

LA NOTION DE MONDE PHILOSOPHIQUE DES ENFANTS

Jacques Lévine

En 1996, après avoir lu les travaux de Lipman, j'ai eu l'intuition qu'un autre accès à ce qui est constitutif de l'attitude philosophique des enfants était possible. Pour concrétiser cette voie, j'ai proposé un dispositif qui était précédé par une « règle fondamentale » en cinq points :

- explicitation du terme « philosophie » ;
- énoncé d'un thème ;
- annonce que la séance durera dix minutes ;
- silence de l'enseignant pendant ces dix minutes.
- Réécoute éventuelle de la séance suivie d'échanges sur son déroulement.

Il s'agit là d'une orientation différente de celle qui privilégie la triade : problématiser, argumenter, conceptualiser, mais je tiens à préciser qu'entre le projet de Michel Tozzi, la discussion à visée philosophique (D.V.P.) et le mien,

il n'y a pas incompatibilité, mais au contraire complémentarité. Nous poursuivons le même objectif d'un enfant plus entier et d'une école plus habitable et l'association de nos deux démarches est probablement une condition importante pour y parvenir.

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, cigarette, amitié, 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. Si bien qu'un enfant « philosophe », en tout cas à ce niveau protophilosophique, c'est quelqu'un qui, dans un premier temps, s'interroge sur ce que pensent les mots, sur ce que les mots pensent du monde.

Avec A. Pautard et D. Senore, nous avons mis en place cette procédure dans les classes.

Aujourd'hui, nous sommes en possession d'une masse importante de matériaux, cent quatre vingt treize protocoles de séances, allant de la Maternelle à l'adolescence. Plus de cinquante thèmes se trouvent abordés. Trente deux enseignants de différentes régions de France se sont investis pour en assurer la passation.

Mais nous ne pouvions en rester au registre strictement pragmatique. Il nous fallait impérativement travailler sur le plan des fondements théoriques. Nous avons donc été amenés à proposer, à partir de ce que nous disent les enfants et les enseignants, un ensemble de concepts susceptibles de donner cohérence et rationalité à notre entreprise.

D'où une quadruple réflexion

- sur la conception du cadre et de ses objectifs
- sur la notion de culture
- sur le mode de lecture des séances
- sur ce qui motive nos enfants à philosopher

I. LA CONCEPTION DU CADRE

Il ne suffit pas qu'un cadre soit une suite de contrats, notamment une suite de propositions de bonne conduite (respecter la place et la parole de l'autre, refus de se mettre en position de juge de l'autre, refus de transformer la séance en séance bataille, non centrée sur le problème à résoudre...). Bien sûr, ce sont des conditions nécessaires, mais ce à quoi nous donnons la place essentielle, c'est à une certaine façon d'explorer le problème que pose le thème. La

fonction du cadre, tel que nous l'envisageons, ce qui doit être présent comme désir et finalité dans sa structure, c'est sa capacité d'orienter l'accès au sens, à partir de concepts-clés qui portent en eux, implicitement mais avec force, donc dans l'anticipation, là où l'on veut en venir.

Il ne suffit pas que des Ateliers de Philosophie, après s'être fait appeler « Ateliers de Philosophie A.G.S.A.S. » prennent la dénomination, comme cela a été le cas, d' « Ateliers de Philosophie Naturelle », et qu'après cette appellation, une autre soit apparue, certains d'entre nous ayant proposé le sigle « R.D.R.H. c'est-à-dire « Réflexion Directe sur les Réalités Humaines ». Toutes ces acceptions traduisent la même préoccupation, mais avec un souci de progression dans la clarification de notre projet.

Effectivement, les lettres R.H. signifient que, par rapport à d'autres méthodes, 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.

Quant aux lettres R.D., elles signifient que 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. Lorsque l'enseignant propose : « Aujourd'hui, nous allons réfléchir à la question : « Qu'est-ce que la violence ? » (ou la famille, la jalousie, la différence entre animaux et personnes, grandir...), la réflexion risque d'être détournée de son objectif principal, si la parole de l'enseignant interfère trop ou si le souci du bien raisonner prend trop de place.

Il ne suffit pas, non plus, qu'adoptant cette position, on nous demande s'il existe une filiation entre la méthodologie des Ateliers de Philosophie et celle de la psychanalyse. En aucun cas, il ne peut être question de confusion entre les deux domaines. Les frontières doivent être impérativement respectées. Cependant, il est plus que probable que l'expérience du cadre psychanalytique n'a pas été totalement étrangère à certaines formulations. Pour ne prendre que cet aspect, la psychanalyse vise à établir un dialogue du sujet avec son inconscient. Sans confondre « monde » et « inconscient », il n'est pas interdit d'observer que l'idée d'inconscient comporte une part relativement analogue en matière d'inconnu et d'étrangeté à ce qu'est le monde lorsque nous le regardons avec des yeux neufs, avec le regard « originaire », celui que, dans un autre texte () nous avons appelé « le regard du balcon ».

Il y a également une certaine parenté pour ce qui est de l'énoncé même de la règle fondamentale. Celle de la psychanalyse : « Dites tout ce qui vous vient à l'esprit... » présuppose que le besoin transférentiel du sujet va opérer ses effets sans qu'il soit besoin d'interprétations adjuvantes et que celles-ci, au contraire, risqueraient d'en entraver le cours. De même, l'effacement et le silence de l'enseignant ont pour objectif de donner à la parole de l'enfant le maximum de volume.

Répétons-le, quels que soient les rapprochements possibles, ce serait un contresens de considérer les Ateliers de Philosophie comme une annexe du champ psychanalytique,

Il ne suffit pas non plus qu'on nous objecte que le débat est absent de notre démarche. C'est une erreur. Il y est hautement présent. L'analyse des séances montre en effet que la discussion peut prendre d'autres formes que celle de la confrontation ouverte, entre des positions respectives différentes.

Ce qu'il faut mettre pleinement en lumière, c'est la façon dont la parole circule dans le dispositif que nous proposons. C'est un aspect essentiel. 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. La plupart des enfants savent mettre à la fois entre parenthèses l'opinion de l'autre tout en l'incorporant. On a l'impression d'une juxtaposition des opinions alors que ce qui donne à la séance une tonalité dynamique 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 () D'ailleurs dans ce contexte, un autre aspect du débat est celui que le sujet engage avec lui-même, avec ses interlocuteurs internes. Il s'effectue, le plus souvent, dans le registre de l'infra langage que nous appelons également le « langage oral interne ».

Ceci dit, nous annonçons la nécessité de nommer le, ou les, concepts-clé qui sont dans la sous-jacence du cadre, donc porteurs de messages, sur la façon dont nous concevons les Ateliers de Philosophie. Sous quelle forme peuvent se présenter de tels concepts-clé susceptibles de résumer implicitement, mais avec force, l'objectif que nous poursuivons ? Nous ne pouvons plus, en effet, continuer de nous dérober derrière les « il ne suffit pas ».

Etant au pied du mur, l'intuition qui nous vient est que ces concepts, destinés à exprimer le mouvement profond que nous voulons imprimer à la séance, donc la préoccupation qui anime l'enfant dans son rapport aux Ateliers, ont la forme d'une interrogation et d'une décision. Pour ce qui est de l'interrogation, ans que nous puissions préciser pourquoi, il nous est apparu que la question majeure des enfants, au cours de l'Atelier, était « **comment c'est fait** ».

Mais, pour que cette interrogation soit un peu moins énigmatique, nous avons pensé qu'il nous fallait nous adresser au « c' » qui trône entre « comment » et « est fait ». Que signifie cette chose représentée par le « c' » dont il faut découvrir la nature et dont le « comment » qui le précède indique que nous avons également à comprendre comment on y accède.

Le « c' » deviendra-t-il plus clair si nous nous référons à ce qui se passe quand un enseignant décide d'installer un Atelier de Philosophie dans sa classe ? Déjà, dans l'introduction, nous citons ce qu'il dit aux enfants. « Aujourd'hui, nous allons parler de la beauté... de l'intelligence... nous allons nous demander à quoi sert le corps... ce qui est important dans la vie... ». Le « c' », dans cette optique, représente ce qu'il y a dans le dessous des mots inducteurs qui ouvrent la séance. Car leur choix ne procède pas du hasard.

J'en vois de trois sortes :

- Il y a ceux qui concernent la nature et la valeur des structures sociales dans lesquelles nous vivons : la famille, l'argent, le travail, la loi, la différence homme/animal, masculin/féminin, enfant/grande personne, les périodes de la vie...
- D'autres thèmes invitent à plus de lucidité sur nos sentiments, sur ce qui est heureux ou difficile dans notre relation au monde : le chagrin, le bonheur, la peur, la honte, le désir d'exister, l'amour, la haine...
- D'autres encore concernent les valeurs ou les grandes idées qui nous guident dans la vie : ce qui est important ou secondaire, le désir, la beauté, l'envie d'apprendre, la place de l'imagination et du rêve, l'envie de domination ou de soumission...

Nous demandons donc à des enfants, souvent très jeunes, rien moins que de donner leur avis sur ce qui organise les conceptions des grandes personnes. Ce n'est pas une mince affaire, car il est évident que l'écart entre les idées sur ces points est considérable, d'une génération à l'autre. On est dans la situation paradoxale où l'on demande à l'enfant d'être, à la fois, le porte-parole des enfants de son âge et le porte-parole de ceux qui sont présumés en savoir plus que lui. 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, sans renoncer en rien à la leur, qu'elle soit en genèse ou déjà structurée.

Cependant, ce qu'il faut bien voir, c'est que la question « comment c'est fait ? », commune à tous, à l'enfant et à ses interlocuteurs imaginaires, non seulement ne cesse de s'infiltrer, de traverser, de parcourir la séance mais elle a pour destinée de se prolonger bien au-delà. Le cadre est donc fait, bien sûr, pour donner un lieu de réflexion et de réponse à la question posée par le thème, mais il est fait également pour quelque chose de plus important. Il n'est pas fait seulement pour répondre à la question posée : « qu'est-ce que la beauté ou l'intelligence ? ». **Sa visée est la généralisation de l'idée même de question. Ce qui définit l'Atelier de Philosophie et, au-delà, la philosophie dans son principe, n'est pas un reliquaire de réponses mais de fonctionner comme une attente et un espoir de réponses dont on se souciera moins pour ce qu'elles sont que pour l'ouverture qu'elles représentent.**

La philosophie n'est pas seulement dans les balbutiements magistraux, bien mis en forme, bien présentés, qu'on appelle philosophie. Elle est dans ce qu'elle fait vivre, le pouvoir d'organisation de la pensée, bien sûr, mais encore plus dans l'expérience du tête-à-tête qu'elle organise entre un sujet et des instances supposées en savoir plus sur le fonctionnement des choses de la vie. D'ailleurs, beaucoup d'enseignants qui pratiquent les Ateliers de Philosophie le sentent bien, le plaisir, de très grande qualité, qu'ils ressentent 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.

Cependant, nous n'en avons pas fini avec la notion de cadre et ce qui l'habite. Le « comment c'est fait » n'en est qu'un aspect. Il y en a un autre, sans lequel le « comment c'est fait » resterait une question intellectuelle, ne trouverait pas ce qui le vitalise, ce qui lui confère sa dynamique. **J'appelle « vouloir savoir » le mouvement qui fait que l'enfant adhère aux Ateliers de Philosophie. Il y a, dans l'enfant, un « ça veut savoir » et il y a, dans ce qui structure le cadre, une détermination inconsciente quelque chose qui, par anticipation, prévoit que son rôle est de solliciter et d'accueillir ce « vouloir savoir ».**

Si bien que la définition que nous proposons pour spécifier ce qui est au fondement de l'organisation du cadre, c'est qu'il est un lieu d'accueil pour le « vouloir savoir » qui porte sur le « comment c'est fait ».

D'où une conception de l'architecture du savoir qui intègre ce « vouloir savoir », direction qui était déjà dans la potentialité de ce que nous avons appelé le RDRH et dont il nous faut dire maintenant quelques mots, avant de continuer à préciser ce que nous entendons par le « comment c'est fait ».

I. LA NOTION DE CULTURE

De même que dans notre perspective le cadre a sa spécificité, ce que l'on trouve au cœur des Ateliers de Philosophie, c'est une autre conception de la culture que celle qui est habituellement définie. Les séances nous révèlent en effet une forme particulière de discours sur la vie qui n'a pas été jusqu'à présent suffisamment prise en considération. C'est ce que nous avons appelé le « troisième ça parle ». qui est le porte-parole du « ça veut savoir ». Il procède du refus d'une conception monopolaire de la culture et traduit notre besoin de trois types de discours sur la vie et non d'un seul.

*Celui qui prime, le discours officiel, c'est le « premier ça parle » de type scolaro-familial ou professionnel, tel qu'il est déposé dans les livres et dans les différents modes de transmission des patrimoines culturels. C'est un discours indirect. Il transite par la médiation de textes ou de paroles qui indiquent à la pensée la ligne qu'elle doit suivre. Le « comment c'est fait » des autres se superpose au « comment c'est fait » du sujet. L'impatience d'aller à l'abstraction fait

obstacle au travail d'exploration du concret et explique qu'il y a souvent clivage et artificialité dans le travail de va-et-vient entre la représentation de mots et la représentation de choses.

*Il y a certes le discours psychologique. C'est le « **deuxième ça parle** » qui traduit le travail du Moi en recherche de son identité et où cherche à s'opérer une résolution des conflits conscients et inconscients qui agitent le sujet. Le « comment c'est fait » y a pour objet l'image de soi, son histoire, ses signifiants. Mais l'école n'a pas encore résolu le problème des rapports entre le Moi et le cognitif et privilégie au contraire de plus en plus ce dernier.

Ce que nous préconisons, c'est de donner sa juste place à un « **troisième ça parle** ». Celui où le « comment c'est fait » concerne une relation fondamentale au monde pour ce qui est de son objet et, beaucoup plus directe, avec le minimum d'intermédiaires, pour ce qui est de sa forme. La pensée personnelle, sans tomber dans les pièges de la non-directivité conçue comme un impératif idéologique d'inspiration 1968, s'y dégage des modèles tout faits et cherche à comprendre, le plus par elle-même, le sens des choses. Elle s'aide certes de modèles d'intelligibilité qui lui sont extérieurs, mais a minima. C'est le cas dans les Ateliers de Philosophie lorsque l'enfant donne son opinion. Même si elle ressemble à celle de l'autre, il est essentiel, pour qu'il puisse vérifier le pouvoir de sa pensée, qu'il ait le sentiment qu'elle émane de sa réflexion personnelle sur la vie.

D'ailleurs, ce type de discours est anthropologiquement le plus ancien. Il s'origine dans les luttes que l'humanité a dû livrer pour survivre et évoluer. Sans cette recherche d'intelligibilité inventée à mesure pour donner sens aux forces favorables et défavorables qui l'entouraient, l'homme n'aurait pu entamer son indispensable lutte contre les forces d'anéantissement et pour l'amélioration de ses conditions de vie. De même, nous n'aurions pu accéder, certes avec le travail de théorisation dont elle a su s'accompagner, à la maîtrise des savoir-faire qui font notre fierté.

C'est donc, en nous référant à ce « **troisième ça parle** » **qui se fait le porte-parole du vouloir savoir de l'enfant, sollicité de donner sens aux choses de la vie**, que nous nous sommes senti autorisé à présenter les Ateliers de Philosophie comme un lieu de « philosophie naturelle », le mot « naturelle » étant évidemment à prendre avec circonspection. Il n'a qu'une valeur relative. Dans le cadre de la vie sociale, il n'y a pas de naturel absolu. Mais c'est cette approche par le « comment c'est fait » qui a permis l'essor de l'art et de la philosophie elle-même, c'est-à-dire de la créativité et de l'esprit critique. Créativité qui a l'audace de fabriquer un monde parallèle à celui qui existe objectivement. Esprit critique qui se permet de ne rien tenir pour définitivement établi.

I. LE MODE DE LECTURE DES SEANCES

Il y a, en gros, deux façons de lire et de décrypter une séance. L'une implique un regard externe, l'autre pénètre dans l'intériorité du problème.

Première modalité

Je peux prendre la position du spectateur, bien assis dans son fauteuil, qui regarde un spectacle, en l'occurrence le déroulement d'une séance d'Atelier de Philosophie. Ce spectateur se laisse en quelque sorte ballotter par les impressions qui l'envahissent. Supposons qu'il assiste à une séance. Le « comment c'est fait » porte plus sur ce qu'il ressent, lui, de l'extérieur, que ce que ressent l'enfant, de l'intérieur. A la lumière des témoignages que nous possédons, on peut imaginer quelques-unes de ses impressions (si toutefois il veut bien dépasser certaines des préventions qu'il pourrait nourrir à l'égard de notre approche, notamment sous prétexte qu'elle n'est pas la sienne). Dans ce cas,

- Il s'étonne de l'intensité de l'investissement des enfants : la séance dont je fais état plus loin, dont le thème est « être en colère », comporte quarante et une réponses (23 élèves). Sauf quelques cas sur lesquels nous revenons dans d'autres travaux, la plupart des enfants montrent une véritable ardeur à participer. Ils veulent souvent continuer au-delà des dix minutes et bien d'autres aspects de leur comportement témoignent du sérieux de leur implication (). *Dans les 193 séances dont je fais mention, le nombre de réponses est, à partir du C.P., rarement inférieur à 25* .

- Ce même spectateur, lorsqu'il ne se laisse pas prendre par l'apparence de banalité, de stéréotypie et de répétition, qui semble marquer certaines séances, réalise que cette apparence cache une autre réalité.

- Il s'étonne de voir le nombre d'enfants capables de donner des opinions qui, à bien des égards, valent celles des adultes par leur originalité, leur finesse et leur profondeur.

- Il s'étonne de la façon dont la séance évolue. Loin de rester stagnante, comme une lecture superficielle pourrait le laisser penser, elle fait état des aspects pluriels et contradictoires de notre regard sur la vie. Surtout à partir d'un certain âge, les enfants juxtaposent ou essaient de coordonner deux points de vue sur le déroulement de l'existence : ce qui favorise la réussite et la bonne insertion sociale et ce qui y fait obstacle, les facteurs de fragilisation et de déstabilisation. Ils montrent qu'ils ont l'expérience du double aspect de la vie, habitable et heureuse, non habitable et malheureuse.

- Et, toujours pour ce qui est de ce spectateur, nous observons que son regard n'est pas seulement polarisé sur l'enfant. Il est également tourné vers l'enseignant. Nous avons de multiples preuves que l'enseignant, tout en étant objectivement en retrait, est subjectivement présent. Il s'implique intérieurement comme si, au-delà de son silence, il était partie prenante dans le déroulement de la séance avec ses opinions personnelles, tant sur le thème que sur le comportement des enfants.

Deuxième modalité de lecture de la séance

Cette modalité a pour condition expresse qu'on prenne totalement au sérieux les productions des enfants, qu'on ne les considère pas comme des phénomènes mineurs et secondaires, mais comme des expressions susceptibles de nous révéler bien des aspects, à la fois de leur pensée sur la vie et du sens même des Ateliers de Philosophie.

Ce qui est le plus important pour accéder à l'intelligibilité de ce qui se joue dans une séance et, d'une façon générale, à ce qui fait la finalité des Ateliers de Philosophie, n'apparaît en effet que lorsque je prends la position de celui qui lit comment l'enfant vit de l'intérieur sa participation à l'Atelier de Philosophie. Cette optique de type phénoménologique passe par un travail d'identification à l'enfant qui a pour visée « **l'intentionnalité** » **qui l'anime**. Mais pour parvenir à l'intelligibilité de cette intentionnalité, plusieurs points sont à éclairer

Ainsi que je l'ai annoncé, l'hypothèse la plus importante, celle dont je suis convaincu qu'elle est au centre de la préoccupation de l'enfant dans les Ateliers de Philosophie, et qui me paraît être du même ordre que celle qui concerne le mystère des origines, c'est le désir de « vouloir savoir comment c'est fait ? » Mais il ne s'agit pas du monde physique ni du monde de la culture dans sa forme construite, mais du monde des pensées humaines sur la vie. Il ne s'agit pas non plus du regard seulement objectif sur les choses de la vie. Les places successives d'où les enfants parlent se situent à une « autre hauteur », indiquent un autre mouvement vers le monde, un autre regard, le regard d'en haut sur les choses d'en bas.

Pour illustrer et discuter la validité de l'hypothèse précédente, travaillons sur la séance dont nous avons fait état et dont le thème est « la colère ». C'est un exemple de séance parmi bien

d'autres. Nous tenons à la reproduire intégralement pour que le lecteur puisse se rendre compte par lui-même de la diversité et de la richesse, non seulement de la production des enfants, mais de la nature complexe des problèmes qui sont soulevés. Il s'agit d'enfants du cycle 3. Leur façon d'aborder le thème a des particularités que nous ne retrouvons pas forcément avec des enfants d'âges différents. C'est un point que nous aurons également à examiner.

ETRE EN COLERE Cycle 3

- 1 - Etre en colère, c'est quelque chose quand t'es très, très, très énervé.
- 2 – Etre en colère, c'est quand tu t'es énervé avec quelqu'un, quand tu t'es disputé, et par exemple vous vous parlez plus pendant **quelque temps, ça veut dire que vous vous êtes un peu chamaillé, et vous êtes en colère après.**
- 3 – La colère, c'est quand on n'est pas content et c'est quand on s'est énervé.
- 4 – La colère, c'est tout ton sang qui remonte dans ta tête, et c'est la pression dans ta tête, et après tu t'énerves. Tu balayes quelqu'un et après, tu lui dis, sors, J'sais pas, moi.
- 5 – La colère, c'est que quand t'énerve, ça t'énerve et qu'après, tu te disputes avec lui, après, tu sors de chez toi, enfin des choses comme ça.
- 6 –La colère, c'est quelque chose comme, t'es un petit peu en colère, tu peux te retenir, mais quand t'es beaucoup en colère, tu peux plus te retenir et tu le frappes grave, ou tu l'insultes.
- 7 – La colère c'est quand t'es en colère avec quelqu'un et en plus, presque t'as envie de le torturer.
- 8 – La colère, c'est quand par exemple, t'as des problèmes de voiture, ou d'argent et ça te met un peu fou, t'as envie d'arranger tout ça et, en même temps, t'as d'autres problèmes qui t'énervent, alors après, tu peux plus te contrôler et la colère, elle reste et alors, par exemple, tu peux prendre une chaise, tu la casses, tu vas chez quelqu'un en colère, tu lui casses des vases, ou tout, ou des choses comme ça.
- 9 – Quand t'es en colère, c'est qu'y a quelque chose qui va pas.
- 10- La colère, c'est quelque chose qui t'énerve, mais qui peut rendre des choses très graves. Comme la guerre, ou bien la jalousie, la moquerie et plein d'autres choses.
- 11- Hier, par exemple, j'étais en colère avec mon frère et je lui ai mis une patate, et un kick.
- 12- La colère, ça peut rendre des gens très méchants et ça peut rendre des attentats, comme Ben Laden il a fait, il avait même passé dans une émission et même, il avait dit Ben Laden, si vous votez pour George Bush et que George Bush gagne, vous aurez des problèmes.
- 13-La colère, c'est parfois dangereux, car tu peux même te faire tuer, car tu es très très en colère.
- 14-Je sais pas si c'est possible, mais quand tu es vraiment énervé, tu peux peut-être avoir une crise cardiaque, ça peut rendre très jalouse, la colère, et dans ces cas-là, tu te bagarres, et dans des guerres, quand tu fais quelque chose eh bien tu peux mourir.
- 15- Des fois, ma sœur et moi, on se fâche ; des fois aussi, on se tape, mais heureusement on se réconcilie parce que sinon ça va être un problème.
- 16- La colère, on peut se taper, mais après, on se réconcilie, la plupart du temps.
- 17- La colère aussi, c'est comme par exemple et pis, une mère a deux filles et elle aime l'autre fille et la fille qu'elle aimera pas, quand elle sera grande, elle aussi elle aimera pas, donc, après si elle fait des enfants.
- 18- La colère, ça peut dégénérer, en bagarre, comme moi avec ma sœur, très rarement je la frappe, et très souvent, on se réconcilie, ça ne dure pas vraiment très longtemps.

- 19- La colère, ça peut commencer par quelque chose de très petit, on peut avoir des problèmes financiers et ça peut commencer à dégénérer.
- 20-La colère, c'est aussi quelque chose qui rend triste parfois c'est quand y a des amis, et après ils sont en colère, alors il a plus d'amis, il est triste, ou alors, parfois c'est quand y a des gens qui divorcent.
- 21- Quand des parents, ils ont deux enfants, et que les parents ils se disputent, ça peut dégénérer, ils peuvent se taper dessus, donc ils divorcent et les petites filles sont pas très contentes, et la mère, des fois, elle dégénère, et même si elles font pas trop des bêtises, elle les tape quand même parce qu'elle est très en colère.
- 22- La colère c'est quand t'as perdu ton travail, ça peut devenir très violent.
- 23- La colère, c'est comme si t'as tous les humains dans ton petit crâne, et ils ont pas la même manière de penser et de se comporter aussi, car y a des gens, comme Ben Laden, y a des présidents aussi, qui pensent qu'à eux et les pays sont pauvres.
- 24- Des fois, la colère c'est pas bien parce que ça peut faire des trucs mal et les autres ils peuvent en saigner.
- 25- La colère, ça peut rendre suicidaire et souvent ça fait une grande guerre comme Ben Laden.
- 26- La colère parfois ma grande sœur quand elle s'est disputée avec mon frère, elle voulait complètement se tuer.
- 27- La colère ça peut dégénérer en bataille ou alors quand tu bois trop, des fois, ça énerve, t'es très en colère ou parfois ça te fait rigoler t'es un peu bourré. Quand tu bois trop ça te rend en colère, et y a des histoires qui sont un peu bêtes, tu t'énerves juste pour ça et tout dégénère.
- 28- Des fois quand tu te mets en colère, c'est pour rien.
- 29- Avec le maître, quand il nous donne sport, le samedi, et sur le côté du tableau, il marque « sport », comme ça, si on parle, il nous enlève une lettre, puis qu'est-ce qu'est bien, après on rajoute les lettres.
- 30- La colère, par exemple, on a perdu quelque chose, et ça rend triste.
- 31- La colère, aussi, c'est quelqu'un qui s'appelle, Sapek et Gepetto, des fois, ils se mettent en colère, ça peut dégénérer et ils ont tué tout le monde.
- 32- Des fois, moi, je me mets trop en colère avec mon frère donc ça dégénère en bagarre et puis après, chaque fois, il me fait pleurer.
- 33- La colère, ça fait aussi partie... C'est humain c'est naturel et c'est toujours.... Quelquefois, c'est politique. Et ça fait aussi partie de l'alcool.
- 34- Après la colère il y a toujours de la peine. Des fois, on dit souvent que c'est à cause des autres et c'est à cause de soi.
- 35- La colère, c'est quelque chose qui est suivi par la mort, parce que parfois, y a des gens qui par exemple se jettent par la fenêtre, je sais pas.
- 36- Tu te mets en colère par des problèmes d'argent que t'as à côté quelqu'un te prend des sous, tu regardes, mais y a quelqu'un, à côté de toi, tu vois un peu des billets, il peut pas avoir tout ça d'argent, et il avait beaucoup d'argent, et, là, y a des colères et il porte plainte.
- 37- Ma sœur, elle a beaucoup de chance, parce que comme elle est grande, quand elle est en colère elle me fâche, alors que moi je suis en colère je peux pas la fâcher.
- 38- La colère, c'est quand t'es triste, ça peut rendre fou.
- 39- La colère en fait c'est du sang. Il monte dans ta tête et dans tout ton corps et qui se chauffe et après ça peut provoquer la mort.
- 40- Des fois quand t'es en colère ça peut faire rire les autres et après ça t'énerve encore plus et des fois, tu te mets encore plus en colère et les autres ils rigolent pas.
- 41- La colère, en un mot, ça peut rendre suicidaire

Comme on l'aura compris, notre méthode de lecture des séances consiste dans une perception double. En même temps que chaque enfant est un sujet, la classe, dans sa totalité, est également considérée comme un sujet. Nous prenons en compte la réponse de chacun mais, en même temps, nous faisons comme si la succession des réponses représentait ce qui se passe dans la tête de chacun, tout en ne minimisant pas les différences considérables de maturité, de lucidité, de disponibilité.

Ceci dit, voyons, par quels mécanismes, il se fait que le « comment c'est fait ? » Est présent d'un bout à l'autre des réponses.

C'est par les étapes suivantes que la « dialectique du « comment c'est fait » nous paraît transiter.

- A) La succession des réponses se présente sur le mode de **l'inventaire**. C'est la forme que prend l'exploration du thème quel qu'il soit, en tant que voyage d'enquête sur la nature humaine, ici sous l'aspect « colère ». Cet inventaire signifie « je veux savoir » ce qu'est la colère et il nous montre que ce « je veux savoir » correspond à une grande diversité. Le « comment c'est fait » a en effet pour sens le « pourquoi c'est fait comme ça ? », « d'où ça vient que c'est fait comme ça ? », « qu'est-ce que ça a comme conséquence ? », « pourquoi ça fonctionne comme ça chez moi et autrement chez les autres ? »...
- Tantôt la question est orientée *de façon exogène* : l'enfant dit ce qu'il voit à l'extérieur de lui-même, quand il est question de colère (1-2-5-11-22 et autres). Tantôt sa réponse est *endogène* et concerne ce qu'il ressent (4-7-20-39 et autres). En général, *l'exogène et l'endogène s'ajoutent*.
 - L'enfant fait très souvent appel à *ses souvenirs* pour illustrer le « comment ça fonctionne ? » (26-27-32 et autres).
 - Il se lance à la recherche *des raisons* à l'origine des colères (28-30 et autres).
 - Il s'interroge sur *les conséquences* de la colère, chez lui et chez les autres (10-14-41 et autres).
 - Il distingue, à plusieurs reprises, *des degrés* dans la colère (6-13-19-25-27-38 et autres).
 - Soit, c'est lui-même qu'il met en scène pour montrer comment il vit le phénomène « colère », soit il illustre sa pensée en se référant au spectacle d'individus, précis ou anonymes, pris dans leur singularité ou représentant l'universel. (17-36-37 et autres).

La colère devient donc un objet vivant qu'il s'oblige à examiner sous le maximum de facettes, pour savoir comment fonctionne cet objet particulier, d'où il vient et où il va. **L'inventaire n'est donc pas qu'un travail formel, un alignement de définitions sur le modèle du dictionnaire. L'Atelier de Philosophie a comme propriété d'amener à rendre proche et vivante, pour soi et pour les autres, la réalité dont il est question, pour que, dans un deuxième temps, elle devienne un objet d'examen avec la distanciation voulue.**

a) L'inventaire, fait d'une constellation de « je veux savoir », crée un réseau de « comment c'est fait ? » où le mot « colère » devient, en fin de course, un objet « autre » du fait même qu'il est fait de la réunion de tous les aspects qui lui ont été prêtés. Cela donne à l'enfant le sentiment qu'il est en train de « pénétrer » au cœur de la réalité « colère », ce qui ne va pas, dans l'arrière-fond de ses pensées, sans s'associer avec d'autres formes de pénétration ou de rapprochement de type plus ou moins symbiotique ou fusionnel : le « former couple » avec le corps de la mère, avec son propre corps, avec les objets, avec le

travail de la pensée. C'est ce qui nous a autorisé à dire que le « comment c'est fait ? » a à voir avec le mystère des origines et avec le fonctionnement des relations premières.

b) Dans cette affaire, il y a, en réalité, deux entités en présence : l'enfant fonctionne comme un « Moi-Monde » et il a en face de lui, « l'Instance-Monde ». Il est un « Moi-Monde » dans la mesure où il est porteur d'une dynamique qui le pousse à en savoir plus sur ce qu'est le monde. Mais ce supplément de savoir correspond à l'accès à des secrets. Il n'en est que partiellement possesseur et cela lui laisse penser que ce qu'il ne connaît pas encore est connu ailleurs. **Le « Moi-Monde » est donc en l'occurrence un enfant qui, pour savoir, imagine que « l'Instance-Monde » sait ce que lui ne sait pas.** Ce dialogue entre le « je veux savoir » ce que « je crois que l'autre sait » est à l'origine de tout savoir, mais fonctionne très particulièrement, pour les raisons que nous avons indiquées précédemment, dans les Ateliers de Philosophie, car l'enfant s'y sent particulièrement autorisé à engager une réflexion directe avec ce qui est au fond des réalités extérieures.

c) Par ce dialogue, on passe de l'aspect « déconstruction » qu'est l'inventaire des acceptions du mot « colère » à une reconstruction qui permet de commencer à situer la notion de colère dans un ensemble plus vaste, celui que forme la totalité des sentiments humains. Nous entrons dans la zone du concept. L'enfant, après s'être livré à un travail de picorage, rassemble les fragments et peut, dès lors, envisager d'accéder à une meilleure intelligibilité de ce qu'est la mise en ordre du monde.

d) Si l'on se pose maintenant la question du parcours que la pensée emprunte pour accéder à la conceptualisation, on est amené à faire l'hypothèse de l'intervention complexe de deux aspects que nous ne ferons ici que mentionner, en nous réservant la possibilité de les développer plus amplement ultérieurement :

- **on peut faire l'hypothèse que ce parcours est de l'ordre que nous suggère la formule lacanienne R-I-S (Réel-Imaginaire-Symbolique).** Je l'utilise ici dans une acception qui porte sur la démarche cognitive plus que sur le vécu inconscient du rapport au monde. Ce qu'il s'agit de lire, au travers des protocoles de séances peut s'énoncer ainsi :

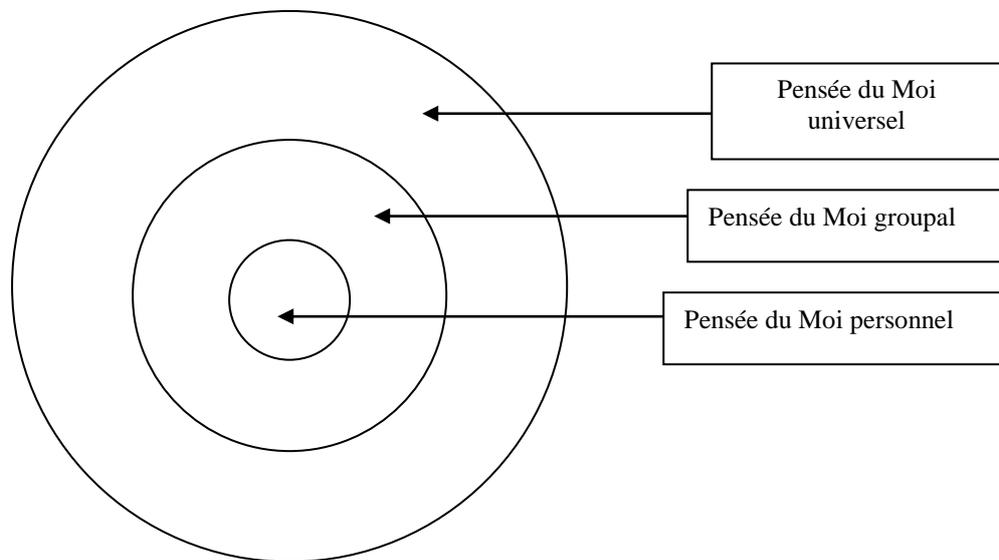
- comment l'enfant vit l'inattendu de sa rencontre avec le réel auquel le mot du thème le renvoie (R).
- comment il élabore des interprétations de ce réel en fonction de ce que lui proposent ses structures de pensée archaïques ou syncrétiques (I).
- comment, progressivement, il accède à l'ordre symbolique, c'est-à-dire aux structures sociales codifiées que la collectivité nous impose pour appréhender le réel (S).

Et si toutefois l'on y regarde de plus près, et pas seulement en référence au seul thème de la colère, mais en consultant l'ensemble des documents dont nous disposons, *l'on voit que le parcours R-I-S correspond à la mise en place de trois formes successives du Moi groupal. L'enfant rencontre le réel sous-jacent au thème, avec le Moi groupal de l'enfant de maman, avec le Moi groupal des enfants de son groupe d'âge, c'est-à-dire avec la pensée conforme qu'on lui demande d'avoir et avec le Moi groupal de la pensée collective des adultes. Tantôt il se laisse enfermer dans le type de pensée groupale dont il est porteur, tantôt il s'installe à l'étage du dessus, et le Moi groupal plus élaboré qui lui sert alors d'accès à la réalité, devient un important facteur de progrès. Le même n'est plus regardé de la même façon.*

Je métaphorise cette conception par trois cercles concentriques :

- la pensée du Moi universel
- la pensée du Moi groupal
- la pensée du Moi pour soi

Si bien qu'au risque de lèse majesté à l'égard du caractère sacré de la philosophie, je pense en proposer la définition suivante : c'est le spectacle du Moi pour soi qui monte à l'assaut de la pensée universelle pour en connaître les secrets, il passe par les escaliers du Moi groupal après avoir rendu visite à ce que lui-même, en tant que Moi pour soi connaît des autres étages du Moi.



II. CE QUI MOTIVE NOS ENFANTS A PHILOSOPHER

Qu'est-ce qui motive le Moi-Monde à demander à l'Instance-Monde ce qu'il lui demande ? Autrement dit, quelles sont les motivations de fond qui poussent les enfants de nos Ateliers à philosopher ? Par quels désirs, voire par quelles pulsions sont-ils habités ?

Nous faisons l'hypothèse que les enfants « philosophes » sont habités par trois sortes de pulsions :

- la pulsion d'équivalence,
- la pulsion de découverte de l'humain,
- la pulsion de civilisation.

A- La pulsion d'équivalence

Le mot pulsion, avec sa connotation biologique, est discutable. Mais nous le gardons parce que le mot plaisir nous paraît insuffisant, et que le mot jouissance serait excessif.

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. Il est installé dans le statut de « l'équivalent ». Il est convié, sans que cela soit dit explicitement, à être un habitant de la terre qui pense à la façon dont les hommes se conduisent sur terre. Déjà l'annonce qu'un Atelier va avoir lieu signifie qu'il va se passer quelque chose qui sort de l'ordinaire. Cela accroît l'idée « d'enfant apportant » et non seulement receveur et que ce qu'il va apporter sera d'emblée considéré comme important. Les dix minutes d'effacement de l'enseignant complètent ce message. Celui-ci signifie : « j'ai confiance dans votre capacité de résoudre le problème qui vous est posé, tout au moins d'y contribuer. » C'est un

encouragement pour que la parole de l'enfant prenne tout son volume et soit l'objet d'une conscientisation du pouvoir de la pensée.

Cela tient du défi. Mais il y a plusieurs sortes de défis : celui qui est en œuvre dans la recherche d'équivalence est du type « phallique », mais il faut bien en préciser la nature. Ce défi correspond à la recherche d'un supplément de force. Mais il ne s'agit pas d'une domination agressive. L'enfant recherche un légitime sentiment d'élargissement de son Moi, élargissement qui lui permet de se comparer à tous ceux qui s'autorisent à réfléchir sur la vie et d'en tirer une non moins légitime fierté. Effectivement, le sérieux des enfants au cours des Ateliers montre qu'ils sont conscients de l'enjeu de la tâche et qu'ils savent trouver la juste mesure entre fierté et modestie. Ils se sentent, sous le regard du tiers qui les incite, à la fois, au dépassement et à la responsabilité. Il se forme là une expérience identitaire et cognitive qui est probablement l'avenir de la pédagogie, si toutefois elle sait donner toute sa place à ce nouveau vécu du statut de l'élève.

En prolongeant cette même optique, on peut donner à l'effacement de l'enseignant un autre sens profond. Il existe un texte de Heidegger (Bâtir, habiter, penser) où construire en vue d'habiter ne signifie pas construire pour construire, mais construire quelque chose qui va faire « croître » ceux qui vont l'habiter. C'est un lieu destiné à donner « des soins à la croissance ». Lorsque les murs et le toit sont en place et qu'un espace « hors menace » s'est créé, chacun des habitants de la maison, enfants compris, peut se mettre à penser à la croissance de soi, des autres, des choses du monde.

De ce point de vue, et précisément parce que l'enseignant se tait, l'Atelier de Philosophie est un moment privilégié du vécu d'équivalence. Par le mode de circulation de la parole entre enfants qui s'y instaure, l'Atelier est proposé comme **étant l'enfant de tous à faire grandir par tous**. D'autant plus que c'est par l'approfondissement du rapport au réel, c'est-à-dire au travers d'un objectif au plus haut point valorisant que s'opère cette entreprise de co-développement. Inconsciemment l'enfant y est censé acquérir un statut de co-parent, au-delà de sa position d'élève. La conviction de base sous-jacente est que, par la valorisation que cette image de soi apporte, l'enfant va trouver quelque chose de plus pour alimenter son envie de grandir. Et surtout de grandir de façon civilisée. Car être un « interlocuteur valable » signifie qu'on donne la priorité à une forme supérieure d'insertion sociale où les pouvoirs de la pensée sont prédominants par rapport aux pouvoirs du corps primaire.

B - La pulsion de découverte de l'humain

Ce que nous venons de dire à propos de la fierté d'être plus qu'un enfant s'applique totalement au plaisir de comprendre. Car réfléchir à ce qu'est le monde, tenter de le comprendre, le déconstruire pour le reconstruire, relève également du défi, pour peu qu'on pense à la nature des problèmes qu'on demande à l'enfant de résoudre. On lui propose de s'instaurer observateur de conduites qui sont celles des adultes, de donner son opinion sur les grandes personnes, de porter des jugements dans un domaine qui n'est pas reconnu comme étant le sien. Au surplus, on lui propose une liberté quasi-totale d'expression et d'étayer sa parole par celle du groupe. Il y a là l'idée d'une victoire à remporter et l'importance de cette mission, même si, comme nous le disions plus haut, il ne la vit pas dans la mégalomanie, explique en partie, l'ardeur de son investissement.

Dès lors, le problème qui nous est posé est le suivant : avec quel corps et quel moi, avec quelles attentes et quelles attitudes, **avec quelles représentations préalables, l'enfant relève-t-il ce défi et part-il à la conquête du « Comment c'est fait ? »?**

Nous avons repéré trois aspects successifs du Moi « **voulant savoir** », dans son trajet de découverte des choses de la vie :

- le Moi des premiers face à face
- le Moi du monde scolaro-familial
- le Moi de l'adolescence

Nous verrons qu'à l'intérieur de chacun de ces Moi, des évolutions du vouloir savoir se produisent, des stratifications s'organisent qui correspondent à des progressions vers l'intelligibilité.

Dans ce contexte, l'atelier de philosophie fonctionne, comme un miroir du cheminement que fait l'enfant au cours de ce travail de prédation, d'élaboration et d'appropriation de la réalité. C'est à partir de ce qui est donné à voir dans ce miroir que l'enfant organise sa réflexion sur les valeurs de la vie. Autrement dit, l'enfant possède, en abordant l'atelier de philo, un certain capital de représentations, dont en général il n'a pas conscience. L'atelier de philo donne une forme à ces représentations. Elles se trouvent alors soumises au regard de l'enfant. Elles font l'objet de jugements de l'enfant sur ce qu'il vient d'émettre, et sur lui-même en tant qu'étant cet émetteur. Un nouveau capital de représentations en résulte avec lequel l'enfant va repartir de l'atelier. Il n'est plus le même après qu'avant.

a) le Moi voulant savoir des premiers face à face

Nous distinguons deux temps :

- le Moi de l'unicité première
- le Moi de l'enfant de maman

Le Moi de l'unicité première

On trouvera peut-être paradoxal, pour entamer cette énumération des places successives de l'enfant dans les ateliers de philo, que nous évoquions un bébé qui, comme chacun sait, n'a pas encore l'âge d'y participer. C'est que les représentations qui se forment en début de vie ne cesseront de rester latentes et de jouer un rôle très important dans celles qui suivront. Est-ce à dire que le bébé se pose la question du « comment c'est fait ? ». A sa façon, certainement. Il est d'emblée un « ça veut savoir ». Sans forcer le sens des mots, on peut considérer qu'il y a à la base de ses premiers regards sur le monde, quelque chose qui procède de l'innéité, d'une mystérieuse programmation de type biologique. Il est porteur d'une pulsion à « faire connaissance », d'un mouvement vers le réel qui est **premier, basique, ce que Winnicott appelle « la relation primaire à la réalité externe »**.

En effet, les premiers regards de l'enfant sur le monde ne sont pas qu'utilitaires au sens où nous l'entendons habituellement (nourriture, appels affectifs, besoin de rapprochement). Ils ne sont pas non plus désintéressés. Ce sont des « vécus de rencontre ». Leur importance est considérable car rien n'est plus source de vie que l'émotion de la rencontre. Il suffit de voir combien le visage du petit enfant s'illumine dans les moments que procure l'expérience existentielle de lui-même en tant qu'étant là, face à l' « étant là » du monde vivant.

On peut parler de « regard originaire ». C'est un regard d'avant toute distinction de ce qui est constitutif du réel, **c'est du réel à l'état pur**. Il donne au monde une dimension unicitaire et procure au sujet un sentiment de plénitude. C'est également le regard de l'« avant l'angoisse impensable », celui où l'enfant ressent un état d'entente avec son environnement et à l'intérieur de lui-même, comme si, jamais, aucune séparation ou aucune déchirure n'était survenue.

Si nous insistons sur ce point c'est que cette expérience originelle de l'espace fonctionne tout au long de la vie, comme une matrice pour tous les espaces, comme si, en même temps que nous nous engageons dans la recherche du temps perdu, nous étions poursuivis par la nostalgie de ce premier espace perdu.

Le Moi de l'enfant de maman

C'est parce que l'enfant fait l'expérience de l'espace unicitaire, qui est à la fois un espace plein et vide (espace qu'avait probablement en vue Romain Rolland lorsqu'il évoque, à la grande irritation de Freud, « le sentiment océanique »), que germe dans l'enfant le désir de remplir cet espace, de l'explorer, de lui donner sens.

Cependant on observe l'apparition d'une étape intermédiaire. Elle correspond à l'émergence d'une pensée qui construit autrement le réel. Elle est bipolaire, va dans le sens du tout possible et du tout dangereux et l'intérêt de repérer cette étape du développement est que, non seulement elle nous révèle quelque chose d'essentiel sur la façon dont le petit enfant pense le monde, mais nous indique que toute pensée, y compris celle de l'adulte, même lorsqu'elle introduit pleinement le réel, continue de rester de l'ordre de la navigation entre un imaginaire du merveilleux et un imaginaire du pire. L'explication de cette pensée bipolaire est à rechercher dans le fait que l'enfant connaît une phase de son développement où, en même temps qu'il se sent ultra accompagné, il forme un vertigineux vécu de perte d'accompagnement. - cela correspond, non pas à l'égoïsme tel que le décrit Piaget, mais à l'un de ses aspects. Au début de la phase anale, l'idée s'empare de l'enfant qu'il peut agir sans les autres, comme s'il était seul au monde. Nous voyons, dans les Ateliers de Philosophie, la trace de ce moment. D'un côté, il cherche à affirmer, avec une sorte d'euphorie, l'exceptionnelle vitalité propre à cette phase du développement. Mais une autre partie de lui-même prend peur et il connaît des moments où il verse dans l'angoisse de morcellement. C'est à la fois cette certitude de la possession de son environnement et cette bouffée d'incertitude qui caractérisent ce que nous appelons « la psychologie de l'enfant de maman ». Nous allons, à titre d'exemples de cette mentalité, citer deux séances qui ont eu lieu en fin de section de Maternelle :

la première est induite par la proposition de l'enseignant « aujourd'hui, nous allons réfléchir dans notre tête à ce que veut dire « grandir ». On peut voir que la pensée contrôlée du réel est présente en début de séance, mais qu'elle est rapidement recouverte par différents aspects de l'imaginaire du merveilleux et de la vie avec les parents, ce qui nous donne une idée de ce qu'est le « vouloir savoir » de l'enfant et nous interroge sur le rôle des Ateliers de Philosophie.

Grandir

1. ça veut dire qu'on grandit, on n'est plus dans la crèche, on est une grande sœur ou peut-être une maman
2. on mange bien et on grandit
3. quand on grandit on est fort, on est fort quand on grandit, en plus on mange toujours, toujours, toujours
4. on peut faire du vélo
5. pas à deux roues, à quatre roues
6. moi, dans la maison à papa, je vais chez mamie pour faire dodo
7. quand on est grande, on peut nager dans l'eau, on peut se mouiller les cheveux dans la piscine
8. papa y saute du plongeoir, en bas et en haut
9. mon papa y mange du chewing-gum
10. si on n'a pas de maillot de bains, on ne peut pas aller à la mer
11. quand on est grand on peut tuer les requins et les manger
12. quand notre maison est trop loin, on peut monter sur un requin. Il nous emmène à notre maison
13. aussi des fois, quand on est grand on peut aller dans l'eau on peut aller sous l'eau on peut donner à manger aux requins, à les poissons aussi
14. quand on est grand on peut tuer les requins et les manger
15. sur la mer, et ben quand on est dans l'eau et puis que notre maison est trop loin et ben on peut monter sur un requin il nous emmène dans notre maison
16. quand les gens il dort bien il fait un rêve magnifique
17. quand on mange de l'eau le soir on grandit et ça y est

Le deuxième Atelier de Philo (également en moyenne section de maternelle), que nous citons ci-dessous, porte sur le thème « être libre ». Il montre l'aspect symétrique du précédent. L'imaginaire du pire l'emporte, et paradoxalement le mot « libre » est interprété, majoritairement, comme un abandon qui ouvre à tous les dangers fantasmatiques.

« Être libre »

1. C'est quand l'oiseau il est dans la cage et quand il sort il est libre.
2. Si un enfant est en prison, les parents sont tristes. Ils vont le libérer.
3. Etre libre, c'est rester tout seul quand il n'a pas de parents.
4. C'est des moutons qui ne seraient pas dans un pré.
5. Quand on est tout seul, quand on est mort.
6. Quand on fait tout ce qu'on veut, on regarde la télé.
7. Quand on a plein d'argent, quand on est à la plage.
8. Quand on est en prison, quand on est malade, quand on est mort.
9. Quand on est mort, dans le cimetière, il y a plein de fleurs.
10. On peut sortir la nuit, mais pas trop longtemps, sinon, on va pas le retrouver.
11. Les voleurs vont prendre l'enfant. Ils vont le mettre dans la cage.
12. La poule et le poussin sont en prison. Le coq c'est le chef, il les délivre.
13. Des fois on a la peau douce.
14. Des fois on nous lit une histoire, mais des fois on se fait manger par un loup.

Il y a un paradoxe.

Que s'est-il passé ? L'enseignante est désorientée. Mises à part deux réponses qui évoquent directement ce qu'on peut faire quand on est libre, dans les autres cas, il y a identification à quelqu'un qui est dans une position exactement inverse de la liberté, qui est emprisonné, dans l'angoisse, et qui ne peut se libérer que par l'intervention d'une instance supérieure.

Par contre, les enfants ne paraissent ni désorientés, ni angoissés. Lorsqu'on leur demande, après la séance, comment ils l'ont ressentie, ils disent « c'était très bien... On peut dire ce qu'on veut... On a parlé chacun notre tour, c'était intéressant... »

« Ce qui me frappe le plus et que je remarque en premier », renchérit la psychologue scolaire qui assistait, dans un coin de la classe, à la séance, c'est l'adhésion des enfants à participer. C'est moins l'angoisse qui compte, que la possibilité d'en parler et la recherche, dans quelques cas, d'une issue salutaire à une situation mortifère ».

Effectivement, ce qui compte, c'est l'expérience que l'enfant fait de son « vouloir savoir ».

b) le Moi du monde scolaro-familial

A la suite de la phase précédente, la maturation et diverses influences socialisantes qui s'exercent sur lui, l'enfant s'autorise à donner plus librement cours à ses interrogations sur la façon dont le monde fonctionne, de même qu'à ses curiosités, notamment celles dites oedipiennes.

On peut distinguer trois moments de cette pensée où l'enfant se fait le porte parole des représentations qu'il puise dans ses lieux de vie :

- une interprétation à la fois réaliste et ludique de la réalité
- une interprétation à dominante conformiste

- une interprétation travaillée par le phénomène du « oui, mais...

L'interprétation à la fois réaliste et ludique de la réalité

Voici deux exemples de séances de ce type en grande section de maternelle.

Le thème du premier est « **le corps** ». On peut voir que de nombreux enfants font preuve d'une inventivité particulièrement riche en matière d'interprétation tirée de leur fond personnel d'intuition. Ils essaient de restituer la diversité des mécanismes de fonctionnement du corps. On peut vraiment parler à ce propos de pulsion de découverte.

Le corps

1. Si on n'a pas de corps on peut rien faire
2. Sans le corps on peut pas parler
3. Moi je m'appelle N...
4. Si on n'a pas des yeux on peut pas bouger
5. On peut pas faire pipi, on peut pas faire caca
6. Le corps ça sert à vivre
7. Le corps c'est ce qui fait bouger les mains, les jambes, la tête
8. Ça sert à bouger les mains pour préparer le petit déjeuner, le goûter, le dîner
9. C'est pour gagner de l'argent et acheter à manger
10. Le corps, ça sert à tenir les os
11. Si vous voulez, je peux vous dire qui a fait le corps, c'est dieu, il a voulu que le corps nous fasse vivre
12. Le corps ça dit au cerveau, pousse tes jambes pour marcher, après le cerveau il se dit que les deux jambes doivent bouger, au petit déjeuner il dit bois ta tasse il dit attrape ta tasse, fais des tartines et après, quand il se prépare des tartines, il dit réfléchis
13. Si on n'a pas de corps, on est mort
14. Dans le corps il y a la colonne vertébrale, faut pas la casser
15. Dans le corps, c'est pas des os que les chiens mangent c'est des os de corps
16. Dans le corps il y a le sang et aussi le cœur, l'estomac
17. Le corps ça sert à mettre des habits
18. Le corps ça sert à faire du sport
19. A avoir des copains et des copines quand on est à la crèche

Ces enfants sont donc en train de réinventer la réalité, mais ils ne le font pas sur le mode de « l'enfant de maman » pour qui le tiers social est encore relativement embryonnaire. Ils réinventent la réalité, mais avec une référence déjà plus forte à ce qu'est la réalité.

Le deuxième exemple est également tiré d'une séance avec des enfants de grande section de Maternelle. L'institutrice a posé la question suivante : « **Aujourd'hui, nous allons parler des bébés** ». C'est par la répétition étonnante des « pourquoi » que se symbolise l'intensité du « vouloir savoir » des enfants. La notion d'« avant » les préoccupe manifestement et est appliquée quasi systématiquement

« Aujourd'hui, nous allons parler des bébés »

1. Pourquoi on est venu au monde ?
2. Pourquoi on nous appelle les bébés quand on est petit ?
3. Pourquoi on nous donne un prénom ?
4. Pourquoi on est venu en vie ?
5. J'ai une petite sœur qui s'appelle Julie.
6. (un garçon) Pourquoi on porte des couches ? (rires)
7. Comment la terre c'est fait ?
8. Je me demande comment les arbres peuvent pousser.
9. Pourquoi, quand on est petite, on fait un baptême ?
10. Comment la neige fond ?
11. J'ai une petite cousine très gentille.
12. Pourquoi nous avons des arrières grands-parents ?
13. Pourquoi l'eau est venue sur la terre ?
14. Pour que les bébés puissent vivre sur la terre, on leur donne
15. du lait et des fois du chocolat chaud.
16. Comment les vaches ont été sur la terre ?
17. Mon chien, il s'appelle cacahuète.
18. Pourquoi, avant, nous étions des hommes préhistoriques ?
19. Est-ce que les dinosaures existaient ?
20. Pourquoi les hommes « préhistoriques » vivent pas sur la terre ?
21. Pourquoi les vaches boivent du lait ?
22. Pas les vaches, les bébés des vaches, les veaux.
23. La maîtresse dit : « Encore quatre interventions et ça va être fini.
24. Pourquoi les animaux se mangent entre eux ?
25. Avant on habitait à... (nom de la ville).
26. Pourquoi on devient vieux ?
27. Pourquoi les chats ne mangent pas les chiens ?
28. Quand on est bébé on pleure, on grandit, à 6 ans on grandit beaucoup plus, quand on a 10 ans on peut arriver à avoir 12 ans

Comme on peut le voir, ce n'est pas la réponse aux questions qui intéresse prioritairement l'enfant. C'est le plaisir, et même la fierté de les poser qui explique l'ardeur avec laquelle ils se lancent dans ces « pourquoi » successifs. Evidemment, la nature du problème, celui des origines, est un élément au plus haut point stimulant. Mais nous retrouvons, à propos d'autres thèmes, une curiosité semblable. Ce qui montre l'importance qu'a, pour tout enfant, moins le savoir du « comment c'est fait » que l'attraction qu'il représente.

L'interprétation à dominante conformiste

Au CP, l'enfant interroge désormais la réalité avec des schèmes de représentation de type plus conforme à celui qu'impose le « c'est comme ça » de la logique. Si nous faisons une distinction aussi bien avec le mode précédent qu'avec celui qui va suivre, nous sommes

frappés par l'importance que prend la structure « **inventaire monocatégoriel** ». Dans l'exemple que nous avons choisi, qui porte sur le thème « **Les différences garçons filles** », l'enfant procède en effet à une inspection systématique en se fondant quasi exclusivement sur l'apparence physique. Il y a là un aspect d'une certaine rigidité et d'une certaine viscosité de la pensée des enfants de six ans (qui amène d'ailleurs à se poser des questions sur la préparation de certains à la lecture et sur les raisons qui font qu'on ne retrouve plus la pluralité des directions d'interrogation précédente). Mais probablement, cette forme du « vouloir savoir » est-elle un moment dont l'évolution de l'enfant ne peut faire l'économie.

« Les différences garçons filles »

1. Les filles ils ont pas les mêmes jouets
2. Le garçon est plus fort qu'une fille
3. Les garçons ont les cheveux plus courts
4. Les filles, ils gagnent pas
5. Les garçons n'ont pas de boucles d'oreilles
6. Les filles ont des barrettes
7. C'est pas les mêmes chaussures
8. Les filles sont plus coquettes
9. Les gars ont des jeux de gars
10. Ils n'ont pas les mêmes caractères
11. Ils ont pas les mêmes oeils
12. On dit les yeux, œil ça veut rien dire
13. Ils ont pas les mêmes voix
14. Pas les mêmes bouches
15. Pas les mêmes chaussettes
16. Les filles ont plus de talent que les garçons
17. Les filles et les garçons y jouent pas ensemble
18. Mon frère a les mêmes jeux que moi, pas ma sœur
19. Je sais pas s'il y a plus de garçons qui ont des lunettes que des filles
20. Les garçons sont plus grands que les filles, ils sont plus forts
21. Je dis comme B..., les filles ont plus de talent que les garçons
22. Leurs voix sont plus belles
23. Il y a des garçons qui ont des belles voix
24. Chacun a des avantages
25. J'aime autant les filles que les garçons
26. J'aime autant les garçons que les filles
27. Les garçons voudraient bien jouer à la poupée comme les filles mais ils n'osent pas

Un observateur non averti risque de trouver la démarche de l'inventaire sans rapport avec ce qui est de l'ordre de l'esprit philosophique. Mais il passerait à côté de l'essentiel. L'inventaire signifie que ces enfants sont, au contraire, entrés dans une démarche de catégorisation. Ils font un travail de mise en ordre des perceptions qui sont à la base de leur vécu des choses de la vie. Le Moi donne désormais la priorité au « c'est comme ça » qu'impose la réalité sur le « c'est comme ça » qu'il voudrait lui imposer. En quoi, ils se donnent déjà, à leur façon, l'illusion dont se nourrissent tous les philosophes, de pouvoir rejoindre les principes qui sont à la base de l'organisation du monde.

Autre exemple des productions de cette époque (Ce2). Il porte sur « **le bonheur** ». Si on en fait une lecture superficielle, on trouvera particulièrement pauvres les opinions des enfants. On objectera que leur conformisme n'a rien de philosophique. Là encore, on aura tort. Ce conformisme cache un travail d'adaptation et de modification interne par rapport à ce qui a précédé, sans lequel ne pourraient advenir les progrès qui vont, de proche en proche, déboucher sur des processus de conceptualisation. L'enfant de cet âge a besoin de se sentir bien enraciné dans les modes de pensée aussi bien scolaires que familiaux. Sa réflexion sur le monde passe par les stéréotypes que l'environnement l'amène à enregistrer et à faire siens.

« Le bonheur ».

1. Le bonheur ça veut dire quelque chose qu'on aime bien
2. C'est aimer notre vie
3. On veut quelque chose et ça se réalise
4. C'est quand tu es grand, tu as trouvé du travail, tu es content
5. C'est quand tu veux aller avec quelqu'un et tu es avec lui
6. C'est quand tu as travaillé à l'école
7. C'est quand c'est l'anniversaire et qu'on a des cadeaux
8. C'est quand on passe son bac
9. Quand on est devenu une star et qu'on passe à la télé
10. c'est être le meilleur élève de la classe
11. C'est dire bonjour à quelqu'un que tu connais pas
12. C'est, si on est orphelin et on trouve des parents
13. c'est quand nos parents sont fiers de nous
14. Le bonheur des enfants, c'est d'avoir des parents
15. C'est quand on a un animal
16. C'est si tu n'as pas de copains et qu'après t'en as beaucoup
17. Le bonheur c'est de manger du poulet

Faut-il intervenir ? Par exemple, quand l'enfant dit « le bonheur c'est de devenir une star », faut-il représenter le principe de réalité ou penser qu'il est naturel que l'enfant ait une opinion de cet ordre ? L'expérience des Ateliers de Philo nous montre que le mode des échanges opère des effets modificateurs. L'évolution dont nous allons faire état est l'un des facteurs des remises en question qu'on observe.

L'interprétation travaillée par le phénomène du « oui, mais... »

Le « oui, mais » dont il est ici question n'est pas celui qui intervient lorsque les enfants critiquent les parents ou leurs frères et sœurs. Ni celui qu'on retrouve, dans les séances, lorsque l'enfant critique ce que vient de dire le voisin : « Je ne suis pas d'accord avec ce que dit Marie ». Jason dit « les oeils... on dit les yeux ». Certes, il y a, de temps en temps, dans la classe, un enfant qui, sans que personne ne le lui ait demandé, s'octroie la fonction de celui qui rappelle à l'ordre « Ce n'est pas au tour de Paul de prendre le micro », ou « Corinne ne parle pas de ce qu'on a demandé ». Ces enfants prennent en quelque sorte la place de l'enseignant, mais c'est relativement rare, car la classe intègre, en général, parfaitement les règlements concernant le mode de circulation de la parole. Les enfants savent également taire des remarques qui pourraient être désobligeantes. Après que Rosette ait dit, au cours de l'Atelier sur les bébés, cité plus haut : « J'ai une petite sœur qui s'appelle Julie » et que Maeliss évoque un chien qui s'appelle Cacahuète ou lorsqu'un enfant de cycle 3 explique que le bonheur c'est de pouvoir faire pipi et caca, personne ne dit « ce n'est pas le sujet » ou se

moque, l'exigence de centration sur la question posée fait que la séance se poursuit sans donner d'importance à ces dérapages.

Les « oui, mais... » auxquels nous pensons prioritairement sont :

- celui de la discussion interne de l'enfant avec lui-même. Il critique, dans le dialogue sans parole avec lui-même, sa propre pensée. Si bien qu'il ne l'émet pas, ou passe à une autre idée.

- mais, en général, il s'agit d'un phénomène qui affecte le cours même de la séance.

C'est presque une règle de fonctionnement des séances qu'après un temps où chacun amène des opinions conformes à ce qu'on attend du Moi scolaire-familial, vient le temps de l'idée contraire. Après le pour vient le contre. Sans que cela soit aucunement prémédité, la parole collective cesse de s'inscrire dans la ligne de l'inventaire mono-catégoriel. D'où une rupture dans la tonalité de la séance. Elle devient bi-face. L'adhésion à la pensée conformiste se double d'une pensée qui met sa valeur en doute.

C'est le cas, dans cette séance, dont le thème est le silence.

On peut classer les réponses en trois catégories :

La première catégorie est l'idée du silence utile, qui aide :

« Quand tu as très mal à la tête, tu as besoin de silence... Quand il y a du silence, tout le monde respecte les règles de vie... Quand tu sors à 16 heures 30, tu as la tête pleine, tu as besoin de silence... Ça sert à réfléchir... Quand tu arrives chez toi, tu es K-O. La seule chose que tu aies envie de faire, c'est de t'allonger en silence... »

La deuxième catégorie comporte l'idée contraire, celle du silence qui n'est pas bienvenu :

« Des fois, le silence, c'est pour cacher des choses que tu ne veux pas dire, quand on ment... Quand il y a trop de silence, on n'est pas habitué, on ne se sent pas chez nous... Quelqu'un qui est sourd, il doit avoir envie d'écouter... Le silence, ça peut être terrible. Si tu rentres chez toi et qu'il y a eu un malheur, la télé ne marche pas, c'est un silence terrible... Quand tu es fâché, malheureux, tu t'enfermes dans ta chambre, en silence... On peut s'enfermer dans le silence et ne plus pouvoir en sortir, mais ça peut permettre de se relaxer... Le silence, ça peut être la mort, c'est le silence absolu. »

La troisième catégorie : il y a du pour et du contre.

« Il y a des gens qui n'aiment pas le silence... Si tu n'arrêtes pas de bouger, quand tu arrêtes, tu es bien... Il y a des gens qui adorent le silence et d'autres qui aimeraient avoir plus de bruit... »

Dans quelle mesure peut-on considérer le « oui, mais », qu'il soit explicite ou implicite, comme une forme de la pensée indispensable à la formation d'une attitude de type philosophique ? Est-ce un progrès ? C'est un point que nous aborderons à propos de ce que nous appelons la pulsion de civilisation.

c) le Moi « voulant savoir » de la pré-adolescence et de l'adolescence

Avec la pré-adolescence et l'adolescence, nous entrons dans l'ère de la pensée complexe. Le sujet n'est plus seulement le porte-parole du monde de l'école et de la famille. Il s'en dégage au point de s'y opposer souvent radicalement. Il est à mi-chemin. D'un côté, il s'inscrit dans une collectivité plus large. Son Moi commence à être habité par un tiers qui représente de plus en plus une instance qui saurait comment fonctionne la vie. Mais une autre partie de lui-même s'agrège à son groupe d'âge, c'est-à-dire à un ensemble de conduites qui ne sont ni celles de l'enfant, ni celles de l'adulte, mais précisément celles de l'adolescent.

La pensée délibérative, terme que nous préférons à celui de pensée critique, joue un rôle préparateur important dans cette évolution. Le « oui, mais » de la pré-adolescence,

correspond en effet à une modification du Moi dans le sens de la délibération : il entraîne une modification du regard sur la vie, sur la façon dont le sujet envisage de s'appropriier les réalités qui constituent le monde du « comment c'est fait », sur l'image de soi.

Citons des séances qui renforcent ce que nous avons dit précédemment sur le « oui, mais » et qui peuvent nous permettre de mieux comprendre la complexification et le changement de référence qui s'opèrent.

Le thème proposé à des élèves de 5^{ème} est :

« J'existe ... Qu'est-ce qui se passe quand on se dit « j'existe ».

Dans une première catégorie de réponses, le jeune se donne, comme preuve d'existence, la réalité de son corps (les chiffres indiquent ici la place de chaque réponse dans le déroulement de l'atelier).

(5) Je sais que j'existe. Quand je me touche, je me sens vraie. Je suis là. (10) L'essentiel c'est d'avoir une tête, boire, manger. Sans zizi, on n'est ni un homme, ni une femme. (12) Parce que mon cœur bat, je respire, sinon je ne serais pas ici à faire de la philo. (13) Parce qu'on peut bouger, parler. (24) Je sais que j'existe parce que je suis ici à l'école, avec mon bureau, mon cartable. Je suis bien dans ma vie. (39) J'existe parce que je fais du foot. Je suis gardien de but. Si je ne suis pas à l'entraînement, je ne suis pas mort.

Mais vient l'objection : (1) Des fois, les parents se disputent, sans se rendre compte que l'enfant est là. Et lui se dit : « Est-ce que j'existe pour eux ? ». (4) C'est comme dans le livre que je lis : j'existe sans savoir si c'est un rêve ou une réalité. (6) Certains, parce qu'ils n'ont pas de vie, alors ils veulent se tuer. Ils font comme si leur vie est un désastre. Ils croient à rien.

Ce qui entraîne l'interrogation, non dite, mais confirmée par le déroulement de la séance : « avoir une famille, est-ce une condition nécessaire pour exister ? »

OUI : (2) J'existe pour mes parents ; j'ai une famille ; je suis là. (35) Sans famille on ne peut pas exister. Si la mère, les grands-parents sont morts, on va dans un orphelinat ; c'est aussi une famille. (36) Même si on va dans un orphelinat, on garde la mère dans notre cœur. (40) On existe parce que nos parents nous ont faits.

NON : (14) Les orphelins existent sans famille. (27) On peut ne pas avoir de famille et exister. (38) On existe même si nos parents et grands-parents sont morts. (41) On peut ne plus avoir de famille et exister.

De la famille, on passe à l'opinion de la collectivité : Existe-t-on pour tout le monde ?

(21) La plupart des gens se fichent de savoir si on existe ou pas. (22) Dans un jeu, si on ne t'attrape jamais, on peut dire que tu n'existes pas. (45) On existe pour nous, mais peut-être que pour d'autres on n'existe pas. (46) Quand on fait le vide en soi, on a l'impression qu'on n'existe pas, qu'on est comme une image. (47) On existe, mais pas pour tout le monde, pas pour ceux qui ne nous connaissent pas. (48) On existe à peine quand on est mal formé. (49) Si on est un clone, la maman préfère son vrai enfant.

Mais continue-t-on d'exister si on est mort ?

(7) Si quelqu'un meurt, il n'existe plus. (10) Si on est mort, on existe toujours. (17) Quelqu'un qui est mort peut exister dans notre cœur. (18) Quand on est mort, par la pensée, on peut toujours exister. (23) Je ne suis pas d'accord avec moi-même (réponse 7). Quand on est mort, on existe, mais sous terre et les insectes viennent nous manger... Non, ils ne peuvent pas, à cause du cercueil. (37) Si on est dans le ciel, on n'a pas de famille, on n'existe plus.

Passons maintenant à une séance avec des adolescents, dont le thème est

« L'amour »

On voit que l'évolution est liée à l'affinement de la capacité d'analyser son propre vécu et de resituer son expérience de la vie dans le cadre plus vaste de l'expérience des autres.

1 - Pour moi, l'amour c'est ce qu'il y a de plus beau

2 - L'amour, c'est un sentiment qu'on ressent pour quelqu'un et c'est fort. Ça vient du cœur, je veux dire. Donc, ouais, l'amour c'est un sentiment qu'on ressent pour quelqu'un qu'on a dans le cœur et à qui on peut dire en face : « Je t'aime » ou quelque chose comme ça. Et voilà, quoi. C'est des sentiments qui sont forts.

3 - Pour moi, l'amour c'est ce qu'il y a de plus beau et c'est ce qui fait le plus souffrir, parce que c'est comme une déchirure quand ça s'arrête. C'est comme la fin de quelque chose. Je parle du grand amour, quand on s'aime vraiment très très fort.

4 - L'amour, ça nous fait plaisir, ça nous fait planer, on est content.

5 - Moi j'ai une boule dans la gorge. Quand j'aime, j'ai une boule dans la gorge. J'ai un nœud dans le ventre. Si je ne le vois pas je ne suis pas bien, et dès que je le vois je suis toute contente, mais j'ai une grosse boule en fait au fond de ma gorge.

6 - Ca te fait comment ? Ca te fait la pression ? Pourquoi ça te fait ça ?

7 - Quand je suis amoureuse, il y a une boule comme ça. T'arrives plus à manger, à parler, à dire des choses, tout est bloqué.

8 - Quand on n'est pas aimé, on est malheureux. On a envie d'être comme les autres. On veut être aimé aussi fort que les autres. C'est comme de la jalousie, quoi. Et comme elle a dit, quand t'es amoureuse et que celui avec qui t'es tu ne le vois pas toute une journée, c'est pas possible, t'es obligée de le voir, sinon tu pètes un câble, qui, tu ne peux pas, tu ne peux pas rester une journée sans lui.

9 - C'est marrant comme tu disais qu'il y a différentes facettes de l'amour. C'est marrant comment l'amour qu'on ressent pour nos parents ou pour notre famille, il est différent de celui qu'on ressent pour son copain ou sa copine. Parce que moi mes parents ou ma famille, je n'ai pas une boule au ventre ou je n'ai pas une boule dans la gorge. Quand je les vois, je suis contente de les voir, je ressens de l'amour, mais ça ne me fait pas la même sensation que pour une personne en dehors de la famille.

10 - Moi, par exemple, je peux passer une journée sans ma mère, même si je l'aime. Mais par exemple, si c'est mon petit copain ou un truc comme ça, je ne pourrai pas. Un jour je me souviens, j'avais chialé à cause de ça toute une journée. Pour ma mère, je n'en ai rien à faire, attendre trois semaines, je n'en ai rien à faire. Mais si par exemple je ne vois pas mon petit ami pendant un mois, une ou deux semaines, ou deux jours, je suis folle, je deviens folle.

11 - Je ne sais pas. Peut-être que l'amour qu'on ressent pour notre famille, pour nos parents, on n'a pas eu besoin de le chercher. Peut-être que c'est quelque chose de naturel. Normalement, on naît avec, avec l'amour de nos parents, avec l'amour de notre famille. Et peut-être qu'en dehors de ce cercle, on cherche inconsciemment à aimer quelqu'un, et donc les sensations ne sont pas les mêmes, puisqu'on n'a pas pu ressentir cet amour pour cette personne-là à la naissance. C'est venu après, plus tard.

12 - On va se sentir mal si personne ne nous aime, on va se sentir projeté, parce qu'on va rester comme ça. Tout le monde te regarde de travers, franchement ça m'énerverait que personne ne m'aime sur terre. Faut bien que quelqu'un m'aime, une ou deux personnes.

13 - Il y en a qui ne sont pas aimés parce qu'ils sont moches. Je pense que quand on est beau, on est plus aimé que si on a un handicap.

14 - Il n'y a pas que la beauté qui compte. Il y a aussi la beauté intérieure. Si tu croises quelqu'un dans la vie, s'il est moche et si tu ne le connais pas, tu ne vas même pas le calculer, tu vas tracer ta route. Alors que si tu as vécu avec lui, que tu le connais depuis tout petit, tu connais son caractère, tu vas être plus rapproché de lui que si tu le connais pas.

15 - Il faut qu'on tienne le coup si nos parents se séparent. Il n'y a pas toute la terre qui va rester ensemble mariée à jamais, ça n'est pas possible. Peut-être nos grands-parents, c'est normal, c'était une autre époque, mais maintenant l'époque elle a changé, c'est plus comme ça : nos parents ils sont jeunes, donc voilà.

16 - Il y en a, ils sortent ensemble mais la journée ils ne se voient pas. Quand ils se croisent, il ne se calculent même pas. Je ne sais pas : quand on sort avec quelqu'un, la journée on parle. Quand on est juste amis, on parle plus que quand on sort ensemble.

17 - Ben en fait, l'amitié c'est pas pareil : on peut se taper, on peut faire des bêtises ensemble, tandis que si on s'aime, imaginons au début on est amis, après deux jours ou trois jours on sort ensemble. Ça veut dire que la personne, pendant qu'il y avait l'amitié, elle ressentait quelque chose et c'est ça qui change. Elle a testé le caractère de l'autre et il y a des nouveaux sentiments qui sont apparus.

Si maintenant nous faisons retour sur le problème de fond, à savoir que nos Ateliers de Philosophie sont structurés par la dynamique du « vouloir savoir comment c'est fait », nous voyons que cette dynamique est réelle et intense. Au travers des différentes stratifications que nous avons envisagées, du bébé à l'adolescent, nous avons été frappés par la place que tient l'intérêt pour l'humain dans le psychisme enfantin ou adolescent. C'est un intérêt qui est souvent méconnu et probablement cette méconnaissance porte-t-elle, comme les pionniers de la pédagogie l'ont montré, le plus grand tort au développement des enfants qui auraient le plus grand besoin que cet intérêt soit reconnu. **C'est précisément pour que soit réhabilitée cette forme essentielle du « vouloir savoir » que nous mettons en place les Ateliers de Philosophie.**

C – La pulsion de civilisation.

Qu'est-ce que la civilisation ? Face à un problème aussi vaste, si nous ne voulons pas nous égarer, nous sommes tenus de choisir des angles d'approche, à la fois efficaces et limités. Remarquons toutefois que notre propos est, non pas la civilisation, mais la pulsion de civilisation et, autre aspect limitatif, la pulsion de civilisation en tant que « ce qui motive nos enfants à philosopher ».

Je vois deux façons de répondre :

- la première consiste à aller sur le terrain, demander l'avis des enseignants et des enfants sur leur vécu des Ateliers de Philo pour procéder à « l'évaluation » des effets qui pourraient être considérés comme apportant un supplément de civilisation. Il s'agirait de repérer les éventuelles modifications du comportement, des modes de pensée, du langage.

- la deuxième (malgré tous les démentis que la barbarie, les génocides planétaires et les déchirements domestiques, ne cessent d'infliger à cette vue de l'esprit) part du postulat qu'il y a, dans l'être humain, une tendance naturelle à la civilisation. Et même plus, un « vouloir savoir comment c'est fait », comment est fait ce qu'on appelle un être civilisé, comment ça fonctionne, comment ça se comporte dans l'existence... Resterait à comprendre comment ça se construit, quel est l'obscur travail interne qui fait que ce miracle peut s'installer dans le psychisme... Et ensuite, encore, resterait à comprendre pourquoi c'est présent dans les Ateliers de Philosophie... et ensuite, encore, en quoi cela peut être bénéfique.

Les effets externes

Nous demandons aux enseignants qui pratiquent les Ateliers de Philo, si toutefois ils en sont d'accord, de compléter les propos tenus par les enfants par quelques lignes d'observations.

Ainsi, en CE1, séance du 10 septembre : « B. et D. sont absents. L., I. et S. sont silencieux, mais attentifs. La plupart des élèves ont conservé les acquis de l'année dernière sur les règlements. La pensée sur le thème verse, chez T. et K., sur l'anecdote personnelle. Emergent néanmoins des idées adaptées (accepter la séparation, l'idée de fonder une famille). Les progrès dans la structuration de la langue sont maintenus, mais quelques fautes perdurent (y aller à l'école, et bê, maintenant, boire la soupe, etc....)»

Séance du 17 juin : « c'est la première fois que l'atelier débute par un très long silence que personne ne vient troubler. Les élèves ajoutent des précisions à l'opinion qu'ils émettent. Je fais ce constat également chez certains élèves en grande difficulté. S. intervient d'elle-même sans être sollicitée. M. est très distraite en classe... En atelier, elle est hors sujet. Ceci explique peut-être cela. De moins en moins de mots tiroirs. Trop d'élèves font des erreurs de pronoms personnels, mais je redoute qu'une hypercorrection nuise à la prise de parole (ce qui s'est passé à propos de A. »

Chaque enseignant a ses critères d'observation : aptitude de l'enfant à prendre conscience de sa propre parole, à se concentrer, à se référer ou non à ce qui vient d'être dit, etc....

De ces observations résultent, sinon des « évaluations » formelles, du moins des indications sur les effets présumés des Ateliers : « T. s'exprime, en atelier, alors que ce n'est pas le cas dans la classe ordinaire... L. est capable, mais cette fois sans agressivité, de dire qu'il est, à la fois, d'accord et pas d'accord avec A. D. est fier de montrer qu'il a des idées. S. aide S. à prendre l'audace de dire tout haut ce qu'elle chuchote... Mais le critère fondamental, c'est la « redemande ». Quand la séance se termine et que je dis : c'est fini, les enfants demandent des prolongations. Je refuse, en disant qu'il y aura d'autres séances. Les enfants veulent alors s'assurer qu'il y aura bien une prochaine fois. Ils proposent déjà un jour et une heure. « On pourra parler des animaux ? demande G. ... Non, de la mort, » dit T.

Une institutrice de cycle 2 nous écrit : « Après une année d'Ateliers de Philo, mon regard sur les élèves en difficulté a beaucoup changé. D'abord, ils ne sont pas les mêmes que dans la classe ordinaire. J'ai l'impression qu'en réfléchissant sur des questions comme : le bonheur, la solidarité, l'amitié,... ils surmontent les noyaux d'angoisse et de violence qui se sont formés en eux ». Peut-être sont-ils reliés à un monde dont ils ne sont pas, cette fois, exclus... »

Cycle 3 : M. remarque qu'il n'y a jamais eu un silence pareil. P. dit : « Dans l'atelier de philo, on n'est pas pris pour des enfants. » A. observe : « Le premier atelier qu'on a fait, je ne me souviens pas de ce qu'on a dit, mais je me souviens qu'on disait des choses qu'on ne savait pas qu'on pouvait dire avant. On n'avait même pas pensé à les dire. » L'institutrice signale que plusieurs élèves ont réclamé un cahier où ils désirent écrire ce qu'ils pensent.

Classe de CM1 de ZEP. : Première séance. Il s'agit d'une « classe-bataille ». Les « durs à cuire » voudraient montrer que l'Atelier de Philo c'est de la rigolade, mais les choses se sont passées autrement. Les meneurs ont été contrés. Le plaisir des « élèves ordinaires » de pouvoir exprimer leur opinion a été plus fort et, petit à petit, les meneurs se sont trouvés isolés. L'IEP, qui s'est intéressé à cette séance, a fait le commentaire suivant à l'enseignant : « Vous avez pressenti que le plaisir de penser serait une tentation forte pour la majorité des enfants, et cela vous a permis de ne pas avoir peur de la bataille qui risquait de s'amorcer. »

Dans d'autres classes difficiles, après des moments conflictuels où des clivages semblables s'opèrent entre élèves, ce sont souvent les élèves les plus opposants qui demandent : « Vous reviendrez, Madame ? Est-ce qu'il y aura d'autres séances ? ».

L'adolescence : « Ca s'est passé en août dernier, écrit C. Ils étaient quarante et un. Certains venaient de Saint-Denis, d'autres de La Courneuve. J'ai eu la chance de rencontrer un Directeur qui m'a proposé que l'infirmier devienne aussi un lieu d'écoute et de parole. J'ai pensé aux Ateliers de Philo que j'avais expérimentés en tant qu'institutrice, avec des enfants de 6 à 8 ans. J'ai aménagé le lieu... Un jour, quatre garçons sont entrés en me demandant : « On veut savoir ce que tu penses de la prison. » Ils ont commencé à raconter. Puis il y a eu ces fameux Ateliers de Philo qui se déroulaient après le repas de midi, pour ceux que ça branche. Chacun pouvait demander le micro, moi je me taisais. Le cadre était posé au début de chaque Atelier... Le jour du retour, dans le train, deux jeunes me disent : « Nous, on n'a jamais osé venir aux ateliers, parce qu'on s'exprime pas trop bien. Mais on voudrait en faire un pour voir ce que c'est, mais seulement tous les deux »... On s'est retrouvés debout, entre deux wagons, avec un petit magnétophone au milieu de nous trois et ça a donné « le vol ». A la fin, l'un des deux a dit : « Ouais, c'est bien ce truc. Est-ce qu'on peut parler de la guerre, maintenant ? ». Je ne pouvais plus les arrêter... Je voulais qu'il y ait une trace des onze ateliers de philo de cet été. Je les ai donc retranscrits dans l'ordre où ils ont été vécus et de manière anonyme. Ca a donné : la mort, la justice, les rêves, la cigarette, l'amour, le racisme, la vie, l'adolescence, la peur, la guerre, le vol...

Témoignage d'un éducateur travaillant dans une Maison d'Arrêt. « Je savais que les Ateliers de Philo s'adressaient aux enfants, mais j'avais le pressentiment qu'il s'agissait de questions à valeur universelle qui concernaient tous les âges et toutes les situations. J'ai proposé à un groupe de détenus, parmi lesquels il y avait des délinquants, des braqueurs, des meurtriers, des thèmes comme l'amitié, le droit, la justice, la solidarité ... Quelle leçon de voir que, non seulement, ils ne se sentaient pas infantilisés, mais étaient touchés au plus profond d'eux-mêmes. L'Atelier de Philosophie signifiait qu'il y avait en eux une part de « personne pensante inaliénable ». Je n'espérais pas que leur vie en serait changée, mais j'avais la certitude que de telles gouttes d'eau dans l'océan n'étaient pas totalement négligeables...

Le vécu interne du travail de civilisation.

A mesure que notre expérience des Ateliers de Philosophie s'élargissait, nous avons donné une place de plus en plus grande aux « séries », c'est-à-dire à un travail de type longitudinal. Plusieurs thèmes ont fait l'objet de passations allant systématiquement de la Maternelle à l'adolescence. Nous voulions cerner, non pas seulement les progrès, mais ce qui était susceptible de les expliquer. L'idée qu'il suffisait d'expliquer l'évolution par le fait que l'enfant grandit, ne pouvait nous satisfaire.

Ce n'est probablement pas par hasard qu'à propos de la notion de civilisation c'est le thème de la peur qui sera au centre de notre propos. Mais, à la réflexion, nous aurions pu prendre, aussi bien, le thème de la colère, de la famille, de l'argent, de la bonté... En effet, ce que tous ces thèmes ont en commun, c'est qu'il s'agit de lieux où se livre **un combat entre des forces contraires**. Et ce combat se livre à chaque âge en même temps qu'il se poursuit tout au long de la croissance.

En quoi consistent ces forces contraires ? Il s'agit d'une opposition entre des forces de type primaire ou infantile et des forces plus évoluées. Les forces de civilisation cherchent à exercer leur rôle de contenant, en même temps que les autres continuent de vouloir s'imposer.

Le Moi joue un rôle central dans la négociation de ce combat. Freud situe sa place entre le Surmoi et le ça. La civilisation n'est telle que si le Moi sait prendre de la distance par rapport aux modes de vie que représente le ça et par rapport aux excès du regard de surveillance que représente le Surmoi.

Mais, qu'est-ce que prendre de la distance ? C'est un problème de lucidité, de désir d'y voir clair. C'est pratiquer « le vouloir savoir comment c'est fait »... C'est-à-dire procéder à l'examen des forces en présence... Non pas s'engager dans une analyse savante de ce que sont le Surmoi et le ça, mais ressentir leur présence en soi.

Or, c'est là un des apports les plus intéressants des Ateliers de Philo. Ils font en sorte que l'enfant soit confronté à ces forces contraires. Même si longtemps il est porté à adhérer à un langage « unique » qui est celui de l'adhésion à la pensée que ses groupes d'appartenance lui demandent d'adopter, nous avons vu l'importance de la phase du « oui, mais » : « J'ai besoin de telle chose, mais me vient l'idée que cette envie n'est peut-être pas légitime », « Je crois qu'un bébé ou qu'un adulte, c'est ceci ou cela, mais je suis obligé de convenir que le bébé ou l'adulte ne sont pas ce que je viens de dire ». Autrement dit, on assiste à une mise en fonctionnement de plus en plus évidente de ce qu'on peut appeler la « sphère de délibération » qui pèse le pour et le contre.

Comment fonctionne-t-elle ? C'est précisément le problème que nous souhaitons poser. Car pour qu'il y ait civilisation, il faut que nous procédions à l'identification des forces en présence, celles du pour et celles du contre, que nous posions à chacun d'elles la question : « comment celle-ci est-elle faite, comment est faite celle qui s'y oppose ? ». Nous sommes donc obligé de mettre en marche ce que nous avons appelé le « vouloir savoir ».

Cette identification des parties en présence ne s'effectue pas, elle non plus, au hasard. Elle a ses conditions de fonctionnement. Elle suppose un dialogue entre deux sources de parole à l'intérieur du sujet. Il faut en effet partir de l'idée que ce que nous croyons être « un » est, en réalité, « deux ». L'Atelier de Philosophie instaure une conversation de soi à soi entre deux parties du Moi. Lesquelles ? Disons qu'il y a en chacun de nous un « grand » et un « petit ». Il y a une instance qui s'érige en parent par rapport à l'autre, lequel est doté d'un statut d'enfant. L'Atelier de Philo donne la parole à ces deux partenaires qui, tantôt se comportent en ennemis, tantôt en compères.

Pour que cette notion de « deux à l'intérieur de un » devienne plus compréhensible, Nous allons prendre l'exemple d'une séance sur la peur, au niveau du CP et nous allons la comparer à une séance de CE 1 en début d'année, puis à une séance de CE 1 en fin d'année.

La peur

C.P. Les réponses se présentent sous la forme de l'inventaire mono-catégoriel dont nous avons donné des exemples précédemment. Mais nous avons à rendre visibles des interlocuteurs invisibles.

Des fois quelqu'un a peur du noir

Et aussi des fois on a peur des fantômes en déguisement

Le soit on a peur

Des fois, quand on dort, on voit des gens qui rentrent chez nous

On fait des cauchemars

On a peur de l'orage

Quand on va à la cave et qu'il n'y a pas de lumière

Quand les parents sont pas là, y a des messieurs qui sont rentrés chez nous

Des fois, on a rangé nos affaires, on croit que c'est des voleurs qui les a pris

On a peur des sorciers

On a peur des vampires

Des sorcières aussi

Des ombres de la nuit

Des araignées

Des crocodiles

Quand la porte de la cave est ouverte

On a peur du loup

A la cave, on tremble de peur

On court vite pour sortir de la cave

Des fois on a déménagé, on a peur des fantômes

En grande section, on avait raconté un livre. Le soir, j'ai appelé mon papa et ma maman

Quand on a la trouille, on dit que c'est, on croit que c'est des petits boutons avec les poils (la chair de poule)

A quoi correspond le « on » ? Précisément à la partie « petit » en l'enfant. De même, le « on » installe l'enfant dans le camp des petits... « Nous autres, les petits, on a peur ». Et celui qui en parle, c'est l'enfant plus grand, mais, loin de diriger les opérations, il est encore en train de fusionner avec la partie « petit » qui a peur. Nous sommes dans le rapport « petit » plus grand que « grand ».

C.E.1. début d'année.- Peut-être qu'on a peur d'être handicapé.

Peut-être qu'on a peur d'aller dans une forêt où il y a des ours.

On a peur des piqûres d'abeilles.

Y'en a qui ont peur d'avoir une crise cardiaque.

Quand y a des chiens qui sont à nous, on a peur qu'ils soient morts.

Y'en a qui ont peur des rats.

Y'en a qui ont peur d'Halloween.

Peut-être qu'on a peur d'avoir un cancer.

Y'a une copine à ma maman qui a peur des chats.

Y'en a qui ont peur des serpents.

Y'en a qui ont peur des éléphants car ils ont des trompes.

Y'a des enfants qui ont peur du Père Noël (rires, puis silence).

Y'en a qui ont peur de se faire écraser quand c'est le feu rouge.

Le père Noël n'existe pas.

Y'en a qui ont peur de faire pipi.

Devant les filles, ça c'est sûr.
 On a peur que notre père et notre mère soient morts.
 Que notre petit frère ou petite sœur soient morts.
 Que le petit frère se perde dans le magasin.
 Parce qu'on le retrouve plus et on peut l'adopter.
 Il faut aller à l'accueil demander.
 Y'en a qui ont peur des marionnettes.
 Non, personne n'a peur des marionnettes.

Le vocabulaire n'est plus tout à fait le même qu'au CP. Le « peut-être » et le « y'en a qui » apportent probablement un supplément de distanciation et d'assurance. En mettant ceux qui ont peur dans le camp des « y'a qui... », le grand continue d'envisager que des choses dangereuses peuvent se produire, mais il commence à se désolidariser des petits. On peut néanmoins considérer que « petit » et « grand » sont dans le côté à côté.

C.E.1(fin d'année) En quelques mois, un grand pas est effectué, tant à propos de la maîtrise réelle de la peur que de son dire dans l'Atelier.

Le « si » apparaît : *si on a peur, si un animal est dangereux, si un enfant est suivi, si on est en Afrique et qu'on voit des serpents, si on a peur d'oublier son texte au théâtre, si on a des lunettes et que quelqu'un veut se battre on a peur de les casser.*

Le « quand » a la même valeur que le « si » : *quand la fenêtre est ouverte la nuit et qu'on a peur des voleurs, quand un parent est loin on a peur qu'il meure...*

Une réassurance vient de ce que *l'adulte, lui aussi, a peur « quand » il est suivi... Il y a des films qui font peur aux grandes personnes.*

On n'est pas totalement démuné face à la peur : *les nuits d'orage, on se met sous la couverture... Un doudou ça empêche d'avoir peur... On peut allumer une lampe... On peut appeler la police...*

Mais la peur n'est pas une invention, ça existe... *Une araignée, ça pique. C'est normal d'avoir peur d'une mauvaise note... Quand on fait une bêtise, on a peur qu'un autre le dise... Si un lion est derrière nous, il peut nous manger... Quand un enfant perd ses parents, il a peur...*

A la fin de la séance, comme d'habitude, l'enseignant demande aux enfants leur impression : « c'était bien, parce qu'on n'a pas trop répété ce que les autres ont dit, on n'a pas parlé en même temps, on n'a pas fait de bruit et on n'a pas eu peur ».

Le principe de réalité devient plus affirmé. L'enfant est toujours dans son groupe d'âge mais il explore, de façon plus fine et décentrée, le comportement des autres. Il cherche également à se sécuriser par ses propres moyens. Mais on est encore dans le monde du doudou et de la crainte des imprévus du monde extérieur. Le « grand » prend l'avantage.

Voyons comment le rapport à la peur évolue.

C.E. 2. L'enfant fait un pas de plus dans la distinction entre l'angoisse dont la cause n'est pas connue, ou qui correspond à une émotion trop envahissante et la peur proprement dite qui implique la connaissance de son origine. De même, il distingue entre ses peurs anciennes (quand j'étais petit) et son aisance actuelle. Il revient sur ce qui lui faisait peur en repérant mieux les causes.

Quand j'avais 2 ans, j'avais peur des crabes... Quand j'avais 5 ans, des filles couraient derrière moi pour me tuer. Alors j'évitais les filles toute la journée... Dans un cauchemar, une femme rousse me cherchait. Après, j'ai compris que c'était ma nounou... Un fois, j'ai pensé que mon frère était attaqué par sa lampe...

Il évoque autant les peurs des autres que les siennes...

Ma maman a eu peur de quelqu'un qui avait un masque de vieux... Elle a peur quand la radio est mise trop fort... Tout le monde a peur de quelque chose... Ma cousine a peur des esprits... Ma sœur a cru ce que lui disait mon cousin sur un rat qui avait grignoté le bras de quelqu'un... Mais il ne nie pas pour autant qu'il a peur. J'ai peur du vide... J'ai peur des gens qui boivent... J'ai peur que des cambrioleurs fassent du mal à mon père... J'ai entendu parler d'une chatte qui avait mangé ses bébés et je vérifie que les chats sont toujours là...

Le fait de parler de ses craintes semble le soulager. La distance qui s'installe entre la peur vécue et la peur évoquée correspond probablement à une décentration importante.

C.M.2. La peur devient une idée qui est partagée par tout le monde.

La peur, c'est la frayeur... La peur c'est quelque chose en toi... La peur a existé dans tous les temps. Au Moyen Age, ils croyaient aux monstres... Tous les hommes ont des émotions et la peur ça fait partie des émotions. Il n'y a aucun homme qui n'a jamais eu peur dans sa vie.

La peur est ressentie différemment selon les moments. Des distinctions s'opèrent : la peur peut être très désagréable, mais des fois ça peut être agréable... On ne se sent pas bien, on a peur et puis après, on se sent bien...

La peur a de très mauvais côtés... Ça peut tuer, des fois... C'est des fois une peur qui est inconsolable, si tu ne revois plus une personne que tu aimes fort... La peur, ça fait plus de mal aux gens vieux... Il y a des peurs qui donnent des frissons et si cette peur est trop grande, ça restera toute ta vie...

La peur n'a pas que des mauvais côtés... Il faut avoir peur, sinon on n'aurait peur de rien... Il y a des peurs marrantes. Quand tu fais une attraction, tu as peur, mais tu es content... Il y a des films d'horreur qui nous font rigoler...

Il y a des degrés dans la peur... Dans la cour, tu as des petites peurs... Si tu casses un vase, tu as une moyenne peur... Si tu es pris par la violence des autres, tu as une grosse peur... Il y a deux peurs : la peur qui a des raisons vraies et la peur qu'on invente, comme dans le cauchemar... Une grande peur, c'est d'être tué... Une petite peur, c'est d'oublier quelque chose à la maison... Moi, je dis que la peur des parents pour les enfants, c'est la même chose que la peur des enfants pour les parents... L'inquiétude, c'est moins fort que la peur...

Le parler vrai, y compris sur les dangers de la vie, devient un mode de distanciation. Mais cela signifie que le « grand » change de signification. Il se conforte de la nouvelle expérience de la vie que lui donne sa croissance pour rendre plus grand le grand d'avant. C'est le grand qui entre dans l'appartenance de ceux qui peuvent se permettre de porter des jugements sur la vie, de façon plus assurée qu'avant. Les notions de relativité des appréciations, de même que la notion de degrés de peur, fonctionnent comme de nouveaux tiroirs de classement.

5^{ème} au Collège. La peur, c'est quand on craint quelque chose... C'est quand on ne connaît pas... Quand tu as un choc. On prendrait la chose différemment si on était habitué... On ne peut pas toujours voir le bon côté des choses...

Le prof de maths cherche à nous faire peur, à nous intimider... C'est pour se protéger... Moi, je crois qu'il a peur de nos réactions...

Les choses ont beaucoup changé... Au Moyen Age, les gens vivaient avec la peur... Il y avait eu la peste... Ils avaient peur des sorcières...

On ne sait pas pourquoi la nature a inventé la peur... Pas la nature, les hommes... Non, les animaux aussi ont peur et les plantes probablement...

La peur, c'est souvent comme si c'était la punition pour s'être mal conduit au paradis...

On ne pourra jamais supprimer la peur du cœur des hommes... Heureusement que nous avons peur, sans ça la terre serait peuplée de criminels... Oui, mais pourquoi les criminels n'ont pas peur ?... Moi, quand j'ai peur, je ne me pose pas toutes ces questions. J'ai peur, point-barre...

C'est vrai, la peur ça te scie les jambes et tu ne peux plus penser...

Adolescence.

La peur, pour moi, c'est une sensation qu'on peut ressentir n'importe quand et n'importe où. Ce n'est pas une sensation toujours agréable.

Pour moi, la peur, c'est un réflexe à quelque chose de plutôt négatif, mais ça peut être un réflexe positif.

Comme on dit : « C'est une montée d'adrénaline. » et c'est souvent amusant quand on sait qu'on ne risque rien. Par exemple, quand on fait le grand huit, on éprouve des sensations, des frayeurs, mais pour d'autres, c'est des sensations plutôt agréables, ça dépend de la personne, si elle est fragile ou pas. Quand on sait qu'on est bien protégé et qu'on joue à se faire peur, eh ben on le prend positivement, alors que quand on a peur dans la vie de tous les jours, et qu'on sait qu'en dehors de nous il n'y a pas de protection, eh ben là, on n'a pas forcément envie d'avoir cette sensation.

Il y a différentes peurs et différents degrés de peur. Par exemple, la majorité – 95 % des êtres humains – ont peur de mourir, c'est une peur, et puis aussi il y a des peurs telles que les phobies qui peuvent être des peurs très violentes. Avoir peur de la nuit, être claustrophobe, il y a différentes phobies comme ça, différentes peurs, c'est assez étouffant. Le vertige, c'est une peur. Mais il y a aussi des peurs beaucoup moins graves, comme je ne sais pas, être pris sur le vif ou être pris sur le coup : on a peur, mais c'est très rapide. Alors que les phobies, ça peut aller très loin.

Pour moi, la peur c'est bien, parce que ça nous aide à nous méfier des choses qui peuvent être dangereuses.

Parfois, on est assez craintif parce qu'on a vécu des choses assez malheureuses, comme quelqu'un qui depuis que ses parents sont morts et qu'il a été adopté par son oncle, a peur de tout, des insectes, des courants d'air. C'est pas forcément amusant pour lui. Les êtres humains, ils se créent des peurs à partir des mauvaises expériences qu'ils ont vécues.

Moi, par exemple, j'ai peur d'être enfermée dans le noir parce que je m'étouffe, je suis claustrophobe, ça vient de quand j'étais petite, j'avais peur que quelqu'un vienne dans ma chambre, comme ça, ça me faisait très peur. C'est pour ça que maintenant j'ai peur du noir.

Moi, je pense que les peurs sont un peu bêtes, parce que ça nous empêche de faire beaucoup de choses, et surtout de se défendre dans des moments de panique.

Avoir peur, c'est humain, mais il serait peut-être temps de les vaincre, ces peurs. Prenez exemple sur les animaux : il y a des choses qui leur font peur mais ça, c'est l'instinct naturel, par exemple on va les mettre devant un gouffre, ils auront peur de tomber. Nous, c'est juste parce qu'on voit le trou. Moi, par exemple, en escalade, même si je suis bien accroché, j'aurai la trouille du vide. C'est la même chose pour le noir. Si sur cette planète l'électricité n'existait pas, comment j'aurais fait ?

A lire ce qui précède, on pourrait penser que les Ateliers de Philo sont, avant tout, des lieux d'introspection, des lieux où le miroir à éclairage nombriliste occupe la place centrale. C'est probablement exact, mais on aurait tort de vilipender ce miroir et de vouloir le briser. Car c'est par sa médiation que les enfants de tous âges satisfont, à la fois, leur intérêt pour l'humain et leur intérêt pour ce qui se passe dans l'intériorité de leur petite-grande personne. C'est par sa médiation que s'opère le travail de civilisation, pas exclusivement bien sûr, mais notamment. Car tout miroir est, potentiellement, une sphère de délibération. C'est ce qui permet de situer ce qui fait problème, tantôt au risque de la complication, tantôt au bénéfice de la clarification.

Par là nous rejoignons l'un des problèmes qui a motivé ce chapitre : sommes-nous porteurs d'une pulsion de civilisation ? Sommes-nous pourvus d'un appareillage dont la propriété serait de nous faire aller, « naturellement », dans le sens de la civilisation, et cela même si nous rencontrons des forces contraires sur ce chemin ? D'ailleurs, à propos de ce chemin, nous avons découvert que la dynamique qu'on pourrait considérer comme civilisatrice, tient essentiellement au changement de regard que l'enfant s'applique pour négocier des dosages entre des parties de lui-même qui se réfèrent à des systèmes d'appartenance différents. Nous avons vu qu'il commence par être plus le petit que le grand avant d'être plus le grand que le petit pour s'instaurer ensuite représentant de l'opinion de la collectivité, ce qui en fait un plus grand que le grand précédent. Il inscrit son fonctionnement personnel dans le fonctionnement de tous, c'est ce qui lui permet de porter, sur le monde d'en bas, ce que nous avons appelé « le regard d'en haut ».

Ce point nous permet d'élever le débat et d'accéder à l'essentiel. Car, effectivement, ce qui se joue au travers des Ateliers de Philosophie et qui doit être pleinement mis en lumière, c'est la question du statut de l'enfant. La raison d'être, inconsciente, qui est à la base de l'organisation du cadre, question qui n'a cessé de nous préoccuper, est d'ouvrir à une recherche d'identité. **Proposer des Ateliers de Philosophie, c'est suggérer qu'une autre conception de l'identité de l'enfant est possible.**

C'est ce que nous voulions laisser entendre en évoquant un « troisième ça parle » qui serait l'interprète d'un « troisième ça veut savoir ». C'est également pourquoi nous avons fait un très long détour par la question : « Qu'est-ce qui motive nos enfants à philosopher ? » Il fallait en effet pouvoir nommer ce qui permet de définir ce nouveau statut social de l'enfant.

Grâce à ce que les Ateliers de Philosophie nous ont révélé au travers de l'analyse du Moi des premiers face à face, du Moi du monde scolaire-familial, du Moi de l'adolescence, nous avons pu énoncer les trois conditions nouvelles qui doivent figurer dans les composantes de l'image de soi de l'enfant.

Ce qui permet à l'enfant des Ateliers de Philosophie de se structurer et d'être autrement que l'enfant traditionnel, c'est qu'il entre en dialogue avec le monde, avec trois motivations nouvelles :

- il a le désir d'être un **équivalent**.
- Il a le désir d'être un **découvreur de ce qui est constitutif de l'humain**.
- Il a le désir d'être un **représentant de la civilisation**.

Toutefois, il faut préciser que cette nouvelle attitude ne devient possible dans les Ateliers de Philo que parce que l'enfant s'y sent autorisé et encouragé par les messages d'approbation de l'enseignant. Sans ce sentiment d'alliance, il ne pourrait effectuer, avec la confiance voulue, une telle évolution fondamentale.

Dès lors, le problème qui nous est posé est de savoir si le changement d'identité, ou plutôt l'addition de cette nouvelle expérience de l'identité en provenance des Ateliers, est réservé aux seuls Ateliers. Ou bien faut-il, révolution copernicienne, envisager – c'est ce que les Ateliers de Philo nous poussent à mettre en place - une transposition radicale à la pédagogie et à la vie relationnelle, à toute la pédagogie et à toute la vie relationnelle...

Telle est l'aventure dans laquelle les Ateliers de Philo nous emmènent. Sommes-nous prêts à la tenter ?

Au cours de cette évolution, le facteur civilisateur tient essentiellement au changement de référence, au changement de regard que l'enfant s'applique pour négocier les dosages entre des parties de lui-même qui, précisément, se réfèrent à des systèmes d'appartenance différents. Il commence par être le « petit » par rapport au « grand », puis il s'instaure représentant de l'opinion de la collectivité. Il n'est pas encore tout à fait dans l'universalité, mais il commence à raisonner sur le mode conceptuel de l'idée. Il inscrit son fonctionnement personnel dans le fonctionnement de tous. C'est ce qui lui permet de se regarder et de regarder les autres, à partir de ce que nous avons appelé « le regard d'en haut ».

Cette évolution est-elle le résultat des Ateliers de Philosophie ? Certainement pas exclusivement. Les maturations en provenance de la vie et du milieu n'y sont pas étrangères. S'il passe, dans le cadre des trois cercles concentriques, de la pensée du Moi personnel hors regard du tiers à la pensée du Moi groupal et de là à la pensée du Moi universel, c'est parce que l'Atelier contribue, par sa fonction de miroir, à conscientiser la façon dont il pense sa place dans la vie. Son capital initial de représentation, à mesure qu'il fait l'objet de jugements, se modifie et fait qu'il repart des Ateliers avec un nouveau capital en matière de grilles de lecture du « comment c'est fait ».

Il faudrait pouvoir reprendre ici ce qui a été dit de la pulsion d'équivalence et de la pulsion d'intelligibilité car ce sont des éléments fondamentaux dans l'architecture des ateliers de philosophie.

Nous ne présentons pas les Ateliers de Philosophie comme permettant à l'enfant de faire la totalité du chemin qui, pour chaque thème, le ferait passer du réel à l'ordre symbolique. L'intérêt de la fonction de miroir des Ateliers est de créer un espace transitionnel entre le « R » du réel et le « S » de l'ordre symbolique. C'est en donnant forme par le « I » à ses interprétations, qui vont tantôt plus du côté de l'imaginaire, tantôt plus du côté du réel, qu'il fait l'expérience interne du dépassement de modes de pensée qui peuvent être des obstacles au parler vrai. Il en fait, au contraire, des éléments qui lui donnent le sens d'un travail de plus en plus affiné sur le sens des choses et sur ses propres mécanismes de pensée, ce qui est constitutif, pas seulement mais parmi d'autres éléments, de ce qu'on peut appeler le travail civilisateur. Les Ateliers de Philosophie ne prétendent pas traiter exhaustivement des trois grandes directions de la philosophie classique : la métaphysique ou ontologie, la morale ou éthique, la rhétorique ou l'art du bien raisonner. Mais ils en donnent le goût, l'envie de construire une image d'eux-mêmes qui, grâce à l'incursion qu'ils font dans le domaine de la pensée, leur permet de dépasser un statut social d'enfant, jugé par le sens commun relativement irresponsable et leur donne, au contraire, le sentiment qu'ils y trouvent les éléments nécessaires à la construction d'un avenir culturel dont ils pourront être fiers.