

Les petites Lumières, une découverte ludique du monde des idées

Chiara Pastorini, docteur en philosophie, animatrice d'ateliers philosophiques
www.ateliersdephilosophiepourenfants.com

Le projet des Petites Lumières est d'accompagner les enfants dans la découverte de la philosophie de façon ludique, en associant la pratique très interactive de l'échange non seulement à une activité artistique, mais aussi à des références philosophiques classiques.

Voyons d'abord quand et comment cette idée s'est développée.

I) Origine

Tout a commencé en 2014. Après un parcours en philosophie assez classique, maîtrise DEA thèse post-doc, sur des sujets apparemment plutôt éloignés du domaine de la philosophie pour enfants, du type "Scepticisme et intersubjectivité chez Wittgenstein" et "Conceptualisme et non-conceptualisme chez Ludwig Wittgenstein" ou encore "Concept d'imitation et neurones miroir", mes intérêts se sont portés sur le monde du raisonnement enfantin.

Le déclic ? Comme dans la plupart des cas, pour ne pas dire toujours, le choix, plus ou moins conscient et plus ou moins explicite, a été déterminé par une expérience personnelle : j'avais eu entretemps des enfants.

Le fait d'assister en première personne, et surtout en tant que mère, aux origines du développement du langage, et avec ce phénomène, du questionnement sur le monde, sur la vie, sur soi-même chez l'enfant, m'a replongée dans un état d'émerveillement naïf et primordial que j'avais au fil des années perdu, en pratiquant la recherche académique. Au lieu de couper les cheveux en quatre pour savoir quel commentateur avait raison sur le nombre d'occurrences d'un certain mot dans un certain texte, je me suis retrouvée confrontée de nouveau aux questions fondamentales de la philosophie : "Maman, pourquoi on vit si après il faut mourir ?", "Il y avait quoi avant l'Univers ?", "Pourquoi je ne suis pas un robot ?", et tant d'autres questions qui m'emmenaient à ré-réfléchir avec mes enfants. Impossible de se cacher avec eux derrière des phrases sibyllines ou des raisonnements fumeux, des réponses toutes faites ou d'esquiver les questions.

Avec les enfants, il faut avoir les idées claires !

II) Réalisation et développement

Grace à mes enfants, j'ai été donc amenée à me tourner vers ce type de questionnement fondamental, et cela m'a donné envie de creuser un peu plus, de me renseigner sur les pratiques philosophiques qui existaient avec ce type d'interlocuteurs.

J'ai commencé à pratiquer des discussions philosophiques avec les enfants en-dehors de la maison, d'abord dans les classes maternelles de mes enfants puis, notamment grâce au site que j'avais créé, dans d'autres structures. De plus en plus de demandes, de plus en plus d'offres de personnes qui, comme moi auparavant, avaient envie d'entreprendre cette aventure. Je n'ai fait que faire rencontrer ces deux mondes.

Une multitude de compétences a été ainsi mise à disposition d'enfants curieux d'apprendre. En même temps, ce regard enfantin qui va au-delà des schémas étonne et enrichit ces adultes qui avaient envie de voyager dans d'autres pays que ceux de la recherche universitaire et de l'enseignement académique.

Les petites Lumières compte à ce jour une vingtaine d'intervenants. Nous travaillons en milieu scolaire et dans la cité (à Paris et partout en France). En milieu scolaire, nous sommes engagés dans des projets contre le décrochage scolaire, des projets avec des enfants en situation de handicap (troubles du langage, autisme léger); dans l'accompagnement d'enseignants vers la pratique philosophique, dans des ateliers sur le temps périscolaire. Dans la cité, nous intervenons dans les bibliothèques, les médiathèques, les centres culturels, etc.

Nous proposons également des formations (théoriques et pratiques) pour tous ceux qui souhaitent entreprendre l'aventure des ateliers-philo avec les enfants. La formation prévoit une introduction aux méthodes existantes (analyse d'articles et de vidéos) et la participation à des ateliers menés par Les petites Lumières.

"Les petites Lumières": cela me semblait le nom adapté pour ce projet. Et c'est peut-être Wittgenstein qui me l'a suggéré; la philosophie, disait-il, comme une petite lumière, nous aide à éclaircir nos pensées en en démêlant les noeuds (cf. L. Wittgenstein, Remarques philosophiques, Gallimard, Paris, 1975, § 2). Et, ne l'oublions pas, il faut avoir les idées claires avec les enfants !

III) Objectifs éducatifs et méthode pédagogique

A) Objectifs éducatifs

Comme dans la plupart, sinon dans toutes les pratiques philosophiques avec les enfants, parmi les objectifs éducatifs des Petites Lumières nous trouvons :

- Apprendre à prendre la parole.
- Développer l'expression orale.
- S'inscrire dans un débat à visée démocratique et en intégrer les règles.
- Affirmer ses idées, leur donner de la valeur et donner de la valeur à celles des autres, les respecter.
- Développer son vocabulaire, donner du sens, parvenir à définir des mots.
- Structurer son argumentation.
- Développer son sens critique.

Surtout les trois derniers objectifs font référence aux trois phases fondamentales d'une discussion à visé e philosophique (qu'elle soit menée avec des enfants ou pas), à savoir : 1) conceptualisation, ce qui signifie aller au-delà de la signification littérale des mots (et donc des concepts), pour en explorer le sens dans les différents contextes d'usage ; 2) argumentation, ce qui implique de dépasser la liste des arguments "pour" ou "contre", afin d'établir des chaînes cohérentes de raisonnement ; 3) problématisation, ce qui nécessite de remonter aux enjeux fondamentaux qui se trouvent à un niveau sous-jacent par rapport aux questions immédiates (cf. Michel Tozzi, "Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe", Revue française de pédagogie, 1993, p. 21 ; ou François Galichet, "Philosopher à l'école primaire", in Diotime n° 14, 2002).

B) Méthode pédagogique

Concernant la méthode des Petites Lumières, nous pouvons reconnaître deux phases philosophiques principales dans notre pratique : 1) une première phase de pratique verbale ; 2) une deuxième phase de pratique artistique.

Au premier abord, ces deux parties peuvent sembler indépendantes, sinon dans le contenu (évidemment le thème des deux parties est commun !), du moins dans le déroulement et dans l'exploration du thème abordé. Eh bien, nous pensons, au contraire, que la pratique verbale et la pratique artistique sont complètement interdépendantes et toutes deux nécessaires pour les démarches philosophiques de conceptualisation, d'argumentation et de problématisation.

Voyons un peu plus en détail les deux phases.

1) Pratique philosophique verbale

Soulignons que nous entendons une "discussion" comme un genre d'"activité" humaine, donc, selon son étymologie latine (de "agere") comme un agir, une pratique, un faire quelque chose. De plus, cette pratique verbale n'est pas concevable en solo : discuter c'est toujours avec quelqu'un, c'est une construction collective de sens où les réflexions dialoguent dans le but d'une évolution commune. Le langage, par sa nature, ne peut être que public et commun. Et il en va de même pour le penser. Penser, c'est toujours avec les autres. Toujours en s'appuyant sur Wittgenstein (finalement le lien entre notre conception de la philosophie pour enfants et la pensée de ce philosophe est plus étroit que ce que nous soupçonnions au départ...), nous pouvons nier l'existence d'un langage (d'une pensée) privé, entendu comme un langage connu et compris par une seule personne. Même parler (penser) tout seul, c'est toujours parler (penser) sur l'arrière-plan d'autres voix, qui nous ont précédé, constitué, appris les règles de la communication (cf. L. Wittgenstein, Recherches philosophiques, Gallimard, Paris, 2004, § 243 et suivants).

Le caractère pratique de la démarche verbale, qui de plus, comme nous le verrons plus loin, se combine avec une pratique artistique, justifie à nos yeux l'appellation d'"atelier" pour la nommer. Le mot "atelier" vient du latin "asteila" qui au départ désignait l'éclat de bois. Plus tard, le terme atelier a été employé pour désigner le lieu ou le groupe de personnes qui travaillaient dans ce lieu avec un

même maître. Comme un atelier où l'on sculpte le bois, nous entendons l'atelier philosophique comme un lieu de construction collective d'une pensée, et également de réflexion en vue d'une réalisation artistique concrète. Matthew Lipman, considéré comme le fondateur de la philosophie pour enfants dans les années 1970, en s'inspirant de la Research Community des philosophes américains John Dewey et Charles S. Peirce, parlait de Communauté de Recherche Philosophique (CRP). Michel Tozzi et d'autres utilisent en revanche le terme de discussion, du latin "discussio", c'est-à-dire "secousse", ce qui permet de provoquer la pensée. Jean-Charles Pettier parle de Discussion à Visée Philosophique (DVP), et Michel Tozzi de Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP). Précisons ici qu'atelier, CRP et discussion ne sont pas des concepts alternatifs, la CRP pouvant très bien opérer au sein d'un cadre d'atelier philosophique où la discussion, nous l'avons vu, est entendue comme une pratique collective.

Concernant la méthode, pendant cette phase, notre modèle reste la maïeutique (du grec "μα?e?t???", art de faire accoucher) de Socrate, qui, comme sa mère obstétricienne, visait à accompagner des "accouchements". Dans le cas de la philosophie, évidemment, il ne s'agit pas de faire naître des enfants, mais, en rebondissant avec des questions sur les réponses données, de faire naître les idées les plus spontanées et dépourvues de préjugés. Tel est notre but avec les enfants : les amener à s'interroger sur des thèmes en leur apprenant à faire des distinctions conceptuelles et à développer leur sens critique. La philosophie avec les enfants demeure en ce sens non une pédagogie de la réponse, mais une pédagogie de la question.

Dans ce cadre, l'animateur devient un médiateur pour faciliter la construction des débats. Il doit en même temps provoquer et faire naître l'autonomie de pensée chez l'enfant. Il relance la réflexion par le biais de demandes d'explication sur les idées émises, de précision, de définition, d'argumentation, etc.

Bien qu'on n'exclut pas a priori la possibilité d'acquérir, avec une formation spécifique, les compétences pour accompagner les enfants pendant une discussion philosophique, tous les intervenants des Petites Lumières ont un parcours d'études en philosophie. Evidemment, cela n'est pas une garantie pour bien mener ce type d'ateliers (bien d'autres habilités qu'un savoir philosophique sont en jeu), mais nous pensons que des années d'étude dans ce domaine, au-delà du contenu, enrichissent plus ou moins implicitement l'intervenant d'une méthode de suspension du jugement et en même temps de guide dans la réflexion qu'il n'est pas facile d'absorber en peu de temps. Ce qui est en jeu est en fait un équilibre très fin et délicat entre l'intervention et la non-intervention de l'animateur, entre l'abstention d'une parole orientée ou moralisatrice (et avant tout, il faut savoir la reconnaître !) et la remarque qui amène les enfants, par eux-mêmes, à une distinction conceptuelle, ou à la découverte d'un enjeu fondamental. Garder cet équilibre, sans tomber dans la subjectivité de ses propres convictions, tout en ne perdant pas en intérêt et discipline, c'est la difficulté du rôle de l'intervenant.

Bien sûr, il faut de plus réussir à adapter à l'âge des enfants cet équilibre entre écoute et accompagnement à la réflexion. Des supports divers peuvent alors se révéler utiles. Nous commençons à travailler généralement avec les enfants de quatre ans, mais parfois il nous est arrivé, bien que rarement, de retrouver des enfants de petite section, donc de trois ans, dans les groupes des ateliers périscolaires en maternelle. Un support très efficace qu'on utilise souvent avec les plus petits, mais qui marche encore assez bien jusqu'à neuf-dix ans, est constitué par des marionnettes philosophes. A travers des situations incarnées par ces marionnettes, les enfants sont invités à aborder le thème du jour. Celui-ci peut être choisi à l'avance par l'intervenant ou par la structure dans laquelle on est accueilli ; il peut être proposé par les enfants sur le moment, ou encore, il peut être décidé par l'intervenant suite à une cueillette de thèmes proposés par les enfants, rassemblés dans une boîte à questions et analysés par l'animateur. Le thème peut se présenter sous forme de question et être orienté vers une définition (ex. Qu'est-ce que la liberté ? Qu'est-ce que la peur ?, Qu'est-ce que grandir ?). Il peut s'agir d'une confrontation entre deux notions contraires (ex. Les filles et les garçons, La vie et la mort, Le jeu et le travail), ou, encore, d'une question philosophique (ex. Quelles sont les différences entre une poupée et nous ? A quoi sert une maman ?).

Le support des marionnettes-philosophes permet de susciter un grand intérêt chez les enfants, même les plus petits, et facilite en même temps la possibilité d'introduire de façon assez naturelle, sans faire un cours magistral, des références classiques : le nom d'un philosophe et une pensée qui évidemment seront liés au thème du jour. Pendant les ateliers, d'autres supports pédagogiques peuvent être utilisés : on lit des mythes, des extraits de contes ou de livres de philosophie pour enfants, on regarde une petite vidéo ou bien on fait des jeux de rôle si le thème s'y prête.

Cette pratique verbale philosophique constitue un espace d'expression fondamental pour les enfants, qu'il est rarement possible de trouver dans le cadre scolaire institutionnel, et pas toujours non plus au sein de la famille. Cette spécificité vaut pour ce qui est des thèmes abordés autant que pour la méthode employée.

La possibilité de mettre en place cet espace d'expression, où les enfants apprennent à penser par et pour eux-mêmes, où ils acquièrent les outils nécessaires pour être autonomes dans leurs raisonnements, représente en outre un espace de liberté. Et cela dans un double sens. Premièrement, si être libre signifie pouvoir choisir parmi des possibilités différentes, réfléchir aide à choisir avec plus de conscience, à élargir son champ de possibles et à mieux les saisir en les contextualisant. Deuxièmement, bien qu'il y ait les contraintes du thème (une fois qu'il est choisi par l'animateur ou les enfants, il faut l'aborder) et de la méthode (questionnement maïeutique), les enfants demeurent toutefois libres de s'exprimer selon leurs rythmes, leurs compétences et leurs vécus. Comme le souligne Mélanie Olivier, ici on prend le temps, on ralentit pour ouvrir la possibilité d'un autre rapport au monde, non pas pour avoir, mais pour être (cf. M. Olivier, *Laïcité : quand résister rime avec liberté*, in *Penser & Créer. La pratique de la philosophie et de l'art pour développer l'esprit critique*, 2015, p. 12). Et ce temps qu'on prend contribue à faire surgir chez les enfants l'autonomie, qui dans ce cas "n'a rien à voir avec l'individualisme, puisqu'elle est gagnée grâce au rapport avec les autres"

(Ibidem). Les chemins du raisonnement ne sont pas tracés a priori par l'intervenant, et même si son expérience et sa préparation lui permettent d'anticiper un schéma mental d'éléments et points importants à faire surgir pendant la discussion, chaque atelier est construit par les participants sur le moment. Le même thème abordé avec des enfants différents représentera un parcours de pensée en soi, distinct d'autres parcours de réflexion. Ainsi, il n'y a pas de bon chemin pour aller du point A au point B d'un discours, les deux étapes du raisonnement pouvant être atteintes (et dans la pratique le sont !) selon des tracés différents, par exemple en empruntant le chemin de l'analogie et de l'expérience vécue (cela est évident surtout chez les plus petits), ou bien celui de la logique. En particulier, c'est en faisant des va et vient entre leur expérience quotidienne et un effort d'abstraction conceptuelle que les enfants pourront développer une habilité d'universalisation. Rien n'est faux ou à coté dans cette perspective, et chaque apport constitue une contribution à la richesse générale de la discussion. Tout apport est un morceau important et significatif du discours collectif, et même le silence se transforme en une indication qualitative précieuse du déroulement de l'atelier. Il n'y a donc pas de bon chemin parce que tous les chemins sont bons, et même, aussi importants que la "conclusion" auxquels ils mènent.

Cela n'implique pas, comme on pourrait le soupçonner à première vue, un manque de discipline ou de rigueur philosophique, mais l'exigence vient de l'intervenant et du cadre posé par celui-ci. Au début, l'animateur invite les enfants à suivre quelques "règles d'or" (lever le doigt pour parler, ne pas couper la parole, priorité aux enfants qui parlent moins...), ensuite, pendant la discussion, il vise en particulier à ce que trois habilités soient développées. Comme nous l'avons déjà évoqué, il s'agit de : a) la conceptualisation, c'est à dire la définition des concepts, qui surgit surtout par différence en évoquant des notions (proches ou contraires du concept en jeu) ; b) la problématisation, processus qui consiste à aller au-delà de la question immédiate posée pour remonter jusqu'aux enjeux véritables de cette question ; c) l'argumentation, habileté qui ne consiste pas seulement à fournir des arguments pour ou contre telle ou telle affirmation, mais également à les enchaîner dans un raisonnement logique et à les classer par domaine de référence (cf. François Galichet, "Philosopher à l'école primaire", in Diotime, n.14, 2002)

Tout ce qui arrive dans les limites du cadre, nous pensons, n'est que richesse informationnelle, qui nous permet d'approfondir un thème, de se familiariser avec cette pratique, d'atteindre un ou plusieurs des objectifs qu'on s'est donnés, ou bien de réajuster un petit peu l'approche de l'intervenant selon le contexte.

2) Pratique philosophique artistique

Remarquons tout d'abord que nous considérons la pratique artistique comme philosophique au même titre que la pratique verbale. Souvent art et philosophie sont présentés comme deux activités, voire deux disciplines, opposées, l'une relevant plus de la théorie et du concept, l'autre s'incarnant dans le concret et le manuel. Eh bien, dans notre perspective, plus qu'une opposition, nous tendons à en souligner plutôt les similarités, la complémentarité et le partage des mêmes objectifs.

Si nous avons déjà mis en évidence le caractère pratique de la phase verbale, ici nous essayons de montrer le caractère philosophique de l'expérience artistique, déclinée dans les formes du dessin et de la peinture, ou bien de la sculpture, du théâtre, de la danse, de la musique, du cinéma, de l'écriture, selon les compétences de l'intervenant. Dans Les Petites Lumières, en fait, tous les animateurs ont un parcours en philosophie plus une autre compétence artistique, ce qui nous permet de mélanger art et philosophie de façon cohérente, ludique et professionnelle, ensemble.

Le caractère philosophique résulte, indépendamment de la discipline artistique considérée, du fait que celle-ci nous permet selon sa spécificité propre l'exploration conceptuelle d'un sujet. En d'autres termes, il n'y a pas de vraie création artistique s'il n'y a pas de pensée créatrice derrière, et nous croyons qu'il n'y a pas de pensée créatrice s'il n'y a pas de réflexion à la base. Bien qu'elle puisse s'enrichir des remarques surgies pendant la phase de discussion, la technique artistique guide la réflexion sur un sujet de façon complémentaire. Elle permet d'explorer le concept d'un autre point de vue, de l'incarner et de le concrétiser. Dans cette phase, l'enfant voit, touche, entend les concepts, et son corps entre en jeu dans cette exploration perceptive et intellectuelle à la fois. Si la partie verbale vise en particulier à emmener les enfants vers un processus de conceptualisation des mots, à partir généralement de l'expérience vécue pour finalement la dépasser à travers un chemin d'abstraction, la partie artistique permet la réappropriation des concepts à travers un processus qu'on pourrait considérer comme opposé. La pratique artistique, en fait, part d'une définition littérale d'un concept, passe par une réflexion sur l'application plus spontanée, contextuelle et sociale du langage, et arrive enfin à une incarnation concrète de ce concept (à travers les moyens qui lui sont propres : dessin, peinture, expression corporelle etc.).

Il faut tout de même souligner que les deux processus à l'oeuvre dans les deux phases (verbale et artistique) ne sont pas tout à fait inverses l'un de l'autre : il existe en fait une différence fondamentale entre le concret des expériences vécues auxquelles les enfants (surtout les plus petits) font souvent référence au début de la discussion, et qui leur permet de se familiariser petit à petit avec une notion sans rester muets face à l'abstraction du concept, et le concret du concept incarné par l'expression artistique qui est le résultat ultime d'un précédent processus de réflexion. Ici, on ne retrouve plus le processus qui nous emmène du concret de l'expérience vécue à l'abstraction du concret (pratique philosophique verbale), mais nous ne retrouvons pas non plus tout à fait l'inverse parce que le concret artistique auquel on arrive est un résultat qui, à la différence du récit des expériences vécues, incarne un processus abstrait de conceptualisation. Comme nous l'avons mentionné plus haut, dans cette phase il s'agit bien donc de réappropriation concrète du concept. Les enfants se réapproprient le concept déjà exploré pendant la discussion et la réflexion artistique à travers leur mains, leurs yeux, leur corps, dans toute leur activité perceptive, gestuelle et émotionnelle.

De plus, ce qui peut être intéressant et nourrir davantage la réflexion, est l'interprétation que chaque enfant donne de l'oeuvre artistique réalisée, interprétation qui contribue au développement de l'habileté d'argumentation. Comme dans la partie verbale, dans la partie artistique également on retrouve en fait les trois phases de conceptualisation, problématisation et argumentation. Si

conceptualisation et problématisation sont abordées plutôt pendant la réflexion et la réalisation artistique, c'est avec son interprétation que l'enfant donne des arguments à son travail. Pourquoi il a décidé de procéder ainsi dans la réalisation de son oeuvre, quelle est sa signification, comment et pourquoi celle-ci peut se relier au thème abordé, et d'autres questions surgiront dans cette dernière étape de la phase artistique.

Nous introduisons les enfants à la pratique artistique généralement après la phase de discussion, mais il se peut que cela ait lieu avant, constituant ainsi une mise en condition pour la prise de parole successive (c'est ce qui s'est passé par exemple dans un projet mélangeant philosophie et art-thérapie avec des enfants touchés par des troubles légers du langage), ou bien au sein de la discussion. Cette technique qui mélange parole et art en même temps a été utilisée en particulier par des intervenants avec une compétence théâtrale.

Nous comprenons mieux maintenant comment et pourquoi les deux phases, verbale et artistique, ne sont pas indépendantes entre elles, mais interdépendantes. Pour Les Petites Lumières, pratique verbale et pratique artistique se transforment ainsi en deux éléments constitutifs d'une méthode qu'on pourrait qualifier d'"holistique".

3) Les petites Lumières : une méthode holistique

Déjà Matthew Lipman parlait dans ses écrits de "pensée holistique", qui d'après lui, se composait de a) pensée critique, b) pensée vigilante, et c) pensée créative. (cf. M. Lipman, **Thinking in Education**, Cambridge University press, 1991).

Le mot "holistique" est un néologisme qui tire son étymologie du grec ancien "holos" qui signifie "entier". En général, une méthode holistique de l'apprentissage vise à mettre en relation les parties avec le tout et à prendre en compte la globalité des aspects qui entrent dans ce processus. Nous avons choisi ce mot parce que nous pensons que la pratique verbale et la pratique artistique utilisées dans notre méthode sont des outils assez efficaces pour mettre en jeu la globalité du processus d'apprentissage de l'enfant dans ses deux composantes d'abstraction-conceptualisation et de concrétisation-réappropriation des concepts. De plus, contrairement à une vision traditionnelle, dans une vision holistique, ce qui est mis en avant est la manière naturelle dont les concepts sont appris par les enfants, c'est-à-dire de façon relationnelle : les concepts ne sont pas mémorisés l'un séparément de l'autre, mais ils sont "découverts" par rapport à d'autres concepts et par rapport à ce que l'enfant connaît déjà. Les concepts, qui demeurent de toute façon des notions aux frontières floues et non définies (cf. L. Wittgenstein, *Recherches philosophiques*, Gallimard, Paris, 2004, § 71) surgissent donc par différence avec d'autres concepts. Et, comme Matthew Lipman le soulignait, c'est la pensée créatrice qui " nous aide à créer des liens, à tracer de nouvelles relations". (M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University press (2^eéd.), 2003, p. 249)

Intellect et perception, esprit et corps, la personne dans sa globalité est engagée dans le processus de l'apprentissage. Les études le plus récentes dans les sciences cognitives, qui soulignent le rôle des

expériences sensorimotrices dans la formation et l'accès aux concepts, nous le disent clairement (A titre d'exemple, voir S. Kalénine : "Le rôle de l'action dans l'accès aux concepts d'objets : apport de la neuropsychologie et des neurosciences cognitives", in Revue de neuropsychologie, n. 2, 2009 (vol. 1) , pp. 150-158 ; G. Rizzolatti, L. Craighero "The mirror-neuron system", in Annual Revue of Neurosciences, n. 2, 2004, pp. 169-192 ; P. Mounoud, K. Duscherer, G. Moy, et al. "The influence of action perception on object recognition: a developmental study", in Developmental Science, n. 10, 2007, pp. 836-852). Et pourtant, les approches traditionnelles de l'apprentissage ont encore tendance à considérer l'enfant comme un sujet cartésien (ou platonicien) à l'esprit et au corps bien séparés. Répétition, mémorisation et séparation des disciplines dans ce type d'approche s'opposent ainsi à une primauté de la découverte, de l'engagement sensorimoteur et de l'interconnexion des concepts qu'on retrouve en revanche dans une perspective holistique.

L'approche des Petites Lumières s'inscrit donc dans une démarche qui, tout en passant par une pratique artistique, réhabilite le rôle du corps et de la perception dans un processus philosophique de retour aux choses-mêmes et d'exploration de concepts qui leur sont liés.

Document (format PDF) : [Exemple d'atelier philo avec Les petites Lumières](#)