

## Essai sur le monde philosophique de l'enfant Le dialogue Moi-Monde - Instance-Monde<sup>1</sup>

Jacques Lévine

Avec la collaboration de Geneviève Chambard et Michèle Sillam

Ce dont il sera question dans la réflexion qui va suivre comporte un enjeu particulièrement important. Il s'agit de clarifier deux points :

- Est-il pertinent de penser qu'il existe un domaine qui pourrait être appelé « le Monde philosophique de l'enfant » ? Ce domaine serait à la fois différent et semblable à celui de l'adulte, mais son existence impliquerait que dès leur plus jeune âge, les enfants pourraient être considérés comme « naturellement philosophes ».
- À supposer qu'avec une telle hypothèse nous ne versions pas dans le mythe de l'enfant qui sait tout, ou dans l'utopie qui vient à bout de tout, y a-t-il une seule ou plusieurs voies d'accès à ce monde de la « philosophie naturelle » ? Y a-t-il une seule conception de ce présumé « monde philosophique » de l'enfant, ou parlons-nous de choses différentes quand nous l'évoquons ?

Sur ces deux points, je réponds par l'affirmative. Oui, tout enfant est à sa façon un « praticien » de la philosophie. Oui, il y a place pour une pluralité de conceptions, notamment, à côté de celle de Lipman, celle que nous envisageons de défendre.

Mais, avant de présenter mon point de vue, à savoir ce que nous entendons par Ateliers de Philosophie dans l'approche AGSAS (Association des Groupes de Soutien Au Soutien dite également Balint-enseignant ou Rencontres Pédagogie Psychanalyse pour la formation aux Relations de Médiation), je tiens à entamer mon propos par **un hommage à Matthew Lipman. Car c'est lui le pionnier. Il lui revient l'honneur d'avoir ouvert la voie.**

Et peu importe le vocable qu'il a choisi pour désigner ce qu'il préconise : communauté de recherche, délibération avec les enfants à propos de préoccupations philosophiques, initiation à la pratique de la philosophie dès le plus jeune âge... L'essentiel est qu'il ait été le premier à demander que l'école n'en reste ni à son dédain pour la philosophie à l'école, ni à un vœu pieux, mais mette en place un programme précis.

---

<sup>1</sup> *Pour citer ce texte :*

Essai sur le monde philosophique de l'enfant. Le dialogue Moi-Monde – Instance-Monde.  
Jacques Lévine, avec la collaboration de Geneviève Chambard et Michèle Sillam.  
Intervention au Parlement de la Communauté française à Bruxelles, février 2004.

---

Certes, d'autres, bien avant lui, avaient trouvé aberrant qu'on laisse en friche un capital psychique aussi précieux. Je pense à **ce passage magnifique de Montaigne** : « Puisque la philosophie est celle qui nous instruit à vivre et que l'enfance y a sa leçon comme les autres âges, **pourquoi ne la lui communique-t-on pas** ? On nous apprend à vivre quand la vie est passée. Certains écoliers ont pris la vérole avant que d'être arrivés à la leçon d'Aristote sur la tempérance. Ôtez de la dialectique toutes ces subtilités épineuses, les discours de la philosophie sont plus aisés à concevoir qu'un conte de Boccace. Un enfant en est capable, au partir de la nourrice, beaucoup mieux que d'apprendre à lire et écrire. On a grand tort de rendre la philosophie inaccessible aux enfants ». (*Essai* 1, 24, De l'instruction des enfants).

Ce n'est probablement pas par hasard si l'initiative de Lipman a dû attendre 400 ans après Montaigne avant d'être formulée. Il a fallu que la parole de l'enfant soit mieux reconnue à la suite de toute une série d'effondrements qui sont en train de modifier la place de l'enfant dans notre société. **Nous assistons à un processus d'autorité en panne**, avec toutes sortes de décrochages parents/enfants, famille/société, élèves/enseignants... Dans ce contexte de **déparentalisation**, de désacralisation et de déliaisons multiples, les enfants ont besoin d'être encouragés à regarder en face les réalités qui les menacent, à pratiquer un parler à la fois vrai et responsable et à s'affilier à de nouvelles sources de force.

Cependant, l'admiration ne doit pas faire taire **les divergences** et restreindre le droit à la critique. Lorsqu'en 1996, avec Agnès Pautard et Dominique Senore, nous avons commencé à décortiquer la procédure que propose Lipman, nous avons été décontenancés et, plus encore, lorsque par la suite, nous avons assisté à des démonstrations.

Nous avons été très étonnés par la pluralité des objectifs que Lipman assigne aux séances. Il tient en effet :

- 1) à leur donner le support d'un texte (*Harry, Elfie, Kio et Augustine...*) qui a sa propre valeur narrative et sa propre attractivité ;
- 2) à faire suivre ce support de la « cueillette », c'est-à-dire choisir le problème à traiter issu de la lecture du texte, ce qui engage dans un second type d'attractivité ;
- 3) à organiser un débat dont on attend une initiation à la logique. Débat qui s'oriente dans des sens divers, à propos duquel l'adulte intervient beaucoup.

Pour dire vrai, cela nous a paru compliqué. Bien sûr, nous comprenons le souci de transitionnalité qui sous-tend cette démarche. Mais il y a là trois objectifs au lieu d'un seul, et il faut se demander s'ils ne comportent pas un risque d'éparpillement qui détournerait de la centration sur l'essentiel. De même, nous avons été surpris par la densité du discours de l'adulte, son souci d'intervenir pour redresser, corriger, transmettre, comme s'il doutait de la capacité de l'enfant à saisir les enjeux du débat.

Or, à la différence de Lipman, nous avons eu très rapidement la conviction que **l'enfant a besoin de faire une double expérience préalable : il a besoin de vivre pleinement le pouvoir de la pensée, et il a besoin de se centrer, autrement que sur un mode scolaire, sur la valeur des conceptions de l'existence que nous véhiculons.**

Alors que Lipman, après toutes sortes de détours, propose le raisonnement logique comme finalité, nous pensons que le point d'impact principal des Ateliers de Philosophie doit être la parole de l'enfant, en tant que **miroir de sa façon de penser la vie, et cela, avec le minimum d'additions en provenance des adultes**. Il ne s'agit pas d'obéir à une quelconque idéologie de la non directivité. Ce n'est pas parce que, depuis 1968, un certain nombre d'enseignants sont accusés de laxisme ou de confiance excessive dans les compétences naturelles de l'enfant, que nous devons rejeter tout ce qui procède de voies intermédiaires en matière de transmission. Il ne s'agit pas là d'un problème secondaire de méthodologie, mais d'un choix de finalité.

Autrement dit, après avoir lu Lipman et mis au point notre propre méthode, dépassant une attitude triviale et stérile de concurrence, nous avons réalisé que nous étions en présence de deux façons de concevoir ce qu'on peut appeler « la naissance de la pensée philosophique des enfants ». Il y a deux approches la sienne et la nôtre, mais loin d'être incompatibles, elles peuvent et doivent être considérées comme complémentaires. Le problème devient alors celui de l'antériorité. Commence-t-on, dans les Ateliers de Philosophie, grâce à un cadre préalablement pensé et aménagé, par un travail de maïeutique, celui de l'enfant assistant à l'accouchement de sa propre pensée ou donne-t-on la première place à l'apprentissage de la logique ? Les enfants les plus jeunes sont-ils d'ailleurs en mesure d'accueillir un tel apprentissage à caractère abstrait ? Et ne risquent-ils pas d'être déstabilisés et démotivés si cet apprentissage dépasse leur possibilité d'assimilation ? Les théories cognitives les plus récentes nous montrent en effet qu'il existe trois sortes de traitement des informations dont l'ordre doit être respecté : le traitement perceptif de l'ordre du constat sensoriel, le traitement visuo-moteur où s'élabore l'acte, le traitement sous- conceptuel puis conceptuel.

Michel Tozzi et Jean-Charles Pettier, qui se situent avec toutefois beaucoup de nuances dans la mouvance de Lipman, donnent eux aussi la priorité à la logique – apprendre à argumenter, problématiser, conceptualiser – et ils font de l'entraînement au débat l'objectif numéro un. Bien sûr, il serait stupide de s'opposer à ce qu'une pédagogie du « bien raisonner » prenne toute sa place, mais nous pensons qu'avant le débat, et pour qu'il soit possible, il faut le temps du « faire connaissance » avec ce qui donne matière et matériau au débat, c'est-à-dire l'étrange découverte que la vie est ce qu'elle est, que nos pensées et celles des autres sont ce qu'elles sont. Il nous faut donc donner le temps à cet étonnement premier, le rendre vivant et le faire retrouver. Il nous faut voir de quoi s'alimente l'appareil à penser, y compris dans son registre émotionnel et synchrétique, avant de l'étudier comme appareil à penser la pensée, donc sur un registre à prédominance intellectuelle, lequel registre a évidemment toute sa place, mais pas à n'importe quel moment.

### **Les Ateliers de Philosophie de l'AGSAS : genèse, cadre et finalités**

De ce qui précède découle que nous proposons un cadre différent, un cadre « non lipmanien », tout en en gardant la finalité dans sa globalité, de même que, toute proportion gardée, il existe une géométrie « non euclidienne » qui n'en reste pas moins une géométrie. Ce cadre, appelé Ateliers de Philosophie-AGSAS, s'est constitué en trois étapes.

## La première étape a surtout concerné la procédure

Nous avons voulu qu'elle soit régie par une règle fondamentale d'une extrême concision. Cette règle comporte cinq points qui sont très clairement dits aux enfants :

- un avant-propos sur le sens du terme philosophie
- énoncé d'un thème
- annonce que la séance durera dix minutes
- annonce que l'enseignant n'interviendra qu'à minima
- précisions sur les contrats de fonctionnement

On peut dire que c'est là la « règle fondamentale » des Ateliers de Philosophie tels que nous les concevons, c'est ce qui régit le cadre et les finalités de la méthode.

❖ La façon dont on présente les ateliers de philosophie est fondamentale : l'enseignant doit avoir reçu une formation appropriée. Il est important de dire aux enfants, dans un langage simple, qu'on va faire de la « philosophie », c'est-à-dire qu'on va apprendre à réfléchir sur les questions que se posent les hommes depuis très longtemps. Apprendre à réfléchir signifie que l'on va prendre son temps pour penser dans sa tête, avant de parler, que tout le monde n'est pas obligé de prendre la parole au cours d'une séance et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions sur lesquelles on réfléchit.

**Une insistance particulière est mise sur le statut social que l'on donne à l'enfant au cours des Ateliers : il est autre chose qu'un élève, autre chose qu'un adulte, autre chose qu'un enfant ; il est une personne parmi les autres, un habitant de la terre qui pense à la façon dont les Hommes se conduisent sur terre.**

Pourquoi dix minutes ? Parce que la réflexion philosophique est une denrée précieuse mais surtout parce que ce qui fait la valeur de la séance est d'être la mise en mouvement d'un travail plus vaste qui, de toutes façons, ne s'arrête ni à dix minutes ni à une heure, l'essentiel étant son lancement et sa stimulation. L'expérience montre qu'il se poursuit à l'intérieur du sujet, en dehors même des séances et que c'est cette continuation qui lui donne sa valeur. La limitation du temps devient alors motivation à ce prolongement.

❖ La taille du groupe. En Maternelle, il est nécessaire de travailler en petit groupe de 6 à 8 enfants. En Élémentaire, des demi-classes mais aussi des classes entières fonctionnent bien. L'atelier en classe entière permet au groupe classe de se sentir exister comme « communauté de recherche ». Les élèves s'y sentent solidaires les uns des autres, ce qui donne au travail en commun la valeur **d'une co-construction de la pensée.**

❖ La parole circule, soit avec le micro, soit avec le bâton de parole que l'enseignant distribue à la demande ou que les enfants se passent entre eux. Micro et bâton de parole ont **des fonctions symboliques** sur lesquelles il est important de réfléchir. Probablement représentent-ils la présence du « témoin », du « tiers », d'une instance qui donne de la solennité à la situation et installe un espace où le sérieux est de rigueur sans être pesant. Le bâton de parole c'est la Loi, c'est l'ordre qui concerne la place de chacun parmi tous. Ça institue chacun comme sujet indépendant : « tu es invité à prendre ta place », et comme sujet dépendant : « tu ne parles pas quand les autres parlent ». Mais c'est surtout un **signe de**

## **confiance dans la capacité des enfants d'avoir, autant que tout autre, une opinion réfléchie sur les choses du monde.**

❖ Les séances sont, autant que possible, enregistrées. Lorsque c'est le cas, la cassette peut être mise à la disposition des enfants, mais toutefois, dans des conditions bien précisées de confidentialité.

❖ La réécoute n'est pas obligatoire, rien ne se fait de façon systématique et répétitive ; mais, lorsqu'elle a lieu, elle a pour intérêt de relancer les échanges et d'ouvrir sur un deuxième temps, le débat proprement dit, point sur lequel nous reviendrons.

❖ Pour ce qui est de la place de l'enseignant, **un problème essentiel est soulevé : celui de son silence.** Mais il s'agit d'un silence objectif, qui subjectivement a une autre signification que celle du silence car **l'adulte, en tant que principe de réalité, tout en n'intervenant pas, est présent** au travers de tous les éléments du cadre : le thème, le bâton de parole, etc. L'expérience montre qu'un certain nombre d'enseignants éprouvent une grande difficulté à respecter cette règle de non-intervention pendant les dix minutes de la séance, car leur formation leur apprend essentiellement à diriger étroitement les apprentissages des élèves et ils ont peur que les enfants, s'ils sont livrés à eux-mêmes soient désemparés, ne trouvent rien à dire ou ne respectent plus le cadre. Par contre, lorsqu'ils surmontent cette appréhension, **ils font au contraire la découverte sidérante de l'intelligence des réflexions des enfants sur des sujets pourtant difficiles et cela, avec des enfants eux-mêmes difficiles.** Il se produit en eux un changement de regard qui se prolonge par une interrogation sur le métier d'enseignant : comment mieux prendre en compte le potentiel qui se révèle à l'occasion des ateliers ? C'est donc une réflexion de fond sur l'identité professionnelle qui est par là engagée. En cela, les Ateliers de Philosophie constituent un outil de formation des enseignants eux-mêmes à une autre conception de la relation. Celle où une circulation de la parole dans « l'horizontalité », donc dans le cadre d'un type nouveau de co-réflexion, l'emporte sur la « verticalité » traditionnelle de la transmission. L'école est tellement centrée sur les performances, sur les productions des enfants, qu'elle se prive trop souvent de mettre en place les conditions qui font émerger le potentiel des élèves. Au surplus, dans le cadre des Ateliers de Philosophie, l'intervention de l'enseignant, en raison de son identification modélisante, risquerait d'interrompre le travail tâtonnant d'élaboration de la pensée qu'effectuent les enfants. **Par contre, sa présence silencieuse et confiante est nécessaire.** Car les enfants ne peuvent produire de la pensée sur ces sujets importants que s'ils s'y sentent autorisés. L'enseignant est le garant des conditions de prise de parole et des modes de gestion du temps. Il représente la légitimité de la perspective qu'ouvrent les Ateliers de Philosophie.

❖ Le problème du thème

Sur ce point, des discussions sont encore en cours. Chaque enseignant a sa propre idée sur la formulation la plus appropriée. Il semble que des formules d'introduction du thème comme : « Aujourd'hui on va réfléchir au bonheur... », ou « Que pensez-vous de la pauvreté... ? » sont souvent plus efficaces que la formule « Qu'est-ce que... ? » qui risque d'induire l'idée qu'il y a une réponse juste à la question posée, mais le débat est ouvert.

Il est nécessaire d'adapter les questions à l'âge des enfants, en commençant, pour les élèves de Maternelle, par des questions qui ont un rapport avec leur vécu, du type « grandir », « pourquoi va-t-on à l'école ? », « un enfant et une grande personne, est-ce pareil ? »...

Voici une liste non exhaustive de thèmes : « Est-ce que j'existe ?... La beauté... La peur... Le courage... Est-ce que les animaux pensent ?... L'injustice... Rêver... Se moquer... La honte... Réussir... Le bonheur... La tristesse... La joie... Être intelligent... La fierté... Mépriser... Regarder quelqu'un... Être regardé... L'imagination... Danser... Être cordonnier... Être roi... Être une princesse... Être fort... La colère... L'aventure... Pourquoi on meurt ?... Pourquoi on naît ?... La pauvreté... La richesse... Se souvenir... Comprendre et apprendre, est-ce la même chose ?... L'amour... La famille... Le corps... La parole... Qu'est-ce qui est vraiment important dans la vie ?... Comment expliquer qu'il existe des plantes et des animaux et pas seulement des hommes ?...

Ce sur quoi nous voulons insister est que tout thème fonctionne sur le mode de **l'invitation au voyage**. Ce point mérite le développement qui va suivre.

En effet, quelle est la nature de notre désir ? De quel désir de séances sommes-nous habités ? Effectivement, l'idée centrale est celle de voyage. Elle nous était venue en son temps, de la façon dont Agnès Pautard préparait ses élèves de grande section de Maternelle à l'entrée dans l'écrit. Elle donnait une très grande importance à ce qu'elle appelait « le voyage au pays des « sons » et, en premier lieu, des « sons voyelles ». Pour aller vers les « A » - un mois leur était consacré - quatre valises étaient préparées pour y déposer les mots contenant un A

Par exemple, pour entrer dans l'Avion, ils doivent embArquer avec un ticket d'embArquement en portant leur sAc ou leur vAlise, un pAnier-repAs, puis il faut AttAcher les ceintures et pArtir, etc.

Lorsqu'on arrive au pays des A, On fait le compte de ce qui s'est accumulé dans les bAgAges. Plus tard, on leur ajoutera d'autres mots en A trouvés dans les imagiers et les dictionnaires. On tape ces mots à la machine. Chacun dessine alors le pays du A avec ce qu'il y a rencontré (Rémi dessine un bAteau dans un lAc. Jean-Marie dessine l'Aéroport, une cAbAne, un drAgon, un cAmion...)

Si je cite abondamment ce mode de voyage, c'est parce que l'Atelier de Philosophie a été conçu comme un voyage au pays des idées, et plus précisément comme un **voyage d'enquête sur la nature humaine**. Chaque thème correspond à un voyage vers des modes de relation, vers des vécus qui forment le propre de la vie quotidienne des humains ; l'espoir, le chagrin, la violence, l'amitié, etc. La séance fonctionne comme un mot qui s'ouvre pour laisser apparaître les constituants, les expériences de vie dont il est porteur. Pour l'enfant, philosopher, en tout cas à ce niveau proto-philosophique, c'est s'interroger sur ce que pensent les mots, sur ce que les mots pensent du monde. En les évoquant, on s'installe dans un face-à-face avec ce qu'ils représentent.

Dans ce premier temps, nous avons reçu un nombre important de comptes rendus de séances en provenance d'enseignants intéressés par cette approche. Certains nous ont adressé des dossiers comportant des séances isolées avec leurs commentaires sur les réactions des enfants. Mais dans la plupart des cas, il s'agit de successions de séances, quelquefois une vingtaine, s'étalant sur un ou deux ans avec les mêmes élèves, également accompagnées de commentaires. Si bien que nous avons été rapidement en possession de plusieurs centaines de relations de séances, c'est-à-dire de précieux documents de travail pour lesquels nous disons notre reconnaissance aux enseignants qui nous les ont fait parvenir.

Trois articles, parus dans la revue *Je est un Autre*, correspondent à cette période.

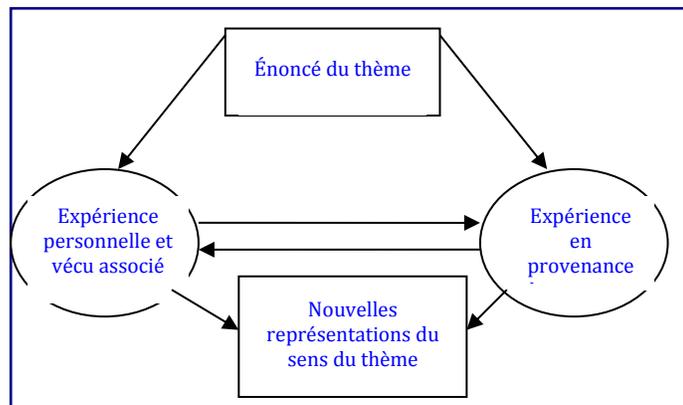
### **Le deuxième temps a porté sur l'analyse, plus approfondie, de ces matériaux**

Ce travail décrit dans un texte de vingt et une pages est paru sur le site Internet de l'AGSAS<sup>2</sup>. L'analyse a porté sur quatre directions :

1. La résonance du thème
2. L'évolution d'âge en âge
3. L'interrogation sur les effets des Ateliers de Philosophie
4. L'interrogation sur les facteurs à l'origine de ces effets.

#### *1. La résonance du thème*

A propos de la résonance, il nous est apparu que le thème revient à demander à l'enfant « qu'est-ce que tu sais sur la façon dont la vie fonctionne ? » Si l'on se reporte aux illustrations qui suivent – sous forme de synopsis – et qui visent à donner une idée du déroulement des séances, on voit que le thème en tant que mot inducteur, renvoie à la fois à l'expérience personnelle de l'enfant – son réservoir de vécus sur la question – et à son expérience collective, le réservoir supposé des vécus de la collectivité tel que l'enfant en est imprégné, chacune de ces deux sortes d'expériences étant faite elle-même d'une multiplicité de vécus associés.



<sup>2</sup> Ateliers de philosophie de l'AGSAS. Spécificité, pratique et fondements. Jacques Lévine.

Dans ce contexte, le thème correspond à un message de l'enseignant à l'enfant : « j'ai la certitude que tu sais des tas de choses sur ce qui se joue dans la vie, sur l'amitié, la peur, le rêve... ». Il engage donc dans une découverte, à faire séparément et avec les autres enfants, sur ce qu'est la pensée de tous à partir de la pensée de chacun. Le fort désir de répondre des enfants nous donne à réfléchir : il montre que chacun a besoin de dire ou de se dire « moi aussi, je sais quelque chose sur ces grands problèmes de la vie ». La parole est ici démonstration d'existence et de valeur de soi, c'est une façon de prendre place dans la chaîne des vivants qui s'interrogent sur la vie. C'est à la fois un Moi personnel et un Moi groupal qui s'expriment et c'est probablement la volonté de mettre de l'ordre dans ce qui vient de ces sources plurielles, souvent divergentes, qui est la véritable motivation de la pensée à caractère philosophique. Tantôt le « ça parle » groupal, en tant que regard du tiers, assure une fonction de surveillance du « ça parle » personnel, tantôt c'est l'inverse. Déterminer de quoi est fait ce tiers aux différents âges des enfants est l'un des problèmes dont nous aurons à nous préoccuper dans l'analyse qui suit.

## 2. L'évolution d'âge en âge

L'hypothèse générale est que ce que nous observons, par exemple au niveau d'une classe de Terminale, ne prend véritablement sens qu'en tant qu'aboutissement de nombreuses étapes préalables. Sans ces étapes préalables, qui correspondent à ce par quoi il est nécessaire de transiter avant d'accéder à la pensée conceptuelle, on ne peut comprendre les composantes d'une pensée philosophique élaborée. Dans la sous-jacence des productions des plus grands penseurs de la philosophie, circule l'imaginaire invisible et apparemment irrationnel des stratifications antérieures. Bachelard l'a bien montré. **Je pars donc de l'hypothèse que nous pouvons, à partir des réponses des enfants, retrouver l'évolution de leurs attitudes face à la vie, leurs façons successives de recevoir la vie, donc les moments constitutifs de ce qu'on peut appeler leur « philosophie naturelle ».**

Si maintenant nous suivons, de façon rigoureuse, l'évolution d'âge en âge, nous voyons que le cheminement va :

- de la pensée enfantine à la pensée adulte,
- de la pensée exogène, c'est-à-dire tournée vers les réalités extérieures et qui transite par le langage explicite, à la pensée endogène qui correspond à la subjectivité et qui emprunte la voie du « langage oral interne »,
- du regard du tiers, peu présent au début, chez les enfants les plus jeunes, au regard d'instances qui représentent l'universalité, voire la transcendance.

Nous avons établi des **synopsis** qui rassemblent, à partir d'enregistrements, les réponses des enfants sur chacun des thèmes, et pour faire ressortir les tendances propres à chaque groupe d'âge, nous avons pris ces réponses dans le tout venant de leur succession. En travaillant sur cette juxtaposition, nous reproduisons le climat dans lequel se déroule la séance et nous pouvons voir qu'au-delà du non-lien apparent entre les réponses, circule un lien. L'écoute de chacun retentit peu ou prou sur l'idéation des suivants sans que pour autant son autonomie idéatoire soit mise en péril. C'est l'addition de ces démarches qui amène à des hypothèses sur la nature du regard que les enfants portent sur la vie aux différents âges, sur la façon dont ils interprètent « le voyage au pays de la philosophie ».

## MATERNELLE

Le synopsis (ici, sur le thème « grandir » présenté en moyenne section) montre que le petit enfant est engagé dans une confrontation avec trois ordres de pensée :

- les pensées toutes faites (conformité à ce qu'il croit être l'opinion des autres)
- les pensées de type magique ou ludique « *la vie fonctionne comme je veux* »
- les pensées pratiques de la vie quotidienne enfantine.

Le tout correspond à une conception de la vie « magico-réaliste ».



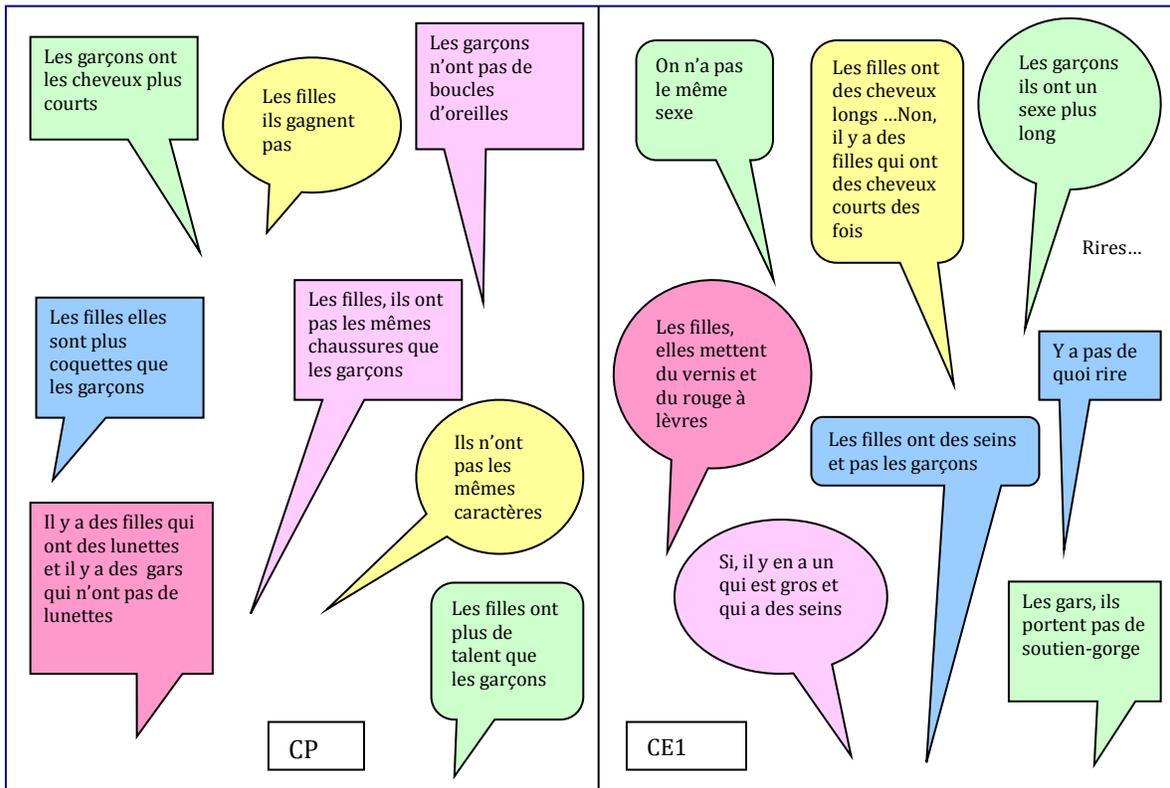
CP (6/7ans)

L'enfant de cet âge est un être d'inventaire, « *la vie est comme elle est* ». La mentalité est celle du constat factuel. Une partie de son activité psychique consiste à repérer, au cours d'un travail de comparaison, de sériation et de catégorisation, les différences et les similitudes qui structurent le monde extérieur. Beaucoup d'enfants sont encore bloqués sur cet inventaire sans pouvoir donner place à des vécus plus personnalisés alors que d'autres font preuve d'une fluidité et d'une richesse langagière étonnante, ce qui est une caractéristique du nouveau peuple scolaire.

CE1 (7/8ans)

« *La vie comporte des réalités cachées* ». Cela, l'enfant le sait depuis fort longtemps, mais cela signifie que dans le cadre des Ateliers de Philosophie, la pensée sur l'organisation et le fonctionnement des choses de la vie, tout en restant de l'ordre de l'inventaire, comporte maintenant un droit de parler vrai, notamment par les allusions à la sexualité, qu'il ne se permettait pas auparavant.

**QUELLE EST LA DIFFÉRENCE ENTRE UN GARÇON ET UNE FILLE ?**



The diagram is divided into two columns, CP and CE1, each containing several speech bubbles with children's responses to the question 'Quelle est la différence entre un garçon et une fille ?'.

**CP (6/7ans) responses:**

- Les garçons ont les cheveux plus courts
- Les filles ils gagnent pas
- Les garçons n'ont pas de boucles d'oreilles
- Les filles elles sont plus coquettes que les garçons
- Les filles, ils ont pas les mêmes chaussures que les garçons
- Il y a des filles qui ont des lunettes et il y a des gars qui n'ont pas de lunettes
- Ils n'ont pas les mêmes caractères
- Les filles ont plus de talent que les garçons

**CE1 (7/8ans) responses:**

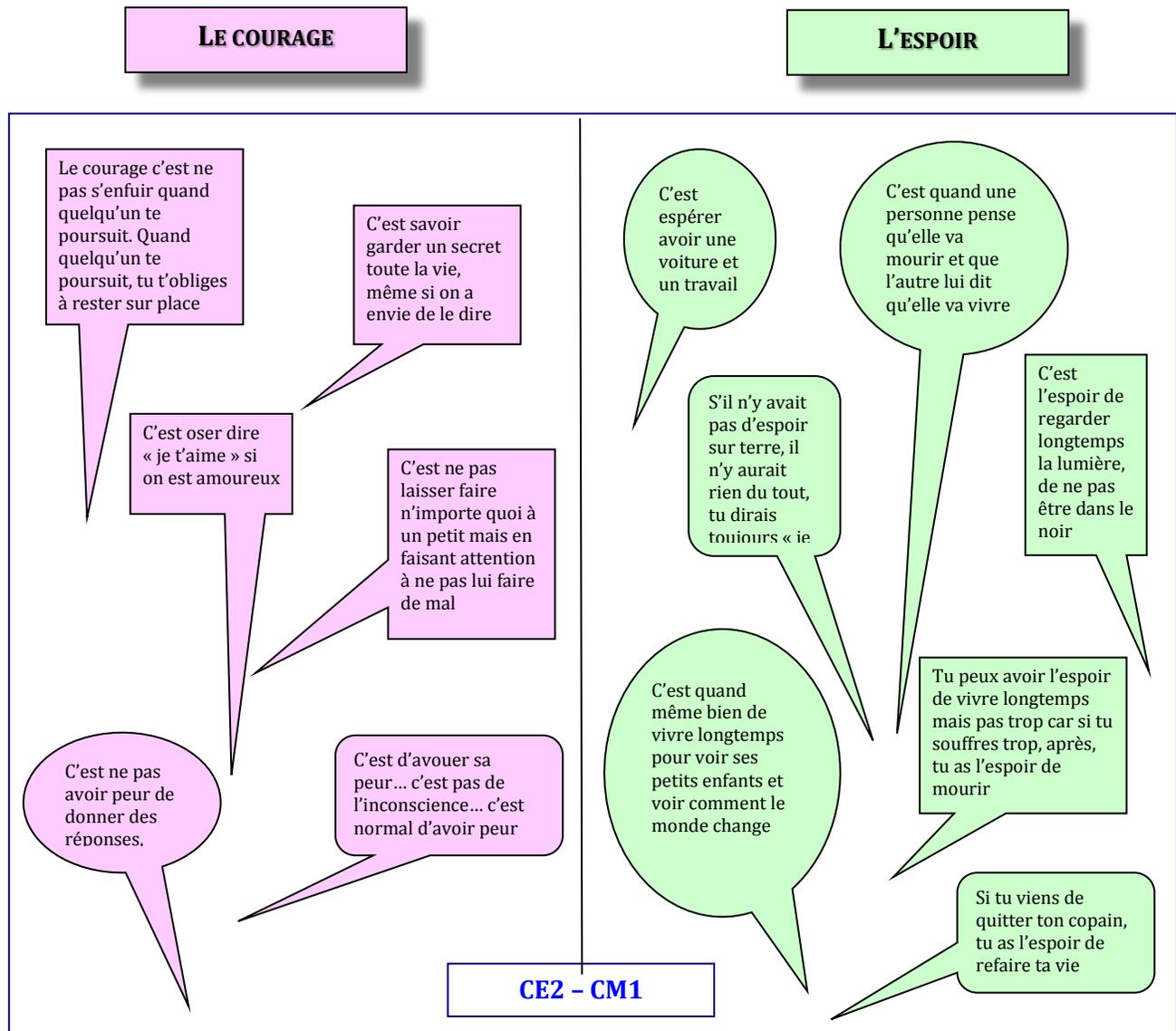
- On n'a pas le même sexe
- Les filles ont des cheveux longs ...Non, il y a des filles qui ont des cheveux courts des fois
- Les garçons ils ont un sexe plus long
- Les filles, elles mettent du vernis et du rouge à lèvres
- Y a pas de quoi rire
- Les filles ont des seins et pas les garçons
- Si, il y en a un qui est gros et qui a des seins
- Les gars, ils portent pas de soutien-gorge

Additional notes in the CE1 column: "Rires..." and "Y a pas de quoi rire".

CE2 - CM1 (8/10ans)

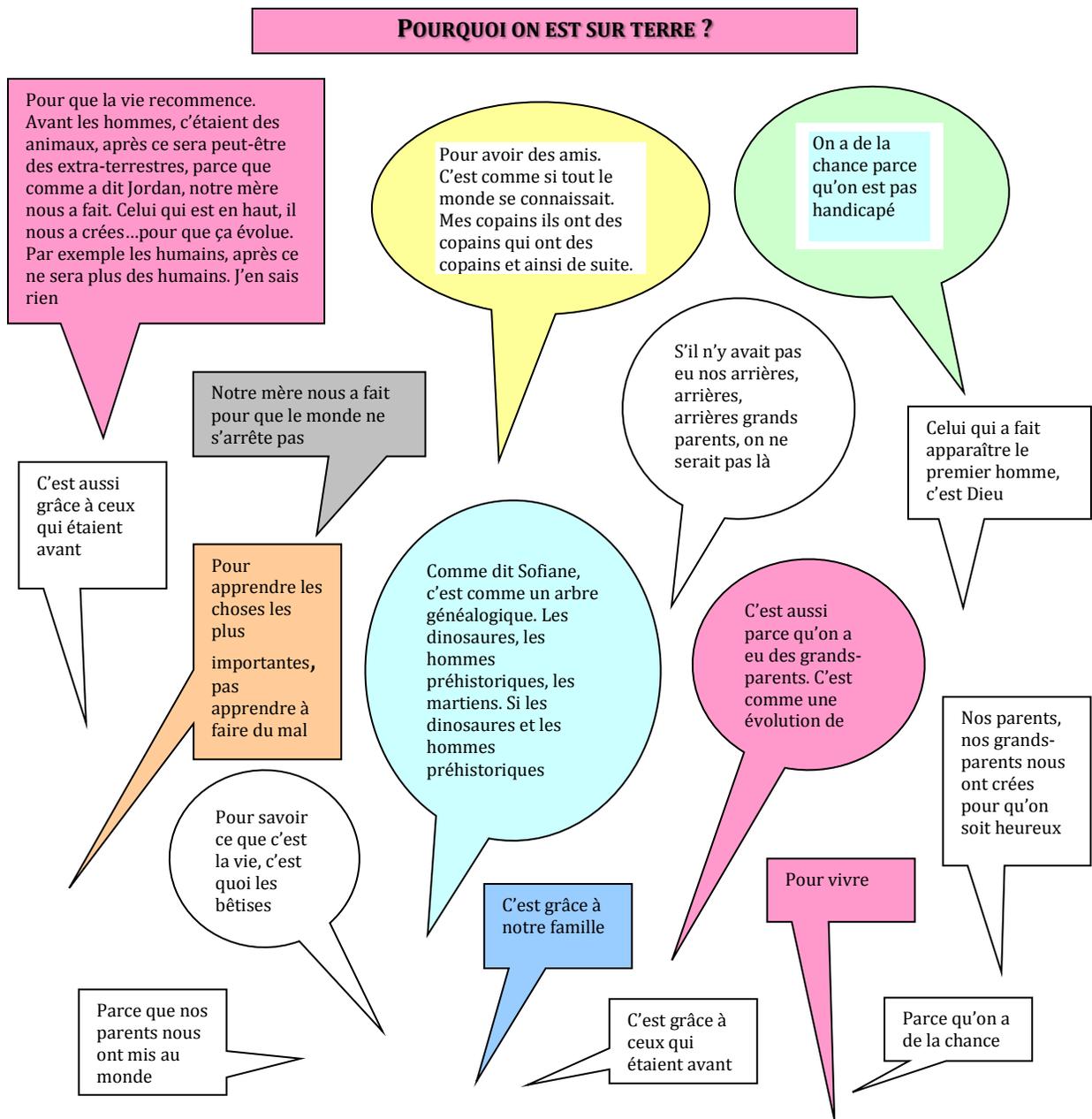
« *La vie n'est pas aussi facile qu'on croit* ». Le thème « le courage » montre que l'enfant introduit dans sa réflexion la notion de « forces contraires ». Il se vit comme le siège d'une lutte entre des tendances antagonistes. **Cet aspect endogène, ce travail où le sujet explicite ce qu'il est en train de penser souterrainement, prend une place aussi importante que l'aspect exogène, la référence aux situations externes.**

Le thème « l'espoir » montre que l'enfant se découvre capable de s'intéresser, en même temps qu'au devenir personnel, à celui de l'humanité. **La vie de maintenant s'inscrit dans la trajectoire du devenir collectif**, l'horizon change, les notions d'évolution et de relativité deviennent des composantes du paysage pré-philosophique.



### CM2 (10/11 ans)

Le thème « pourquoi est-on sur terre ? » confirme que pour l'enfant de cet âge **la vie est faite d'une pluralité d'enracinements** et qu'il s'instaure beaucoup plus que précédemment, en même temps que parent de lui-même, parent du Monde. L'apparition plus affirmée de l'Instance-Monde en tant que pôle de référence pour la pensée est probablement l'élément le plus important de l'évolution à cette période.



## ADOLESCENCE

Le thème « l'amour » complété par les thèmes « la vie » et « la mort » correspond au tableau de la vie intime des adolescents, tel qu'il a été décrit de tout temps, bonheur et souffrance, lucidité et désarroi ; mais la capacité de rendre compte de la complexité des sentiments est, chez nos jeunes d'aujourd'hui, plus aigüe que dans le passé. Alors que certains ne dépassent pas le désarroi, d'autres adoptent un point de vue décentré, de type déjà, nettement philosophique. *La vie intime et personnelle qui résulte des rencontres, notamment amoureuses, devient la richesse première du Moi.* La réflexion sur la vie se déplace sur les vicissitudes de la vie intérieure et la difficulté de les gérer.

### L'AMOUR

L'amour c'est un sentiment qu'on ressent pour quelqu'un et c'est fort. Ça vient du cœur, je veux dire. Donc, ouais, l'amour c'est un sentiment qu'on ressent pour quelqu'un qu'on a dans le cœur et à qui on peut dire en face : « je t'aime » ou quelque chose comme ça. C'est des sentiments qui sont forts

Quand on est pas aimé, on est malheureux. On a envie d'être comme les autres. On veut être aimé aussi fort que les autres. C'est comme de la jalousie, quoi ! Et comme elle a dit, quand t'es amoureuse et que celui avec qui tu es tu ne le vois pas toute la journée, c'est pas possible, t'es obligée de le voir, sinon tu pêtes un câble, tu ne peux pas, tu ne peux pas rester une journée sans lui.

Quand je suis amoureuse, il y a une boule comme ça, t'arrives plus à manger, à parler, à dire des choses, tout est bloqué

L'amour ça nous fait plaisir, ça nous fait planer, on est content

Il faut qu'on tienne le coup si nos parents se séparent. Il n'y a pas toute la terre qui va rester mariée à jamais, pour nos grands parents c'était normal, maintenant l'époque a changé, nos parents sont jeunes, alors voilà

L'amour c'est ce qui fait le plus souffrir parce que c'est comme une déchirure quand ça s'arrête, c'est comme la fin de quelque chose, je parle du grand amour, quand on s'aime vraiment très très fort

Il n'y a pas que la beauté qui compte. Il y a aussi la beauté intérieure. Si tu croises quelqu'un dans la vie, s'il est moche et si tu ne le connais pas, tu vas même pas le calculer, tu vas tracer ta route. Alors que si tu as vécu avec lui, que tu le connais depuis tout petit, tu connais son caractère, tu vas être plus rapproché de lui que si tu le connais pas

C'est marrant comme tu disais qu'il y a différentes facettes de l'amour. C'est marrant comment l'amour qu'on ressent pour nos parents ou pour notre famille, il est différent de celui qu'on ressent pour son copain ou sa copine. Parce que moi mes parents ou ma famille, je n'ai pas une boule au ventre ou je n'ai pas une boule dans la gorge. Quand je les vois, je suis contente de les voir, je ressens de l'amour, mais ça ne me fait pas la même sensation que pour une personne en dehors de la famille

Adolescents  
collégiens

### 3. *L'interrogation sur les effets des Ateliers de Philosophie*

Quelques commentaires d'enseignants qui pratiquent les Ateliers de Philosophie :

- J'ai été étonnée de voir la façon positive dont les élèves en difficulté scolaire investissent l'Atelier. Ils m'ont surpris par leur questionnement, j'ai vu leur potentiel de réflexion. On ne retrouve pas cela dans la situation scolaire. Et le fait que je forme une image positive de ces enfants leur a donné le courage, comme j'ai pu le constater, de s'inscrire dans une dynamique de progrès.
- Tant que j'étais en attente d'une pensée déjà construite, j'ai douté de l'efficacité des Ateliers de Philosophie. À partir du moment où j'ai compris que la parole scolaire avait besoin de s'appuyer sur une parole non scolaire qui fait partie des opinions spontanées de l'enfant ou de ses préoccupations vitales, j'ai assisté à des changements, y compris sur le plan des apprentissages. Ce n'est pas toujours mirobolant, mais c'est prometteur et mon propre lien à la classe a changé.
- Depuis que je pratique des Ateliers de Philosophie, je m'aperçois de l'abondance des questions sur l'existence que se posent les enfants. Je suis frappée de voir combien, au cours des repas, ils parlent sérieusement de la vie, de la mort, de Dieu. Je croyais que tout cela était du non scolaire, je crois maintenant que c'est au contraire, une condition du scolaire.
- Cela rassure l'enfant de voir que beaucoup ont des pensées du même ordre que la sienne. Cela les autorise à s'exprimer sur des points qui paraissent hors parole mais sur lesquels cela leur fait du bien de s'exprimer.
- La parole empêche, relativement, le passage à l'acte comme si l'enfant mettait de la pensée entre lui et l'acte. Et certains font allusion à ce qui a été dit dans l'Atelier sur la violence et le désir d'avoir toujours raison.
- L'Atelier de Philosophie donne une identité à la classe qui se distingue, par cette activité, des autres classes et c'est une raison de l'attachement des élèves à ce qui s'y fait.
- Nombreuses sont les classes qui après six séances, demandent une deuxième série.
- Après vingt-six séances en CP, les élèves demandent qu'il y ait des Ateliers de philo en CE1 et vingt-cinq autres séances ont effectivement eu lieu... Le plus étonnant c'est que moi-même, dit l'enseignant, je suis devenu accro. J'ai le sentiment que nous nous humanisons ensemble.
- Ils ne s'écoutaient pas entre eux, le sens des textes leur échappait, or l'Atelier de Philo a eu une efficacité sur le plan de l'écoute réciproque, pas tout de suite mais après quelques séances.
- À mesure que les séances avancent, les enfants deviennent de plus en plus régulateurs de leur propre parole. Ils rappellent à l'ordre ceux qui essaient de prendre le pouvoir par la parole. Je suis étonnée de la mémoire qu'ils gardent des thèmes abordés et ils émettent des propositions de thèmes nouveaux... Ceux qui ne parlent pas ou très peu, disent en général qu'ils ont réfléchi autant que les autres, mais en silence.

#### 4. L'interrogation sur les facteurs à l'origine de ces effets

Comme on s'en doute, vouloir expliquer les effets, c'est accéder à la finalité même des Ateliers de Philosophie, aux fondements de la méthode. En gros, au travers des Ateliers de Philosophie, l'enfant fait cinq expériences qui portent à la fois sur ses rapports à la pensée et à l'image qu'il se fait de lui-même en tant que sujet de cette pensée.

- L'enfant fait une expérience particulière, **celle du cogito**, c'est-à-dire celle de lui-même en tant que lieu du cogito. Il s'y découvre porteur de cette dimension fondamentale de l'être qu'est la pensée dont on est soi-même la source.
- **Son statut social**, inégalitaire par rapport aux adultes, s'en trouve considérablement modifié. Confronté aux problèmes les plus fondamentaux qui préoccupent les hommes, il est implicitement invité à faire partie du club de ceux qui cherchent à rendre la terre plus habitable, la vie plus vivable. Il est donc vécu comme **un interlocuteur valable**, ni enfant, ni adulte, mais être humain à égalité avec d'autres êtres humains, pour ce qui concerne son droit à penser.
- La pratique qui consiste, dans un cadre collectif, à s'entendre émettre des hypothèses sur des problèmes majeurs, correspond à un **nouveau vécu de la vie groupale scolaire. C'est l'expérience du groupe cogitant et de la solidarité.**
- L'enfant découvre que sa parole se double d'un travail invisible de la pensée « **le langage oral interne** » dont la conscientisation est un important facteur d'enrichissement de l'image de soi.
- Chacun, implicitement, est mis au **défi de mettre de l'ordre** dans ses pensées sur le monde. Cette sollicitation de recherche de concepts explicatifs l'engage dans un travail permanent de dépassement des réponses acquises et devient lieu de découverte – stimulante et non dépressive – de la complexité de la pensée, de ses ouvertures et de ses limites.

**Au total**, la proposition « Ateliers de philosophie » :

- Est un message d'encouragement adressé aux enfants à pénétrer, avec leurs propres idées sur la vie, dans ce qui forme le monde des grandes idées sur la vie des adultes.
- Est un encouragement adressé aux enfants, à faire vivre en eux un Moi social autre que celui auquel l'école donne la priorité.
- Est une façon d'expérimenter des aspects cachés du fonctionnement de la pensée.

Chacun de ces points demanderait un développement considérable dans la mesure où leur ensemble justifie la pratique des Ateliers de Philosophie. Sur le site de l'AGSAS, on trouvera un texte qui reprend ces cinq points :

- une autre expérience du Moi pensant (le rapport du cogito de l'enfant avec le cogito de Descartes)
- une autre expérience de l'appartenance sociale (un droit de regard « égal » à celui des adultes sur l'état de la société et ses valeurs)
- une autre expérience de l'appartenance au groupe classe (le groupe classe en tant que famille suffisamment bonne, ni famille-bataille ni famille symbiotique, mais famille définie par son « apportance » et son importance)
- une autre expérience de la vie mentale (notamment la place de la pensée invisible à l'intérieur de la pensée visible, l'infra-langage fait de pensées non pensées par la pensée)
- une autre expérience de l'accès à la conceptualisation (en quoi l'Atelier de Philosophie correspond à une pédagogie spécifique de la rencontre avec le monde des concepts).

### **J'en viens à la période actuelle, la troisième**

#### **La notion de dialogue Moi-Monde – Instance-Monde**

À mesure que de nouveaux documents nous parvenaient et que se multipliaient les échanges entre les personnes pratiquant les ateliers de philo, je me suis rendu compte que le système explicatif que j'avais élaboré demandait à être complété sur plusieurs points et que l'essentiel n'était pas encore dit.

En effet, si l'on regarde de plus près, si l'on met plus d'insistance à saisir ce qui se passe dans la tête des enfants lorsqu'ils cherchent à donner sens au thème pour lequel on interpelle leur intelligence des problèmes de la vie, la notion qui s'impose alors avec force est que la réponse est faite de la combinaison de trois sortes de dialogues.

Les deux directions de dialogue qui étaient indiquées dans la figure 1 ne suffisent pas à rendre compte des mouvements internes qui se produisent dans le sujet.

Pour énoncer la nature de ce supplément d'exploration, je partirai d'une anecdote et je m'excuse par avance des vocables inhabituels, pas forcément très intelligibles au premier abord que je vais maintenant utiliser, notamment deux notions : le Moi-Monde et l'Instance-Monde.

Probablement ne repérons-nous pas encore suffisamment ce qu'il y a de meilleur dans l'enfant. Et ce meilleur, je crois qu'il est quelque part du côté de son Moi-Monde et surtout dans le rapport du Moi-Monde avec l'Instance-Monde.

Au départ, l'enfant est successivement l'enfant de maman, celui de papa, celui des lieux où il grandit, puis il s'installe à mi-chemin, entre un Moi familial que je qualifierai d'endogamique (le mariage avec la famille première) et un Moi social exogamique (le mariage avec les modes de vie adultes). C'est alors que s'introduit en lui le concept « Monde ».

Cela peut se produire très tôt. Je me souviens – c'est cela l'anecdote – de la réflexion de ce garçon de 4 ans ½ qui, à plusieurs reprises, avait transgressé l'interdit qui lui avait été signifié, de sortir sur le balcon de son appartement. « Que fais-tu là ? » lui avait-on demandé.

« Je regarde le Monde »

« Et qu'est-ce que tu vois de si intéressant ? ».

« Seulement le Monde » répondit-il.

« Mais qu'est-ce que ce Monde que tu regardes ? »...

« Le Monde, c'est tout ».

On aurait pu penser qu'à cet âge œdipien il voulait jeter un regard indiscret sur la vie intime des gens de la maison d'en face... Pas du tout, il s'agissait de bien autre chose, et pendant de longues minutes, il persistait à regarder au loin, en silence, dans une sorte de recueillement étonnant pour cet âge.

Ce regard, on l'a appelé par la suite : « **le regard du balcon** » et, bien plus tard, ce garçon a expliqué que c'était le monde de la « **première fois** » qu'il voulait retrouver. Et son père, psychanalyste, racontait avec fierté à ses collègues « Mon fils est un philosophe présocratique... il a découvert « **le regard originaire** », celui où, avec des yeux totalement neufs, on découvre le « **grand Tout** » ».

Si je devais faire un dessin pour illustrer le vécu de cet enfant, je présenterais, à gauche, l'enfant sur le balcon. Une bulle expliquerait que ce à quoi il pense, c'est le monde, il est donc un Moi-Monde, c'est-à-dire un Moi tourné vers le monde. À droite, on verrait une immense forme ronde, la Boule-Monde, l'Objet-Monde, l'Instance-Monde.

L'expérience que fait l'enfant dans un premier temps est celle que les phénoménologues appellent « l'étant-là ». Il est un « étant-là » qui regarde « l'étant-là » qu'est le Monde et celui-ci entre en communication réciproquement avec l'enfant. Cette expérience existentielle est indispensable à tout philosophe digne de ce nom qui se doit de se livrer à un travail préalable de **revirginisation**. L'objectif non dit mais réel des questions de l'Atelier de Philosophie est d'amener l'enfant à passer du stade où il vit sans trop s'apercevoir qu'il vit, à l'émotion que procure le contact avec le vivant. C'est du même ordre que le sentiment de vie que ressent le bébé face à son hochet dont les couleurs le fascinent ou qui examine son pied lorsqu'il essaie de le mettre dans sa bouche et, d'une façon plus générale, ce que ressent, à des centaines d'instant dans la journée, l'enfant, plus grand, lorsqu'il observe, découvre, situe, compare. Par exemple, lorsqu'il s'aperçoit que les tickets d'autobus ne sont pas comme ceux du train et qu'il se lance dans les « pourquoi » à propos du gros ventre de la dame enceinte à côté de laquelle il est assis, de la différence de couleur et de taille des gens... Par exemple encore lorsque l'enfant s'interroge sur la façon dont les pensées lui viennent (numéro de janvier 2004 du magazine pour enfants *Pomme d'Api* qui consacre 5 pages aux p'tits philosophes, sur la base du texte sur les Ateliers de Philosophie paru sur le site Internet AGSAS).

Mais, le problème que nous voulons poser est plus vaste que l'expérience de l'étant-là. Entre le Moi de l'enfant et l'objet du monde externe, les choses n'en restent pas à des étonnements d'ordre existentiel. Un dialogue s'engage. L'analyse des séances montre qu'un double échange se produit. La partie du Moi de l'enfant préoccupée du fonctionnement du monde, interroge, depuis son balcon, l'Instance-Monde sur l'expérience de la vie dont elle est dépositaire, en même temps que le monde interroge le Moi de l'enfant sur sa propre expérience des choses. Ainsi se noue un dialogue qui n'a pas son équivalent dans les formes habituelles de dialogue.

Quel est en effet, pour l'inconscient, le sens de l'Objet-Monde ? En tant que boule différenciée de la boule Terre, puisqu'on la regarde depuis la terre, ce peut-être aussi bien un ventre primordial fondateur, celui de la mère avant toute mère, ou une sorte de frère de la terre qui navigue à ses côtés, ou encore un espace de transposition où l'on transporte les grands problèmes de la terre pour les examiner dans le calme, **dans un climat « hors menace »**... Qui habite cette boule monde ? Il s'agit sans aucun doute de « quelqu'un » qui a un statut de parent. Mais ce n'est ni un parent ordinaire à pouvoirs terrestres limités, ni un Surmoi supraterrestre qui aurait pour fonction de punir les transgressions et de rappeler à l'obéissance. C'est un parent « allié ». A l'intérieur de la Boule-Monde on trouverait, si on pouvait y accéder, le monde des sages, ceux qui veulent l'entente des hommes, ceux qui réfléchissent sur ce qui est bon pour l'Humanité et sur ce qu'on peut espérer et craindre de la vie... Il s'agit peut-être de ce que Rousseau avait, en son temps, considéré comme les inspirateurs du Contrat Social.

Ce n'est donc pas rien que d'entrer en dialogue avec une telle planète. Le compagnonnage avec l'Instance-Monde est un facteur essentiel de modification de l'image que l'enfant se fait de sa place dans le monde. Il fait l'expérience d'une nouvelle appartenance, d'une nouvelle affiliation, d'une nouvelle forme de parentalisation. Ce nouveau statut ne le rend ni plus fier ni plus modeste mais est vécu comme une expérience « intéressante » au plus haut point. Il a l'impression de pénétrer dans un espace qui, jusqu'à présent, ne lui était pas interdit, mais lui restait quasiment totalement inconnu.

Nous considérons donc le dialogue Moi-Monde – Instance-Monde comme condition incontournable de l'accès à l'esprit philosophique. **Pour qu'il y ait désir de philosophie, il faut vivre l'Instance-Monde comme ce qui fait rêver le Moi-Monde**, comme le lieu d'un immense vivier de savoirs qui excite l'appétit de l'imaginaire. **Et c'est le va-et-vient qui résulte de la capacité du Moi-Monde à puiser dans ce qui est présumé être la richesse de l'Instance-Monde qui féconde la recherche du sens des choses de la vie.**

Même si l'Instance-Monde est autre chose que de l'ordre de la parenté ordinaire, la tentation est grande de dire qu'il y a analogie avec les situations où l'enfant questionne, ou a envie de questionner, ses parents sur ce qu'ils savent de la vie et surtout ce qu'ils en tiennent caché (ce qui concerne le monde de la sexualité, de la procréation, et, au-delà, des relations sociales qui se déroulent autrement que les adultes le laissent entendre aux enfants). Mais la différence tient dans la définition même de l'Instance-Monde qui est sensée résister beaucoup moins que les parents biologiques à révéler son expérience de la vie.

Encore une fois, elle est considérée, et c'est ce qui fait son intérêt majeur, comme un allié potentiel relativement complice, qui, tel le parent suffisamment bon, consent, de bon gré, à se faire utiliser puisque c'est utile au développement de l'enfant. Il est là pour transmettre une expérience plus que transgénérationnelle puisqu'elle indique le sens donné aux fonctionnements humains depuis le début des temps.

Le temps est maintenant venu de faire le point sur l'ensemble de ce chapitre : nous avons procédé à une analyse rétrospective qui retrace les temps d'élaboration par lesquels s'est accouchée la notion d'Atelier de Philosophie AGSAS. Qu'avons-nous appris ?

1. Que l'enfant est possesseur d'un Moi-Monde, c'est-à-dire d'une pulsion qui pousse son Moi à donner de l'intelligibilité au Monde. Il recherche naturellement – c'est ce que signifient, entre autres, ses pourquoi – la raison d'être des choses. Il suffit d'assister à un Atelier de Philosophie pour être convaincu, nous n'hésitons pas à le dire, de l'universalité de cette démarche. Tous les enfants ont un Moi-Monde à la fois réel et potentiel.
2. Que le monde philosophique des enfants se construit au cours de trois sortes de voyages. Ces voyages, tantôt séparés, tantôt s'intriquant ou s'ajoutant montrent que le Moi-Monde des enfants interroge la raison d'être des choses par la médiation de trois sortes de pensées :
  - Celles qui s'originent dans l'expérience personnelle du Moi
  - Celles qui s'originent dans les expériences du Moi groupal (le « nous » collectif)
  - Celles qui s'originent dans l'Instance-Monde, là où le « ciel » est sensé rassembler son expérience sur la raison d'être des choses.

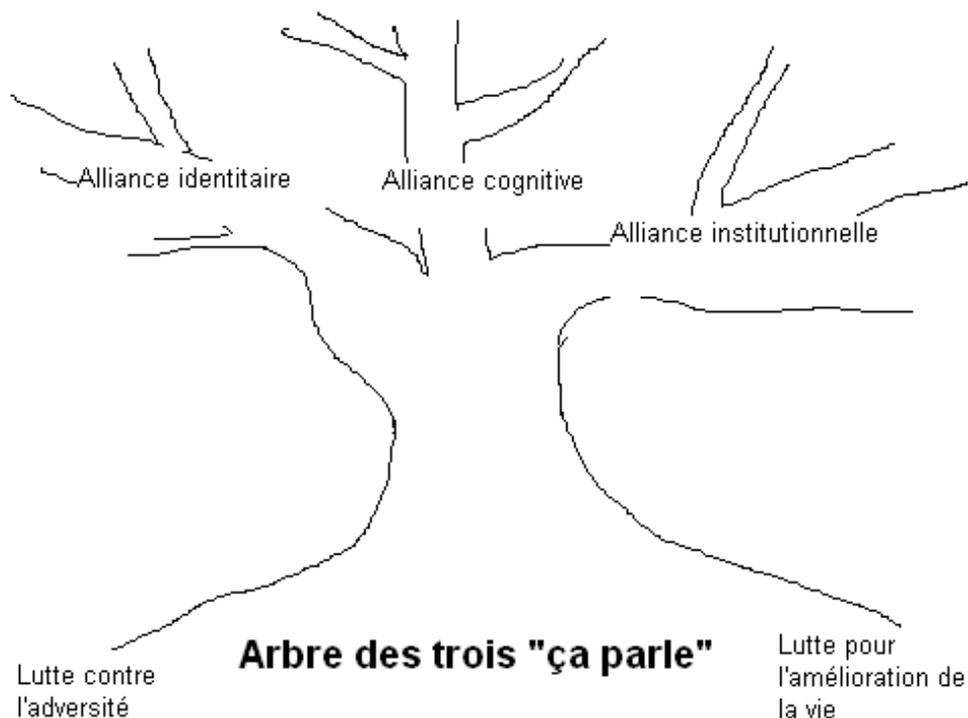
**Tels sont, de notre point de vue, les trois piliers sur lesquels s'étaient et se développent les Ateliers de Philosophie.**

Un autre point sur lequel il m'apparaît absolument nécessaire d'insister mais que nous réservons pour des développements ultérieurs est que les Ateliers de Philosophie nous révèlent une forme particulière du discours sur la vie qui n'a pas été, jusqu'à présent, suffisamment prise en considération.

**La culture est, en effet, constituée par trois types de discours sur la vie, et non un seul.**

- Il y a le discours prédominant, officiel. C'est le « **ça parle** » de type scolaire ou professionnel, tel qu'il est déposé dans les livres et dans les différents modes de transmission des patrimoines culturels.
- Il y a le discours psychologique. C'est le « **ça parle** » qui traduit le travail du Moi en recherche de son identité et où cherche à s'opérer une résolution des conflits conscients et inconscients.
- Il y a le « **ça parle** » qui s'engage dans une relation au monde beaucoup plus directe, où la pensée personnelle se dégage des modèles tout faits et cherche à comprendre par elle-même ce qui se passe, à la fois dans le Moi-Monde et dans l'Instance-Monde. C'est le cas dans les Ateliers de Philosophie, et cette réhabilitation d'un type de discours d'une importance extrême, encore trop méconnue, constitue l'une des valeurs des Ateliers de Philosophie.

Notre ambition est effectivement de donner, dans la complémentarité avec les deux premières formes de discours cités, toute sa place à ce troisième « ça parle ». Nous en faisons des applications actuellement, en créant des **Ateliers de Psychologie** fondés sur le principe de l'identification à l'autre et des **Ateliers d'Interrogation Collective** fondés sur le principe de l'identification à la pensée de l'Instance-Monde. Nous essayons de voir également dans quelle mesure ce troisième « ça parle » est **susceptible de renouveler le langage pédagogique (c'est l'un des objets du livre *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*)**.



Par cette schématisation des trois « ça parle », nous voulons montrer qu'il faut donner toute sa place au troisième « ça parle ». Car il s'origine dans les luttes que l'Humanité a dû livrer pour survivre et évoluer : la lutte contre les forces d'anéantissement et la lutte pour l'amélioration des conditions de vie. Et pour que cet esprit anthropologique se traduise sur le plan de la pédagogie, l'expérience montre que trois alliances sont nécessaires : l'alliance identitaire, l'alliance cognitive, l'alliance institutionnelle. Nous expliciterons ces points.

Mais pour l'instant, ce que nous voulons souligner c'est l'importance de la notion de Moi-Monde et celle de dialogue Moi-Monde – Instance-Monde. Les Ateliers de Philosophie conduisent les enfants à opérer un changement de place décisif. En effet le déplacement qu'opère le sujet en passant du Moi-Moi au Moi-Monde et en organisant une **alliance** entre ces deux réalités psychiques, fait qu'il sort d'un statut de sujet qui se soumet à la pensée « verticale », celle qui est majoritaire dans le monde scolaire et parvient à faire sienne une pensée jaillissante, beaucoup plus exploratrice et novatrice, mais que très souvent il ne découvre qu'au moment même où il l'énonce. L'addition de cette dimension est indispensable pour qu'une véritable conception de la culture irrigue nos systèmes éducatifs aussi bien familiaux que scolaires et contribue à un supplément de civilisation.

## BIBLIOGRAPHIE

Henri Wallon, *Les origines de la pensée*, PUF, 1946.

Jacques Lévine et Jeanne Moll, *Je est un Autre*, ESF, 2000.

Jacques Lévine et Michel Develay, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*, ESF, 2003.

---

### *Pour citer ce texte :*

Essai sur le monde philosophique de l'enfant. Le dialogue Moi-Monde – Instance-Monde.

Jacques Lévine, avec la collaboration de Geneviève Chambard et Michèle Sillam.

Intervention au Parlement de la Communauté française à Bruxelles, février 2004.

---

### **Note d'information sur les droits d'auteur**

Les documents mis à votre disposition sur le site de l'AGSAS sont gracieusement fournis par les auteurs, sur une base non commerciale, uniquement pour un usage strictement personnel. Les droits d'auteur, de commercialisation et d'indexation à des fins commerciales sont conservés par les auteurs et qui de droit malgré le fait que leurs travaux sont accessibles électroniquement. Toutes les personnes et organismes faisant une copie électronique de ces documents s'engagent, par le fait même de faire cette copie, à respecter les droits d'auteurs et droits de distribution associés.