

Document 3 (Il s'agit ici du texte remis par l'étudiant pour évaluation terminale).

Une production d'un étudiant en L2 (anonymée)

██████████

██████████

L2

ECRIT REFLEXIF

Lorsque la formation aux ateliers philosophie me fut suggérée au premier semestre, je la refusai, lui préférant un enseignement "classique" en UE libre. Cette expérience fut plutôt décevante et s'était accompagnée d'un grand lot de difficultés, tant du point de vue administratif que de l'assimilation du contenu pédagogique. C'est comme cela que je fus amené au second semestre à reconsidérer l'option FRANCAS, y trouvant finalement divers avantages. Le contenu de l'option était anecdotique dans la détermination de mon choix, contrairement à d'autres camarades qui se passionnaient pour le sujet de l'éveil à la philosophie chez les enfants et qui, pour certains, l'inscrivaient dans la trajectoire d'un projet professionnel. J'adoptai pour ma part une attitude plus circonspecte et demandait à être convaincu. Bien entendu, il est indéniable que, dans le cursus scolaire, l'apprentissage de la philosophie intervient au mieux trop tard, au pire jamais - et c'est tout à fait regrettable. Je considérais néanmoins qu'un âge minimum était requis pour être capable de problématiser, saisir les enjeux d'un questionnement et alimenter une discussion construite et argumentée. Les premières journées de formation avaient tôt fait de balayer mes préjugés, grâce aux interventions toujours éclairantes de Maylis, Sawsane et Elise. C'est donc avec un authentique entrain que je me préparais à animer les ateliers en situation réelle.

I) Partie I

En tant qu'animateur, je devais être attentif à ce qu'ils mobilisent un certain nombre d'aptitudes. Celles-ci étaient axées autour du triptyque philosophique "problématiser, argumenter, conceptualiser".

La problématisation, c'est la question qu'ils dégagent ensemble du sujet proposé pour l'atelier. Celle-ci se formule toujours sous la forme "Est-ce que ... toujours". Il s'agit donc pour les enfants d'essayer de comprendre en quoi certaines questions invitent à la discussion alors que d'autres non, en quoi certaines questions ont un enjeu. La formulation "Est-ce que ... toujours" a cette vertu de nuancer la question, de montrer que la réponse n'est pas évidente, ni catégorique et qu'elle appelle à la remise en question d'un certain nombre de préjugés et d'idées reçues. Si, la plupart du temps, c'est l'intervenant qui donne le sujet du jour, il est capital que ce soient les enfants qui trouvent ensemble cette problématique. Chaque enfant peut proposer la ou les siennes. Elles sont notées au tableau, puis ils élisent les yeux fermés celle à laquelle ils ont envie de répondre. Ainsi la question leur appartient à tous, ils peuvent se l'approprier et commencer leur enquête pour la résoudre. Au cours des journées de formations, il nous a été conseillé de leur demander de noter leur nom à côté de chaque question. Cela joue un rôle positif en termes de valorisation pour l'enfant qui va noter sa question au tableau, mais cela peut aussi engendrer des satisfactions orgueilleuses : "c'est ma question qui a été choisie, j'ai gagné". Charge à l'animateur de désamorcer ce mauvais réflexe en rappelant qu'il ne s'agit pas d'une compétition, Mais il semble que cette remarque ne leur fasse pas beaucoup d'effet. Peut-être faudrait-il réfléchir à un autre moyen de valoriser sans qu'ils puissent sentir qu'ils sont meilleurs que les autres parce que leur question a été élue.

L'argumentation est un moment important de la recherche. Les enfants ont souvent tendance à parler sous forme de sentences péremptoires. Ils pensent des choses, ont des croyances, des certitudes, mais n'ont pas du tout le réflexe de motiver leurs propos. Il va alors s'agir pour eux de réussir à approfondir. Expliquer pourquoi ils pensent cela. Sur quoi se base leur raisonnement. Ils peuvent par exemple justifier avec un exemple ou critiquer un argument par un contre-exemple. L'animateur peut aussi relever une idée trop dogmatique et inviter l'enfant à nuancer son propos. C'est dans cette habileté que

L'on peut voir un écart assez flagrant entre certains élèves qui coïncide en général, après discussion avec l'instituteur, avec le niveau que l'on retrouve en classe. C'est aussi cette habileté qui va déterminer l'aisance ou les difficultés des étudiants dans les niveaux supérieurs, que ce soit au collège, au lycée, voire même à l'université. En cela, une stimulation précoce ne peut être que bénéfique et tous ceux qui ont de l'expérience dans l'animation d'ateliers de philosophie disent voir une différence marquante entre des enfants qui y participent depuis leur plus jeune âge et des enfants qui n'en ont jamais fait. Les premiers dénotent une certaine vivacité d'esprit qui tranche nettement avec celle des autres. Cette habileté ne va pas sans la troisième de notre triptyque : la conceptualisation.

Pour développer une argumentation solide, il faut être en mesure de conceptualiser. Qu'est-ce à dire pour un enfant d'école primaire ? Il s'agit de son aptitude à définir des mots par lui-même, à les distinguer d'autres mots dont les sens peuvent présenter des similitudes. Il s'agit donc d'une aptitude au discernement. C'est peut-être la première question qu'il faille leur poser pour démarrer la recherche. Une fois la problématique trouvée, il faudrait demander au premier à prendre la parole de définir les termes de la question. Ainsi, pour répondre à la question "Les animaux sont-ils toujours des amis ?", il faudrait en premier lieu que l'animateur leur demande de définir ce qu'est un animal, quels types d'animaux ils connaissent (de compagnie, nourriture, du zoo, sauvage, prédateur, proie, est-ce que l'homme est un animal ? etc.) et ce qu'ils appellent un ami (quelqu'un que l'on aime, à qui l'on veut du bien, etc.). Ce n'est qu'après ce premier travail de déblayement de terrain que les enfants peuvent être en mesure de distinguer entre l'animal de compagnie et l'animal que l'on mange par exemple.

Dans l'ordre il faudrait donc, dans l'idéal, problématiser, conceptualiser, puis fournir une réponse faisant intervenir l'argumentation.

II) Partie II – Mise en œuvre et analyse

A) Déroulement

Cela est plus facile à dire qu'à mettre en pratique en situation réelle. Les réactions des enfants sont toujours imprévisibles et la séance peut avoir été préparée avec le plus grand soin, ce qui s'y produit est toujours inattendu. J'ai été placé dans une classe de CE1 à l'école primaire Langevin. Les enfants avaient donc entre 7 et 8 ans. L'école étant très investie dans les ateliers philosophie, j'étais face à des enfants qui n'étaient pas des novices. Ils pratiquaient ce type d'ateliers depuis le CP, ce qui m'a facilité la tâche. Etant débutant dans l'animation, ne disposant pas d'une formation particulière comme le BAFA, j'ai pris la décision d'utiliser un format que je trouvais simple et efficace : l'arbre à mots. Tout d'abord, nous l'avions expérimenté à plusieurs reprises lors de nos journées de formation. Lors de la simulation d'une mise en situation, c'était aussi cet exercice que j'avais choisi de proposer à mes camarades de formation. J'ai répété le même format pour les trois séances. Cela présentait selon moi divers avantages : je pouvais prendre mes marques et m'améliorer à chaque séance, forts de mes remises en question nées des séances précédentes, ce qui aurait été bien plus complexe si j'avais dû changer d'exercice à chaque séance. Le temps étant relativement court, le temps d'adaptation que cela demandait aurait été préjudiciable pour la qualité de l'atelier. D'autre part, cela instaurait un rituel que les enfants semblaient avoir plaisir à retrouver chaque semaine. Ils s'étaient approprié le déroulement de la séance et me devançaient pour me rappeler les règles de l'atelier.

Voici comment les choses devaient se passer en théorie :

Durée de la séance : 45 minutes

Je venais tous les mercredis matin à 8h30. La séance ne devait pas excéder 45 minutes. Au-delà, il devient très difficile pour les enfants de rester concentrés (j'ai pu m'en apercevoir). La gestion du temps est un aspect important, puisque les enfants ont tendance à digresser. L'animateur doit en permanence garder un œil sur l'heure et savoir à l'avance le temps qu'il compte impartir à chaque moment de son atelier. Le moment de la recherche étant tout à la fin, il est celui qui peut pâtir des débordements des autres moments alors qu'il est justement celui auquel il faudrait consacrer le plus de temps. D'autre part le temps permet de cadrer les choses précisément. Les enfants comprennent sans difficulté l'idée qu'il y a un moment pour chaque chose. Cela permet de prévenir d'éventuelles frustrations pour celui à qui l'on refuserait la question qu'il s'apprêtait à poser. Cela n'est pas vécu

comme une injustice ou quelque chose d'abstrait, il sait que le délai est écoulé et que nous allons passer à une autre étape.

Cadre de la séance

L'école Langevin a une salle dédiée aux ateliers qu'ils nomment la salle "débat philo", expression que nous voudrions éviter, préférant l'emploi de mots tels que "discussion" ou "recherche". Les chaises y sont disposées en cercle. Je laissais les enfants s'asseoir et retrouver le calme. L'institutrice jouait ici son rôle habituel dans le maintien de l'ordre et je restais un peu en retrait, n'hésitant pas toutefois à leur demander le silence et le respect des règles de vie de classe si nécessaire. Nous étions deux à partager l'autorité. Je m'asseyais avec eux dans le cercle pour me mettre à leur hauteur et leur posais les mêmes questions à chaque début de séance : "Est-ce que vous savez qui je suis ? Comment je m'appelle ? Qu'allons-nous faire aujourd'hui ? Quelles sont les règles de l'atelier philo ?". Lors de la première séance, les réponses étaient un peu tâtonnantes, mais déjà à la troisième il ne s'agissait plus que d'une formalité expédiée en quelques minutes.

Les règles de l'atelier philo

Les règles étaient assez simples : on ne parle que lorsque l'on a le bâton de parole en main, ceux qui ne l'ont pas se taisent et écoutent celui qui parle. On ne se moque pas, ni ne juge, la parole est libre, on respecte les règles de vie de classe habituelles. Une fois ces règles rappelées par les enfants eux-mêmes (ce sont leurs règles du vivre ensemble), nous rappelions les consignes de l'exercice en lui-même.

Consignes de l'arbre à mots

Les enfants rappellent les consignes eux-mêmes, cela m'assure qu'ils ont le plan général de la séance en tête et qu'ils sont en mesure d'identifier ce que nous sommes en train de faire et en vue de quoi nous le faisons.

→ Désignation par l'institutrice de l'élève en charge de la distribution du bâton de parole (selon un ordre alphabétique par souci d'équité)

→ Ecriture du thème que j'encadre au tableau : c'est moi qui choisis le thème au préalable. Nous correspondions par mail avec l'institutrice pour réfléchir ensemble à la thématique la plus adéquate. Elle s'autorisait quelques suggestions à la lumière des problématiques qu'elle pouvait rencontrer au quotidien mais me laissait choisir parmi les possibilités envisagées (la peur, les animaux, le partage, l'amitié, etc.). Je laissais aux enfants quelques instants pour se familiariser avec le sujet.

→ Chaque enfant note autour de ce thème les mots qui lui viennent à l'esprit et qu'il pense être en relation avec ce thème (5 à 10 minutes)

Souvent les enfants ne donnent que des synonymes ou des notions positives. Je leur demandais donc de me trouver aussi des contraires ou des aspects négatifs. A ce stade intervient donc essentiellement leur capacité à conceptualiser, c'est-à-dire à définir, associer ou dissocier des notions. Je leur laissais ensuite quelques instants pour observer ce qui a été noté (pas plus d'une minute).

→ Problématisation sous la forme "Est-ce que ... toujours ?" (10 minutes maximum)

Puis venait le moment de la problématisation. Moment assez difficile pour les enfants : trouver une question qui vaille la peine d'être posée. Pour le thème de "la peur" par exemple, ils avaient du mal à formuler une question qui offre des perspectives de discussion. La consigne étant "Trouvez une question qui mobilise le thème principal et une notion que vous y avez associé sous la forme : 'Est-ce que...toujours'", beaucoup donnaient des réponses du type "Est-ce que toujours on a peur quand on est effrayé". D'une part il fallait leur donner quelques explications de syntaxe (il faudrait éventuellement réfléchir à une autre manière d'amener la forme de la problématique car celle-ci semble rester très floue pour eux), d'autre part il semble que ce en quoi consiste une problématique leur échappe encore à cet âge-là. Bien sûr, il y avait parfois des questions très intéressantes. Lorsque nous avons abordé "le partage" par exemple, un élève a posé la question très simple "Faut-il toujours partager ?". Question qui pourrait intéresser un philosophe de formation et dont la réponse appelle de longs développements qui n'ont rien d'évident. Mais que la problématique soit riche ou pauvre semble plus imputable au

hasard qu'à une réelle compréhension des enjeux qui sous-tendent la question. Cela ressemble plus à un jeu : il faut associer deux termes dans une question dont la structure est donnée d'avance, le sens réel de la question passe au second plan. Ici, le rôle de l'intervenant est primordial. J'ai pu m'en apercevoir à mes dépens (point que je développerai ultérieurement).

→ Election de la problématique : c'est tous ensemble qu'ils choisissent la problématique à laquelle ils souhaitent réfléchir. D'abord je relisais l'ensemble des questions posées, puis je leur demandais de fermer les yeux. Le vote se faisait ainsi à main levée et dans l'anonymat. (5 minutes)

→ Recherche (20 à 25 minutes) : c'est le moment le plus important où les enfants vont déployer l'ensemble de leurs habiletés de pensée. Ils vont conceptualiser, argumenter et éventuellement redéfinir ou affiner leur problématique. Ce moment de l'atelier peut se dérouler dans de bonnes conditions seulement si les étapes précédentes ont été menées correctement. Chacun intervient à son tour lorsqu'il a le bâton de parole en main. C'est aussi là que les qualités de l'animateur sont décisives. Les enfants fonctionnent énormément par association d'idée, font des digressions infinies, se dispersent, aiment surenchérir, raconter des anecdotes et oublient facilement le sujet principal. L'intervenant doit sans cesse être vigilant à ce qu'on l'on reste dans le sujet, par exemple en demandant à l'enfant de rappeler la question à laquelle il est en train de répondre. Il faut aussi faire attention à ce que les enfants n'entament pas un catalogue d'anecdotes personnelles et essaient de donner des réponses plus générales. L'animateur doit toujours se soucier de savoir si l'enfant est en train de proposer une réponse argumentée, justifiée et peut demander qu'il agrmente sa réponse d'un exemple concret. Ce moment est une recherche et non un débat car il ne s'agit pas d'avoir raison de l'autre. C'est un travail d'équipe : on met ses efforts en commun pour venir à bout d'un problème.

→ Conclusion (5 minutes) : c'est un temps à ne pas négliger. Il vient clore le débat donc joue un rôle structurant. Il est aussi important pour la valorisation de l'enfant : c'est à ce moment-là qu'il peut dire ce qui lui a plu ou déplu, ce qu'il a compris, appris. C'est aussi pour eux le moyen de comprendre que l'atelier philo se termine mais que le questionnement reste toujours ouvert, que la philosophie est infinie et qu'ils peuvent continuer à en parler entre eux ou avec l'institutrice. Ils doivent accepter et dépasser la frustration.

B) Analyse, points négatifs et positifs

1) Points négatifs (exemples précis)

Tout d'abord, trois séances n'ont pas été suffisantes, en ce qui me concerne, pour réellement mesurer une évolution, que ce soit celle de mes qualités d'animateur ou celle des capacités des enfants. D'autant que ces enfants font des ateliers philo depuis le CP. Ils connaissaient déjà le principe. J'ai surtout eu l'occasion de faire quelques erreurs, de m'en apercevoir avec l'aide de l'institutrice avec qui j'ai beaucoup échangé par téléphone et par mail, et de me remettre en question à chaque séance pour les corriger. J'ai noté trois points particulièrement négatifs dans ma pratique :

- Gestion du temps

Je devais normalement animer l'atelier pendant 45 min, ce qui est déjà long en terme de concentration optimale pour des CE1. Mais j'ai débordé à chaque fois. Malheureusement, la partie la plus importante, la recherche à proprement parler, étant tout à la fin, c'est celle-ci qui a fait les frais des débordements. Nous en avons parlé avec l'institutrice, et j'ai décidé de chronométrer chaque étape de l'atelier pour ne plus déborder. Au départ j'étais si content de voir leur enthousiasme qu'à chaque fois qu'un doigt se levait, j'acceptais d'écouter la question en me disant : "Allez, encore une dernière". Je ne voulais pas les frustrer ni leur faire de peine en ne leur donnant pas la parole. Je me suis déculpabilisé de cela lors de la 3^{ème} séance et ai fixé des limites de temps claires au préalable. J'ai informé les enfants de ces limites de temps afin qu'ils intègrent cela aux règles de l'atelier.

- Orientation de la question

Lors de la deuxième séance, j'ai orienté la discussion vers la problématique que je voulais qu'ils aperçoivent. Je m'en suis rendu compte après coup. Je pense qu'il s'agit de ma plus grosse erreur. Nous avons comme thème "les animaux". Bien entendu, j'avais en tête de leur faire saisir la différence de traitement entre l'animal "ami", donc l'animal de compagnie, et l'animal "nourriture". Or les enfants

sont complètement passés à côté et ont abordé d'autres sujets en relation avec les animaux. J'étais frustré. J'avais l'impression d'avoir mal fait quelque chose ou que la discussion était superficielle, voire inutile. Lors de son intervention, un enfant a vaguement mentionné ce problème dont je voulais parler. Mais les autres ne l'ont pas relevé et ont continué à parler d'autre chose. J'ai alors orienté la discussion pour qu'ils reviennent dessus. Il y a une différence entre guider, aider à définir une notion, demander des précisions et transformer leur recherche selon ma problématique personnelle. L'institutrice m'a signalé ce comportement dans un mail et je me suis immédiatement remis en question. J'ai gardé cela à l'esprit lors de la 3^{ème} séance, pour ne plus recommencer. Nous sommes presque tous engagés, militants, sensibles à certaines problématiques. C'est un trait commun chez la plupart des étudiants en philosophie. Nous avons souvent des débats enflammés et une certaine vision du monde ou de ce qu'il devrait être. En bref, nous avons beaucoup de certitudes (féminisme, végétarisme, opinions politiques, écologie, etc.). Or dans le cadre de ces ateliers, nous travaillons avec des enfants dont l'esprit est malléable. Et nous devons faire preuve d'une très grande intégrité et d'une capacité à mettre de côté certains aspects de notre personnalité pour nous mettre au service des enfants, dans cette posture neutre, impartiale si difficile à trouver : celle de guide. Nous sommes là pour leur apprendre à construire une pensée, pas pour en définir le contenu.

- **Mauvais choix de problématique**

Lors de la séance consacrée à la peur, je n'ai pas été attentif à la qualité des problématiques. Les enfants étaient si enjoués, si volontaires, que j'ai pris toutes les questions qui leur venaient à l'esprit sans faire de tri, sans leur demander de faire l'effort de problématisation, c'est-à-dire que je les ai laissés poser des questions au lieu de trouver une problématique. C'est ainsi que la question "Est-ce qu'on a toujours peur quand on est effrayé" s'est retrouvée dans la liste des questions éligibles et c'est celle-ci qui a été sélectionnée. Cela a totalement paralysé la recherche puisqu'il s'agissait d'une fausse question ; "avoir peur" et "être effrayé" voulant dire à peu près la même chose. Cette séance fut uniquement l'occasion pour les enfants de raconter leurs peurs, leurs craintes, leurs cauchemars ; elle s'apparentait plus à une thérapie qu'à un atelier philosophie et j'en étais entièrement responsable. J'aurais dû garder en permanence à l'esprit qu'une problématique doit, comme son nom l'indique, poser problème.

Quelques autres points relevés

→ Manque de recul sur ce que je représente pour les enfants et le pouvoir que cela me confère vis-à-vis d'eux : lorsque Maylis est venue assister à l'une de mes séances, elle m'a fait remarquer qu'à un moment, certains enfants ne disaient plus du tout ce qu'ils pensaient mais ce qu'ils croyaient que j'allais apprécier. Elle m'a rendu attentif au fait que nous pouvons avoir une sorte de "fan club" qui cherche à nous plaire et à avoir notre approbation. J'étais complètement passé à côté de cette subtilité du rapport adulte/enfant, or je pense qu'il a son importance.

→ J'ai éprouvé quelques difficultés à me rendre clair pour les enfants. Parfois j'employais des mots qu'ils ne comprenaient pas et ils me demandaient de les leur expliquer. Ma mission était donc de reformuler mon propos pour qu'il soit audible par des enfants, sans dénaturer le sens de ce que je voulais dire. J'ai eu le sentiment à plusieurs reprises que mes explications les embrouillaient encore plus et l'institutrice est plus d'une fois venue à ma rescousse en trouvant des images suffisamment parlantes pour qu'ils saisissent la notion incomprise.

2) Points positifs (exemples précis)

→ Lien facile avec les enfants : dès le départ, une alchimie s'est tout de suite opérée avec les enfants. J'ai apprécié leur richesse d'esprit, leur énergie, leur capacité à surprendre, à m'emmener là où je ne m'attendais pas.

→ Mise en place d'un rituel : j'ai pu voir une amélioration entre la première et la 3^{ème} séance. Lors de la première, ils avaient du mal à définir ce qu'était la philosophie (réfléchir par soi-même de manière argumentée), connaissaient vaguement les règles et les consignes étaient floues. En répétant toujours le même exercice et en posant les mêmes questions en début de séance, l'entrée en matière se faisait de plus en plus rapidement et le rappel des règles n'était plus qu'une formalité. Dans l'ordre, je demandais "Est-ce que vous vous souvenez de moi ? Savez-vous comment je m'appelle ? Savez-vous ce que nous

allons faire aujourd'hui ? Quelqu'un peut-il me rappeler les règles de l'atelier philo ? Quelqu'un peut-il me rappeler le déroulement de l'arbre à mots ?". A partir de la 3^{ème} séance, les enfants savaient tout dans le bon ordre, ce qui nous permettait de toujours savoir nous situer dans l'atelier.

→ Le premier atelier avait pour thème le partage et pour problématique "Faut-il toujours tout partager ?". Assez rapidement, les enfants ont fait le lien entre le partage et l'amitié. Une jeune fille a dit qu'elle partageait pour se faire des amis. Je pense avoir correctement rebondi sur cette réponse en les amenant à s'interroger sur l'ambivalence du partage puisque que l'un de ses camarades a réussi à dire que finalement, "quand on partage on n'est pas forcément généreux quand c'est seulement pour se faire des copains, mais le vrai partage c'est quand on donne à quelqu'un seulement parce qu'on l'aime, sans rien attendre en retour". J'étais agréablement surpris de voir qu'une enfant de 7 ans avait pu, par ses propres moyens, s'apercevoir du caractère paradoxalement et potentiellement égoïste de cette notion de partage.

→ Dans le point négatif n°3 (mauvaise problématique), un élément positif a néanmoins surgi à la fin lorsque, pour les valoriser, je leur ai demandé ce qu'ils avaient retenu de la séance, une élève m'a dit "je pensais être la seule à avoir ce genre de peurs, mais je suis rassurée de voir que tout le monde a les mêmes". Donc finalement, même une séance jugée mauvaise pour l'animateur peut s'avérer très positive pour les enfants qui, par la parole et le partage, s'aperçoivent que beaucoup de choses les rassemblent plutôt qu'elles ne les séparent.

→ J'ai toujours eu le souci d'être intègre et n'ai pas hésité à me remettre en question à chaque fois que cela a été nécessaire. Je pense que c'est une qualité indispensable pour pratiquer ce type d'atelier compte tenu du jeune public. Cela demande une certaine honnêteté intellectuelle et une authentique bienveillance.

Conclusion

Etre philosophe, ce n'est pas seulement être habile dans la manipulation de concepts. C'est aussi et avant tout apprendre à vivre philosophiquement. La philosophie est un outil qui doit permettre d'élire sa conduite chaque jour, de refuser l'action mécanique, le psittacisme et la croyance dogmatique. Cela n'est possible que par un long apprentissage. Penser, ça s'apprend. Certes certains sont plus précoces, mieux disposés que d'autres, mais le rôle de l'école n'est-il pas de gommer le plus possible ces inégalités ? Pour Platon, la sagesse était avant tout un état de l'âme, une posture, l'orientation d'un regard. Il ne s'agit en aucun cas d'imposer la bonne pensée aux enfants, mais de leur montrer que les choses ne sont pas si évidentes qu'elles en ont l'air. C'est tout l'enjeu de la capacité à problématiser : montrer en quoi ce qui semblait aller de soi mérite tout de même que l'on s'y attarde. Ces ateliers m'ont permis de m'interroger sur la distinction qui peut exister entre une pratique "professionnelle" de la philosophie et l'intégration d'un "regard philosophique" dans la vie quotidienne. Assurément, un atelier philosophie n'a pas pour but de susciter la vocation de devenir philosophe à tous les enfants. Nous ne faisons pas de prosélytisme. Le but est de donner les moyens intellectuels aux enfants de devenir le plus possible acteurs de leur vie, de s'émanciper et de sortir de leur "minorité", pour reprendre le vocabulaire de Kant.