

Un professeur de philosophie en maternelle

Date de l'entrevue : 21-06-2013.

Durée : 2 h15.

L'entretien s'est déroulé à l'école maternelle Jean Macé de Lyon

1. Eva - Pouvez-vous nous parler de votre formation initiale ?

2. Marcel - Je suis un professeur de philosophie qui a enseigné pendant de nombreuses années dans un lycée français. J'enseignais la philosophie aux élèves de classe terminale les programmes prévus par le baccalauréat. Professeur de philosophie tout ce qu'il y a de plus traditionnel, ça a été la première partie de ma carrière. La deuxième a consisté à travailler dans l'enseignement supérieur, et plus spécialement dans le cadre de la formation des enseignants. J'ai été ce qu'on appelle formateur dans une Ecole Normale, puis en IUFM jusqu'à leur enterrement par le Ministère français et là j'ai pris ma retraite.

Pendant que j'étais formateur, j'étais formateur en philosophie et on réservait au philosophe le soin de s'occuper de l'information générale des enseignants, particulièrement des professeurs des écoles. Je formais à la pédagogie générale. J'avais aussi un enseignement organisé pour la préparation au concours de recrutement des enseignants du primaire, préparation qui prévoyait des épreuves de philosophie de l'éducation, philosophie de l'apprentissage, psychologie de l'enfant, histoire de la pédagogie et histoire de l'éducation.

Maintenant, pour ce qui concerne ce qui nous occupe précisément, à savoir, la pratique de la philosophie avec des enfants, qui sont hors du contexte scolaire, du lycée français, de la classe terminale, mon histoire remonte à de nombreuses années : j'ai été professeur dans un établissement français à Montréal au Canada, et j'ai eu la chance, pendant que j'étais dans ce pays, de rencontrer des enseignants qui s'occupaient de didactique de l'enseignement de la philosophie ; j'ai pu rencontrer des personnes qui essayaient de pratiquer autrement la philosophie que ce que nous faisons nous en France, dans le cadre d'un enseignement très académique. Ils s'inspiraient de travaux qu'ils avaient adapté à leur public d'élèves, au niveau terminal de l'enseignement secondaire : les travaux d'un philosophe américain Matthew Lipman, qui était surtout connu pour avoir développé dans les années 60 aux Etats-Unis un matériel censé permettre à de jeunes élèves de pouvoir accéder à la pratique de la philosophie.

C'est donc en essayant de voir d'autres approches de l'enseignement de la philosophie que ceux auxquels j'étais habitué comme professeur français, que j'ai découvert à la fois le renouvellement de la didactique de l'enseignement de la philosophie, et en même temps une pratique et une volonté de pratiquer la philosophie avec de très jeunes enfants. Matthew Lipman a commencé à élaborer un petit roman qui s'appelait : Harry Stottlemeier, qui s'adressait à des enfants de 9-10 ans, puis il a développé un matériel pour de plus jeunes enfants, et donc, j'ai eu la chance de rencontrer des

enseignants québécois qui pratiquaient la méthode Lipman dans une perspective qui était particulière pour eux. Dans les années 80, au Québec où je vivais, avait été mis en place un enseignement nouveau dans les écoles publiques québécoises, qui était un enseignement de morale non confessionnelle. Un enseignement de morale était assuré en religion catholique pour les enfants catholiques et dans d'autres écoles pour les enfants d'autres religions. Plus tard le Québec a décidé de laïciser l'enseignement de la morale et se sont constitués des cursus d'enseignement de morale non conventionnelle qui ont amené des chercheurs de l'université en particulier à se servir du matériel de Lipman pour tenter de développer un cursus spécifique dans cette éducation morale. Et c'est là que j'ai rencontré des gens qui vont se faire connaître avec un certain succès, comme Marie-France Daniel. J'ai même eu la chance d'être formé moi-même par Matthew Lipman dans son Institut qui se trouvait dans le New Jersey dans les années 85, et j'ai pu pratiquer à mon niveau, dans une école primaire attenante au lycée français de Montréal avec des enseignantes volontaires, quelques ateliers de philosophie pour des enfants de 8 à 10 ans.

En France, lorsque j'étais formateur à l'IUFM, j'ai, de manière assez modeste, fait comprendre à mes futurs enseignants qu'existaient de telles pratiques, mais il est vrai que mes stagiaires étaient plus préoccupés par les programmes français, qui, à l'époque, ne prévoyaient pas une pratique philosophique avec les jeunes enfants. Néanmoins, dans les parties des programmes français où il était question de l'argumentation, de la discussion réglée, je pouvais utiliser cette ouverture de la méthode Lipman pour montrer ce qu'on pouvait faire comme travail avec de jeunes enfants.

Et puis, lorsqu'il y a eu un mouvement assez favorable, même dans l'institution française, je me suis intéressé aux pratiques d'ateliers de philosophie en France, et j'ai pu proposer, dans le cadre de la formation continue, un certain nombre de stages pour des enseignants en poste sur la pratique de la philosophie à l'usage des enfants de l'école élémentaire. Je proposais comme programme de stage quelque chose qui était intitulé : "Enseigner ou pratiquer la philosophie à l'école élémentaire ?".

Depuis que je suis à la retraite, ne voulant pas arrêter ce qui m'intéresse beaucoup, c'est-à-dire m'occuper de réflexion philosophique avec des enfants, j'ai eu la chance de rencontrer des membres actifs de l'association "Philosoph'art" qui s'étaient lancés dans un projet assez innovant, consistant à articuler des ateliers de réflexion philosophique et des ateliers de pratique artistique. Et celui auquel j'ai eu la chance de participer, c'était vraiment l'innovation pour moi, concernait un public d'enfants d'école maternelle de grande section, dont j'avais une certaine connaissance, m'étant longtemps occupé des modules d'école maternelle dans les programmes de formation d'enseignement du primaire, mais sans avoir jamais proposé de faire à ces enfants très jeunes des ateliers de philosophie. J'ai donc été moi-même un débutant cette année avec ce genre de public.

3. Eva - D'une manière générale, comment avez-vous procédé pour animer des AVP (Atelier à Visée Philosophique) en grande section de maternelle ? Quelles sont vos remarques concernant cette expérience ?

4. Marcel - Je disais que pour moi, cette année a été une année de débutant absolu puisque, même si je connaissais les enfants de cet âge-là pour d'autres types d'approches, je n'avais jamais pratiqué un atelier de réflexion avec des enfants de 4/5 ans. La maîtresse titulaire de la classe, qui souhaitait que l'association Philosoph'art intervienne, nous avait donné comme cahier des charges de traiter des questions en rapport avec les émotions, les sentiments, ce qui paraissait un thème fortement présent à la fois dans la vie de la classe et dans la vie des enfants. Nous nous sommes mis dans cette perspective à faire quelque chose sur les émotions, à la fois pour les ateliers de réflexion et pour la partie proprement artistique où Isabelle avait une pratique de l'art du clown. Nous sommes donc partis sur le thème des émotions, ne sachant pas exactement ce que les enfants de cet âge pouvaient être en mesure de réfléchir avec le langage. On sait en effet qu'une grande partie de la réflexion philosophique s'effectue à partir du langage : la question philosophique, telle que Socrate la pose à ses interlocuteurs ou à ceux qu'il va provoquer, c'est toujours : Qu'est-ce que ça veut dire que... ? Qu'est-ce que tu entends par le courage ? Qu'est-ce que tu veux dire quand tu dis "la vérité" ? C'est toujours un travail de reprise d'usage des mots. Alors, le petit enfant, il parle, il n'a pas forcément encore cet intérêt de reprendre le sens des mots, il est porté par le sens beaucoup plus que par le sens des mots et je sais que dans mes premiers ateliers - il faudrait regarder d'ailleurs les enregistrements qui en ont été faits - il faudrait voir si les questions que je posais pouvaient vraiment être comprises...

Je prends l'exemple, du premier atelier. J'avais une idée ambitieuse d'aborder la question des émotions sans parler encore des émotions, mais en amenant l'enfant à réfléchir sur ce qui fait du mal et ce qui fait du bien, parce qu'il y a dans les émotions cette double tonalité de ce qui est agréable à vivre et ce qui est désagréable, plutôt que d'employer les termes "agréable" "désagréable". Peut être que c'est pas par là qu'il aurait fallu commencer, je m'étais dit qu'il ne fallait pas commencer par la logique, mais commencer par ce qui fait du bien et ce qui fait du mal et j'avais commencé par ce qui fait du mal. Je me suis très vite aperçu que pour un enfant le mal, c'est uniquement et exclusivement quand les enfants se font mal entre eux, c'est-à-dire se tirent les cheveux, se pincent, se moquent... J'avais pensé qu'on pouvait avoir recours aux différentes formes de mots, le mal physique, le mal moral, sans attendre à ce que les enfants emploient ces catégories-là, mais peut être soient sensibles au fait que, quand on a mal, quand on tombe et quand on se fait mal, c'est pas la même chose que d'avoir mal quand on dit du mal de soi... J'étais donc beaucoup trop ambitieux. Je me suis également rendu compte que commencer par un mot, qu'est-ce qu'on peut entendre par mal, qu'est-ce qu'on peut entendre par la moquerie n'est pas une bonne entrée pour des enfants de cet âge-là. Autant pour un enfant de 7/8 ans c'est une entrée possible, pour un petit enfant, je me suis aperçu qu'il fallait mieux poser une question qui admette comme réponse "oui" ou "non", pour qu'on puisse opposer deux positions, pour employer le langage technique, deux thèses par exemple : "Est-ce qu'on peut être heureux quand on est tout seul ?" plutôt que de poser la question : "Qu'est-ce que ça veut dire être seul ?". Je pense qu'un petit enfant de 4/5 ans, sauf exception, n'est pas en mesure de

réfléchir à toute la complexité qu'il y a à penser la notion de "être seul" ; par contre "Est-ce qu'on aime bien être seul ?", "Est-ce qu'on préfère être seul ou être avec quelqu'un ?", ça permet d'avoir tout de suite des réactions. J'ai appris ça, j'ai appris qu'il y avait un certain nombre de précautions à prendre avec les jeunes enfants, qui ne sont pas immédiatement sensibles au sens même des mots. Maintenant, concernant la dynamique même des échanges, des prises de parole, de l'écoute, je savais à peu près ce que j'obtiendrai, parce que j'ai occupé pendant très longtemps des moments du langage en école maternelle ; je savais qu'il y aurait la pensée en écho, c'est-à-dire un enfant affirme quelque chose, l'autre enfant va reprendre à peu près la même chose : "ben moi aussi", "moi aussi" étant beaucoup plus fréquent, plus facile que "ah non", "moi, pas du tout", ou "moi pas" et c'est d'ailleurs assez intéressant de suivre dans le déroulement des séances l'apparition sinon d'une contestation du moins l'affirmation d'un point de vue distinct. Ça c'est quelque chose qui se construit et qu'on peut voir à l'occasion.

On pourrait donc croire qu'un jeune enfant n'est pas capable d'apprécier sinon la contradiction, du moins la différence de points de vue. Spontanément, il se laisse aller à dire ce qu'il a entendu dire, faire société ou communauté avec ceux qui disent la même chose. Mais si l'animateur provoque, c'est-à-dire est un peu plus attentif à provoquer une attitude d'objection, on voit qu'il est capable lui aussi de dire "ben non, moi je pense que", mais faut-il encore que l'adulte soit là pour inciter l'enfant à ce genre de regard. D'où l'importance de l'animateur dans ce genre de situation ; ça n'est pas une affaire facile d'animer un groupe de jeunes enfants parce qu'il s'agit de leur laisser la parole, mais en même temps de trouver les moments où on peut pointer une possibilité d'objection, de demande de précision ou de contradiction.

5. Eva - Est-ce possible à de jeunes enfants de cinq ans de philosopher ?

6. Marcel - La conceptualisation, c'est certainement ce qui me paraît, au vu de mon expérience de cette année, ce qu'il y a de plus difficile, parce que conceptualiser suppose qu'on s'arrête sur les mots. Le concept n'est pas le mot, mais le concept suppose qu'il y a déjà une certaine capacité à prendre le mot dans sa matière et le petit enfant a spontanément tendance à utiliser le mot dans son acception la plus courante, celle à laquelle il est habitué, celle qu'il entend le plus fréquemment. Je vais prendre mon exemple de "mal", "faire mal" : pour un petit enfant, les occurrences du mot mal dans son langage ou dans son environnement langagier c'est ce qu'on va trouver dans des expressions du style : "Pourquoi tu lui as fait mal ?", "Arrête de faire du mal", c'est-à-dire quelque chose qui est fortement inscrit dans un certain type de signification où des enfants ne s'entendent pas entre eux, se chamaillent, parce que c'est une manière spontanée de régler leurs différents. Amener des enfants à réfléchir à "je l'ai mal fait", ce qui est un mot extrêmement important "tu as mal fait" au sens "t'as pas réussi", "tu n'as pas fait ce qui était attendu" et bien c'est très éloigné pour un petit enfant de "Arrête de lui faire mal". Il y a une plus grande difficulté à ce travail de conceptualisation. L'enfant par exemple sait utiliser le mot "mal", le mot "juste", le mot "vrai", mais si je lui demande : "Qu'est-ce que ça veut dire vrai ?", on le mettra dans l'embarras.

Par contre si je lui dis : "Est-ce que tu lui dis pour de vrai ou pour de faux ?", l'enfant, comprendra tout de suite. Mais construire la compréhension d'un concept dans ses articulations avec d'autres concepts, c'est trop prématuré, on a d'autres choses à faire avant.

Quand on emploie spontanément le pronom "on", c'est le produit d'une généralisation. Il faut réfléchir à la valeur pragmatique du "on", la formule impersonnelle "on". Les enfants emploient souvent le pronom "on" plutôt que "je", sauf quand l'enfant va raconter il va dire "Moi, je" "Moi, ma maman, mon papa on a fait", le "je" comme position distincte et absolument comme sujet propre, c'est quelque chose qui n'est pas spontané parce qu'un enfant ne se pense pas tout seul, il est l'enfant de ses parents, il est le frère de ses frères. Anthropologiquement, l'enfant ne dit pas spontanément "je" ; quand l'enfant dit "on", c'est une manière de dire l'état de ma pensée, c'est-à-dire moi et ce que les autres peut-être pensent, il peut penser qu'on pense tous de la même manière aussi, mais c'est pas le fruit d'une sorte d'extension ; c'est que spontanément au lieu de dire : "Mon expérience subjective", on va avoir l'impression de dire "C'est l'expérience de tout le monde", au lieu de dire : "non moi, je n'aime pas" dire "c'est pas bon", et quand je dis : "c'est pas bon", je ne veux pas seulement dire "pour moi, je trouve que c'est pas bon" je dis "en soi, c'est pas bon" donc, on ne se positionne pas par rapport à un "je" qui peut être un sujet. Donc ça va dépendre vraiment de ce dont on discute, mais ce qui est absolument certain, c'est qu'une des exigences de la pensée philosophique c'est de repenser ce que on pense.

En philosophie, depuis Platon, il y a eu une catégorie qui est utilisée en permanence dans notre jargon philosophique, c'est la catégorie de l'opinion. L'opinion, c'est ce qu'on dit, ce qu'on entend dire qui circule et qu'on fait circuler aussi. On est dans l'opinion, c'est-à-dire qu'on pense que, qui on ? C'est l'air du temps, nous on en fait partie de l'air du temps. C'est vrai que dans l'exigence critique que représente la philosophie, il y a toujours une interruption là-dessus : et qu'est-ce qu'il faut en penser de ce ON pense que ? C'est exactement ce que fait Socrate qui nous sert de modèle méthodologique. Il va empêcher les autres de penser "on" ; il dit au général : "Toi Général, dans ton armée, ON parle toujours de courage ; moi j'aimerais comprendre ce que ça veut dire que le courage, et ne te réfugie pas derrière ce que les autres pensent, moi je veux savoir vraiment ce qu'il faut en penser, c'est pas seulement ce que tu en penses mais toi en tant que tu penses, on va essayer de penser ensemble cette chose-là".

Quand on fait de la philosophie, surtout quand il est question d'idées toutes faites, c'est pas tant la question de savoir : mais toi, qu'est-ce que tu en penses même si c'est une question très importante. Il y a un travail de déconstruction. Si le "je" représente l'instance du sujet dans ce qu'il a de subjectif : "Moi j'adore les gâteaux au chocolat", quand on fait de la philosophie, qu'est-ce qu'on peut en penser par rapport à ce qu'on dit, qu'est-ce qu'on peut échanger "nous" sur ce "on". Plus un individu va dire "je", plus il va s'affirmer comme une personne distincte. L'enfant, c'est presque inévitable qu'il ne dira pas "je". "Nous" c'est un niveau de langage assez élevé.

7. Eva - Quels sont les apports des AVP en maternelle ?

8. Marcel - Si on se propose, comme on se l'est proposé cette année, de développer chez l'enfant des capacités langagières dans l'interlocution avec les exigences propres de l'interlocution : écouter, être capable de comprendre ce que l'autre dit, et pour cela être en mesure de reformuler ce qui a été dit, c'est-à-dire de lui faire une petite place dans son espace mental, être capable de prendre la parole et de se faire comprendre de l'autre, être capable d'ajouter sur la pensée de l'autre ou d'objecter à la pensée de l'autre, cela me paraît tout un ensemble de compétences intellectuelles qui me paraissent essentielles à l'activité de la rationalité humaine et à ce titre-là un atelier qui se centre là-dessus ne peut être que bénéfique.

Là nous parlons plutôt des compétences et habiletés cognitives. Maintenant si on pense aux thèmes qui sont abordés, on n'est plus dans les compétences cognitives mais sur les grands sujets qui concernent l'être humain, notre existence humaine en tant que nous sommes dans notre être par ces questions-là, les grandes questions. Une familiarité avec ces questions me paraît positif parce que ça montre d'une part à l'enfant qu'il appartient de plein pied à l'humanité, c'est-à-dire que pour lui aussi se pose, selon des formes particulières et à des degrés différents, des questions qui concernent l'être humain, on lui donne la possibilité de les dire et on lui offre le droit de les entendre. Il faudrait évidemment poursuivre l'expérience avec les enfants de façon longitudinale. Mais ce que montre en tout état de cause ces activités avec les enfants, c'est qu'il y a du répondant, l'enfant répond bien à ce genre de question, il trouve même un certain plaisir, preuve qu'il a été touché par ce type d'activité.

9. Eva - A quels supports avez-vous eu recours pour animer vos ateliers ?

10. Marcel - Première intervention philosophique à l'école maternelle, je n'avais pas de support à ma disposition. Je me suis inquiété de savoir comment je pourrais commencer, c'était une source d'embarras parce que, ayant une très mauvaise connaissance des albums des petits, je ne voulais pas tout de suite m'en servir. J'ai trouvé quelques albums sur la question des émotions, j'ai aussi utilisé des images, des photos. Si j'avais un peu plus de temps, je me serais constitué une photothèque suffisante qui m'aurait peut-être permis de présenter des images déclenchantes, je ne sais pas encore sous quelle forme. J'avais un peu utilisé des images que j'avais trouvées sur internet (mais parfois elles ont été trop schématiques et pas suffisamment expressives). Aussi, j'ai réécrit un album sur les pleurs et finalement je ne l'ai pas utilisé, pour une raison purement technique, notre séance durait une demi-heure. Au début je prenais un peu de temps pour rappeler un certain nombre de règles. Finalement je me suis inspiré de questions du style d'Oscar Brénifier, même si elles s'adressaient plutôt à des enfants de six sept ans. J'ai tenté, en sachant que je n'obtiendrai pas ce qu'on peut obtenir avec des enfants de six sept ans, des questions relativement générales du style, ça je ne le fais plus avec des enfants de quatre cinq ans : Qu'est-ce que c'est que la peur ? Et des questions du style : "Est-ce qu'on préfère être seul ou on préfère être avec d'autres ?", parce que pour un petit enfant ça lui permet tout de suite de baliser, il peut tout de suite comprendre, non pas ce qui se joue, mais où il peut se situer tout de suite ; et puis on peut à partir de là, une fois qu'il répond à l'une ou à l'autre des deux parties de la question, on peut lui demander : "Et pour l'autre partie, est-ce que tu trouves

que... ?" Je pense que c'est un balisage conceptuel qui était utile. Est-ce que le fait qu'il n'y ait pas eu de support de type narratif, ça a empêché une entrée dans des échanges réflexifs ? Moi je n'ai pas eu l'impression.

Alors, qu'est-ce qu'on peut tirer de tout ça ? Je dirais que on peut faire flèche de tout bois, utiliser beaucoup de choses. Ce qu'on ne fera pas avec des petits, c'est travailler sur les mots eux-mêmes, sur les concepts eux-mêmes : qu'est-ce que c'est la peur ? Parce que ça n'ira pas loin. Par contre mettre l'enfant dans une situation où il y a justement à sentir qu'on va plutôt répondre "a" plutôt que "non a". Pour la question du support, je ne dirais pas qu'il n'en faut pas, moi j'ai été formé à la méthode Lipman et on est là sur un support qui est très formaté et très ouvert en même temps, puisque on lit un chapitre d'une petite nouvelle qui est évidemment construite, écrite avec cette idée didactique, on lit et là tout de suite on bute sur des questions, des problèmes, puisque c'est des enfants eux-mêmes dans les dialogues qui posent des questions et ensuite on leur demande ce qu'ils souhaitent étudier en particulier, donc là c'est intéressant parce que ça ouvre aussi à l'interrogation des enfants eux-mêmes, c'est une excellente approche. Mais avec des petits, il faut trouver la question pertinente, facile à comprendre tout de suite et éviter les questions éminemment philosophiques sur l'essence des choses : "Qu'est-ce qu'il en est de la peur ? Qu'est-ce qu'il en est de l'amour ?".

11. Eva - Quelle appellation donneriez-vous aux ateliers que vous avez animés?

12. Marcel - Parmi les appellations qui circulent dans les différents lieux où on organise ce genre d'ateliers, soit on les appelle moments de philosophie, ateliers de philosophie, DVP. Pour moi, ancien prof de philo, je n'ai pas eu beaucoup d'appréhension à employer le mot philosophie quand il s'agissait d'atelier que j'ai pu organiser. J'ai organisé des ateliers que j'ai appelé philosophie aussi bien au collège, même au lycée, avant la classe de Terminale. Mais avec les petits je préférerais dire, pour pas embarrasser l'institution, des expressions de type ateliers de réflexion, parfois je dis de DVP (c'est la mouvance de Michel Tozzi). Alors ceci dit, je n'en ferais pas une question polémique parce que ça va un peu dépendre du contexte dans lequel on parle. Je pense que l'inspection générale de philosophie n'aime pas ce genre d'appellation parce qu'elle va dire "Pourquoi et en quoi c'est de la philosophie ?". Déjà qu'elle n'acceptait pas qu'on fasse des ateliers de philosophie dans les lycées en seconde, a fortiori en 6ème, 5ème... Les choses ont un petit peu changé. Il y a une volonté de maintenir une légitimité quelque part. Il faut toujours, dans les appellations, considérer le contexte et dans la mesure où moi je pense que les mots ont surtout un sens dans un contexte, dans une perspective pragmatique du langage, moi ça me dérange pas qu'on l'appelle philosophie, sauf à savoir pourquoi on veut l'appeler "philosophie". Alors si on veut l'appeler philosophie parce qu'on considère qu'il y a du philosophique dès l'instant qu'on va s'interroger, s'arrêter pour prendre comme objet des thèmes qui appartiennent à la tradition philosophique appelés dans le langage courant "les grandes questions", pourquoi pas ? Si on aborde des questions qui tournent autour de l'être de l'homme, de la vie, de la justice, de la mort, toutes ces questions qui nous préoccupent depuis toujours et qu'on les appelle "philosophiques", on peut dire que si l'objet porte là-dessus, pourquoi ne les appelle-t-on pas des activités philosophiques ? Et si on veut plus insister sur la méthodologie

ou les compétences cognitives qui sont engagées, se pose la question : à quel moment on va être vraiment dans le philosophique, suffit-il qu'on parle d'amour, de justice, de vie pour être dans le philosophique ? Peut-être pas forcément, on peut considérer que le poète, il a des choses à dire sur la mort et souvent d'ailleurs même il le dira mieux que le philosophe, on considère que le philosophique est un genre particulier d'usage de la pensée avec ses exigences propres du point de vue de la méthode, de l'effort de conceptualisation, d'inscription dans une démarche culturelle. Avec des petits enfants, ce que nous avons fait cette année, on ne l'appellera pas philosophique. Par contre, quand on l'appelle "réflexion à visée philosophique", ce qui me paraît absolument capital, c'est qu'on s'arrête sur tel ou tel objet de pensée et qu'on le traite, en se demandant : "Mais qu'est-ce que ça veut dire ?". Prenons un exemple classique sur l'injustice, on va demander à des enfants de 7/8 ans : "Où est-ce qu'il y a de l'injustice ?". Si on s'arrête simplement à la surface, même s'il y a une polémique, on n'est pas entré dans le philosophique. Il y a bien un moment où il va falloir qu'on se demande : "Mais qu'est-ce que ça veut dire, c'est injuste ? Est-ce que c'est la même chose que quand on dit ça me fait mal ?". On dit ce qu'on dit mais qu'est-ce qui nous permet de dire ça ? La philosophie ça relève d'un effort de pensée, de ne pas se contenter simplement de ce qui se dit. Dès l'instant qu'on fait ce travail avec des enfants, et ben ça y est, on est dans l'élément. Il y a un moment où on va s'interroger sur le bien-fondé de telle chose, sur le sens de telle chose, sur la portée de ce qu'on a dit, sur : est-ce que c'est la seule manière de penser ? Et on peut plus ou moins utiliser ces différentes compétences cognitives selon les âges. Avec les adultes qui n'ont pas forcément l'habitude, c'est pas acquis non plus.

13. Eva - Quelle réflexion faites-vous concernant la notion de temps accordé à l'enfant pendant les ateliers Philosoph'art ?

14. Marcel - L'être humain a besoin de pratique artistique. L'esprit a besoin de produire des formes et la vie quotidienne ne satisfait pas cela. Pour la philosophie, je crois qu'on a effectivement besoin d'un temps pour la réflexion. Quand on offre aux enfants de s'arrêter, le temps de réflexion suppose qu'on arrête de bavarder sur les choses, qu'on arrête simplement de discuter pour réfléchir à ce dont on parlait jusque là. Le fait que chaque semaine il y ait ce temps bien délimité, bien identifié, j'ai trouvé l'image de Socrate pour davantage identifier, ça crée un espace, un petit lieu de pensée où on se dit "ben oui, il y a donc à se préoccuper de ça aussi, il y a un espace ou un temps qui peut être libéré, donner du temps libre à de jeunes enfants. Le temps de l'activité artistique, c'est aussi un temps qui est réservé, parce que si on prend le monde de notre quotidienneté moderne, c'est un monde de l'activité du travail, des activités quotidiennes qui font partie de notre maintenance, le temps artistique c'est un temps libéré. L'art est déjà inscrit dans les programmes, donc c'est pas ça qui fait la nouveauté, mais le temps de la pensée, il faudrait carrément l'installer dans le temps de la classe ; une fois par semaine c'est déjà pas mal, c'est une chance je crois que les enfants ont eu cette année.

15. Eva - Quelles difficultés avez-vous rencontrées lors de l'animation de vos ateliers en maternelle ?

16. Marcel - Les différents obstacles sont surtout liés au fait qu'on ne peut pas trop s'appuyer sur une capacité à réfléchir le langage mais après ce que j'ai pu percevoir, j'ai quand même noté la capacité des enfants à s'installer dans cette activité. Dans l'ensemble ils sont bien entrés dans l'activité, de se faire de mieux en mieux comprendre et entendre des autres, je ne parle même pas de l'aisance avec laquelle certains enfants osaient prendre la parole, ça c'est quelque chose de très important, le contexte groupal ; et ce qui m'a beaucoup fait plaisir, c'est de voir la capacité des enfants à un début de justification de leur pensée et d'être en mesure de se situer par rapport aux autres, d'avoir retenu ce que d'autres pensaient et de ne pas oublier que nous, en tant qu'adultes-animateurs, nous sommes responsables d'engager les enfants dans ce travail dialogique. C'est sûr que si on avait beaucoup plus insisté là-dessus, je suis sûr qu'on serait parvenu à davantage d'interaction entre eux, de manière à bien les positionner les uns par rapport aux autres, pour qu'ils soient sensibles aux autres et se positionnent par rapport à eux. Je ne pourrais pas, du moins exclusivement, faire comme dans les ateliers de l'AGSAS : je ne trouve pas que l'idée soit mauvaise comme débroussaillage initial, à supposer que le groupe ose parler, qu'on soit suffisamment en confiance ; mais je pense que l'animateur a un rôle absolument capital avec les jeunes enfants, pas seulement pour recentrer sur la question, mais pour faire préciser ce qui a été dit, s'assurer que la thèse qui a été énoncée par l'un a été entendue par l'autre, tu vois l'importance de la reformulation.