

Caractériser la progressivité de la pensée de 6 à 11 ans : l'exemple d'entretiens sur la mort

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, maître de Conférences en Psychologie, HDR

Laura Vacher, étudiante en Master 1, Lettres Modernes Université de Clermont Ferrand

Au fil des paroles... vers la caractérisation de la pensée

"Moi je pense que le débat c'est comme du temps libre ; la maîtresse lit une histoire et soit on n'a pas de questions, soit on dit ce que l'on pense" (Mélanie, CM1, école de Mirefleurs, Puy-de-Dôme, 2009, à propos des séances d'ateliers débat philosophique menées régulièrement dans sa classe). Mélanie, propos d'élève

"Qui a peur de la philosophie ? Où donc a-t-on pris que tout contact avec la philosophie était impossible, entendez interdit, avant "l'adolescence" ? Ce sont sur ces deux interrogations que le Monde de l'Education ouvre son dossier intitulé "La philo pour les petits", consacrant une double page au texte que J. Derrida a publié dans les années 1975 (Le Monde de l'Education, Juillet/Août 2008, pp. 62-63). Pourquoi Derrida ? Parce qu'il est "le philosophe français le plus étudié dans le monde", et ce, "grâce à quatre-vingts oeuvres..." (Idem. p. 63). Il dit aussi : "On sait que dans certaines conditions, celles qu'il faut précisément libérer, la "capacité philosophique" d'un "enfant" peut être très puissante. La progressivité concernerait aussi bien les questions et les textes de la tradition, que ceux de leur modernité...Le repérage explicite et critique des "philosophèmes" clandestins, tels qu'ils sont à l'oeuvre dans l'enseignement et hors de lui, exige une formation", "La philosophie et ses classes", in Droit à la philosophie, Galilée, 1975 (Ibidem. p.63).

Jacques: Avis du Philosophe

Alors que des élèves comprennent clairement le sens de l'activité philosophique, relié à la liberté fondamentale de tout être humain à s'engager dans la pensée (Mélanie, ci-dessus), Michel Tozzi, didacticien de la philosophie, professeur émérite à l'Université de Montpellier, est dirions-nous contraint à utiliser le procédé du Manifeste pour révéler les enjeux fondamentaux d'une initiation à la philosophie. Il les décline en six points en 2008, 40 ans environ après Derrida qui tenait pour vrai cette idée de devoir "libérer" "la puissance" associée à la "capacité philosophique" des enfants (Idem, p. 63).

Michel : Manifeste du didacticien de la philosophie

Mélanie, Jacques, Michel... trois humains en marche chacun à une époque aux contradictions sans doute différentes, mais trois générations arrimées au projet philosophique qu'une société dite démocratique, moderne devrait saluer... Mais voilà si l'on doit manifester (Michel), c'est qu'il faut passer par la preuve de l'émergence, et donc d'une certaine progressivité dans l'accessibilité et la fonctionnalité de la pensée chez l'humain. Le déclarer, le déclamer, ne suffit pas à notre époque

marquée par l'évaluation. Il faut pouvoir éclairer ce qui fait cette capacité, et ce qui fonde et révèle compétence et performance lorsque la pensée est en marche.

Etant engagée depuis plusieurs années dans l'impulsion, l'encadrement, le suivi des pratiques de discussions à visée philosophique à l'école maternelle et primaire, nous livrons quelques jalons pour entamer ce parcours (par la preuve) que les pensées humaines sont en ce que des "philosophèmes" s'y nichent, et ce, à tout âge. Peut-être d'ailleurs perdrons-nous à ce jeu de la preuve... Mais au moins, nous aurons tenté de détecter, de mieux décrire ce qui caractérise une progression de la pensée chez l'enfant. Psychologue de formation, nous laisserons une dernière voix à Henri Wallon. Car on se demande si le travail, après tout n'a pas déjà été conduit...

"Si les manières de dire sont, pour Wallon, une façon de comprendre et de mettre au jour ses modalités de pensée et leurs évolutions, il s'attache aussi à comprendre les processus d'interaction entre le développement de l'enfant et la langue, celle-ci "l'obligeant" par exemple à utiliser des mots qui font problème au regard de la représentation qu'ils entraînent, ce qui le conduit à élaborer, dire autrement, ou penser autrement, ce qui était issu de la perception, de l'expérience affective, de la confrontation non verbale avec le monde. Ainsi dans le dialogue où l'enfant parle de nuages couchés puis éteints, l'inadéquation des images évoquées par les mots semble le gêner. Mais, dit Wallon, cette gêne est justement productive sur plusieurs plans, celui de la langue et du langage, celui des connaissances tout à la fois sociales et conventionnelles qu'il permet, et celui du développement des modes de pensée : "Le conflit entre deux mots-images (ici couchés et éteint) amène l'enfant non seulement à reconnaître leur caractère conventionnel, mais aussi à trouver le troisième terme : "on ne les voit plus" qui justifie l'emploi de "couché" et d'"éteint" simultanément. [...] Ainsi la pratique du langage ne verse-t-elle pas seulement dans les connaissances de l'enfant un apport d'origine sociale qui peut d'ailleurs, mal compris, ou trop littéralement compris, susciter des conflits avec ses expériences concrètes personnelles, mais par là-même elle exerce ses aptitudes d'invention, d'interprétation, de critique" (Wallon, H., 1945, Les origines de la pensée chez l'enfant, p.148, in Bautier & Rochex, 1999, p. 57).

É du Psychologue

Si l'on suit nos auteurs Mélanie, Jacques, Michel et Henri... il faudra être vigilant au régime de liberté de la parole (Mélanie), au régime de puissance de la pensée (Jacques), aux espaces où la gêne pointe (Henri), et ce, afin de contribuer à manifester (Michel) au mieux ce qui fait le tissu même de la pensée, qui généralement bien que non exclusivement passe par le verbe.

Comment repérer dans les manières de dire ce qui est de l'ordre du "pensé" ?

Nous avons exploré, autour de pensées sur la mort verbalisées par des enfants de 6 à 12 ans, leurs manières de dire la mort. Comme l'explique Wallon, ce ne sont pas les connaissances ni les expériences personnelles d'appui des enfants qui seront importantes, mais la manière dont celles-ci rencontrent par le verbe l'activité de penser la mort. Les expériences personnelles des enfants entre 6

et 12 ans sont différentes. Leurs connaissances ne sont pas identiques. Ces connaissances dégagent des ancrages culturels clairement identifiables. Nous mettons ceci à jour dans les verbalisations. Puis, nous mettrons à jour ce qui fait les interstices langue-pensée, là où la pensée opère dans et grâce à la parole. A la condition de cette lecture interprétative, ces prises de paroles deviennent alors parfois des prises de position qui s'apparentent, là encore parfois et non exclusivement, aux prises de positions philosophiques produites dans l'histoire de la philosophie : les philosophèmes.

Méthode de recueil

Nous ne pensons pas que le philosophique se rencontre dans des thèmes a priori philosophique, la mort, l'essence, le langage, l'éthique (Auriac & Maufrais, 2010). Cependant, intéressée par le fait de découvrir comment des enfants se saisissent peu à peu des thèmes de la philosophie, Laura Vacher a conduit librement des enregistrements en fixant un thème en rapport avec ses intentions. Est-ce un hasard si une étudiante de Lettres choisit spontanément la mort comme thématique du philosophique ? Nous ne le pensons pas, et ne le commenterons pas. En revanche nous pensons que ce matériau orienté peut faire la preuve des qualités de penser un thème a priori humainement compliqué. Le corpus se compose de 14 enregistrements d'enfants âgés de 6 à 11 ans, 4 fillettes et 10 garçons, chaque tranche d'âge étant représentée par 3 enfants. Deux questions orientent les entretiens qui durent de 58 secondes à 3 minutes 38 secondes (un enfant de 8 ans), la moyenne étant entre une et deux minutes :

- tu dis ce que c'est pour toi la mort, tu dis ce que tu veux, et une question de relance lorsque l'échange se tarit ;
- comment ça fait le corps quand il est mort, ou comment cela se passe après la mort ?

On les repérera dans les exemples par Q1 et Q2. Ces entretiens conduits sans formation particulière livrent des pensées guidées par le seul fait de l'interaction. Nul doute que d'autres verbalisations seraient produites lors de discussions à visée philosophique. Nul doute que les deux questions orientent les réponses. Le but n'est pas de disposer de l'état d'une pensée la plus aboutie possible, au regard de l'âge, mais seulement de pointer des éléments d'une progressivité éventuelle de la pensée sur la mort chez des enfants.

Expérience(s), connaissance(s) et culture(s)

Est-ce que penser la mort est compliqué pour les enfants ? On note que les enfants de 6 ans se présentent comme plutôt ignorants sur la mort quand les 11 ans font face à ce thème : preuve d'une certaine pudeur, surtout les garçons.

Q2 :

- Comment ça se passe ?
- eh ben +++ j'sais pas.

- tu ne sais pas ?

- Non (M., 6 ans, g, 0'58s)

Q1 : - ben en fait (rire) je sais pas bien expliquer quoi en fait donc euh... (F, 11 ans, g, 0'52s)

Laura Vacher précise que le "style de discours est énonciatif sauf pour les 10 ans où le style devient argumentatif (d'après une analyse automatique de discours effectué par le logiciel Tropes)"; elle note "qu'il est important de remarquer que la mise en scène est toujours ancré dans le réel" quel que soit l'âge des enfants, même pour les plus jeunes, malgré le caractère abstrait du sujet"; enfin "qu'avant et après 8-10 ans, le discours est plus maladroit, pudique ou gêné". Sur la base de ces faits généraux on peut faire plusieurs remarques.

Premièrement, ce n'est pas l'opposition concret/abstrait, qui, souvent implicitement associée au philosophique, importe: c'est le lien entre réalité personnelle et abstraction, ou l'inverse, l'abstraction culturelle telle qu'elle est ressaisie dans le verbe de l'enfant, dans une histoire réaliste ou plausible.

Q1 : - la mort c'est la vie qui s'arrête +eh hum quand y'a hum quand on est mort on est enfermé dans un cimetière hum on peut pas sortir vu qu'on est mort etc. (C, 8 ans, g, 3'38s).

La prise de parole de C. indique ce cheminement de pensée dédoublé dans l'abstrait -la vie s'oppose de fait à la mort- et dans le concret -l'évocation du cimetière engage un raisonnement réaliste-. Penser, c'est être coincé entre culture et compétence au raisonnement logique.

Deuxièmement, le passage d'un style énonciatif (implication personnelle dans le discours) à argumentatif (posture de justification au sein de ses prises de paroles) se ferait naturellement, sur ce thème, vers 10 ans. L'âge des 10 ans est toujours repéré dans la littérature en psychologie comme un âge où des changements cognitifs se produisent. Les psychologues savent d'ailleurs fort bien décrire l'avant et l'après 10 ans... mais peu cette étape charnière.

- la mort c'est triste puis y a puis y a ma grand-mère j'lai vu en train d'mourir (D, 8ans, f, 1'52s)

- pour les gens qui sont bons (...) et pour les gens qui sont mauvais ben i vont en enfer (S 10ans1/2, g, 1'06s)

L'enchaînement de pensée de D à 8 ans juxtapose verbalement les faits (puis y a), quand S sait présenter son discours de manière argumentative. On remarquera tout de même que l'opposition bons/mauvais correspond à celle Satan/Dieu, paradis/enfer, déjà présente en soi implicitement dans l'univers de référence des enfants dès 7 ans.

Troisièmement, la maladresse associée à la gêne après 10 ans est-elle de type social (pudeur) ou intellectuel (difficulté à trouver les bons mots) ou les deux ?

Q1 : - ben ben chais pas euh ça peut être euh [parle dans le dictaphone xx] ça peut être euh ben c'est nul [ouais] pour une personne mort ben après chais pas (E. 10 ans, 1'15s).

Q1 : - j'sais pas c'est p't-être c'est p't-être euh faire une crise cardiaque ou euh se faire tuer (chuchotements) moi j'ai décidé de me faire brûler. (H. 10 ans, 1'20s).

On retrouve à 10 ans des formules de démarrage en "je ne sais pas". Bien évidemment le "je ne sais pas" de 6 ans n'est pas le "je ne sais pas" de 10 ans. Il est très difficile dans ces verbalisations de décrire ce passage, mais il semble bien que l'on ait affaire à une forme de tarissement du potentiel d'idées, qui serait intéressante du point de vue du locuteur de 10/11 ans. Le locuteur de 10/11 ans partage culturellement, et le sait, suffisamment d'éléments pour n'avoir pas envie de les communiquer à l'adulte. Alors que dès 6 ans, les enfants témoignent de connaissances très enchâssées, qui servent de moteur à la verbalisation, ce qui ne signifie pas qu'elles servent de moteur à la pensée.

L'enchâssement des connaissances culturelles

La pensée ne naît pas ex nihilo. Tous les enfants du corpus, et ce semble-t-il quel que soit leur âge, s'appuient sur des connaissances que l'on peut facilement ranger dans ce que l'on nomme la culture commune. Les enfants sont déjà riches, au sens de nourris, d'ancrage culturel. Phénomène bien présent derrière le thème de la mort, la culture religieuse domine, ce phénomène apparaissant dès 7 ans 1/2. On peut dire que la pensée sur la mort convoque inévitablement la culture religieuse. Le discours sur la mort est donc avant tout un discours étayé, dirait Bruner, soit établi en fonction des connaissances culturelles à disposition. Au sein d'une culture, les pistes à emprunter sont alors multiples, voire multipliables, et aucune piste ne correspond à un âge a priori. La verbalisation emprunte et cumule à son gré l'un des chemins que nous illustrons ci-dessous.

Par l'expérience personnelle

Q1 : - ben mon pépé il est mort euh à 49 ans parce que il avait une maladie et + [d'accord] voilà (R. 9 ans, g, 1'00s)

Q1 : - (...) puis y a mon arrière grand-mère j'lai vu qui était en train dmourir (D, 8ans, f, 1'52)

Par la culture commune de type 'social':

Q1 : - la mort j'dirais euh à cause de la vieillesse à cause de la drogue à cause de fumer c'est tout + ça. (E. 7 ans, 1'30s)

Par la culture commune de type 'scientifique' :

Q2 : - Quand on est mort euh notre coeur y s'arrête de battre (E. 7 ans)

Q2 : - ben++ ben le coeur y bat plus (6 ans, '58s).

Q2 : - beeen le corps se transforme en os et voilà. (R. 9ans 1/2), 1'00s)

Q2 : - euh un squelette.

Q2 : - euh i bouge plus [oui] le coeur bat plus (D. 9 ans 1/2, 1'06s)

Par la culture commune de type ' télévisuel' :

Q1 : - ben en fait la mort c'est euh par exemple c'est quelqu'un arrive avec une arme et qui tire et après y a les policiers... etc. (J., 7 ans1/2, g, 1'21s).

Par la culture commune de type 'émotionnel' :

Q1 : - la mort ben c'est triste (D., 8 ans, f, 1'52s)

Q1 : - c'est grave (E, 7ans, f, 1'30s)

Q1 : - ben c'est qu'en fait c'est euh une période triste+ (C., 9 ans, f, 0'58s)

Q1 : - la mort c'est quelque chose qui fait très peur ++ etc. (C, 9ans, g, 1'05s)

Par la culture commune de type 'civique' lorsqu'on les y invite :

Q2 : - d'accord et euh comment ça se passe après on va au cimetière on va...

- on va au cimetière

- oui je sais pas explique-moi raconte- moi

- on va au cimetière euh on va enterrer son gran- on va enterrer euh qu'qu'un de sa famille puis après on va voir son enterrement (D, 9ans 1/2, g, 1'06s)

Q2 : - ben il est au cimetière [au cimetière] il(s) l'amène(nt) au cimetière [oui] (E., 10ans, g, 1'15s).

Par la culture commune de type "religieux", de manière régulière.

Q1 : - ben mon pépé il est mort euh à 49 ans parce que il avait une maladie et + [d'accord] voilà je sais qu'il est toujours à côté de moi voilà (R. 9 ans, g, 1'00s)

Q1 : - la m... + c'est quelqu'un qui est mort et après c'est l'départ d'une nouvelle vie (M, g, 6 ans, 58s)

Q1 : - ...et en fait après si on est gentil et on on ment pas on va au paradis si on ment et on dit pas qu'c'est et on et on et on ment et on dit des et on et on ment à tout le monde on v en enfer et le paradis c'est en fait on a Dieu et et euh l'enfer c'est où y a Satan (J., 7 ans1/2, g, 1'21s).

Q1 : - la mort c'est quelque chose qui fait très peur ++ tu deviens un ange et tu rejoins ta famille qui est morte++ etc. (C. 9 ans, g, 1'05s)

Q2 : - ben on nous enterre euh après euh déjà avant on fait des trucs manger des gâteaux et donner une p'tite pièce une pièce (H, 10 ans, g, 1'20s)

Q1 : - ben c'est qu'en fait c'est une euh période triste + et euh ben si on est sage on va+ au paradis et si on n'est pas sage on va en enfer (C, 9ans, f, 0'58s)

Q1 : - (...) euh ma vision à moi c'est que une fois qu'on est mort notre âme s'envole au ciel puis ben (...) moi j'pense que le paradis et l'enfer ça existe que ben pour les gens qui sont bons ben i vont au paradis, etc. (S., 10 ans, f, 1'06s).

Le cheminement intellectuel sur ces voies tracées par la culture n'est pas aisé ; voie obligatoire (celle du religieux) puisqu'elle est représentée chez tous ; voie personnelle, chacun à ses expériences familiales, etc., permettent chacune et de manière cumulée la possibilité de dégager peu à peu un raisonnement assumé différemment au fil des âges.

Le lien verbe-pensée au fil des âges...

Chaque âge révèle des structures cognitives différentes. On doit à Piaget d'avoir délimité des stades macro-développementaux et à Vygotski d'avoir insisté sur le rôle de l'étayage culturel dans l'articulation pensée-langage. Que révèlent les propos sur une progression au fil des âges ?

1) Des descriptions d'un monde logique et plausible vers 7 ans

Q2 : - après euh après que quand on est mort on enterré dans un cimetière ou dans une tombe et après sa famille y viennent apporter des fleurs ça y est. (E., 7 ans, f, 1'30s).

Mais dès 7 ans pointent tout de même des raisonnements logiques, causaux, qui tentent de cerner un phénomène.

Q1 : - la mort j'dirais euh à cause de la vieillesse à cause de la drogue à cause de fumer c'est tout + ça. (E. 7 ans, 1'30s)

Dès 7 ans encore, la description du monde est à la fois impliquée et causale. On sait que les choses produisent des effets, sur le corps comme sur les personnes.

- T'en pense quoi toi de la mort ?

- c'est grave

- c'est grave ?

- y'a déjà mon papy qui est mort ça m'fait déjà des ennuis

- d'accord (E, 7ans, f, 1'30s)

Cette fillette de 7 ans compose sa pensée avec une représentation causale, culturelle et personnelle dans une forme d'enchaînement très posé.

2) La puissance du raisonnement : de l'évocation au déni vers 8 ans

Q1 : - La mort c'est triste puis y a puis y a mon arrière grand-mère j'lai vu qui était en train d'mourir puis y a mes oncles et tout y ils y ils arrêtaient pas d'mourir puis y s puis y a ça sera bientôt halloween et euh on fêtera la fête des morts et euh et euh et au passé euh au futur il va se passer euh il va se passer euh que euh que on aura des enfants on aura on sera des grand-mères euh on sera des adultes puis euh c'est c'est le monde qui tourne (D, 8 ans, f, 1'52s).

Cet enfant de 8 ans enchaîne plusieurs évocations, qui se gênent, s'entrechoquent, et résout la problématique jusqu'au bout 'c'est le monde qui tourne', à partir d'un posé qui était pourtant 'la tristesse'...Finalement le tout sert à dénier cette tristesse, servie comme évidence de départ et qui fut à la base du déploiement de la pensée verbalisée. Très difficile de penser en parlant ; la pensée semble avoir la caractéristique d'être aussi fluente que le verbe à cet âge. Et elle peine même parfois à s'arrêter. Tel chez l'autre enfant de 8 ans du corpus qui a produit un monologue de 3'38 s que l'on ne peut intégralement reproduire, mais qui participe d'une forme de trop plein de la pensée.

Q1 : - la mort c'est la vie qui s'arrête... (...) vu que on aimait bien cette personne et euh on l'aimait bien si on donc euh i peut y avoir y avoir des copains des copines hum pour venir mais pour nous soutenir et si i zon des enfants et ben eux i viennent pas mais c'est que les enfants de la famille qui viennent (...) bien les mêmes ge-estes comme par exemple mais la mort c'est vrai c'est pas vraiment enfin le cimetièrre c'est pas vraiment euh le lieu où on emmène les jouets tout ça quoi+ (C, 8 ans, f, 3'38s).

Les idées (les enfants/la famille - le cimetièrre/les jouets) entrent dans l'enchaînement des images évoquées en contradiction, et l'enfant lève au fur et à mesure de la verbalisation ces contradictions qu'il entend en les prononçant. La pensée se dédouble par le phénomène de l'évocation et celui de l'écoute de cette évocation. L'enfant à cet âge trie en même temps qu'il raisonne tout haut.

3) Des formules qui condensent vers 9 ans, à l'hésitation vers 10 ans, à la fuite vers 11 ans.

Q1 : - la mort c'est quelque chose qui fait très peur ++ tu deviens un ange et tu rejoins ta famille qui est morte++ quand on est mort ça fait très mal au coeur ++ à ta famille et ceux que t'aimes bien c'est comme si tu voyais plus ta famille++ voilà. (C. 9 ans, g, 1'05s)

Cet enfant de 9 ans apprivoise sa culture civico-religieuse composé d'une nécessité de penser que la mort fait peur (qui fait très peur) et de définir 'la' famille ('ta famille et ceux que t'aimes'). Le condensé 'ca fait très mal au coeur' tente une mise en mots justes... sorte de synthèse médiane, servie d'ailleurs au milieu du propos. La pensée de déroule et auto-confirme les connaissances rapportées au départ (la mort c'est...) en tentant une appropriation culturelle. Tout est alors dans la

définition du coeur. La mort est devenue un concept abstrait à propos duquel on doit trouver les mots justes dans un univers réaliste : les siens, ta famille.

Vers 10 ans, le passage d'une assise culturelle au régime argumentatif peut introduire une forme de relativité, de doute et donc l'hésitation pointée.

Q1 : - moi j'ai décidé de m'faire brûler

- hum pourquoi ?

- comme ça mais peut-être que j'vais changer d'avis (H, 10ans, g, 1'20s)

Ce garçon de 10 ans prend position sur la position qu'il pourrait prendre, sans statuer. Il réfléchit au sens où il dit qu'il peut y réfléchir.

A 11 ans, par l'intermédiaire d'une histoire de zèbre mort, on ne raconte plus la mort. On l'évoque... par une fresque semi-réaliste, assortie de rires (déli probable).

- euh euh un un jour j'ai vu (rire) j'ai vu un zèbre qui était écrasé par une voiture et euh et il avait pl... il avait plein de sang euh aut... euh sur lui et puis mon mon papy il l'a ramassé et il l'a amené à l'hôpital (P, 11 ans, g, 0'40s).

Preuve que quand on partage trop une culture, on ne peut plus guère progresser ou échanger... On retourne alors dans l'énonciatif et on donne le change : sang, hôpital en toute connivence sur l'improbable (zèbre). Il y a peut-être des passages, des âges où on fuit la pensée lorsqu'elle aborde certains thèmes.

4) Des obligations de clore à tout âge : voilà, ça y est.

Penser c'est faire le tout de quelque chose ; la prise de parole vaut chez les enfants. Et, elle vaut en soi : en une seule fois, ils disent tout. Les 'voilà' ou 'ça y est' semblent signifier qu'il ne vaut pas la peine d'aller plus loin...

- bon je m'appelle R. j'ai R.R. j'ai 9 ans et euh le thème c'est la mort + alors pour moi la mort c'est euh euh de de passer au ciel euh et de vivre un autre moment euh ailleurs + euh on sait qu'ils sont toujours à côté de nous euh qu'ils sont toujours ils sont toujours en train de nous regarder et voilà.

- c'est très bien comment il est le corps ?

- ben le corps se transforme en os et voilà.

- tu l'as déjà vu euh tu as déjà vécu ça ?

- ben mon papy il est mort euh à 49 ans parce que il avait une maladie et + [d'accord] voilà (R, 9 ans, g, 1'00s)

Le lecteur notera à quel point notre époque révèle des prises de paroles closes en "voilà" dans les discours des personnes interviewés par les médias ; serait-ce une forme déguisée (à peine) d'arrêt de penser plus loin de notre époque... qui préfère clore que poursuivre. Où alors est-ce un principe d'avancée prudente... peut-être en lien avec une sagesse héritée de notre enfance. Point ne sert de trop dire, dire ce que l'on dit suffit et convient au moment où on le dit. Penser, parler c'est vivre avec son temps, c'est vivre le présent.

Conclusion : la capacité philosophique

Les paroles des enfants libres (Mélanie) sauf contrainte toujours effective d'un échange comparé à une parole intérieure, donnent à lire le monde de la mort vu par les intéressés. Peut-on voir une progression ? A-t-on su y découvrir des philosophèmes ? La route est longue pour dévoiler, après d'autres, ce qui caractérise le cheminement de la pensée. La pensée ne se laisse pas saisir facilement, car elle est elle-même entravée dans les faits de langage et dans les dédoublements possibles sur des voies parallèles d'évolution et de circonvolutions. Un enseignante explique : "Il y a un double débat : celui qui se voit et celui que l'on entend, et celui que l'on mène avec soi-même, en silence" (Bigot-Destailleur, Le monde de l'Education, 2008). On voit à travers les paroles d'enfants sur la mort ce déroulé de la parole en ce que l'autre nous y contraint jusqu'au refus (11 ans), en ce que l'on entend sa propre parole (surtout à 8 ans peut-être parce que c'est l'âge où on découvre ceci : s'écouter réellement) et dans la forme implicite du combat que l'on mène avec soi-même (avec plus ou moins de fougue) qui donne l'envie de le clore (à tout à âge).

La "capacité philosophique" qu'est-ce en fait ? La puissance n'est-elle pas justement dans ce cheminement qui à chaque échange nous rend plus humain, parce qu'on décrit la plausibilité (7 ans), parce qu'on écoute (8 ans), parce qu'on remodèle le monde (9 ans) parce qu'on y prend position (10 ans) parce qu'on se met momentanément à l'abri (11 ans). La pensée de l'enfant progresse au sens où les conflits suscités par le choc entre l'expérience personnelle concrète et ce qu'on lui a déjà dit/révéle sur le monde n'est pas du même ordre selon l'âge : on peut, vers 11 ans, inventer un zèbre (ne dit-on pas d'ailleurs faire le zèbre !) pour se sortir d'une situation d'échange impossible, quand vers 7 ans, on adopte la partition morale complétée du recensement de causes physiologiques : la vieillesse, la drogue, la cigarette, pour répondre pas à pas à son interlocuteur. Bien entendu, les verbalisations que nous avons prises comme support ne sont pas les meilleures pour que l'enfant puisse mettre en oeuvre sa capacité à "utiliser des mots qui font problème au regard de la représentation qu'ils entraînent, ce qui le conduit à élaborer, dire autrement, ou penser autrement, ce qui était issu de la perception, de l'expérience affective" (op.cit). Comme nous engage à le penser Lipman, les enfants pensent si nous les suivons sur les chemins d'intérêt qui sont les leurs. Nous avons là rendu compte du cheminement d'enfants sur des intérêts d'adultes, ce qui, cela étant, représentent aussi une conduite que tiennent les enfants en beaucoup de circonstances : ces paroles sont donc indicatrices de mini-ruptures liés à l'âge, probablement à réviser et à confronter avec d'autres matériaux.