

# L'atelier philo

de la maternelle au collège

**Pomme  
d'Api**

## **Des ateliers de philosophie en maternelle...**

Des ateliers de philosophie ont éclos dès la maternelle, sous l'impulsion d'Agnès Pautard, enseignante de grande section de maternelle, et de Jacques Lévine, docteur en psychologie et psychanalyste. Ils nous racontent le comment et le pourquoi. " En 1996, nous avons pris connaissance des travaux d'un chercheur américain, Matthew Lipman, qui au Québec, avait ouvert les maternelles à la philosophie. Il avait le grand mérite de pointer que très tôt, l'enfant est capable d'une pensée qui s'apparente à la pensée philosophique. Mais nous étions insatisfaits de son approche qui était celle de l'enseignement de la philosophie de type scolaire. Nous avons eu très rapidement la conviction qu'il manquait un chaînon et que l'enfant avait d'abord besoin de faire l'expérience de sa propre pensée. Dans le même temps où nous menions les premières séances d'atelier philosophie, un autre chercheur, M.Tozzi, mettait en place un dispositif avec au centre de ses objectifs la formation de " l'aptitude à débattre ". Nous étions tout à fait d'accord avec la démarche qui fonde ces ateliers et leur apport pour la formation à la citoyenneté. Mais de notre point de vue lorsque le débat est présenté trop tôt, il risque d'empêcher la découverte par l'enfant des débats qui se tiennent à l'intérieur de lui , débats internes qui, plus encore que les débats externes, sont à la source de l'envie d'élaborer une pensée structurée . C'est ainsi que nous avons mis au point le protocole de nos ateliers qui sont aujourd'hui pratiqués par plusieurs centaines d'enseignants . Tout thème abordé revient à demander à l'enfant : " Que sais-tu de la vie ? " Ce qui implique le message fondamental implicite qui est de l'ordre de la confiance dans l'intelligence de l'enfant. L'attitude des enfants montre clairement qu'ils ne vivent pas cette situation sur le mode d'une contrainte externe, mais d'une contrainte interne à parler. La parole devient démonstration d'existence et de valeur en soi. Une façon de prendre sa place dans la chaîne des vivants qui s'interrogent sur la vie. " Comment se déroule un atelier de philosophie en maternelle ? " Il comporte trois aspects : l'énoncé du thème (par exemple : "Aujourd'hui, on va réfléchir au bonheur... " ou " Que pensez-vous de la pauvreté ? " ou " Un enfant et une grande personne, est-ce que c'est pareil ? "; l'annonce que la séance durera dix minutes ; l'annonce que l'enseignant n'interviendra pas . La façon dont on présente les ateliers est fondamentale : l'enseignant doit avoir reçu une formation appropriée. Il est important de dire aux enfants dans un langage simple, qu'on va faire de la " philosophie " c'est-à-dire qu'on va apprendre à réfléchir sur les questions que se posent les hommes depuis très longtemps. Que l'on va prendre le temps de penser dans sa tête. Et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses . En maternelle, il est nécessaire de travailler en petit groupe de 6 à 8 enfants. La parole circule soit avec le micro soit avec un bâton de parole que l'enseignant distribue à la demande. Un certain nombre d'enseignant éprouvent de grandes difficultés à respecter la règle de non-intervention, car leur formation leur apprend essentiellement à diriger étroitement les apprentissages. Si l'intervention de l'enseignant risque d'interrompre le travail tâtonnant d'élaboration de la pensée qu'effectuent les enfants, en revanche, sa présence silencieuse et confiante est nécessaire. Le premier constat des enseignants qui mettent en place ces ateliers est la découverte " sidérante ", disent-ils souvent de l'intelligence des réflexions des enfants sur des sujets pourtant difficiles " .

## PHILOSOPHER EN MATERNELLE ?

Le fonctionnement

Par Oscar Brenifier

Docteur en philosophie, consultant

### **Que vient faire la philosophie à la maternelle ?**

Que ce soit sous un œil favorable ou critique, la plupart de ceux qui entendent parler d'une telle initiative restent perplexes et se posent la question :

En quoi peut consister cette activité avec des enfants de trois à cinq ans, alors que les jeunes de dix-huit ans (chez qui les résultats au baccalauréat en ce domaine ne sont pas particulièrement bons) ont souvent du mal avec cette matière étrange à la réputation plus que douteuse.

Ou alors posons-nous la question autrement : à dix-huit ans, n'est-il presque pas trop tard pour philosopher, trop tard pour commencer en tout cas ? ...

L'érudit philosophe-t-il plus que ne le fait un enfant en maternelle ? Rien n'est moins sûr ; pire encore, la question est dépourvue de sens. Car si le philosophe est une mise à l'épreuve de l'être singulier, il n'est nullement certain que l'éveil de l'esprit critique ne représente pas un bouleversement personnel plus fondamental que les analyses savantes de notre routier de la pensée.

C'est en ce sens que cette pratique se doit de s'installer très tôt chez l'enfant, à défaut de quoi il est à craindre que la vie de la pensée n'en vienne ultérieurement à se concevoir comme une opération périphérique, extérieure à l'existence, phénomène que l'on observe très souvent dans l'institution philosophique et dans l'enseignement en général.

Cette question est celle vers laquelle semble pointer du doigt Socrate, qui à tout bout de champ, phénomène incompréhensible pour bien des érudits modernes, fait philosopher le premier venu, y compris les soi-disant ennemis de la philosophie que sont les sophistes, afin de nous mettre au défi en nous montrant ce qui peut être accompli...

## **LES ATELIERS**

Trois modes/formules différentes de l'exercice sont utilisées, qui fonctionnent à peu près de la même manière. La principale différence portant sur le support à utiliser : Atelier sur un thème général, atelier sur texte, atelier sur film.

Dans les trois cas de figure le fonctionnement repose sur le fait que l'enseignant opère en creux et non pas en plein, c'est-à-dire qu'il travaille comme un animateur plutôt que comme un enseignant. Son rôle est avant tout d'interroger les enfants, de mettre en valeur les interventions et leurs enjeux, de mettre en rapport les différentes prises de paroles, de susciter des moments philosophiques, de réguler, dramatiser ou dédramatiser le débat.

Atelier sur thème

Soit le thème est imposé par l'enseignant, pour des raisons diverses (problèmes existentiels, sociaux, ou plus directement scolaires) : faut-il être gentil avec son copain ? Doit-on toujours obéir ? Pourquoi allons-nous à l'école ? Préférons-nous la classe ou la récréation ? Ou encore le thème peut être choisi par l'ensemble de la classe, choix et vote qui deviennent alors une partie de l'exercice, voire l'exercice en soi. Puisqu'il s'agira non seulement de choisir collectivement, mais d'argumenter sur son choix et celui des autres.

Dans le cas du choix par la classe, selon les niveaux, le thème peut être une phrase, mais elle se réduit souvent à un simple mot : les parents, la télévision, un animal ou un autre, le Père Noël, les voitures, etc. Atelier sur texte Il s'agit généralement d'une histoire, d'un conte, qui au préalable sera raconté aux enfants, de préférence au moins deux ou trois fois, afin qu'ils en

retiennent le mieux possible les éléments narratifs. Lors de l'atelier, la trame de base de la discussion portera en gros sur des questions du type : " L'histoire vous a-t-elle plu, et pourquoi ? ", " Quel personnage avez-vous préféré, et pourquoi ? ". Les élèves devront à la fois articuler leurs choix, les argumenter et les comparer à ceux de leurs camarades.

#### Atelier sur film

Le principe est identique à celui de l'atelier sur texte, bien que le film ait en général, pour des raisons pratiques, été visionné une seule fois. Il s'agira d'articuler et de comparer différents éléments narratifs, différents rejets ou préférences de personnages, et différentes appréciations ou interprétations du film.

---

### **POURQUOI ?**

S'il est un principe fondamental qu'il s'agit d'inculquer, c'est le réflexe du pourquoi, car cet élément fondateur de la pensée et du discours donnera à la pensée et au discours sa substance. Si la notion du " pourquoi " est encore difficile en petite section, elle semble être plus ou moins assimilée en moyenne section et largement en grande section.

Le " pourquoi ? " rencontre souvent le " pasque ", un " parce que " qui est à la fois une ébauche et un obstacle à la réponse. Ici l'animateur peut demander à la cantonade si " pasque " suffit comme réponse, afin que tous s'habituent à aller au-delà de ce mot.

La justification d'un choix ou d'une préférence doit devenir une habitude, un rituel, un automatisme. Si un enfant a du mal à exprimer le pourquoi de sa réponse, l'animateur pourra en un premier temps lui proposer une raison absurde, afin de provoquer une réponse plus appropriée. Cette petite provocation assiste l'enfant, lui fournit un cadre facilitant, tout en lui permettant néanmoins d'articuler sa réponse avec ses propres mots.

En cas de grande difficulté, l'enseignant pourra proposer une série de réponses possibles, parmi lesquelles l'enfant en choisira une, mais ce principe du Q. C. M. devra être utilisé en dernier recours, pour éviter l'échec répété, car il fausse quelque peu la partie. Autre piège où s'enlise le pourquoi, plus subtil : " Parce que j'aime bien ", " Parce que c'est bien ", ou autres propositions d'acabit identique. Là encore il s'agira de demander à la classe si cette réponse suffit, et dès la moyenne section, il se trouve toujours un certain nombre d'élèves qui sauront reconnaître l'insuffisance de la réponse, ce qui amène l'élève en question à tenter d'exprimer pourquoi il aime bien, pourquoi c'est bien. Comme exemples de ces raisons, s'il s'agit d'un film ou d'une histoire, on pourra préférer tel ou tel personnage parce qu'il est gentil, parce qu'il est méchant, parce que personne n'est gentil avec lui, parce qu'il est beau, parce qu'il est fort, parce qu'il est courageux, parce qu'il tue les autres, parce qu'il aide les autres, etc. On pourra aussi aimer ou ne pas aimer l'histoire parce que c'est triste, parce que c'est drôle, parce que ça fait peur, parce que c'est joli, etc., autant de réponses qui devront être ensuite comparées et confrontées.

### **RÉPONDRE À L'AUTRE**

Comme nous l'avons évoqué lors du paragraphe sur la répétition, il s'agit d'écouter et d'entendre ce qui émerge des autres. D'une part afin de ne pas répéter ce qu'ils disent, d'autre part afin de comparer leurs réponses aux nôtres, ensuite afin de leur répondre si l'on n'est pas d'accord. Périodiquement, l'animateur demandera si tout le monde est en agrément avec ce qu'a dit untel ou untel, surtout si la proposition a un contenu original ou provocateur. Ou bien il lancera ou relancera la discussion en demandant quels sont ceux qui ont aimé et quels sont ceux qui n'ont pas aimé ceci ou cela. Ceci permet d'installer une pluralité de perspectives, une prise de conscience des oppositions, permettant (donnant lieu) à l'enfant de se situer par rapport à ses pairs, l'obligeant de fait à se distinguer du groupe ou d'une quelconque autorité, celle du maître ou celle des pairs...

## MOMENTS PHILOSOPHIQUES

Au cours de la discussion naissent des situations privilégiées, moments de retournement, moments de prise de conscience, moments de conversion, qui constituent le cœur de la pratique, que nous nommons "moments philosophiques". C'est en ces moments que la parole ou la pensée ne sont plus simplement des paroles et des pensées, car ils représentent la mise à l'épreuve de l'être, moments à la fois conceptuels, libérateurs et constitutifs du soi singulier. Ils sont générés par deux types de situation. Soit lorsque l'enfant rencontre une idée contraire à la sienne, idée de préférence argumentée qui le fera hésiter ou qu'il acceptera de faire sienne après une hésitation ou une résistance plus ou moins longue et intense. Soit lorsque l'enfant hésite à répondre suite à une question qui l'embarrasse, parce qu'il prend conscience du problème posé par cette question...

## DIFFICULTÉS, CRITIQUES ET COMMENTAIRES

Commençons par la remarque suivante. Après diverses interventions en maternelle, ponctuelles ou régulières, deux constats s'imposent. Premièrement, la majorité des enseignants rencontrés ne s'intéressent pas tellement à ce genre de pratique, en tout cas pas suffisamment pour souhaiter en comprendre ou en observer au moins ponctuellement le fonctionnement. Ceci pour des raisons très diverses sur lesquelles nous ne spéculerons pas ici. Deuxièmement, la majorité des instituteurs ayant assisté à l'atelier ne souhaitent pas se risquer eux-mêmes à ce genre d'exercice. Non pas qu'ils ne considèrent pas utile, voire constructif ou nécessaire ce type de pratique, mais simplement parce qu'ils ne se sentent pas à même de la mener, ce que plusieurs avouent très naturellement. Ayant plus de données sur ce deuxième cas de figure, nous nous risquons à une analyse.

*Les premières objections* des enseignants, les plus formelles, portent sur les qualifications spécifiques de l'animateur qui démontre l'exercice, qu'ils déclarent différentes des leurs : " Nous ne sommes pas philosophes ". Ils expliquent cette différence de capacité par un problème de formation : " Nous n'avons pas été formés à cela "...

*Un deuxième type d'argument* porte sur la rupture, sur la contradiction entre le travail habituel de l'instituteur et ce type d'exercice, sur le changement dans le rapport entre enseignant et élève. " D'habitude je dois mettre ma casquette de gendarme et là je dois leur demander ce qu'ils pensent de ceci ou de cela ...

*Un troisième type d'argument*, qui surprendra peut-être à la maternelle, est celui du temps, dans son rapport au programme scolaire. " Nous avons déjà beaucoup d'activités à mener à bien. " Ou encore, plus spécifiquement, les critiques portent sur la lenteur de l'exercice proposé. " Des fois ça n'avance pas, c'est trop lent ". L'enseignant n'entrevoit pas toujours l'exercice dans sa dimension de pratique ; il considère l'échange sous l'angle de la connaissance formelle : savoir ou ne pas savoir, plutôt que comme activité de réflexion, avec ses bégaiements, ses ratures et ses manques.

*Un quatrième type d'argument* porte sur la difficulté que pose l'exercice aux enfants. " Certains enfants n'aiment pas cet exercice. Dès qu'on l'annonce en classe, ils se mettent à pleurer. " Signalons au passage que parfois les classes ont été scindées, sur la base d'une participation volontaire, ce qui en général représente une division approximative de moitié. Et même parmi les volontaires, il se trouve toujours certains enfants qui refusent de participer à la discussion. De plus, l'exercice est parfois laborieux, lorsqu'un groupe est à une occasion plus apathique, à une autre plus dissipée, l'humeur et la concentration restant très aléatoires, particulièrement en petite et moyenne section. " La discussion n'avance pas. " La tentation est

alors pour l'enseignant de recourir à la méthode courte, la voie directe où il explique ex-cathedra et donne lui-même les réponses...

**Un cinquième type d'objection** est celui de la vérité : que fait-on du critère du vrai et du faux ? Cette objection recoupe la première : celle du " changement de casquette ". Car l'enseignant peut se sentir floué par le relativisme au moins apparent qui s'installe dans de telles discussions : que faire de réponses fausses qui perdurent au travers de la discussion, par un effet de mimétisme ou de psittacisme, fréquent chez les petits ? L'imagination débordante ou le désir de faire le pitre peut l'emporter facilement sur la mémoire et le souci de véracité. Ainsi lors de la discussion à propos d'un film ou d'une histoire, lorsqu'un enfant raconte un passage ou importe un personnage qui n'a rien à voir avec le sujet traité, et que d'autres, amusés, continuent sur la lancée. Mais c'est précisément là que l'animateur doit jouer son rôle, et au travers de ses multiples questions inviter les élèves à distinguer l'imagination et le raisonnement, la mémoire et l'envie de s'amuser. C'est là que se trouve l'enjeu de l'exercice, et non pas dans l'obtention d'une bonne réponse. Or, la prise de conscience passe par l'articulation de l'erreur, une erreur qu'il s'agit de ne pas craindre car elle est porteuse de sens. L'erreur est productive car elle manifeste les difficultés de l'élève et montre son fonctionnement, ce qui permet à l'enseignant d'évaluer mieux la situation. D'autre part elle laisse une marge de manœuvre à l'autonomie de l'élève, considération trop souvent oubliée, aux conséquences ultérieures dramatiques. Il n'est qu'à observer comment bon nombre d'élèves de lycée ne se posent plus la question de leur rapport à la matière enseignée, ayant gommé la part de subjectivité dans l'apprentissage.

**Sixième objection**, reliée à la précédente : celle des principes à inculquer, le dilemme de la morale imposée. Que faire lorsqu'un jugement ou une idée qui nous paraît inadmissible emporte clairement le soutien de la majorité des élèves ? Problème d'autant plus crucial que les premières années d'école constituent justement le moment et le lieu où se posent les premières bases de l'éducation et de la vie en société. Que faire lorsqu'une opinion sur un sujet donné s'installe, contraire aux principes que l'enseignant essaie d'inculquer ?... ... Pourtant, ce type d'atelier n'exclut pas la parole du maître. D'une part parce qu'il questionne, ce qui n'est pas dénué d'importance. D'autre part, rien n'empêche en un deuxième temps de revenir sur la discussion et de traiter en profondeur et en connaissance de cause les arguments invoqués par les élèves.

## COMPARAISON DES SECTIONS

L'école maternelle regroupe trois âges dont les fonctionnements diffèrent de manière importante. Il est clair qu'entre les trois sections nous ne sommes plus dans les mêmes cas de figure. Dans notre expérience en petite section, il s'est avéré pratiquement impossible d'installer des discussions avec une classe entière ou même en demi-classe. Les élèves ne se sentent pas directement concernés, n'osent pas répondre, ou disent la première chose qui leur traverse la tête, ce que les voisins s'empressent de reprendre en chœur. Toutefois, un exercice plus poussé de discussion sera réalisable et trouvera son sens en petits groupes de trois ou quatre élèves, avec bien entendu les restrictions pratiques que cela pose. Une discussion relativement argumentée peut dès lors s'installer, où les élèves s'écoutent et se répondent. Néanmoins, étude que nous n'avons pas eu le temps de mener à bien, il est possible que seule une minorité puisse à cet âge mener d'emblée ce genre d'activité. Or c'est sans doute sur cette disparité à la base qu'il s'agirait de travailler. Cependant, si l'on veut mener à bien des exercices en groupes plus nombreux, il en est un qui fonctionne à peu près. Il consiste à choisir au travers du groupe le sujet à débattre (un mot), le personnage préféré d'un film ou d'une histoire, etc. Les enfants font eux-mêmes des propositions, argumentent plus ou moins, et le tout se termine par un vote.

La notion de carabistouille, mot qui amuse beaucoup les enfants, s'est avérée intéressante. Elle qualifie une réponse dépourvue de sens, une incohérence, toute parole dont la légitimité est mise en question. La menace permanente de carabistouille invite l'enfant à émettre un jugement sur ses propres propos et celui des autres, en allégeant toutefois la portée du jugement.

En moyenne section, le problème du fonctionnement de groupe se pose déjà nettement moins, néanmoins le demi-groupe s'impose (une douzaine d'élèves). Les règles de base fonctionnent assez bien : demander la parole en levant le doigt et attendre son tour, répondre aux questions de manière appropriée, émettre des hypothèses et des jugements, se souvenir de la parole des autres et y répondre, etc

Toutefois, certaines séquences restent totalement improductives car l'humeur n'y est pas, par passivité ou par dissipation, situations où il semble très difficile de redresser la barre. D'autre part, une proportion encore conséquente d'élèves se refusent à parler ou ne tentent pas de répondre aux questions. Peut-être faudrait-il les prendre à part, séparés de ceux qui manient déjà assez bien l'exercice.

En grande section, il semble adéquat d'affirmer que tout élève devrait pouvoir participer à la discussion, bien que la demi-classe semble encore s'imposer. Toutefois certains éléments se démarquent très nettement par la qualité de leurs interventions. L'idée du " pourquoi ? " et de l'argumentation, indispensable à l'exercice, est globalement bien intégrée. Les élèves comprennent en gros leurs arguments mutuels et se rappellent à peu près de qui a dit quoi. Il est assez enthousiasmant d'observer le fonctionnement d'un groupe d'enfants de cet âge qui pendant quarante-cinq minutes débattent d'un sujet donné, s'écoutent et se répondent tout en acceptant d'admettre que l'autre a peut-être raison. Bien des adultes pourraient profiter d'un tel spectacle.

## **LES PARENTS**

Les parents expriment des réactions assez diverses face à un tel projet. Certains d'entre eux n'apprécient pas tellement l'idée car ils partent du principe que l'enfant est un enfant, qu'il est donc trop petit pour être impliqué dans ce genre de pratique. D'autres sont carrément méfiants. Leur inquiétude est en partie liée à la crainte de ce que l'enfant pourra dire, car on le fera parler sur des sujets " personnels " : que dira-t-il de ses parents ? D'autres, plutôt enthousiastes, sont très demandeurs de retours sur le comportement de leur enfant dans ces discussions. D'autant plus que certains voient dans cet exercice une possibilité d'évaluation, ce dont ils se plaignent de manquer. Quant aux effets rapportés par eux, ils sont assez éclairants. Certains enfants ont parlé de l'atelier à la maison, d'autres non. Mais quoi qu'il en soit, il semblerait que l'installation du questionnement systématique soit un acquis assez important. Plusieurs parents mentionnent l'accentuation très nette de l'utilisation du " pourquoi ? " dans le discours de l'enfant, et le désir de discussion. " Maintenant, chaque fois que nous allons au cinéma, j'ai le droit à des commentaires en sortant. " " À table, de temps à autre il lève son doigt et dit que c'est à lui de parler. " " J'ai dit à la maîtresse que depuis qu'il fait cet atelier il semble vouloir raisonner sur toutes sortes de choses. " Disons quand même afin de tempérer l'analyse, que ce petit sondage a été effectué auprès des parents dont l'enfant participait assez activement à l'atelier. Afin d'être plus rigoureux, il aurait fallu effectuer une analyse plus conséquente, ce qui n'a guère été possible jusqu'ici pour diverses raisons, mais serait souhaitable.