, lui demander s'il veut être notre ami. Parce que si on a peur tout de suite ou on l'attaque, bah on peut pas être ami avec lui, on sait pas s'il est gentil ou méchant et on l'attaque.

D'accord. Alors, dans l'histoire, qu'est-ce qui se passe après ? On lui a tiré dessus et ensuite, qu'est-ce qui se passe pour Rufus ?

- Rufus il atterrit dans un jardin, après y a un monsieur qui le trouve, qui croit que c'est un papillon, mais après il voit que c'est une chauve-souris blessée et il le prend chez lui.

Alors, est-ce que le docteur Tarturo, il attaque Rufus ?

-(tous) Non...

- Il communique pour voir s'il est gentil ou méchant. Et ensuite il est gentil, et Rufus, il veut repartir ensuite.

Avant de repartir, il se passe un truc entre Rufus et le docteur Tarturo ?

- Il passe du temps ensemble, ils regardent un film et Rufus il décide de repartir dans son monde parce que ça lui manque.

Il passe du temps ensemble parce qu'ils sont devenus ?

-(tous) Amis !

Alors, le docteur Tarturo et Rufus ils sont très différents ?

-(tous) Oui

Est-ce que c'est possible d'être ami avec quelqu'un de différent ? 1, 2, 3, Pensez !

- En fait, il faut avoir peur parce que si on n'a pas peur, il va peut-être te faire très mal puisqu'il va se fâcher.

Tu réponds à la question d'avant là. Alors, est-ce que deux personnes différentes ?

- Bah oui parce que Shana elle a la peau noire et moi j'ai la peau blanche et on est amies.

- Bah oui parce que moi j'aime les chevaux et je suis pas un cheval, je suis amie avec lui.

- Aurélane : Aurélane, c'est une fille et moi je suis un garçon et on est quand même amis.

- On n'est pas obligés d'être pareils pour être amis, et de faire les mêmes choses. Quand on est ami, de temps en temps on est ensemble, mais on fait pas les mêmes choses.

Et du coup, il peut se passer quand on est différents ?

- On peut être ami avec quelqu'un de différent, y en a qui sont gentils, y en a qui sont pas gentils. Par exemple, un lama, moi je suis pas un lama, et on peut être ami.

- On peut être ami avec quelqu'un d'autre parce que même si on le connaît pas, qu'on le connaît pas, on peut s'habituer en venant lui parler avec lui, on peut et on peut mieux se connaître. Par exemple, un jour un gorille dans un zoo avait trouvé un chaton abandonné, et il l'a adopté avec lui. Et le gorille et le chaton, c'est devenu ami. Même pendant la mort du gorille, le chaton était là, et en plus c'est vrai qu'est-ce que j'ai dit.

- Et bah en étant ami avec quelqu'un de différent de nous, on peut apprendre de nouvelles choses, de nouvelles cultures que nous on n'a pas.

- J'ai une copine, elle vient de la Serbie et on est ami.

Tout à l'heure, on s'est demandé si chaque pays n'était pas une sorte de monde.

- Et en plus si on a une amie grande, elle peut nous apprendre des choses ;

Alors, est-ce qu'on est tous pareils ici ?

-(tous) Non

Est-ce qu'on est tous différents ?

-(tous) Ouiiii !

Pour montrer cela, on va faire une grande fresque : on va imaginer que chacun, on est une chauve-souris, et comme Rufus on a trouvé une boîte de peinture. Et vous pourrez tous faire votre chauve-souris à votre manière, et on va voir ensuite si toutes les chauves-souris sont pareilles, ou si elles sont toutes différentes.

(Restitution des résumés par les gardiens de la mémoire)
Bravo pour votre discussion philosophique !

6.4. Retranscription des discussions philosophiques, ateliers des temps méridiens et périscolaires, école Langevin, 2011-2014

6.4.1. Discussion philosophique « La peur » (6-8 ans), Ateliers temps méridien, école Langevin, 6 décembre 2012

[Facilitatrice] Alors, pour commencer, pouvez-vous me rappeler ce qu'est la philosophie ?

- C'est quand on se pose des questions sur la vie, sur nous, sur des mots.
- Et puis on parle, on discute.

On se pose des questions sur la vie, le monde, les humains. Aujourd'hui, le thème, c'est la peur. Nous les humains, pourquoi on a peur ?

- C'est surtout le cerveau qui stresse quand on est dans un lieu inquiétant.
- En ce qui me concerne, moi j'ai peur des araignées.
- Par exemple, on a peur de mourir.

Pourquoi ça fait peur tout ça ?

- On a peur des bêtes ignobles. Ou sinon, quand on a peur du noir, c'est qu'on a peur du paranormal. Alors que la mort, c'est normal mais ça fait peur quand même.

Est-ce qu'on a peur de ce qui n'est pas normal ?

- Oui, si ce n'est pas comme nous, on a peur. Parce que c'est bizarre.
- On a peur de ce qu'on n'a jamais vu. Ça nous fait bizarre.
- C'est quelque chose qu'on ressent.

Comment ça s'appelle quelque chose qu'on ressent ?

- Un sentiment

Donc la peur c'est un sentiment qu'on a face à des choses bizarres, anormales, inconnues, comme la mort. Alors, maintenant, on va faire une expérience : vous vous mettez par deux, face à face. Ceux qui sont à gauche, vous allez faire peur à la personne en face de vous. 1,2,3 ! (les enfants s'exécutent). Allez, on inverse. 1,2,3 ! Alors, qu'est-ce qui s'est passé pendant cette expérience ?

- On a été surpris.

Ah, c'est intéressant : est-ce que la surprise ça peut faire peur ?

- Oui, mais là on était prévenu et on a quand même eu peur.
- Des fois on a peur quand on sait ce qui va se passer.

Quand on sait que ça va se passer, on a peur ?

- Non

Ah bon, pourtant vous avez dit avoir peur de la mort, pourtant vous savez que ça va arriver...

- Ah, oui et l'autre fois j'avais peur d'une piqûre avant qu'elle se produise.
- On a peur parce qu'on est surpris
- On peut avoir aussi peur pour un examen : on a peur de l'échec. Là il y a pas de surprise.

Tout cela, ce sont des peurs réelles, dont on a parlées. Est-ce qu'il y a des choses imaginaires qui font peur ?

- Oui, surtout dans les rêves

Comment ça s'appelle un rêve qui fait peur ?

- Un cauchemar. Moi un jour, j'ai eu peur dans un rêve parce qu'un escalator voulait me manger.
- Moi j'ai fait un cauchemar où il y avait plein de serpents qui m'attaquaient.

Au moment où tu fais le cauchemar, c'est réel ou imaginaire ?

- C'est imaginaire !

Ça se montre comment dans le corps la peur ?

- On tremble, on a les grands yeux, on a la chair de poule

Alors on va faire une deuxième expérience. Vous allez devoir mimer la peur, en silence : il faut qu'on voie sur votre visage et dans votre corps que vous avez peur. 1,2,3, la peur. Alors comment vous êtes ? Qu'est-ce que ça montre ?

- On a la bouche ouverte, les yeux écarquillés, les mains devant nous.

- ça montre qu'on est en danger.

On va faire une dernière récolte d'idées par rapport à la peur : c'est quoi pour vous la peur ?

- La peur c'est quand on est angoissé, il y a quelque chose qui nous impressionne d'une manière dangereuse.

- La peur c'est le sentiment face à quelque chose d'inquiétant qui nous attaque

- La peur c'est quelque chose qui nous effraie, enfin on est effrayé.

Lecture de Yacouba, Thierry Dedieu, 2000.

Pourquoi Yacouba n'a plus peur du lion ?

- Parce qu'il est blessé

Est-ce qu'il peut prouver qu'il est un guerrier courageux ?

- Non, il peut pas : le lion ne sert plus à rien

- Yacouba, il peut plus montrer son courage parce que le lion est fatigué

- Parce que le lion ne fait plus peur.

Alors, c'est quoi le contraire de la peur ? 1, 2, 3, Pensez...

- Le contraire de la peur, c'est le courage.

- Le courage

- Ne pas avoir peur

Au début, quand Yacouba affronte le lion, est-ce qu'il a peur ?

- Oui, et il doit s'armer de courage pour combattre

Oui c'est ce qu'il dit dans le livre : « s'armer de courage ». Qu'est-ce qu'il dit d'autre ?

- Il faut oublier la peur.

Donc est-ce qu'il y a de la peur ?

- oui, il a peur et il est courageux.

Est-ce que le contraire de la peur, c'est l'absence de peur ou le fait d'affronter la peur ?

- Affronter la peur.

Tout le monde a compris la question ? Par rapport au courage, qu'est-ce que c'est par rapport à la peur ?

- Quand on est courageux, on n'a peur de rien

- Non, quand on est courageux on a peur : si on a peur d'une araignée, être courageux c'est la prendre dans ses mains.

Quand on est courageux, on n'a peur de rien ?

- Non, être courageux c'est quand on affronte sa peur.

Donc est-ce que le contraire de la peur, c'est l'absence de la peur ou affronter sa peur ?

- bah ça peut être les deux.

- Parce que quand on est courageux, on peut surmonter notre peur.

- L'autre contraire de la peur, c'est l'absence de peur.

Le courage, ce n'est pas « ne pas avoir peur » : on a peur quand on est courageux, mais on surmonte sa peur. Si on n'a pas peur, est-ce qu'on est courageux ?

- (tous) Non ! Si !

Est-ce qu'il faut surmonter ses peurs pour être courageux ?

- Oui : si y a pas de danger, y a rien à affronter. Être courageux c'est dépasser la peur.

- C'est dangereux, on sait que c'est dangereux. C'est pour ça qu'on a peur. Le monstre il peut nous manger. Si on sait pas qu'il peut nous manger, on croit qu'il est gentil

- Le contraire de la peur, c'est le courage. Et pour encourager pour affronter.

Et si on affronte tous les dangers sans jamais avoir peur, comment ça s'appelle ?

- Je sais pas

Ça s'appelle la témérité, c'est quand on est trop courageux, c'est quand on a un excès de courage, qu'on est ivre de courage. Dans ce cas, on fait des choses vraiment trop dangereuses.

- Ah comme les gens qui font du vélo avec la roue avant levée.

- Ou si on prend pas une araignée dans sa main, mais quatre-vingt.

- Ou si on marche sur une corde dans le vide sans être attaché. Ou en voiture.

Oui, ce serait de la témérité : pour Platon, c'est l'excès de courage, comme on peut le voir dans le schéma, c'est un autre mot proche de courage ou de peur. »

Annexe 7

Inventaire et retranscriptions des Ateliers d'Expression Accueil des Collégiens Exclus (11-14 ans)

7.1. Inventaire des séances d'expérimentation : 42 séances

- Atelier d'expression ACTE : « La justice », « l'acte », lundi 23 janvier 2012, un élève. (M.B., 4^{ème}, collège Houël)
- Atelier d'expression ACTE « La justice », lundi 30 janvier 2012 : deux élèves. (R.D., 4^{ème}, collège Houël ; M.A., 5^{ème}, collège Houël)
- Atelier d'expression ACTE : « Le visible et l'invisible » lundi 13 février 2012, deux élèves. (W.D., 6^{ème}, collège Courbet ; M.K., 6^{ème}, collège Courbet) **R**
- Atelier d'expression ACTE : « le monde des adultes », lundi 12 mars : quatre élèves (K.M., 4^{ème}, F.E.J., 5^{ème}, G.J., 5^{ème}, collège Courbet et J.T.E., 3^{ème}, collège Houël)
- Atelier d'expression : « la justice », lundi 19 mars 2012, une élève (O.N.N., 3^{ème}, collège Houël)
- Atelier d'expression : « La force de l'acte », lundi 26 mars 2012, deux élèves (M.D., 3^{ème} collège Courbet ; M.A., 6^{ème}, collège Courbet)
- Atelier d'expression : « la justice », lundi 2 avril 2012 : trois élèves (J.M., 5^{ème} collège Courbet, S.S., 3^{ème} collège Courbet, A.A., 4^{ème}, collège Courbet)
- Atelier d'expression : « le jeu et le sérieux », lundi 9 avril 2012 : deux élèves de 6^{ème} et 3^{ème} (S.S., R.R., collège Courbet) **R**
- Atelier d'expression : « la colère et la maîtrise de soi », lundi 21 mai 2012 : un élève de 5^{ème} (J.M., 5^{ème} collège Courbet)
- Atelier d'expression philosophique, « la justice », lundi 29 mai 2012, quatre élèves. (M.D., I.S., C.A., 3^{ème}, collège Courbet, I.S., 3^{ème}, collège Houël)
- Atelier d'expression « le bon jugement », lundi 4 juin 2012 : un élève (R.G., 5^{ème}, collège Houël)
- Atelier d'expression ACTE : « le divertissement », lundi 19 juin 2012 : un élève. (Y.K., 3^{ème}, collège Houël) **R**
- Atelier d'expression : « Exister, être libre », 3 octobre 2012 : trois élèves. (Y.S.C., 4^{ème}, collège Courbet ; R.B., 3^{ème}, collège Houël, D.D., 3^{ème}), **R**
- Atelier d'expression : « le besoin et l'envie », mardi 9 octobre 2012, une élève. (S.B., 4^{ème}, collège Houël)
- Atelier d'expression « la colère, l'injustice », mardi 16 octobre 2012 : une élève. (M.S.M., 4^{ème}, collège Houël)
- Atelier d'expression : « Le respect », mardi 23 octobre 2012 : deux élèves. (A.G., B.B., 4^{ème}, collège Houël)
- Atelier d'expression : « la justice », mardi 27 novembre 2012 : une élève. (R.M., 5^{ème}, collège Houël)
- Atelier d'expression : « La sévérité », mardi 4 décembre 2012 : une élève.

- (L.C., 3^{ème}, collège Houël)
- Atelier d'expression « la violence », mardi 12 décembre 2012 : trois élèves
(P.K. 3^{ème}, A.M., A.S., 4^{ème}, collège Houël)
 - Atelier d'expression : « la liberté, la justice », mardi 30 janvier 2013, deux élèves de 4^{ème}
(A.M., A.S., collège Courbet) (R)
 - Atelier d'expression : « la responsabilité », mardi 5 février 2013 : quatre élèves.
(S.B., 5^{ème}, Y.D., 4^{ème}, collège Courbet ; A.P.G., R.G., collège Houël) (R)
 - Atelier d'expression ACTE, mardi 12 février 2013 : 2 élèves de 4^{ème}
(F.E.J., 4^{ème}, collège Courbet, O.O., collège Houël)
 - Atelier d'expression : « le regard et l'image », mardi 19 février 2013 : un élève.
(G.A., 6^{ème}, collège Houël)
 - Atelier d'expression ACTE : « l'importance », mardi 2 avril, un élève.
(R.K., 3^{ème}, Collège Houël)
 - Atelier d'expression : « le sentiment d'injustice », mardi 16 mai 2013 : deux élèves.
(Y.B., 4^{ème}, collège Houël, C.M., 4^{ème}, collège Houël) (R)
 - Atelier d'expression : « la violence », mardi 4 juin 2013 : un élève
(R.B., 6^{ème}, collège Houël,)
 - Atelier d'expression : « qu'est-ce qu'agir ? », mardi 15 octobre 2013 : deux élèves.
(S.B., 4^{ème}, collège Houël, M.O., 4^{ème}, collège Houël)
 - Atelier d'expression : « le respect », mardi 5 novembre 2013 : un élève.
(M.G., 6^{ème}, Collège Houël)
 - Atelier d'expression : « la violence », mardi 12 novembre 2013 : deux élèves
(T.H.G, 6^{ème}, collège Houël, C.H., 5^{ème}, collège Houël)
 - Atelier d'expression : « la limite », mardi 17 novembre 2013 : un élève.
(I.J., 3^{ème}, collège Houël)
 - Atelier d'expression : « cause et conséquence », mardi 24 novembre 2013, une élève.
(L.G., 3^{ème}, collège Houël)
 - Atelier d'expression : « la raison et la folie », mardi 10 décembre 2013 : deux élèves
(A.G., 3^{ème} du collège Houël, S.S., 4^{ème}, collège Courbet) (R)
 - Atelier d'expression : « la justice », mardi 17 décembre 2013 : un élève.
(M.A., 4^{ème}, collège Courbet)
 - Atelier d'expression : « l'injustice », mardi 3 février 2014, trois élèves.
(M.B., 6^{ème}, collège Houël ; E.E., 6^{ème}1, collège Courbet ; H.S., 4^{ème}, collège Courbet)
 - Atelier d'expression, « la discrimination », mardi 13 février 2014 : un élève.
(D.S., 5^{ème}, collège Houël)
 - Atelier d'expression « la discrimination », mardi 3 mars 2014, un élève
(W.I.A., 5^{ème}, collège Houël)
 - Atelier d'expression : « la violence », mardi 11 mars 2014, une élève
(A.B., 4^{ème}, collège Houël)
 - Atelier d'expression : « Attaque et défense », mardi 18 mars 2014 : trois élèves
(M.O., 3^{ème}, M.K., 4^{ème}, collège Houël ; S.A.M., 5^{ème}, collège Courbet) ne pas retranscrire
 - Atelier d'expression : « l'injustice », mardi 25 mars 2014, 3 élèves de 3^{ème}
(I.M., 3^{ème}, collège Courbet ; S.B., 3^{ème}, collège Houël, S.F., 3^{ème}, collège Courbet)
 - Atelier d'expression : « les actes et les conséquences », mardi 1 avril 2014 : un élève.
(S.P., 5^{ème} collège Houël)

7.2. Retranscriptions des ateliers d'expression ACTE

7.2.1. Retranscription d- Atelier d'expression ACTE : « Le visible et l'invisible » lundi 13 février, deux élèves (W.D., 6^{ème}; M.K., 6^{ème}, collègue Courbet)

[Facilitatrice] Alors, est-ce que vous savez ce que c'est. En philo, on s'exprimer et on réfléchit, et on se pose beaucoup de questions. Donc on va discuter. Alors, pourquoi vous avez été exclus ?

- On a fait des bêtises
- On a mal parlé aux professeurs (...)
- J'aime pas l'école, j'aime pas les professeurs, il y en a qui sont gentils et y en a qui sont méchants.

C'est quoi la méchanceté ?

- C'est quand on me crie dessus alors que j'ai rien fait.

Pourquoi le professeur crie si vous n'avez rien fait ?

- Parce qu'ils ne nous aiment pas.

Tu dis le mot « aimer » : l'école c'est un endroit où il est question de s'aimer ?

- Non c'est pour travailler, pour avoir des leçons, avoir des bonnes notes. (...)
- Y a pas de plaisir à l'école.

C'est intéressant ce mot de plaisir. On peut prendre plaisir à travailler ?

- Quand j'ai envie de travailler, ça peut me faire plaisir. (...)
- Le prof de maths il nous punit tout de suite. Dès qu'on fait quelque chose, on se fait exclure. Mais si les autres font quelque chose, ils ont rien.
- On dirait qu'on est différent des autres.

Pourquoi vous vous sentez différents ?

- Quand on rentre, la classe elle change d'ambiance. Tout change.

Alors, comment faire pour que ça s'arrête ?

- Faut se faire oublier. Mais les gens ils nous parlent, ils nous parlent.

Donc vous n'arrivez pas à vous faire oublier ? Pourquoi les élèves réagissent comme ça ?

- C'est les élèves qui nous appellent et nous on répond. Au début de l'année on est arrivé en force un peu quand même.

- Quand nous on essaie d'être sages, ils nous provoquent. Et là on se fait punir.

Donc il y a un passé où vous avez perturbé. Comment ça s'est développé ?

- Eux ils ont pris cette habitude qu'on perturbe. Mais nous on essaie de rien faire.

Donc là vous n'arrivez plus à arrêter l'habitude. Vous vous faites remarqués.

- Les gens ils nous croient plus. Ils se disent qu'on ment quand on dit qu'on veut être sage.
- En fait, les autres élèves ils nous obligent à être comme ça.
- Ils veulent pas nous écouter quand on leur dit d'arrêter.

Dans ce que vous dites, il y a quand même un historique qui pose problème : que ce soit avec les élèves, qui ont pris l'habitude que vous soyez perturbateurs, ou que ce soit les professeurs qui vous ont un jugement sur vous, c'est le passé. Donc il faut essayer de briser ce passé. Donc comment faire ?

- On ne parle plus, on répond plus aux élèves

Par rapport à vos actes et à votre sanction, je voulais savoir si vous pensez que votre sanction est juste. Pour répondre à cette question, on va réfléchir à partir de cette image : c'est le symbole de la justice, Thémis. Elle a trois accessoires, lesquels ?

- Une épée, une balance et un foulard
- S'il y a plus de trucs de mal dans la balance, il va en enfer. Mais ça c'est quand on meurt.

Alors, dans certaines religions il y a aussi une balance au moment de la mort.

- Notre âme elle est trop lourde si on a fait trop de péchés. D'un côté il y a le bien, et de l'autre il y a le mal. Les points.

Alors, Thémis, elle aussi va peser quelque chose : elle compare le poids de l'acte et le poids de la sanction pour faire une sanction juste.

- Avec un objet elle pèse l'objet

C'est un symbole, donc ce n'est pas pour de vrai. Pour vos c'est quoi l'acte ?

- Parler, bavarder.

- Mais quand on parle, on est tout de suite punis, les autres non, c'est injuste. On dirait qu'elle a des yeux sur nous.

Et si vous ne parliez pas du tout, il se passerait quoi ?

- Ils nous parleraient quand même

Vous êtes libres d'arrêter de parler non ? Pendant une semaine, pour essayer d'être invisible ?

- Mais c'est eux qui nous parlent.

Mais vous avez le choix : arrêtez de répondre.

- Ou juste on leur dit « arrêtez de nous parler ».

- On est obligés de les agresser

C'est la question : est-ce que vous êtes libres ? Vous êtes obligés de les agresser ?

- Non, mais ils nous provoquent. On est obligés de les agresser.

- Mais est-ce qu'ils vont oublier ?

Vous êtes visibles pour l'instant. Il faut arriver à s'effacer un peu.

- Mais la prof d'histoire elle est obligée de nous punir.

Si tu faisais rien du tout, elle ne pourrait pas te punir. Alors, est-ce que vos sanctions elles sont justes ?

- Non, c'est injuste. C'est pas de notre faute si les autres élèves ils sont pas pareils quand on est là.

Mais ils ont pris une habitude, et tu réagis à chaque fois.

- Mais c'est quoi l'épée ?

En fait, le juge, elle réfléchit, elle hésite et après elle tranche, elle prend sa décision. Par exemple, si une personne elle a volé des fruits, quel devrait être la sanction

- Pas la prison, sinon c'est injuste !

- Mais on est obligés de réagir

Non, vous n'êtes pas enfermés dans un rôle. Il faut leur montrer autre chose.

- On est obligé d'être exclu

Pourquoi tu dis ça ?

- Parce que les profs ils inventent.

Vraiment ? Tu ne fais rien du tout ?

- Si, mais pas beaucoup. Dès que c'est nous, on est puni

Il ne faut rien faire du tout. Alors en parlant de personnes et de personnalité, pourquoi elle porte un bandeau Thémis, le juge ?

- Elle veut pas voir la personne

Oui, elle ne veut pas juger en fonction de la personne, de son apparence. Elle veut juste connaître l'acte pour établir une sanction. Qu'en pensez-vous ?

- C'est quoi l'acte ? On pèse quoi ?

On pèse sa gravité : est-ce qu'elle est grave, assez grave, très grave... Donc maintenant pour mieux comprendre, vous allez choisir quatre actes et leurs sanctions jutes.

- Premier acte : se balancer, sanction : prévenir, un avertissement « si tu recommences, t'auras une sanction ». Ensuite, insulter un prof : une heure de colle. Voler une voiture, passer au commissariat. Et taper une personne : garde à vue.

- J'ai mis braquage : six ans. Vol de scooter : garde à vue. Séquestration : cinq ans de prison. Et évasion de prison : dix ans.

Pour vous, ça c'est des sanctions jutes, des sanctions équilibrées sur la balance. Alors qu'en pensez-vous ?

Les sanctions sont justes ?

- Garde à vue pour un vol de scooter, c'est pas beaucoup.

Oui, en plus, la garde à vue c'est pas une sanction, c'est la procédure.

- Une heure de colle pour insulter un professeur, moi je mets une exclusion tout de suite. Je mets pire qu'une heure de colle.

Donc tu serais plus sévère, une heure de colle ce n'est pas assez, donc c'est injuste.

7.2.2. Atelier d'expression : « le jeu et le sérieux », lundi 9 avril 2012 : deux élèves de 6^{ème} et 3^{ème} (S.S., R.R., collège Courbet)

[Facilitatrice] Alors, vous avez déjà entendu parlé de la philosophie ?

- La philo, c'est quand on rencontre notre vie.

- C'est des recherches.

Oui, en philosophie, on va recherche du sens sur la vie. On en tous capable car on sait réfléchir sur la vie, en tant qu'humain. C'est un moment d'expression libre, mais comme toute liberté d'expression, il y a des limites : pas d'insultes, pas de gros mots.

- (R.R.) Alors, en fait on départ, on s'amuse à se battre avec une copine, et après elle est arrivée sur moi, et un copain est arrivé, il lui a donné un coup de pied, et elle arrivait plus à respirer. Et après la CPE a dit que même si c'était un jeu, c'était un acte très dangereux.

- (S.S.) Moi, ils sont partis voir le CPE pour dire que j'avais dit des gros mots et le CPE leur a donné une feuille pour écrire tous les gros mots. Et après ils m'ont convoqué.

Alors vous en pensez quoi ?

- Si c'était pour jouer, ça peut être marrant.

Tu as raison, la question, là, c'est la question du jeu : la violence pour jouer, est-ce que c'est quand même de la violence ?

- Oui, même si c'est marrant

Est-ce qu'on peut tout faire quand on joue ?

- Non, c'est quand même important. C'est sérieux.

Donc c'est quand même sérieux quand on est violent dans un jeu.

- On va pas faire de la violence gratuite,

C'est intéressant ce mot : ça veut dire quoi la violence gratuite ?

- C'est quelqu'un qui tape quelqu'un alors que l'autre a rien fait. C'est juste pour se défouler

Donc l'autre il est tapé, mais il n'a rien fait. Comment ça s'appelle ça ? Quand on a quelque chose et qu'on ne le mérite pas ?

- L'injustice

Oui, ce serait injuste. Après, le contraire de la violence gratuite, ce serait la violence justifiée. Mais est-ce que parfois c'est justifié d'être violent ? Là est-ce que c'est justifié d'être violent quand on joue ?

- Pour se défendre c'est justifié d'être violent

- On va pas se laisser faire.

Comment ça s'appelle ça la violence qu'on utilise pour se défendre quand on est attaqué ?

- C'est de la violence involue

- De l'auto-défense

- La panique, se protéger

C'est la légitime défense. Qu'est-ce que ça veut dire légitime ?

- C'est quand on a le droit de se défendre

- Si une fille elle se fait battre par son mari et qu'elle avait tué son mari, mais elle est innocente au tribunal.

ça veut dire que cela a été vue comme une légitime défense ?

- C'est pour se protéger. C'est pas que c'est autorisé, mais c'est pour se défendre.

Ce qui est légitime, c'est ce qu'on fait pour une bonne raison. Maintenant, quand tu te battais avec la fille, est-ce que cette violence c'était légitime ?

- Non mais c'était pour jouer, on voulait pas se faire mal.

Est-ce que c'est justifié de faire mal à quelqu'un parce que vous êtes en train de jouer ? Est-ce que t'avais une bonne raison de faire quelque chose de dangereux ?

- Mais j'ai pas fait exprès qu'elle tombe. Au départ, c'était pas pour être violent. C'était un accident.

Donc tu n'avais pas l'intention de lui faire du mal. Pourquoi tu as été sanctionné ?

- Parce qu'elle a souffert. J'ai joué, mais en jouant je l'ai fait souffrir.

Est-ce que votre jeu de bagarre pour jouer, c'était déjà risquer qu'elle se fasse mal ?

- Oui, enfin oui et non. Mais je pensais qu'il y aurait un accident

C'est un accident, mais est-ce que t'es responsable ?

- Un petit peu. J'ai mis le coup de pied qui a fait qu'elle est tombé. Mais ce n'était pas voulu

Comment ça s'appelle quand ce n'est pas voulu ?

- Sans faire exprès.

Oui, ce n'était mais comment ça s'appelle ?

- Du hasard

Est-ce que c'est vraiment du hasard ? Si tu te bats avec une fille de manière violente, est-ce que c'est vraiment le hasard si elle se blesse ?

- Si tu bats avec une fille violente, c'est normal qu'elle se blesse. Mais si on met de coup, normalement on se blesse pas.

Si on se bat, c'est pas un hasard si on se blesse, c'est probable.

- Oui, mais c'est que si on met des vrais coups. Peut-être, si on joue à faire tomber l'autre, il y a moins de chance qu'on se fasse mal qu'en mettant des vrais coups.

C'est intéressant que tu dises des vrais coups, parce que vous jouiez. C'était un jeu, donc on peut croire que c'était pour de faux mais est-ce que c'était quand même des coups, des vrais coups ?

- Bah je tapais tout doucement, pas comme si je tapais pour de vrai.

Mais un coup, est-ce que c'est forcément un coup fort ? Est-ce qu'un coup c'est un coup ?

- Oui, c'est des faux coups mais finalement c'est quand même des coups.

- Mais la victime aussi elle jouait. Elle est responsable aussi.

- Si on dit que c'était pour rigoler, ils disent au collègue qu'on peut pas jouer à se battre

C'est bien la question. Est-ce que se battre, ça peut être un jeu si c'est des vrais coups ?

- Non, c'est de la réalité ; Logiquement un jeu c'est quand c'est drôle donc si tu te prends un coup, c'est pas drôle.

C'est quoi le but d'un jeu ?

- Qu'on s'amuse. Qu'on fasse partie du jeu.

- Tu rigoles pas forcément.

Ok. Alors maintenant à toi, c'était le langage, tu as dit des gros mots. Qu'est-ce que tu en penses de la sanction de ton camarade pour les gros mots ?

- On peut pas savoir s'il a dit les gros mots, ça se trouve c'est de l'injustice.

- On croit que ce qu'on voit normalement.

- C'est juste des mots, les gens ils peuvent mentir.

Dans ton histoire aussi il y a une question du vrai et du faux : dans le jeu, on joue pour de faux mais il se passe des choses pour de vrai parce quelqu'un est blessé. Là on sait pas trop si c'est vrai ou faux. Est-ce que tu as dit des gros mots ou pas ?

- Oui quand même un peu, j'en ai dit.

Alors pourquoi on t'a pas cru quand t'as dit que t'avais pas dit tous ces gros mots ?

- Vu que je mens, bah le CPE il m'a dit « vu que tu mens, je sais pas qui croire »

Donc à force de dire des choses fausses, on te croit plus quand on dit quelque chose de vrai.

- Mais normalement, ils n'ont pas à punir que moi

Qui d'autre ?

- Les trois filles qui étaient avec moi et qui inventaient des gros mots.

Mais est-ce que le collègue croit ne croit pas les trois filles ?

- Parce qu'elles ne mentent pas

Ils ne vont pas les punir des gens si ils pensent qu'ils n'ont rien fait.

- ça veut dire que ceux qui mentent ils auront toujours tort.

Le problème, c'est qu'il faut que tu donnes au collègue des raisons pour te croire

- Mais ils me croient jamais

Pourquoi ils ne te croient plus ?

- Parce que je mens

Depuis quand tu mens à l'école ?

- Depuis toujours

Alors voilà. Le collègue a l'habitude que tu mentes : donc maintenant ils ont ce jugement sur toi. Pour eux, la vérité c'est que tu mens

- Oui mais ça veut pas dire que je mentirai toujours. Même si l'autre ment, c'est moi qui va prendre

Moi je dis pas que tu vas toujours mentir. Mais pour l'instant, ils ont observé que tu mentais, il y a un passé entre toi et le collègue. Donc maintenant on te croit plus.

- Il faut que je reste sage et que je mente plus

Et au bout d'un moment, on te croira. Après si tu continues à mentir, qu'est-ce qui se passera ?

- Je serai toujours accusé.

Donc c'est à toi de décider. Tu as dit plusieurs fois que tu mens. Que faire maintenant ?

- Faut que je m'améliore

Tu dis « je mens », comme si dans ton caractère, tu te définissais comme un menteur. Est-ce que t'es un menteur ?

- Non, je ne suis pas un menteur

Mais tu mens tout le temps. Comment montrer que t'es pas un menteur ?

- En restant sage.

Le contraire du mensonge, c'est quoi ?

- Faut que t'arrêtes de mentir, que tu dises la vérité. Faut que t'assumes si tu fais une bêtise.

- ça se voit quand on ment.

Dans ton histoire, tout est une question de mots : ta scolarité, elle est mise en jeu à cause de mots. De blabla, de gros que tu as dit, de mensonges. Tu te rends compte ? Est-ce que tu veux te faire avoir pour des questions des mots ?

- Non, non.

Toute la question, c'est ce que tu dis : tes gros mots, tes mensonges.

- Vaut mieux parler que taper

Donc c'est très facile à résoudre comme problème

- Oui c'est vrai.

Est-ce que vos sanctions sont justes ?

- Oui c'est une punition juste, mais j'aurais préféré avoir juste une heure de colle.

- Moi je pense que c'est pas juste : je me suis pas fait remarqué avant le jeu de bagarre.

Donc c'est le contraire de Samy : lui c'est son passé de mensonge qui fait qu'on le croit plus. Toi tu penses que ton passé impeccable fait que tu n'aurais pas dû être exclu. (...)

7.2.3. Retranscription de l'atelier d'expression ACTE : « Le divertissement », 19 juin 2012, Y.K., élève de 4^{ème}, Collège Houël.

[Facilitatrice] Alors, pourquoi tu as été exclu ?

- Parce que je sais pas, j'ai forcé la porte du collègue, je l'ai cassé. Parce que je voulais sortir pour aller voir une bagarre.

Pourquoi les humains veulent-ils voir les bagarres comme ça ?

- C'est dans leur nature. C'est des commères. C'est du divertissement

Alors ça c'est un mot très intéressant. Le divertissement.

- Le but, c'est de s'amuser, mais pas dans tous les cas.

Mais en quoi c'est amusant de regarder une bagarre. Qu'est-ce qui se passe quand on est divertit ?

- Mais en vrai, ce n'est pas la bagarre qui me divertit. C'est le sport, la télé. Pour d'autres gens la lecture. Les jeux vidéo.

Et pourquoi tu ne travailles pas en cours ?

- Parce que je comprends pas, et je fais plus mes devoirs alors quand je comprends pas je fais n'importe quoi.

Qu'est-ce que tu fais au lieu de faire tes devoirs ?

- Je regarde la télé, je joue aux jeux, je sais... le soir j'ai pas envie de penser au collègue

Donc tu te divertis. Alors dans toutes ces choses, qu'est-ce qu'on fait ? Mais quel est le but du divertissement ?

- ça nous fait plaisir, faire quelque chose qui nous plaît. S'amuser, se divertir c'est ça, faire quelque chose qui nous plaît.

Est-ce que tu as déjà entendu du philosophe Blaise Pascal, qui vivait dans les années 1600. Sa théorie, c'était que les humains aiment le divertissement pour oublier les angoisses de l'existence. Se divertir, ça détourne la pensée de notre condition. Est-ce tu connais la diversion ?

- C'est de faire diversion. C'est quand tu fais semblant de faire quelque chose pour qu'une autre personne ne regarde pas.

Très intéressant. Donc faire diversion, ça fait que la personne, au lieu de regarder ce qu'il y a à regarder, on regarde autre chose. On va faire un schéma. On imagine qu'il y a un trésor et un garde. Toi tu veux accéder au trésor. Donc on imagine que là il y a ton complice et là il y a toi. Toi, tu vas faire diversion, tu vas siffler, ou crier : tu vas faire en sorte que le garde, au lieu de regarder le trésor, regarde où ?

- Que le gardien il regarde ailleurs, que son regard il aille sur moi.

Donc faire diversion, c'est faire en sorte que le regard d'une personne, au lieu de se porter sur ce qui est important, se porte sur autre chose.

- On fait diversion mais... C'est quoi le rapport avec se divertir ?

Alors, bonne question : à ton avis ?

- Il y a « divers » : diversion et divertissement.

Oui, donc c'est du divers : quand on fait diversion, on montre quelque chose de divers, de différent. Et le divertissement c'est quoi ?

- On va regarder la télé, le jeu-vidéo, le sport.

Donc on va regarder ça au lieu de regarder ce qu'il y a à regarder. Alors à ton avis, qu'est-ce qu'on ne regarde pas quand on se divertit ?

- Ce qui nous intéresse pas. On va regarder ce qui est animé, ce qui nous intéresse. On regarde pas les vieux trucs : on va regarder un arbre, on va pas regarder rien, c'est mort.

Qu'est-ce qu'on oublie quand on se divertit ?

- Tout le reste, le travail, le collègue.

Tout le reste : quand on regarde la télé, on regarde tout ça, on oublie tout le reste. C'est faire diversion.

- Oui, j'ai compris, je le voyais pas comme ça. Diversion juste comme ça. Mais on fait diversion quand on se divertit.

Le divertissement, c'est une manière de faire diversion ?

- C'est vrai en plus. C'est pas comme s'amuser. Moi j'ai trop besoin de diversions

C'est pas toujours amusant ce qui nous divertit : t'as un exemple ?

- Un film triste, une série violente, la télé-réalité.

La télé-réalité, c'est l'exemple ultime. Au lieu de regarder la réalité on regarde la télé-réalité : donc on ne regarde pas la réalité, on oublie la réalité. C'est l'exemple le plus fou.

- Oui, mais c'est marrant de regarder les autres vivre

Regarder les autres vivre au lieu de regarder sa vie. Pascal, le philosophe dont je parlais tout à l'heure. Lui il a parlé du fait qu'on a tous besoin d'oublier la réalité. Pourquoi à ton avis

- Oui parce qu'après on va se perdre. On devient fou si on fait que regarder la réalité. Et on devient fou si on fait que regarder le divertissement : il y en a qui s'enferme dans les jeu-vidéo de guerre. Ils ont plus de vie.

Pourquoi il n'a plus de vie ?

- Ils n'ont plus de vie normale avec des activités.

Est-ce qu'il est dans le vrai monde ?

- Non, ils sont dans le monde virtuel.

Le monde virtuel divertit du monde réel mais est-ce que cela doit remplacer le monde réel ?

- Oui, mais je sais ce qui est faux et ce qui est vrai. Je sais que les films et la télé, c'est faux.

Pour Pascal, pour oublier l'angoisse, on se divertit. C'est quoi le lien avec ton acte ?

- Je voulais sortir du collège pour aller voir un truc divertissant. (...) Et puis je bavarde. Mais on n'a pas le droit de se divertir ? Je pense qu'on a besoin de se divertir, bon moi je l'ai trop fait, faut que je pense à l'école

Si, pendant la récré. Et pourquoi tu ne pouvais pas attendre la récré ? La récréation, cela sert à se divertir justement.

- Mais je bavarde en classe, quand je parle, c'est automatique, je suis obligé. Entendre la voix du prof, je zappe le cours.

Donc c'est aussi pour oublier, pour se divertir : oublier la voix du prof. Mais sauf qu'il est là pour t'aider à apprendre des choses. (...)

- En fait il y a trop de pression au collège.

C'est quoi ta réaction par rapport à cette pression ?

- Du coup je suis plus en cours. J'essaie d'éviter la pression. Faut que j'arrête les jeux vidéos

On revient sur le divertissement : éviter la pression, c'est essayer d'oublier, de ne pas y penser. Mais du coup, à force on ne l'affronte pas. C'est vrai qu'il y a une grande pression, mais il faut la gérer, même si parfois on a besoin de se divertir.

- C'est plus facile de faire n'importe quoi que de faire quelque chose de bien.

C'est très vrai ce que tu dis. (...) Mais du coup est-ce que tu penses que tu as fait n'importe quoi en cassant la porte du collège ?

- Oui, mais j'aurais bien aimé rester chez moi à jouer aux jeux vidéos.

Donc tu n'aurais pas réfléchi à ce que tu as fait. Tu te serais diverti.

- Oui, mais comme ça je m'évade. Un peu moins mais un peu quand même.

Donc tu n'aurais pas regardé la réalité de ta scolarité, que tu peux réussir. »

7.2.4. Retranscription de l'atelier d'expression ACTE du 3 octobre 2012, R.B., Y.B, Collège Pierre-André Houël.

Le principe de l'atelier, c'est de s'exprimer pour réfléchir tous ensemble. Vous allez commencer par raconter ce qui s'est passé.

- Pas moi, j'en ai marre de parler de ce qui s'est passé

- Je me suis embrouillé, j'ai mal parlé.

Pourquoi as-tu mal parlé ?

- C'est parce que j'étais à bout.

- J'ai fait quelque chose que je vais plus faire et que j'aurais pas dû faire. On dirait que j'existe pas. Sauf quand je suis en sport et je dépense de l'énergie.

En classe vous avez l'impression d'exister ? C'est intéressant.

- Non, t'es au fond de la classe, tu regardes ce qui se passe, c'est tout.

T'es spectateur de la classe, tu en fais pas partie ?

- Si, mais j'interviens jamais. Je suis extérieur.

- Moi je me sens trop exister en classe. Euh non moi j'aime bien comment j'existe. Je me sens participer, je me sens présent, et puis voilà.

C'est très important ce que vous venez de dire, dans votre rapport au collègue. C'est votre manière d'exister au collège sur laquelle on réfléchit.

- Quand on a fait notre bêtise, on existe tout le temps !

En même temps, vous dites que parfois il se sent pas exister.

- Il a pas l'impression, mais il existe quand même. Il se sent pas remarqué, c'est ça qu'il veut dire. Il est dans ses pensées. (...)

- Moi je me sens plus exister quand je fais une bêtise. Tout le monde me regarde. (...) Les profs c'est des chiffons, ils se font pas respecter, ils ont pas d'autorité.

C'est quoi l'autorité ?

- Se faire obéir, se faire respecter

C'est quoi la différence entre le juste et l'injuste ?

- La justice, c'est quand quelqu'un qui fait des choses bien, il va lui arriver quelque chose de bien, et si tu fais des choses mal, il t'arrive des choses mal.

- L'injuste, c'est quand on n'a rien fait et qu'on est puni à place

- L'injustice, c'est quand tu fais des choses bien et il t'arrive des choses mal, ou tu fais des choses mal et il t'arrive des choses bien.

Et si par exemple, une personne fait une bêtise et n'est pas sanctionné, c'est juste ou injuste ?

- C'est injuste

Donc l'injustice, ce n'est pas que quand on n'a rien fait. On va analyser ce lien entre la bêtise et la sanction. (Exercice de la balance)

- C'est quand la sanction elle n'est pas équilibrée par rapport à l'acte.

D'accord. Alors maintenant, vous allez décrire comment vous vous représentez le collègue.

- C'est la galère, le cours il est bizarre, il passe trop lentement. C'est un endroit où le temps passe lentement.

- En cours, on regarde sa montre, et on croit que ça fait une heure, mais ça fait que une minute.

Vraiment, le temps ralentit ?

- Non, façon de parler, on n'en a marre, ça passe trop lentement.

- En dehors du collège ça passe trop vite.

Donc finalement le temps il ne passe pas toujours à la même vitesse ?

- Quand c'est bien, ça passe vite ; quand c'est pas bien, ça passe vite

- Je crois que c'est dans notre tête

Votre perception du temps, est-ce qu'elle est irrégulière ?

- Oui, parfois ça va vite, parfois ça va lentement.

Le temps en lui-même est-ce qu'il est irrégulier ?

- Non, il passe normal. Le temps il s'arrête jamais. C'est le temps de la réalité. Le temps, le temps !

Et le temps dans votre esprit ?

- Le temps dans notre esprit, il passe de plein de manières différentes !

- Je m'invente qu'il est 14h alors qu'il est 17h. Il y a le temps des montres et le temps des esprits.

Justement au collège. Est-ce que le temps est organisé ?

- Oui, il est minuté

Oui, vous avez un emploi du temps.

- On dirait qu'on est des esclaves

Quand tu dis que tu te sens comme un esclave, ça rejoint ce que tu disais sur la galère : à l'origine, il y a très très longtemps, une galère c'était le bateau des esclaves qui étaient obligés de ramer.

- La galère, c'est l'ennui.

L'ennui, c'est quand on est bloqué dans le présent, comme dans un bateau.

- Et c'est eux qui décident quand on vient, quand on fait la pause.

Et vous êtes vraiment comme des esclaves ? Ce n'est pas vous qui décidez, mais est-ce que vous êtes vraiment des esclaves ?

- On n'est pas libre. On peut pas courir dans les couloirs.

Dans le collège vous n'êtes pas libres de vous déplacer et de vous comporter exactement comme vous voulez, mais le but c'est de vous offrir une éducation pour que vous soyez libres de construire la vie que vous voulez. Les esclaves dans la galère, est-ce qu'on fait ça pour leur liberté ?

- Non

- Mais c'est le collège qui décide de nous envoyer ici.

Oui, mais c'est toi qui a décidé d'agir et qui commis un acte justifiant ton exclusion. Et le but ici c'est de vous permettre de réfléchir.

7.2.5. Retranscription atelier d'expression ACTE, mardi 30 janvier 2013 : 2 élèves de 4^{ème} du Collège Courbet

[Facilitatrice] Ici on est libre de s'exprimer, évidemment, on ne peut pas dire n'importe quoi, mais on a le droit de dire ce que l'on pense. On va réfléchir sur l'idée de justice. Pour démarrer, on va analyser ce qui s'est passé.

- C'est une accumulation : je me suis déjà fait exclure quatre fois. C'est la cinquième . J'en sais rien ce qui s'est passé. Il y a les élèves qui provoquent et je suis

Tu suis les autres donc tu n'es pas responsable ?

- Si, je suis responsable parce que c'est moi qui fait, mais bon, faut que j'arrête de suivre

A ton avis, est-ce que t'es obligé de les suivre ?

- Non, je suis libre, je peux suivre comme je veux ne pas suivre. En classe je peux être un élève normal et dans la cour je peux être avec eux.

Là t'es pas un élève normal ?

- Un élève normal c'est quelqu'un qui travaille, qui coupe pas la paroles, qui écoute le prof. Moi je travaille pas et je fais ce que je veux.

Et on revient sur la question de la liberté : on croit souvent que la liberté c'est faire ce qu'on veut. Est-ce que c'est ça la liberté ?

- Non, la liberté c'est obéir quand on veut.

La liberté, c'est obéir ?

- Vaudrait mieux que j'obéisse que suivre le groupe. Donc je vais choisir d'obéir

Donc tu réfléchis à deux possibilités et tu vas choisir. Si tu choisis d'obéir, est-ce que c'est quand même une sorte de liberté ?

- Bah nan vu que j'obéis à quelqu'un, je suis sous les ordres de quelqu'un

Si on décide librement d'être sous les ordres de quelqu'un, est-ce que c'est libre ?

- Si c'est moi qui le choisis oui.

Est-ce que t'obéis au groupe d'élèves qui t'influence ?

- Oui, un peu, je les suis.

Donc est-ce que tu obéis aux élèves ou est-ce que tu obéis aux professeurs ?

- En fait, moi je ne suis pas d'accord que un élève doit juste travailler. On peut aussi parler quand même.

Je ne sais pas s'il y a des élèves anormaux, mais là toi, ta scolarité est en danger. (...)

- Mais le problème c'est l'envie, j'ai pas envie de travailler, c'est lassant. Je dérange les autres en parlant en cours à haute voix.

Là tu les empêches d'être libre : tu empêches les autres élèves de travailler, ils sont libres de pouvoir écouter, et tu empêches le professeur de faire son cours.

- Faut trouver un moyen de parler à un autre moment

Oui, parce que t'es responsable de ce que tu fais. Donc tu as été exclu huit jours pour bavardage : c'est une grande sanction, ça veut dire que tu as vraiment trop bavardé. Alors, maintenant on va travailler sur l'idée de la justice. Alors on va réfléchir sur une image : cette image représente la déesse Thémis, qui est le symbole de la justice. Elle sait établir une bonne sanction. Elle a trois accessoires. Lesquels ?

- Une balance, une épée et un foulard

Alors à ton avis pourquoi un bon juge doit faire comme s'il avait un bon

- Pour oublier ce qu'il a fait ?

Ce que le juge a fait ?

- Non, le juge veut oublier ce que la personne a fait

Le juge doit trouver la sanction donc il ne va pas chercher à oublier. Alors, pourquoi il fait comme si il avait un bandeau

- Pour pas la juger comment elle est

C'est ça : le bon juge ne doit pas se demander quelle est l'apparence de la personne

- Il doit faire comme si il ne voyait pas l'apparence. Ce qui compte c'est le jugement par rapport à l'acte. Moi j'ai été jugé par rapport à mes actes.

Toi, dans ton cas, il y a énormément d'actes qui se sont accumulés. Donc sur la balance, il y a le poids de toutes les fois où tu as bavardé en cours. Chaque bavardage est un manque de respect.

- Donc je mets « parler » comme actes

Parler et bavarder, ce n'est pas pareil, c'est quoi la différence ?

- Quand on bavarde, on dit un peu rien. Mais après on veut répondre en cours, et le prof ne veut pas alors c'est énervant.

C'est ça, on pourrait s'en passer du bavardage, c'est pour ça qu'il ne faut pas le faire en cours. Le prof, pour transmettre ce qu'il a à transmettre, il a sa parole : donc il a besoin d'une classe silencieuse pour vous dire ce qu'il a à dire.

- Mais après on veut répondre en cours, et le prof ne veut pas alors c'est énervant.

Oui, mais quand on bavarde en classe, est-ce qu'on a le droit de parler ?

- Non

Donc le bavardage, c'est quand on parle alors qu'on n'a pas le droit, donc après, quand tu demandes le droit de parler pour répondre, tu as perdu ton droit. Qu'est-ce que tu en penses ?

- Il faut récupérer le droit de parler. Mais je peux pas m'empêcher de parler.

Mais si, justement, il faut apprendre à se contrôler. C'est toi qui te contrôles ou c'est quelqu'un d'autre ?

- C'est moi qui me contrôle mais j'y arrive pas

Comment on peut faire ?

- On peut oublier la bêtise qu'on voulait faire.

Oui exactement, on peut penser à autre chose, faire autre chose, travailler. Donc d'un côté on pèse le poids des actes, et de l'autre côté, il pèse quoi ?

- La sanction, il faut qu'elle soit plus lourde que l'acte.

Pourquoi plus lourde que l'acte ?

- oui, parce que sinon ça le fera pas changer.

Donc pour toi il faut mettre des sanctions lourdes. Habituellement on met une sanction équivalent à l'acte, équilibrée. (...) Le bon juge doit faire comme s'il avait une balance dans son esprit. Alors maintenant l'épée, ça sert à quoi à ton avis ?

- C'est le jugement, ce que le juge a décidé. Il doit rendre son jugement.

Oui c'est bien dit. Au bout d'un moment, il doit trancher.

- Mais si on est condamné et qu'on n'a rien fait, c'est injuste.

Donc un bon juge, c'est quelqu'un qui ne juge pas la personne sur l'apparence mais choisit une sanction équilibrée par rapport à l'acte. Maintenant c'est à toi d'être le juge : tu dois choisir quatre actes et tu dois choisir trois sanctions qui te semblent justes.

- Comme acte, j'ai mis « agression physique » et j'ai mis douze mois de prison comme sanction. Ensuite, j'ai mis « vol à l'arraché » et deux mois avec sursis. Meurtre, comme sanction « prison à vie ».

D'après les sanctions, quel est l'acte le plus grave ?

- Le meurtre, parce qu'on ôte la vie.

Et le moins grave ?

- Le vol à l'arraché.

Là, quelles sont les conséquences ?

- On prend des objets précieux

Quand il y a un meurtre, est-ce que c'est un objet qui est en jeu ?

- Non c'est la vie de quelqu'un, pas un objet.

Donc ce n'est pas la même valeur ?

- Une vie ça n'a pas de prix.

Donc c'est ça la question : à quoi on accorde le plus de valeur. C'est quoi la valeur de l'école pour toi ?

- C'est une prison pour enfants.

Ce n'est qu'une prison l'école ?

- La journée on est emprisonné, on est sous leurs règles mais c'est pour faire notre métier plus tard et être dans la société.

Donc quel est le but ?

- D'être libre plus tard peut-être... un peu. On se sert de l'école pour faire ce qu'on veut.

Tu peux te servir de l'école pour faire ce que tu as envie de faire, grâce aux outils qu'on t'aura transmis.

Donc, tu as l'impression que c'est une prison mais pour vous donner une liberté plus tard.

7.2.6. Retranscription de l'atelier d'expression ACTE « La violence », 5 février 2013, 2 élèves

- J'ai une théorie, c'est que la violence engendre la violence : c'est sans fin.

[Facilitatrice] Est-ce qu'un collège doit appliquer la loi de la violence ?

- Non, en fait on me donne un coup et je donne un coup en retour.

- C'est la loi du plus fort.

- Si quelqu'un est méchant, il faut être méchant

- Quelqu'un de violent on le respecte, parce que la personne elle a peur

Mais est-ce que être respecté et être craint, c'est pareil ?

- Non ce n'est pas pareil.

- La violence, ça fait que engraver les choses, ça sert à rien du coup. On est violent, a

Oui, aggraver les choses.

- C'est la violence, et après c'est le plat qui se mange froid.

Le plat que tu manges froid c'est quoi ?

- C'est la vengeance. C'est l'arbre chronologique au fur et à mesure. Et ça fait l'arbre de violence. Parce que je le tape, il me tape, je le tape, et après ça va plus finir.

Donc ça voudrait dire que la violence ça enclenche de la violence.

- La violence crée une nouvelle violence

Mais alors pourquoi ça crée une nouvelle violence comme tu dis ?

- Parce que ça nous énerve

Comment ça s'appelle le sentiment quand on s'énerve ?

- La colère.

Donc le problème c'est de s'énerver. La colère c'est un sentiment, la violence c'est un acte : l'idée c'est que le sentiment ne provoque plus l'acte. Comment faire ?

- Faut que je les ignore. Faut se maîtriser. Il faut que quand je suis en colère, je ne fasse pas d'acte. Il faut que je ne passe pas à l'acte quand je me mets en colère.

Alors, toi, qu'est-ce qui s'est passé ?

- Je me suis fait remarqué. J'en ai marre qu'on me remarque.

- On est tous citoyens, pourquoi les profs ils ne nous respectent pas ?

Justement, on est tous citoyens : et vous dites des violences verbales vis-à-vis des professeurs.

Est-ce que c'est comme ça qu'on se comporte entre citoyens ?

- j'ai vu une phrase une fois « il ne suffit pas de vouloir son avenir, il faut le rendre possible »

Oui, comment on rend les choses possibles ?

- En travaillant et en voulant : si on veut, on peut.

Oui, donc il faut déterminer sa volonté.

- Mais on peut pas changer, on est comme ça. « ça vient tout seul ». « si on pouvait être parfait, on le serait. Mais c'est plus fort que moi. »

Je leur répond : « justement vous êtes jeunes, vous ne pouvez pas laisser tomber tout de suite. », « vous pouvez vous en empêcher, vous n'êtes pas condamnés à rester pareil toute votre vie. » Et pourtant ils sont capables de réfléchir, ce que je leur dis.

7.2.7. Retranscription atelier d'expression ACTE, 16 avril 2013, deux élèves (S.D et Y.F), Collège P.A. Houël, G.Courbet

[Facilitatrice] C'est un atelier philosophique : l'idée c'est de discuter pour mettre au clair ce qui s'est passé, ce qu'est une bêtise, une sanction et une sanction juste. On est libre de dire ce qu'on pense, avec deux limites : pas de gros mots, pas d'insulte.

- J'ai fait différentes sortes de violence.

Ah oui, lesquelles ?

- Mentales et physiques : on s'est rassemblé à la sortie du collège pour frapper une camarade. Je me suis battue.

- Moi je suis impulsif, quand le prof est injuste je m'énerve, j'arrête de travailler.

Donc vous décrivez deux choses contraires : d'un côté un acte prémédité et de l'autre quelque chose d'impulsif, d'imprévu. Alors, tu dis que le prof est injuste, c'est quoi l'injustice ?

- Il regarde pas, il juge direct sans savoir

- C'est quand ça se fait pas.

Est-ce qu'il y a eu des injustices par rapport à toi ?

- Non.

On va travailler un peu plus sur la question de la justice et de l'injustice. On va se demander quand est-ce qu'on mérite une sanction. Est-ce que vous connaissez cette image ? C'est la déesse de la justice de l'Antiquité grecque, elle représente ce qu'est un bon juge. Au collège, qui était les juges ?

- La CPE et le principal

- Moi ils m'ont demandé aussi : parce qu'ils m'ont proposé pour que je me calme avant de faire une bêtise.

Donc ça veut dire que tu étais juge aussi. Donc pour être un bon juge, il faut avoir une épée, une balance et un bandeau. Alors, le bandeau, à quoi il sert à votre avis ?

- Pour pas se fier aux apparences

Est-ce qu'il faut juger un acte en fonction de l'apparence de la personne ?

- Non, mais souvent les gens ils font ça. On peut pas savoir ce qui se passe dans leur tête mais c'est un peu ça.

Imaginez deux personnes différentes qui ont volé quinze kilos de pamplemousse, est-ce qu'elles doivent avoir la même sanction ?

- Oui, même si elles ont pas la même couleur de peau

Dans votre cas, qu'est-ce qui a été jugé ?

- Nos actes

Est-ce qu'ils auraient été jugé de la même manière ?

- Si c'était le premier de la classe, il aurait été moins puni.

- Ils l'auraient pas cru. Ils auraient fait quelque chose pour qu'il ait rien. S'il a jamais rien fait.

Effectivement on ne juge pas de la même façon quelqu'un qui fait une bêtise pour la première fois et quelqu'un qui en a déjà fait beaucoup.

- Moi si j'étais premier de la classe, j'aurais menti et on m'aurait cru.

- Mais il faut assumer, même si c'est la première fois.

- S'il y a rien dans le passé, on est moins sévère.

Le rôle du bandeau, c'est de ne pas juger la personne, mais seulement l'acte. Alors, la balance elle sert à quoi ?

- à peser, à savoir si c'est grave.

Oui, on va faire comme si on posait l'acte sur le plateau. Si c'est un acte grave, il aura beaucoup de poids. S'il n'est pas grave, ce sera comment ?

- Il aura moins de poids

Oui, et ensuite de l'autre côté, on pèse quoi ?

- Si c'est grave ou pas

Oui, d'un côté, mais en conséquence de cet acte, le juge doit décider de quoi ?

- De la punition.

Il doit choisir une sanction. Et alors justement, si l'acte est grave, comment sera la sanction ?

- Grave

Et s'il n'est pas grave ?

- Légère.

Donc vous allez écrire sur les deux plateaux de la balance : votre acte, et votre sanction.

- Moi c'est une sanction préventive.

Oui, effectivement, du coup ce n'est pas une conséquence d'un acte, c'est pour empêcher certains actes. Mais il y a eu un besoin, vous vous êtes mis d'accord que tu avais besoin de ça : pourquoi ?

- Parce que j'allais faire n'importe quoi

Ok. Alors maintenant l'épée, qu'est-ce qu'elle représente ?

- C'est pour montrer que le juge il a une puissance que nous on n'a pas.

Oui, c'est intéressant : c'est quoi son pouvoir ?

- De décider

Il a un pouvoir de décision, tu as raison. Alors, quand il décide, il a hésité, et à un moment, c'est lui qui tranche. C'est ça l'image de l'épée. Alors maintenant c'est à vous d'être le juge : vous devez trouver quatre actes interdits et établir quatre sanctions qui vous semblent justes.

- Alors pour « se battre physiquement dans le collège », j'ai mis « conseil de discipline ». Pour « cracher par terre dans le collège », j'ai mis « tu laves toute la cours », mais as pour moi hein

Ah bah si, ce sont des sanctions qui seraient appliquées si vous faisiez cela.

- Ensuite, « quand tu voles », j'ai mis « tu rembourses ». Et « insulter un prof », j'ai mis « trois jours d'exclusion ».

- Mais pourquoi c'est plus grave si c'est un prof ? on est tous égaux.

Dans l'absolu, on est tous égaux mais dans le collège, il faut respecter les professeurs et les adultes. Il ne faut insulter personne, et encore moins les professeurs.

- Mais non, C'est plus grave si t'insultes un enfant.

Dans le règlement du collège, c'est plus sanctionné d'insulter un adulte car c'est la structure.

- Mais pour moi ils sont pareils.

D'un point de vue éthique, on est égaux mais d'un point de vue de la fonction, il y a des interdits par rapport aux enseignants. Et toi ?

- Moi ça n'a rien à voir avec l'école. « Meurtre », j'ai mis « quatorze ans de prison ». Et si on recommence, « perpétuité ». « Vente de drogue », « amende du double de ce qu'il a gagné de la drogue ». « viol », j'ai mis « perpétuité » parce que la personne elle vit encore et elle souffre. Mais moi je pense que les juges ils sont injustes en France, ils sont racistes.

Tu penses que le système judiciaire est injuste ?

- Oui, on est plus sévère avec les gens de couleur.

Mais là, tes sanctions elles seraient les mêmes pour tout le monde ?

- Oui, peu importe l'origine.

7.2.8. Atelier d'expression : « la raison et la folie », mardi 10 décembre 2013 : deux élèves (A.G., 3^{ème} du collège Houël, S.S., 4^{ème}, collège Courbet)

[Facilitatrice] Alors, tous les deux, vous êtes déjà venus dans le dispositif ACTE. Donc on va voir où vous en êtes dans la réflexion.

- Non, madame, c'est pas la même chose que la dernière fois. L'année dernière, c'était le comportement, et cette année c'est déclencher une bag

Déclencher une bagarre, c'est pas une question de comportement ?

- Si, mais à part ça, y a pas de problèmes en cours. Là, la bagarre c'était dans le couloir.

- Moi non plus c'est pas pareil.

Alors pourquoi t'as enclenché cette bagarre ?

- J'ai fait le fou

C'est intéressant : c'est quoi faire le fou ? C'est quoi la folie ?

- C'est une expression

Oui, mais les expressions elles ont un sens.

- C'est quand on est excité, on fait n'importe quoi.

Qu'est-ce que c'est être fou ?

- Bah tout ! admettons c'est une dame ou un monsieur, et du jour au lendemain, il fait que du n'importe quoi et il perd tout, sa famille.

Mais pourquoi il devient fou ?

- Je sais pas c'est un déclic.

C'est quoi le contraire de la folie ?

- Être joyeux

- Être normal

La folie ce serait donc anormal. Donc si tu dis que tu fais le fou, ça veut dire que ton comportement est anormal à ce moment-là. Est-ce que ton comportement est toujours anormal ?

- Non, c'est quand j'arrive plus à suivre en cours.

Pourquoi tu n'arrives plus à suivre en cours ?

- Parce que je comprends pas.

Mais la solution là, c'est de faire le fou ?

- Non, mais ça m'énerve. Mais c'est moi qui a demande à venir ici parce que je savais que j'allais faire n'importe quoi.

C'est bien ça : ça veut dire que tu sais maintenant qu'il faut canaliser ta tendance à faire le fou. Canaliser sa folie, c'est construire des barrières. Donc c'est une sage décision, mais tu peux pas être là tout le temps. Et je dis « sage décision », parce que le contraire de la folie, c'est aussi la sagesse. Et toi alors, qu'est-ce qui s'est passé ?

- (A.G.) Dans la bagarre, on s'est battus.

- (S.S.) Moi c'est parce que j'ai quitté le terrain de sport parce que j'avais froid, la prof ça ne lui a pas plu et elle a tout dramatisé.

Pourquoi tu penses qu'elle a dramatisé ?

- Elle a cru que j'allais me blesser et vu qu'elle savait pas où j'étais pendant une heure.

Donc ce n'est que cet événement qui a fait que j'étais exclu.

- Parce qu'en partie aussi, parce que je fais des bêtises en cours. Mais c'est moins dramatique qu'avant. Je dissipe la classe.

C'est peut-être ça aussi qui fait qu'elle a dramatisé la professeure. Si tu te fais remarqué.

- Mais elle devait pas réagir en fonction de mon n'importe quoi en cours. Ça a été dramatisé, elle a raconté n'importe quoi

Alors, on retrouve ce « n'importe quoi » : est-ce que c'est de la folie ?

- Oui, elle est devenue folle.

Mais tu sais pour un prof, c'est hyper important de savoir où sont tous ses élèves. Pendant une heure elle a dû énormément s'inquiéter. Tu es sous sa responsabilité.

- J'avais pas pensé à ça. (...)

Elle a dramatisé parce qu'elle a eu peur. Alors maintenant, A., qu'est-ce qui s'est passé ?

- On s'est bagarré parce qu'on m'a provoqué.

Et il n'y a aucun autre moyen de réagir ?

- Non, il faut se défendre.

Et le pouvoir des mots ? Est-ce qu'on peut aussi répondre par les mots ?

- Peut-être, je sais pas.

Et dès que les autres te provoquent, tu réagis ?

- Oui, il faut se défendre.

Mais du coup tu leur donnes du pouvoir : il suffit qu'il te provoque, et c'est sûr que tu vas t'énerver et être violent. Donc les autres ont le pouvoir sur ta folie : ils te provoquent et tu fais n'importe quoi. (...)

- Mais ce n'est pas fou : on fait n'importe quoi, c'est fou pour nous, ça peut être pour plusieurs raisons. Ça va être : parler mal. Pour nous, le mot fou, c'est... je sais pas comment dire... on fait du n'importe quoi. C'est dès que quelqu'un il vous parle mal

- En fait, c'est par exemple, il m'a mal parlé, et je vais lui demander pourquoi il fait le fou.

Donc pour vous, ce n'est pas la folie comme perdre la raison. Mais par contre, quand vous faites les fous, vous perdez le contrôle. Les moments où tu te bagarres, tu arrêtes de te contrôler ?

- Oui, je réagis.

Donc tu n'as pas perdu la raison. Mais à ce moment-là, tu perds le contrôle. Et pour toi, quand tu désobéis au stade, ou quand tu bavardes, il faut que tu te contrôles. Et la bagarre, c'était à quel sujet ?

- a cause des équipes de foot

Donc c'était démesuré. C'est ça aussi la folie, quand c'est démesuré la réaction. Il faut réfléchir pour soi-même et réfléchir pour les autres.

- Faut que j'arrête de parler

Alors est-ce que c'est pareil, au collège, parler et bavarder ?

- Parler c'est quand on a le droit de dire quelque chose et bavarder c'est quand on dit tout et n'importe quoi avec ses copains.

Donc c'est pareil, bavarder, ce n'est pas en classe. Faut se contrôler. Tout est une question de savoir faire ce qu'il faut faire au moment où il faut le faire.

- Mais moi j'ai choisi de me défendre : j'ai réfléchi, c'est violent, mais je me suis défendu : pour moi c'est normal.