

La philosophie pour enfants : l'exemple du programme "Réfléchir sur ses émotions"

Marta Giménez-Dasí, professeure et chercheuse, Universidad de Valencia, (Espagne) - marta.dasi@uv.es

Marie-France Daniel, professeure et chercheuse, Université de Montréal (Québec, Canada)

Matthew Lipman est le père fondateur de la philosophie à l'école. Au début des années 1970, il a conçu un programme intitulé "Philosophie pour enfants"(PPE) en vue de développer la pensée des jeunes et d'améliorer la qualité de l'expérience individuelle et sociale. D'essence pragmatiste, la PPE est une "philosophie appliquée", centrée sur le dialogue en communauté de recherche. À la fois mode de vie et mode de penser, elle stimule la réflexion sur des contenus existentiels (bonheur, liberté...), sapientiels (mode de vie...) et éthique (valeurs reliées à la coopération, au Bien commun...)

Le matériel créé par Lipman et ses collègues est composé de romans pour les élèves de 6 à 15 ans et de guides d'accompagnement pour les enseignants. Les romans sont dits philosophiques en ce qu'ils trouvent leur fondement dans des concepts "ouverts" pour lesquels il n'existe pas une réponse unique et sur lesquels les élèves sont invités à réfléchir. Chaque roman développe des problématiques propres à un groupe d'âge particulier, en relation avec un champ de la philosophie (logique, langage, éthique, esthétique, politique...).

À notre connaissance, il n'existe pas de matériel de PPE en lien avec les émotions, l'aspect affectif étant peu valorisé par les philosophes. Pourtant, des philosophes contemporains - qui trouvent leurs assises dans les réflexions d'Aristote, de Spinoza et des stoïciens - soutiennent que les émotions sont des jugements normatifs qui relèvent de l'éthique individuelle (Nussbaum, 2001, 2004, 2005 ; Solomon, 2003, 2004). Pour ces philosophes, les émotions sont des constructions sociales, des manières de percevoir et de comprendre le monde, qui peuvent être transformées par une éducation appropriée, telle la Philosophie pour enfants (Nussbaum, 2010).

La PPE peut-elle s'adapter aux enfants de maternelle ? Peut-elle stimuler une réflexion philosophique sur les émotions ? Dans cet article, nous décrivons la PPE à travers l'exemple du programme "Réfléchir sur les émotions", destiné aux enfants de quatre et cinq ans¹.

Des résultats de recherche sur la PPE et les compétences émotionnelles

Depuis près de quarante ans, de très nombreuses études scientifiques ont été publiées, relativement à l'impact de la PPE sur le développement des élèves. Parmi les plus récentes, mentionnons quelques études menées auprès d'enfants du préscolaire et du primaire, qui expérimentaient la PPE depuis minimalement une année. Les résultats ont fait ressortir le lien étroit entre la pratique de la PPE et le développement cognitif des enfants, notamment en modélisant la complexification du processus de pensée critique chez ces derniers (Daniel, 2005, 2007). D'autres résultats ont mis en évidence l'impact de la PPE sur le développement langagier des enfants, qui a été observé par le biais de marqueurs linguistiques, et particulièrement de pronoms personnels, repérés dans le discours des enfants

(Auriac, 2007). Enfin, des résultats ont montré que la PPE stimulait les compétences discursives des enfants, dont l'évolution se manifestait par le passage d'échanges anecdotiques vers des échanges dialogiques quasi-critiques (Daniel & Delsol, 2005/2010).

D'autres études ont été menées auprès de jeunes de 11 et 15 ans, qui avaient également participé à des ateliers de PPE durant une année. Les résultats ont indiqué une amélioration significative du climat social dans la classe, une augmentation de la coopération, de l'empathie et de l'acceptation entre pairs, une diminution des conduites agressives et des mauvais traitements, une amélioration quant au contrôle de leurs propres émotions et une plus grande cohésion sociales du groupe (Romero, 2006 ; Trickey & Topping, 2006). Et d'autres travaux encore ont indiqué que les enfants faisaient une meilleure évaluation de leur propre personne et se percevaient comme plus compétents et plus habiles après une année de PPE (Palsson, Sigurdardottir & Nelson, 1998).

Outre certaines études en lien avec les représentations que les enfants de cinq ans se faisaient des émotions (Daniel et al., 2005 ; Duclos, 2009), peu ou pas d'études sur la PPE ont été menées en lien avec la compréhension des émotions. Il s'agit cependant d'un domaine fondamental au sein de la vie humaine, qui affecte de façon définitive l'équilibre psychologique ou, pour le dire autrement, le degré de bonheur des personnes. Plusieurs projets ont été réalisés en éducation et en psychologie, dont le résultat fut l'élaboration de programmes favorisant la connaissance émotionnelle et les compétences sociales chez les enfants en bas âge. Dans plusieurs pays, on a mis en place des programmes d'intervention qui cherchent à "transmettre" aux enfants (versus les faire réfléchir) ce que sont les émotions, comment les gérer et comment être socialement adapté. Les résultats observés témoignent clairement de deux problèmes : d'une part, les progrès des enfants ne se maintiennent pas sur le long terme, c'est-à-dire que les enfants peuvent "mémoriser ces instructions" pendant la durée du programme, mais après un certain temps, les connaissances acquises disparaissent. D'autre part, les enfants ne parviennent pas à transférer à d'autres contextes ce qu'ils apprennent (Denham & Almeida, 1987). Par exemple, les enfants peuvent apprendre en classe une procédure pour arriver à calmer leur colère ou pour s'intégrer à un groupe, mais ils ne les utilisent pas lorsqu'ils se fâchent pour de vrai ou lorsqu'ils sont au parc et qu'ils souhaitent jouer avec d'autres enfants. Ainsi, ces programmes d'interventions ne réussissent pas à faire que les "connaissances" acquises se transforment en "compétences sociales" susceptibles d'être appliquées à des situations réelles et quotidiennes.

Des analyses détaillées ont démontré que c'est l'explication de l'émotion (de sa cause, sa conséquence, son contrôle, etc.) qui produit une meilleure compréhension chez l'enfant (Denham, Zoller & Couchoud, 1994). D'autres analyses ont démontré qu'écouter et participer à des échanges relativement aux émotions aide à intérioriser un format narratif, lequel participe à la compétence émotionnelle - particulièrement si ces échanges sont complexes, c'est-à-dire s'ils intègrent des descriptions détaillées sur les événements passés, utilisent des adjectifs, situent l'action dans le temps et dans l'espace, soulignent l'importance et l'intérêt de l'événement et de ses composantes

émotionnelles, s'ils interrogent, etc. (Reese & Fivush, 1993 ; Reese, Haden & Fivush, 1993, tous deux cités dans Harris, 2005).

L'explication, l'écoute et l'échange sont des comportements qui sont également valorisés en PPE. Appuyées sur le paradigme lipmanien, nous avons donc conçu un programme pour aider les enfants de quatre et cinq ans à philosopher sur les émotions (voir note 1).

La PPE dans les classes de maternelle

Dans cette section, nous présenterons la PPE par le biais des trois étapes suggérées par Lipman et ses collègues, à savoir la lecture d'un conte, la collecte des questions des enfants et le dialogue en communauté de recherche (Lipman et al., 1980). La présentation des étapes sera mise dans le contexte des ateliers de philosophie en maternelle, à partir du programme "Réfléchir sur les émotions".

La lecture des contes

Dans les classes de maternelle, l'enseignant fait la lecture des contes à voix haute. En général, les romans ou contes philosophiques ne contiennent pas d'illustrations afin que l'enfant puisse lui-même imaginer les situations et les personnages en fonction de ses besoins et de ses représentations du monde. Le contenu des contes est expérientiel, c'est-à-dire qu'il présente des situations issues de la vie quotidienne des enfants, afin que ces derniers se sentent interpellés par l'histoire - ce qui favorisera éventuellement leur engagement dans la réflexion. La trame philosophique des contes se trouve dans des concepts ouverts, porteurs d'ambiguïtés ou de paradoxes. Les émotions et leurs manifestations sont considérés comme des concepts ouverts, puisque leur définition ne fait pas consensus et que leurs manifestations varient d'un contexte à l'autre, d'une culture à l'autre (entre autres, Christophe, 1998 ; Dantzer, 2002 ; Fridja, 1993).

En maternelle, toute présentation ludique est la bienvenue. Ainsi, l'enseignant pourrait présenter l'histoire aux enfants en mettant en scène des marionnettes. L'aspect vivant du théâtre de marionnettes aide à maintenir l'attention des enfants et facilite la compréhension des contes. Encore une fois, il serait approprié d'utiliser des marionnettes sans visage ou avec des expressions neutres.

La collecte des questions des enfants

Après avoir entendu le conte, les enfants sont invités à formuler des questions sur lesquelles ils aimeraient discuter. En maternelle, l'enseignant note chaque question sur le tableau à l'aide de mots (i.e. être heureux) ou de symboles (i.e. un soleil souriant), en y ajoutant le nom de l'enfant. Ainsi, toutes les contributions sont reconnues et chaque enfant peut facilement se rendre compte qu'il participe concrètement au processus.

La formulation des questions est une étape fondamentale, d'une part, parce qu'elle présuppose que l'enfant s'engage dans un processus de réflexion autonome et qu'il fasse des efforts pour comprendre l'histoire de manière critique. Fondamentale, d'autre part, puisqu'elle présuppose que l'enfant

devient co-responsable des ateliers de philosophie : par ses questions, c'est lui et non pas l'adulte qui décide des thèmes de la discussion. La formulation de questions est également une étape valorisante pour les enfants puisque le "droit de poser des questions", qui revient généralement aux enseignants, leur est désormais transféré. Le pouvoir vertical (maître-élèves) devient horizontal et le principe d'égalité entre les participants (prôné par la PPE) trouve sa cohérence. En somme, la formulation de question implique que l'enfant transcende son rôle d'élève pour devenir une personne-qui-pense-et-qui-questionne, ce qui agit sur sa motivation à dialoguer.

Pour la majorité des enfants, poser des questions est une tâche difficile. Les enfants de maternelle sont néanmoins en mesure de poser des questions d'ordre philosophique, dans la mesure où ils sont soutenus et encouragés par l'enseignant. Lors des premières séances, l'enseignant invite les enfants à parler des aspects de l'histoire qu'ils ont aimés ou de ce qui a attiré leur attention. Ainsi, les enfants ne commencent pas par poser des questions, mais plutôt par faire des commentaires sur l'histoire. Ensuite, l'enseignant les invite à commencer leurs phrases de façon interrogative, en employant des "Pourquoi ?", "Qui ?", "Quoi ?" Et progressivement, l'enseignant introduit des formules plus complexes comme "Que signifie... ?". Nous pouvons dire que les questions des enfants revêtent un sens philosophique, notamment quand elles se réfèrent aux "Pourquoi ?" (plutôt qu'aux "Comment ?"), quand elles interrogent les concepts (Qu'est-ce que c'est... ? Que signifie... ? Que veut dire... ?), quand elles sont reliées aux causes, aux conséquences ou aux relations logiques entre les concepts ou les idées (D'où vient... ?, Qu'est-ce qui se passe si... ?), quand elles questionnent des arguments qui sont pris pour acquis (Est-il vrai que... ?, Pourquoi pensons-nous que... ?) ou quand elles demandent des explications aux affirmations d'autrui (Pourquoi dis-tu que... ?) (Daniel, 2005).

L'expérience avec des enfants de maternelle (et même avec ceux du primaire) a montré qu'il est important de prendre en considération toutes les questions qui ont été formulées par les enfants. Cependant, pour éviter les redondances (et l'ennui), l'enseignant peut regrouper, en une seule, plusieurs questions portant sur une même thématique. Il évaluera également si, dans une séance d'une heure, il est souhaitable d'échanger sur plusieurs questions ou de n'en traiter qu'une seule, mais de manière plus approfondie.

Le dialogue philosophique en communauté de recherche

Pour répondre aux questions formulées par les enfants, l'enseignant anime un dialogue en communauté de recherche. Un dialogue peut être considéré philosophique quand il comprend, entre autres, un questionnement, une justification des opinions, une recherche du sens, une argumentation (entendue au sens de négociation et non de débat compétitif). Dans cette optique, Lipman suggère à l'enseignant de stimuler la réflexion des enfants par des questions comme : Sur quoi te bases-tu pour dire que...? Quelles sont les raisons qui te permettent d'affirmer que...? Que signifie...? Peux-tu donner un exemple de ce que tu avances? Est-ce qu'on pourrait trouver des contre-exemples? Quelles sont les ressemblances/distinctions entre ... et ... ? Est-ce que ce que tu avances s'applique à tous.... (les individus, les situations...)? Quelles sont les conséquences de ton choix sur toi? ... sur autrui? Etc. (Daniel, 2005; Lipman et al., 1980).

Ainsi, plutôt que de laisser les enfants raconter à tour de rôle des anecdotes où, par exemple, ils ont eu de la peine, le rôle de l'enseignant consiste à problématiser l'échange par des questions plus conceptuelles sur la tristesse, ses causes, ses conséquences. La résultante est que les échanges anecdotiques laisseront la place aux échanges monologiques (plus décentrés de l'expérience personnelle) puis dialogiques (co-construction de points de vue généralisés) voire dialogiques-critiques (co-construction argumentée et négociée en vue d'un consensus) (Daniel & Delsol, 2005/2010).

Si l'on associe spontanément le dialogue philosophique aux compétences cognitives et discursives (Lipman, 2006), il n'en demeure pas moins que la communauté de recherche favorise un lien très étroit avec les compétences émotionnelles et sociales (voir Vygotsky, 1985, 2003). Par exemple, en maternelle, la communauté de recherche est un lieu où les enfants apprennent à contrôler leurs émotions dans l'échange (i.e. colère face à une divergence d'opinion) et à les exprimer de manière adéquate, à reconnaître les émotions des pairs (i.e. timidité, peur de s'exprimer) et à les respecter. Lorsque les enfants sont engagés dans le dialogue, ils apprennent à écouter de façon active et à valoriser les opinions des autres et ils s'inspirent souvent du point de vue des pairs pour raffiner ou préciser leur propre perspective ; ils mettent ainsi en pratique le fondement de l'empathie. Même lorsque les enfants, en dialoguant avec les autres, ne modifient pas leur propre idée au sujet d'une question, la pratique du dialogue philosophique les incite à mettre en marche de nombreuses ressources sociocognitives. En plus, le dialogue en communauté de recherche favorise la coopération entre pairs. Sans oublier que la participation à des dialogues référant explicitement aux émotions favorise chez l'enfant la compréhension de ces émotions et l'aide à se construire un cadre narratif élaboré à partir duquel il pourra réfléchir et organiser ses compétences émotionnelles et sociales.

Des plans de discussion et des activités

Une des particularités de l'approche Lipman est de fournir aux enseignantes, qui ont peu ou pas de formation en philosophie, un guide d'accompagnement. Ce dernier a pour fonction de guider les enseignantes dans leur animation philosophique et d'éviter que les échanges entre les élèves "tournent en rond". Ces guides contiennent des plans de discussion, c'est-à-dire un ensemble des questions visant à stimuler la réflexion philosophique de manière graduée (ayant leur point de départ dans le concret et le particulier et leur point d'arrivée dans le conceptuel et le général). L'échange ainsi guidé sera motivant pour les enfants parce qu'il créera des conflits cognitifs dans leur esprit. Ce faisant, il favorisera le développement de compétences chez ces derniers, reliées aux plans cognitif, discursif, social et affectif.

De façon complémentaire aux plans de discussion, les guides de la PPE proposent aux enseignants, surtout à ceux qui travaillent en maternelle, des exercices de réflexion et des activités ludiques, qui ont pour but d'aider à la compréhension et à l'intégration des concepts. Ces activités servent généralement à introduire une réflexion en communauté de recherche ou à la synthétiser. Encore une fois, ces activités ne sont que des suggestions que l'enseignant doit adapter, modifier etc. selon les aptitudes, les intérêts, les disponibilités des enfants de sa classe.

Dans le cadre de la réflexion sur les émotions avec des enfants de maternelle, les activités qui sont proposées correspondent à :

- l'identification des émotions personnelles (par le biais de mimes et de jeux de rôle) ;
- l'identification des émotions d'autrui (à travers des situations concrètes ou proches de l'enfant) ;
- la représentation concrète de l'émotion (au moyen du dessin ou du bricolage) ;
- l'élaboration de stratégies d'adaptation, de gestion des émotions et d'empathie (par le biais d'exercices réflexifs) ;
- l'échange avec les parents (par le biais d'un Carnet du philosophe).

Réfléchir sur la peur

Lecture du conte "La coccinelle géante"2

Nicolas, le frère d'Audrey-Anne, fait souvent des cauchemars. Quand cela lui arrive, il a peur et son coeur bat tellement vite qu'il se réveille en sursaut, trempé de sueur... Il déteste ça ! Il se demande, alors : "Comment ma tête peut-elle faire croire à mon corps que le rêve arrive pour de vrai ?"

Une nuit, juste au moment où Nicolas commence à rêver, son rêve se transforme en cauchemar : il est tôt le matin et l'air est lourd d'humidité. Nicolas est seul. Il marche vers son école. Une coccinelle géante arrive par derrière et le surprend brusquement. Elle se pose lourdement sur une de ses épaules. BOUM ! Nicolas commence à transpirer et à respirer très fort. Son coeur bat très vite.

La coccinelle est vraiment géante : elle est plus grosse que ses amis à l'école ! Elle ressemble à un monstre rouge et noir.

Nicolas voit voler le monstre autour de lui. La coccinelle lui dit d'une voix très, très, très douce :

- Bonjour, gentil petit garçon ! Viens-tu jouer avec moi ? Je suis toute seule. Je m'ennuie !

Nicolas ne sait pas quoi répondre. Il a peur mais, en même temps, il est attiré par la voix douce et la gentillesse de la coccinelle. Nicolas ressent un malaise, sans savoir pourquoi. Il se dit en lui-même : "Je ne devrais pas être mal à l'aise : la coccinelle a l'air si gentille... Et puis elle veut être mon amie...".

Malgré tout, Nicolas trouve une excuse pour s'enfuir :

- Je ne peux pas jouer avec vous. Ma maman ne veut pas que je parle aux coccinelles géantes. Et puis, je vais être en retard à l'école. Je dois partir.

À ces mots, la coccinelle commence à grogner :

- Grrrr ! Grrrr !

En même temps, elle fait semblant de s'élancer sur Nicolas.

Alors Nicolas, apeuré, se met à courir. D'abord à petits pas, puis à grands pas. Il court. Il court. Il court. Il n'arrête pas de courir, même s'il est à bout de souffle. Nicolas court le plus vite qu'il peut pour se sauver du monstre rouge et noir, mais... il n'avance pas ! Il reste sur place ! Nicolas entend son coeur qui bat très fort. Il est tout en sueur. Il se réveille en sursaut.

- Maman... Maman... Sauve-moi ! crie Nicolas en pleurant.

Réfléchir sur la peur. Exemple d'un plan de discussion gradué.

Dans le conte, pourquoi Nicolas a-t-il peur ?

Est-ce qu'il a raison d'avoir peur ?

Comment penses-tu qu'il se sent quand il a peur ?

Comment sait-on qu'on a peur ?

Est-il possible que tous les enfants réagissent de la même manière lorsqu'ils ont peur ? Explique-toi.

Est-il possible de reconnaître la peur chez les autres enfants ? Explique ton point de vue.

Quelles sont les différences et les ressemblances entre la peur et la tristesse ?

Est-il normal d'avoir peur? Pourquoi?

Si nous n'avions pas peur, qu'est-ce qui se passerait ?

Y a-t-il des choses qui nous faisaient peur quand on est petit mais plus maintenant? Pourquoi ?

Est-il possible que certaines peurs viennent uniquement de notre pensée?

Est-il plus facile de contrôler une peur qui vient de notre pensée ou une peur qui vient de l'extérieur ?

Pourquoi ?

Qu'est-ce qu'un enfant peut faire quand il a peur ?

Exemples d'activités pour stimuler la réflexion sur la peur

Dessiner la peur

Une façon intéressante d'exprimer les émotions est d'utiliser le dessin. Par le dessin, les enfants peuvent conceptualiser et caractériser la peur et les situations qui la provoquent. Ainsi, le but de cette activité est que les enfants représentent graphiquement la peur et/ou une situation qui la provoque.

L'enseignant demande aux enfants de dessiner la peur (ou une situation effrayante si "la peur" est un concept trop abstrait).

Les enfants ont ensuite à expliquer leurs dessins à la classe et raconter la situation qu'ils ont représentée.

Le tiroir de la peur

L'enseignante propose aux enfants un moyen de lutter contre la peur : enfermer celle-ci dans un tiroir de sorte qu'elle ne puisse pas sortir et qu'elle cesse de les importuner.

Ensemble, dans le cadre des ateliers de bricolage, les enfants fabriquent un grand tiroir qui servira à tous les élèves. Ils peuvent aussi récupérer un vieux tiroir (ou boîte) déjà existant et le décorer selon leurs goûts. Ensuite, ils choisissent un endroit précis où le tiroir sera placé dans la classe et comment il devra être utilisé.

Une fois le tiroir terminé, chaque enfant pourra y enfermer une peur (par exemple avec des objets ou des dessins qui représentent différentes peurs).

Réfléchir sur la peur à la maison

L'enseignante demande aux enfants de retracer certaines causes de la peur. À la maison, l'enfant et ses parents font une liste de situations qui créent la peur chez l'enfant et les regroupent en deux colonnes représentant les sources externes et internes de la peur.

Au retour à l'école, l'enseignante peut organiser une communauté de recherche à partir du travail que les enfants ont fait à la maison, afin de faire ressortir (et de discuter) les ressemblances et les différences dans la compréhension des enfants quant aux peurs imaginaires et réelles.

Bref, la PPE est une approche qui aide les enfants à philosopher, quel que soit leur âge. Elle s'appuie sur trois étapes pédagogiques, nommément la lecture d'un conte qui contient des concepts ouverts, la collecte des questions des enfants quant aux situations de ce conte qu'ils souhaitent clarifier, et le dialogue en communauté de recherche en vue de construire ensemble des éléments de réponse aux questions posées. La PPE se caractérise notamment par l'encadrement qu'elle offre aux enseignants, à savoir un guide d'accompagnement qui met à leur disposition des plans de discussion gradués et des activités ludiques pour motiver la réflexion des enfants.

Un dernier mot à propos de la réflexion sur les émotions en maternelle

Nous ne voulons pas terminer cet article sans mentionner l'importance que revêt le travail réalisé sur les émotions à partir de l'école maternelle. Traditionnellement, on a toujours pensé que les relations sociales entre les enfants en bas âge n'avaient que très peu d'importance. Certains éléments que l'on peut observer dans ces relations sociales appuient cette idée intuitive : les enfants de 3, 4 et 5 ans ne semblent pas entretenir d'amitiés stables, ils jouent de courts moments avec divers enfants, ils n'ont pas de relations intimes (comme c'est le cas quelques années plus tard), et ils ne semblent pas être affectés par les séparations prolongées d'avec leurs pairs ou par les conflits qu'ils peuvent avoir avec eux (Rubin, 1980). Tous ces éléments que l'on peut effectivement observer dans la vie sociale des enfants en bas âge ont fait penser qu'il s'agissait d'un milieu sans grande importance auquel il ne valait la peine de porter beaucoup d'attention.

Or, dans le monde occidental, la plupart des enfants entreprennent leur vie sociale avec des pairs précisément pendant ces années et, contrairement à ce que l'on pourrait penser, il s'agit d'un milieu très important et qui, très tôt, a des conséquences psychologiques importantes. Pendant ces

premières années, les enfants auront à apprendre à se faire accepter socialement et à lier des relations d'amitié. Parmi leurs tâches principales, on compte la socialisation.

Des études montrent que dès 4 ans, il y a des enfants qui sont socialement habiles et d'autres qui ne parviennent pas à se comporter de telle sorte qu'ils puissent attirer les autres (Dunn, 2004). Les enfants considérés comme "populaires" jouissent de bonnes relations sociales et apprennent beaucoup de choses en compagnie d'autres enfants. Au contraire, les enfants qui sont "rejetés" ne disposent pas des répertoires de conduites nécessaires pour établir de bonnes relations avec les autres et tendent à souffrir le rejet. Bien que ces habiletés puissent être modifiées avec le temps, il y a des enfants en bas âge qui se sentent rejetés par les autres par manque de stratégie. Ainsi, certains enfants échouent très tôt face à la principale tâche à laquelle ils doivent s'atteler.

D'autre part, il y a des études qui ont observé comment évoluent les habiletés sociales pendant ces années, et elles ont remarqué une certaine stabilité (Denham, Mason et al, 2001). Cela signifie que les enfants qui sont socialement compétents à l'âge de 3 ans, le sont encore une ou deux années plus tard. De la même façon, les enfants qui sont rejetés à l'âge de 4 ans, le seront encore une ou deux années plus tard. Ainsi, il semble que les enfants qui présentent des carences sociales ne compensent pas facilement et rapidement ces déficits pour se transformer en enfants "populaires", mais traînent avec eux, du moins pendant un certain temps, leurs limites sociales.

Mais qu'est-ce que cela a à voir avec la réflexion sur les émotions? Comme l'ont montré de nombreuses études, la connaissance des émotions, la capacité de les reconnaître chez autrui et chez soi-même, la compréhension de leurs causes et de leurs conséquences, ainsi que la capacité de les contrôler, sont la base de la compétence sociale (Dunn & Cutting, 1999 ; Hughes, Dunn & White, 1998 ; McDowell, O'Neil & Parke, 2000 ; Pons, Harris & Doudin, 2002). Ainsi, les enfants qui en savent le plus au sujet des émotions et qui les contrôlent le mieux sont normalement les enfants les plus populaires, les enfants qui sont davantage choisis par les autres comme de bons compagnons de jeu pour réaliser ensemble une activité.

D'un autre côté, comme nous l'avons vu au commencement, avoir des conversations explicatives élaborées sur certains aspects liés aux émotions favorise clairement la compréhension émotionnelle, et cette compréhension se répercute directement sur la façon dont on traite et on interagit avec les autres. Nous avons aussi signalé que les habiletés d'interaction sociale commencent à être mise en pratique de façon intense au cours des années de l'école maternelle, et que leur absence a de sérieuses conséquences pour l'équilibre psychologique de l'enfant et, plus tard, de l'adulte. En tenant compte de ces éléments, nous pouvons conclure qu'il est nécessaire d'encourager chez les enfants la réflexion élaborée sur les émotions dès l'école maternelle, et que la PPE de Lipman est, sans aucun doute, une excellente manière d'y arriver.

(1) Le matériel est intitulé Les contes d'Anna. Réfléchir sur les émotions (Giménez-Dasí et al.) Il a été soumis aux Presses de l'Université De Boeck. Il est inspiré des Contes d'Audrey-Anne. Philosopher sur le corps et la violence, un pas vers la prévention (Daniel, 2002, 2009).

(2) Tiré des Contes d'Audrey-Anne (Daniel, 2002).