



Jacques Lévine

LA PLACE ACCORDÉE AUX « GRANDS PROBLÈMES DE LA VIE »

Devenir « une personne du monde »



En 2006, Jacques Lévine écrivait :

Nous ne pouvons plus guère espérer transmettre nos valeurs et nos connaissances aux nouvelles générations, de façon suffisamment utile et efficace, par rapport aux problèmes qu'ils auront à affronter, si nous ne changeons pas notre conception du statut social des enfants, si nous ne modifions pas notre façon de voir leur place dans la société, si nous ne les invitons pas à réfléchir avec nous sur la condition humaine. Ceci doit faire l'objet d'une pédagogie de la co-réflexion. Elle implique que les enfants sortent d'un espace où les problèmes sont posés et imposés de façon artificielle et restreinte et accèdent à une pensée qui correspond à une plus large prise en charge du mode de fonctionnement des humains.

La pratique des « ateliers-philo », dès la maternelle, va en ce sens et apporte la preuve que les enfants peuvent et aiment réfléchir sur les vrais problèmes. C'est là que l'école peut retrouver du sens ...

En effet, l'une des justifications les

plus fondées de la mise en place d'ateliers de philosophie vient du déficit alarmant de l'école en matière de dialogue sur les grands problèmes de la vie. Il y a un décalage entre la façon formelle dont l'école parle de la vie et les problèmes

que les enfants et les adolescents rencontrent autour d'eux, ce dont ils souffrent : le morcellement, voire la chaotisation de la vie quotidienne, les drames familiaux, la haine, les échecs des couples, les ambiguïtés et mensonges de la vie sociale, la partie difficilement intégrable du passé dont ils sont porteurs. On observe du même coup que l'école ne sait

pas utiliser l'énorme base de dialogue sur le fond des choses que nous offrent la littérature, les arts, les médias, le contact avec les métiers... Nous ne savons pas pratiquer, avec nos jeunes, une nécessaire alliance contre l'adversité, une politique d'espoir qui n'occulte pas la réalité. Si bien que jamais le besoin d'une réflexion philosophique, en prise avec les préoccupations les plus immédiates de notre époque, ne s'est fait autant sentir.

C'est dans ce contexte qu'en 1996, nous avons décidé d'introduire des « ateliers de philosophie », de l'école maternelle au collège (3).

Cette pratique n'est pas un enseignement, mais une médiation. Elle introduit une forte dose de « non scolaire dans le scolaire ».

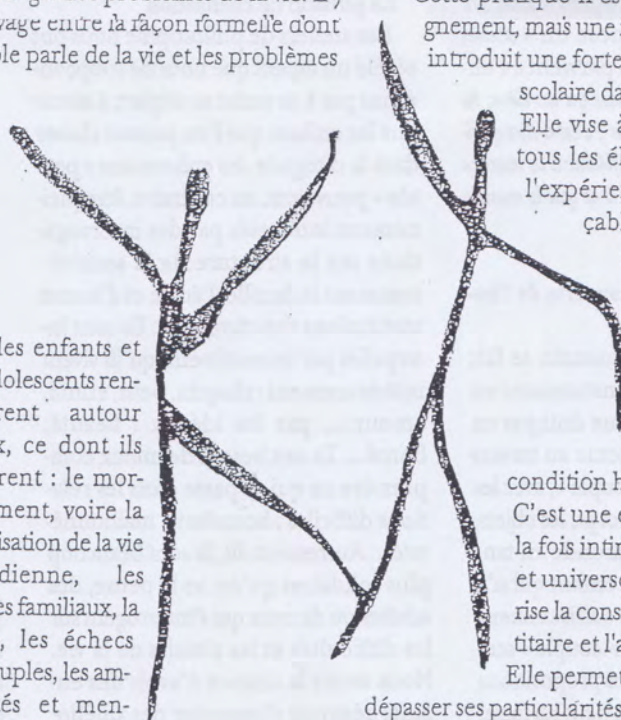
Elle vise à permettre, à tous les élèves, de faire l'expérience irremplaçable d'être à la source de leur pensée, d'oser explorer leur pensée, de s'autoriser à penser la

condition humaine.

C'est une expérience, à la fois intime, groupale, et universelle, qui valorise la construction identitaire et l'accès au sens.

Elle permet à chacun de dépasser ses particularités pour fonder sa singularité et son appartenance à la collectivité.

Trois concepts, trois motivations ont présidé la création de ces ateliers philo :



L'enseignement philosophique

Le concept de « pulsion d'équivalence », celui du « plaisir de la découverte de l'humain » et, enfin, « la pulsion de civilisation ».

La « pulsion d'équivalence »

Nous observons qu'une des grandes dynamiques de la croissance est, pour l'enfant, l'envie d'égaliser l'adulte, de le dépasser, de le défier. L'enfant a besoin d'être plus qu'un enfant, défini trop souvent comme réceptacle passif des savoirs. Précisément, les ateliers de philo lui proposent d'être un « interlocuteur valable », capable d'apporter sa participation à la réflexion collective. La comparaison avec l'adulte ou l'envie d'avoir une image de soi prestigieuse est l'un des moteurs de la croissance, y compris cognitive.

La notion de « plus value » permet de réfléchir sur ce point. Tout enfant est mis au monde pour apporter de la plus-value à ses parents, à son entourage. Certains cherchent leur plus-value dans une direction d'acquisition scolaire, d'autres dans des rapports de domination physique ou dans des rapports avec les objets mais en éliminant, en quelque sorte, les personnes. Ils sont dans le « tout objet », alors que d'autres sont dans le « tout savoir ».

Geneviève Chambard(4) explicite la notion « être plus qu'un enfant ». Elle dit que lorsque l'on propose un « atelier philo », le message qui parvient à l'enfant est : « Tu es autre chose qu'un élève, tu es une "personne du monde", c'est-à-dire quelqu'un qui est capable de réfléchir à la marche des choses, qui s'intéresse à ce que le monde fonctionne bien. »

Le « plaisir de la découverte de l'humain »

La découverte de l'humain se fait bien avant l'école et constamment en marge de l'école. Elle ne doit pas en être coupée. Elle s'effectue au travers de multiples « former-couple », avec les personnes, son propre corps, les objets, sa propre pensée et le monde en tant que réalité externe. Un enfant qui n'a pas fait une expérience suffisamment heureuse de ces « former-couple » sentira un vide entre lui et les propositions d'apprentissage que l'on peut lui faire. A contrario, les enfants qui sont motivés pour les activités scolaires de type traditionnel sont des enfants qui se po-

sent la question du « Comment c'est fait ? ». Ils prennent plaisir à découvrir, dans des relations personnalisées, aussi bien le monde physique des objets que le monde social. Cette motivation est, en général, impulsée par la famille. Quand ce n'est pas le cas, c'est à l'école d'accompagner l'enfant dans cette envie de découvrir le « comment c'est fait ».

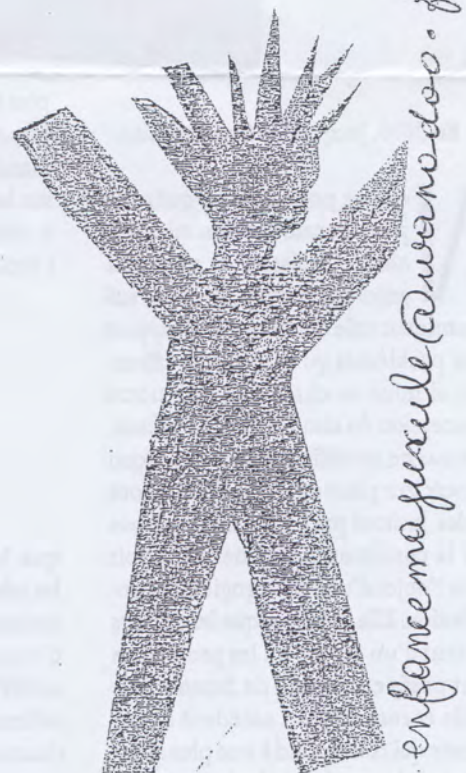
Etre motivé, c'est avoir envie de montrer au groupe que l'on a de la valeur par le fait que l'on sait interroger les réalités, que l'on sait réaliser des choses, construire, produire. Nous avons une chance, mal exploitée, d'utiliser la moyenne section de la maternelle comme une classe de production. Freinet a compris que l'enfant donne une valeur à son image, du sens à sa personne, en montrant ses capacités de construction, et que le champ de la réalisation doit déborder celui des acquisitions sur le plan du langage écrit. C'est ce qui est ici développé avec la notion « d'école des quatre langages » (voir encadré). Pour adhérer au système scolaire, avec tout ce qu'il comporte en matière d'abstractions, il faut que l'enfant puisse trouver des plates-formes de développement de ses potentialités complémentaires de celles qu'apportent la lecture, l'orthographe...

La pulsion de civilisation

Les ateliers de philosophie nous ont révélé un aspect que nous ne soupçonnions pas à ce point au départ, à savoir que les enfants que l'on pouvait classer dans la catégorie des enfants sans « pensée » pouvaient, au contraire, être pleinement intéressés par des interrogations sur la structure de la société : comment la famille, l'école et d'autres institutions fonctionnent. Ils sont interpellés par les sentiments qu'ils vivent intérieurement : chagrin, peur, ennui, amour..., par les idéaux : beauté, bonté... Ils ont besoin de mieux comprendre ce qui se passe dans les relations difficiles : honnêteté, malhonnêteté... Autrement dit, ils sont beaucoup plus solidaires qu'on ne le pense, des adultes ou de ceux qui s'interrogent sur les difficultés et les plaisirs de la vie. Nous avons la chance d'avoir des enfants désireux d'apporter des améliorations aux grands maux de notre époque.

Ceci étant, dans quelle mesure cette

disposition à s'interroger sur la condition humaine peut-elle servir aux acquisitions scolaires ? La question se pose autrement. Il n'y a pas à mettre en concurrence l'intérêt pour les grands problèmes de la vie et l'investissement scolaire. Il faut cesser de considérer les problèmes d'échec ou de réussite scolaires de façon étroite. Nous savons qu'une image de soi positive, valorisée, permet une adhésion forte aux apprentissages. Il faut également que ces apprentissages soient diversifiés, dans l'esprit de « l'école des quatre langages ». Car si l'enfant est suffisamment fier d'un statut d'enfant interlocuteur valable, reconnu comme capable de réfléchir sur l'existence, il est certain que, dans le cadre d'une pédagogie plus diversifiée, il passera plus facilement du camp des perdants au camp des gagnants, d'un sentiment de refus des apprentissages à celui de l'envie d'apprendre, et du camp des démotivés à celui des motivés. ■



(3) Pour en savoir plus sur les ateliers philo, dispositifs et effets, rendez-vous sur le site de l'AGSAS : <http://AGSAS.free.fr>

(4) Formatrice à l'UUFM de Bonneuil, Directrice d'une école élémentaire située en ZEP, animatrice d'ateliers de philosophie AGSAS

Les ateliers philo

Dominique Sénore *

Les fondements théoriques de « l'atelier philo »

■ JACQUES LÉVINE (1) A REPÉRÉ QUE LA PRATIQUE DES « ATELIERS PHILO » AMÈNE À PRIVILÉGIER CINQ APPORTS QUI FONDENT LA SPÉCIFICITÉ DE LA MÉTHODE. ■

L'enfant ou l'adolescent y fait une expérience particulière 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 questions les plus fondamentales 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.

- La pratique qui consiste, dans le 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.

- L'enfant ou l'adolescent 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 ou-

vertures et de ses limites.

Voilà ce que peuvent apporter les « ateliers philo » aux adolescents « intellectuellement précoces », et qu'ils apportent aussi, de toute évidence, à l'ensemble des enfants et des adolescents qui les pratiquent.



Nous constatons que des enfants et des adolescents en difficulté dans leur scolarité sont très

motivés par les « ateliers philo ». Nous serions enclin à penser que ce dont ils ont besoin, c'est d'être considérés comme des interlocuteurs à part entière, dont le point de vue sur le monde nous intéresse. C'est important pour la socialisation et pour la construction d'une image de soi consolidée des adolescents. En leur proposant de s'insérer dans ce qui fait l'unité et la totalité de l'espèce humaine, on peut espérer lutter contre la nocivité des particularismes.

L'analyse des transcriptions des « ateliers philo » que nous avons conduites avec J. Lévine montre le bouillonnement des idées et de la

pensée des adolescents. Elle manifeste aussi que la recherche des concepts passe, inmanquablement, par des phases nécessairement embrouillées. Nous découvrons que c'est ainsi que cela doit se passer et que le concept n'émerge pas, n'émerge jamais de façon magique.

Les « ateliers philo » fonctionnent sur le mode d'une pédagogie spécifique de la rencontre avec le monde des concepts : rencontre entre la parole de l'adolescent et la parole de ceux qui sont censés savoir, entre la supposée logique du réel et les schèmes que l'adolescent élabore pour en rendre compte, rencontre surtout de l'enfant ou de l'adolescent avec lui-même, quand il découvre qu'il possède un « appareil à penser », qu'il peut l'utiliser.

Les « ateliers philo » proposent enfin, toujours selon Jacques Lévine, une autre expérience d'appartenance au groupe

Dans la présentation des « ateliers philo » qui précède, le groupe peut apparaître comme une addition de soliloques, chaque adolescent donnant à son tour les réponses qui lui viennent. La réalité est plus complexe et beaucoup plus intéressante : le psychologue constate que nous

*Pédagogue

(1) AGSAS : Association de Groupes de Soutien au Soutien, dont le président était Jacques Lévine, docteur en psychologie et psychanalyste.

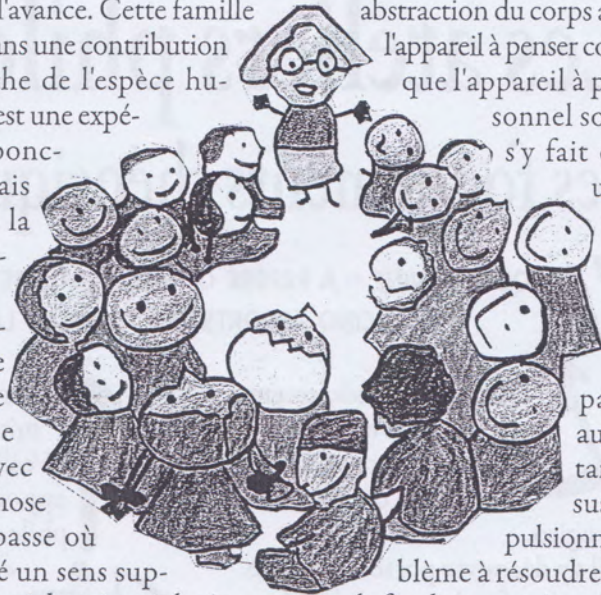
Le numéro 109 d'Enfance Majuscule lui a été consacré.

sommes en présence d'un fonctionnement collectif, celui du « nous ». Il se forme une communauté qu'on peut appeler une « communauté de chercheurs ». Ce qui s'effectue n'est pas une expérience scolaire de type vertical dans le cadre d'un rapport dominant-dominé, mais une expérience de type horizontal. Du point de vue psychanalytique, précise-t-il, ce n'est ni un groupe oedipien conflictuel, ni un groupe pré-génital, mais un groupe où les fils de la horde travaillent dans l'égalité, en donnant le primat à la réflexion. Le tiers est ici la tâche, le cheminement de la pensée elle-même.

Ce groupe présente des analogies avec la famille suffisamment bonne, car ce n'est ni une famille-bataille, ni une famille symbiotique. Les inégalités n'y sont pas un obstacle. La place de chacun vient du projet commun. Tous tendent vers une dé-

couverte qui est en attente, non donnée à l'avance. Cette famille s'inscrit dans une contribution à la marche de l'espèce humaine. C'est une expérience ponctuelle mais réelle de la démocratie.

Au surplus, le groupe forme couple avec quelque chose qui le dépasse où est déposé un sens supposé de ce qui devrait unir les êtres humains. Cet être ensemble, face au sens caché de la réalité du monde, où l'on fait l'expérience du non-Moi, du sens qui échappe mais constitue une énigme à saisir, est vitalisant pour les membres du



groupe. Il s'y produit une certaine abstraction du corps au profit de l'appareil à penser collectif, sans que l'appareil à penser personnel soit aboli. Il s'y fait également un travail au niveau des pulsions. Chacun apprend à être un parmi les autres, mettant au-dessus de sa vie pulsionnelle le problème à résoudre, ce qui est le fondement même de la castration symbolique.

Ce type d'espace est fondateur

Il y a peut-être là, dans cette capacité de regarder ensemble le monde avec des yeux neufs, la racine de la posture scolaire de demain. Le maître ou le professeur qui réussit est celui qui combine cette démarche ouverte avec la connaissance close.

Enfin, J. Lévine nous invite à approfondir la valeur des « ateliers philo » en tant qu'instance de citoyenneté, en tant que lieu où s'oppose, à une conscience sociale rétrécie, une pédagogie de la conscience sociale élargie, celle d'un sujet qui accueille la scolarité comme l'un des outils privilégiés pour rendre le monde plus habitable. Peut-être n'est-il pas impossible que le contexte de mondialisation dans lequel nous sommes engagés permette à terme et au prix d'une très profonde évolution des finalités de l'école, de réaliser le vœu que Charles Péguy énonçait dans les Cahiers de la Quinzaine dès 1905 : « Il ne suffit plus que l'instituteur soit le représentant de l'école de sa commune, il faut qu'il devienne le représentant de l'humanité ». ■

Emma 7 ans,

- Réfléchir à des choses du travail qu'on est en train de faire
- Quand on écrit des mots on les pense, par exemple je suis en train de penser à ce que je vais dire.
- Quand on pense à de belles choses, on ne sait pas à quoi penser après ;
- Quand on fabrique des choses, il faut d'abord réfléchir avant de faire les choses
- Penser à des choses qu'on aime bien, mais qu'on ne va pas faire après.
- C'est réfléchir à quelque chose qu'on va faire ou qu'on ne va pas faire.
- Quand on dessine on doit réfléchir à quoi dessiner

En analysant ce que dit cette petite fille : La pensée précède l'action ; elle accompagne aussi l'action et penser c'est aussi délibérer.

Les deux termes réfléchir et penser sont employés indifféremment.

Mais alors penser et réfléchir c'est pareil ?

- Réfléchir, c'est penser à comment on va faire
- Penser, c'est réfléchir à ce qu'on va faire après les mauvaises choses : par exemple, moi je pense à un rêve méchant, alors après je pense à une bonne chose : que mon papa va venir me chercher à 5h

Clémentine 4 ans

- Penser des choses qu'on aime bien et des choses qu'on n'aime pas
- Réfléchir à ce qu'on aime bien
- Penser à des choses qu'on pense

L'ATELIER-PHILOSOPHIE-AGSAS ®

Atelier de Réflexion sur la Condition Humaine ARCH

agsas.fr

site historique : ateliers.philo.free.fr

Origine & spécificité du projet. Cette pratique est née en 1996 de la rencontre de Jacques Lévine, psychanalyste, philosophe et fondateur de l'AGSAS (Association des Groupes de Soutien au Soutien), et d'Agnès Pautard, enseignante. Ils ont co-piloté, avec Dominique Sénore, alors IEN, une équipe de recherche initiale qui a fixé le protocole et posé les fondements théoriques ; ceux-ci constituent les *invariants* de la méthode. Le protocole est le même de la maternelle (GS) au lycée.

Ce dispositif, qui interroge *la condition humaine*, a permis à Jacques Lévine de mettre en lumière très précisément les *étapes de l'élaboration d'une « philosophie naturelle » chez l'enfant*, étapes de la formation de pré-concepts philosophiques.

Aujourd'hui de nombreux enseignants se forment et mettent en œuvre l'Atelier-Philosophie-AGSAS® et des formateurs-chercheurs le diffusent (UNESCO, circonscriptions, associations ...).

Contexte pédagogique : *la philosophie n'est un enseignement qu'en classe de terminale.*

Par conséquent, l'Atelier-Philosophie-AGSAS® est une médiation pédagogique qui introduit *du non-scolaire dans le scolaire*. Par son principe même, il permet aux élèves de contribuer à une réflexion commune, dans un cadre « hors-menace », cadre rassurant pour les personnes (élèves et enseignant) et sollicitant pour la pensée.

L'enseignant formé au dispositif n'a besoin d'aucune expertise en philosophie, car il n'y a ici ni programme ni évaluation ; ainsi une séance est « réussie » si elle est faite selon le protocole fixé.

Il mènera l'atelier dans sa classe après avoir pensé son projet pédagogique et déterminé la forme des *variables* qui lui conviennent. Il l'intégrera au projet de classe, voire de l'école et l'inscrira à l'emploi du temps (les compétences sont référencées dans le Socle Commun : 2nd palier cycle 3 et 1^{er} cycle 2).

Sur le terrain, il peut faire appel à un professionnel formé (RASED, conseiller pédagogique) qui sera un relais temporaire.

Fondements théoriques. L'objectif est d'encourager tous les élèves à (oser) penser pour eux-mêmes, à se questionner au sein du groupe de pairs sur les grandes questions de la Vie, pour pouvoir faire in fine se positionner. Certes, une telle activité est difficile pour tous, et requiert des conditions particulières : un cadre rassurant et rigoureux, écartant l'arbitraire, l'urgence, et le jugement. Pour accéder au « club des penseurs », chaque élève est invité à faire trois rencontres :

- faire *l'expérience irremplaçable d'être à la source de sa pensée*
- partager *le sentiment d'appartenance à la communauté humaine*, en tant que *personne du monde*
- se vivre dans le groupe avec le statut d'*interlocuteur valable, de co-chercheur* en partance pour un *voyage d'exploration et d'enquête sur la condition humaine*.

NB : ce n'est donc pas une méthode d'exercices ou d'entraînements pour apprendre à penser.

Protocole et invariants non-négociables de la méthode

L'enseignant est le garant de ce cadre ritualisé.

Il présente aux élèves les modalités du projet de manière très explicite : définition de l'activité (il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse en philosophie ...), règles de fonctionnement, déroulement des séances, durée, périodicité, rôle et place de chacun (enseignant/élèves) ...

- **Temps n°1 :** pendant 10 mn seulement, les élèves, de leur place de « personnes du monde », réfléchissent et dialoguent autour d'une question/d'un thème d'ordre général, et sans aucune intervention de l'enseignant (ni mimique ni regard ni commentaire).

Cette posture de l'enseignant correspond à un état d'esprit très spécifique. En effet, il accepte de suspendre sa parole pour permettre à chacun de se risquer à penser, là où il en est. Il permet ainsi l'émergence chez les élèves d'une pensée autonome, vivante, responsable et authentique.

A la fois neutre et bienveillant, très présent à l'instant présent, et *sans aucune attente au niveau des contenus*, il accueille, en sa double qualité d'Humain et d'enseignant, le cheminement plein de découvertes et de profondeur de cette réflexion collective.

Il sait que la réflexion est active et que la production verbale est parfois loin de refléter le processus interne de la pensée de chacun et du groupe. Il peut donc avoir confiance, même lors des silences, car il connaît les étapes de la pensée des enfants selon la théorie Lévine.

- Le temps 2 est un temps *d'approfondissement*, de *rebond*, avec des échanges sur le « quelque chose à dire », pour permettre aux élèves de se positionner, de réagir, sans pour autant relancer un débat. Pendant ces 10 mn, l'enseignant est facilitateur discret de la parole.

Attention : ni synthèse, ni jugement, ni exploitation ultérieure de ce qu'il entend.

Projet pédagogique. A partir des invariants de la méthode, non-négociables, l'enseignant va penser son projet pédagogique, guidé par cette question : « *dans ma classe, comment aider tous les élèves à penser par eux-mêmes, pour eux-mêmes et ensemble les grandes questions de la Vie, là où ils en sont, pour être capables de faire des choix personnels ?* »

Il détermine ses variables personnalisées selon sa sensibilité propre et le profil de sa classe : par exemple il peut opter pour l'enregistrement audio du temps 1 avec ré-écoute partielle au temps 2.

NB : outre la formation de base avec un formateur habilité, un suivi est conseillé pour accompagner les enseignants (écriture de leur projet, mutualisation et analyse de leurs questions et expériences).

Effets et mise en garde. Attention aux dérives, ne *pas confondre effets et objectifs*.

Les enfants ont besoin de se sentir libres pour oser réfléchir, et d'un regard positif sur eux pour se construire en tant que sujets pensants.

Le dispositif tel qu'il est proposé invite les élèves à une autre façon d'être en lien avec les autres et les apprentissages, tant dans le domaine du vivre ensemble, de la maîtrise de la langue, que de la construction identitaire. Il nourrit la pratique réflexive de l'enseignant qui, au-delà des contenus, va constater que, sans qu'il intervienne, la confrontation avec la pensée d'autrui développe *naturellement* l'écoute, l'envie de communiquer, l'exigence de clarté, la capacité à structurer sa pensée, et à argumenter.

Mais attention au bricolage (les invariants sont non-négociables) et à l'instrumentalisation : pour un problème de gestion de classe, par exemple, il existe des dispositifs appropriés, autres.

Information et Formation aux Ateliers-Philosophie-AGSAS®

Cette pratique n'est ni banale, ni magique ! Se lancer peut être facile ... ou pas si facile ... Faire ce choix engage chacun, personnellement, à respecter l'*éthique* de la méthode, à se former sérieusement, dans un esprit participatif.

Formations en circonscription (formation de base et accompagnement), ou par l'AGSAS (formation à la demande, en toutes régions : agsas.fr).

Pour en savoir plus :

- « *Essai sur le monde philosophique de l'enfant, La notion de monde philosophique des enfants : utopie ou nécessité quelle place ? Quelles limites ?* » Jacques Lévine, édition AGSAS, 2004
- « *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?* » Jacques Lévine, édition ESF, 2008
- « *Penser et parler pour de vrai ... Qu'est-ce qu'entrer dans une pensée authentique à l'Ecole ?* », dispositif PASI 2004/académie de Lyon, sur le site : ateliers.philo.free.fr
- Revue Enfance Majuscule n° 131 juillet-août 2013, dossier : *L'enfant et la pensée*
- DVD : « Good morning Mr Lévine », 2003, édition AGSAS
- DVD « La philosophie à l'école », 2011, Cap Info.

« On n'apprend pas à commencer.

Pour commencer il faut commencer. Pour commencer il faut du courage ». Jankélévitch.

Alors quittons-nous avec cette formule introductive rituelle : « *Comme toutes les personnes du monde, les jeunes et les vieux, les gens d'ici et les gens d'ailleurs, les gens d'avant, ceux de maintenant et ceux d'après, nous allons réfléchir à une question qui nous intéresse tous. La voici :* »

Circonscription de Lyon 5^{ème} -Ste Foy-Francheville ce 26 novembre 2014

Agnès Pautard atelier.philo@sf.fr

Pistes théoriques selon Jacques Lévine

1/ Les étapes de la pensée des enfants

Intervention de Jacques Lévine au Parlement français de Bruxelles le 13 février 2004 : « Essai sur le monde philosophique de l'enfant. Le dialogue Moi-Monde & Instance-Monde »

Jacques Lévine, formé par H. Wallon, a mené un travail de recherche à partir de nombreuses expérimentations, tant à l'école Primaire qu'au collège, expérimentations faites dans des classes où les élèves ont été confrontés aux grandes énigmes de la vie selon le protocole AGSAS.

Quelle que soit la question posée et sa forme, tout thème revient à demander à l'enfant : « Qu'est-ce que tu sais de la vie ? »

Ont été mises ainsi en évidence différentes étapes de la construction de la pensée de l'enfant, ces étapes étant en lien bien sûr avec son développement psycho-affectif et cognitif. En bref :

Etape 1 ou la pensée de l'émotion : les enfants expérimentent le devoir de se construire.

C'est l'expression de la toute-puissance, caractérisée par la pensée syncrétique, l'expression de la dualité pire/merveilleux et le passage au « je »).

En Maternelle, l'enfant pense : « la vie fonctionne comme je veux »

Etape 2 ou la pensée factuelle (les faits) : ils en sont au devoir d'inventaire (font des catégories, différencient).

CP : « la vie est comme elle est ».

CE1 : « la vie comporte des réalités cachées »

Etape 3, celle de la pensée complexe, prenant en compte le tiers : ils sont en devoir d'améliorer la vie (ils critiquent, recherchent une ligne de conduite)

CE2-CM1 : « la vie n'est pas aussi facile qu'on croit car il y a l'inscription dans la trajectoire du devenir collectif ».

CM2 : « la vie est faite d'une pluralité d'enracinements »

Adolescents : « la vie intime et personnelle résulte des rencontres, notamment amoureuses, et devient la richesse première du moi. Se pose la difficulté à gérer les *vicissitudes de la vie intérieure*. »

2/ Brèves léviniennes

L'école n'est pas seulement l'affaire du cognitif :

« A l'école, quand laisse-t-on penser aux enfants qu'ils sont *intelligents* ? »

« Le problème de l'école, ce ne sont pas les apprentissages, mais la croissance des enfants ».

« L'enfant se construit en construisant ».

3/ Repères

Un enfant apprend avec :

- l'image qu'il se fait de lui-même
- l'idée qu'il se fait des relations humaines qui existent dans la société
- l'idée qu'il se fait de sa place dans la société

« Ce que ressent le corps est à la base de la construction de la pensée. La pensée est interrogation sur ce que pense le corps sur le monde et sur lui-même ».

Les Ateliers de Philosophie-AGSAS® sont basés sur :

- la réflexion directe sur la condition humaine
- la confiance en la pensée de l'enfant
- la primauté du débat interne correspondant à la confrontation du sujet à sa propre pensée
- le désir d'équivalence avec ceux qui pensent

Les Ateliers de Philosophie-AGSAS® sont modificateurs :

- du regard de l'élève sur lui-même
- du regard du groupe sur l'élève
- du regard de l'enseignant sur l'élève
- du rapport de l'élève aux savoirs scolaires