

« L'atelier de philosophie »¹

Jeannine Duval Héraudet

Selon le philosophe Emmanuel Mounier, l'homme est préoccupé par quatre dimensions de la relation :

1. La relation à soi.
2. La relation à l'autre et aux autres.
3. La relation au monde.
4. La relation à la transcendance ou à des valeurs.

Les questions que se posent les enfants, dès leur plus jeune âge, sont celles qui ont de tout temps constitué l'essentiel du questionnement humain : D'où vient la vie ? Où va-t-on après la mort ? Qu'est-ce que la peur ? Qu'est-ce que l'amour ? Qu'est-ce que le bonheur ? Qu'est-ce que l'amitié ? etc.

Ce sont aussi des questions qui peuvent tellement encombrer la pensée de certains enfants et mobiliser leur énergie, qu'elles les empêchent de se rendre disponibles pour les apprentissages scolaires. On peut avancer que l'école doit pouvoir aborder les questions que les enfants se posent vraiment au lieu de passer son temps à répondre à des questions qu'ils ne se posent pas. Parmi différentes activités possibles, un atelier de philosophie ne conduit pas l'école à dévier de ses missions, bien au contraire, il y participe. Alors que certains se demandent : « Comment évaluer quelqu'un qui réfléchit et qui ne prend pas la parole ? », la pratique de l'atelier de philosophie permet d'affirmer que si la parole est importante, la réflexion silencieuse, le développement d'un langage intérieur peut l'être tout autant dans tout processus d'apprentissage.

Dans un atelier de philosophie, il est proposé à chaque participant de donner son avis sur les grandes questions de la vie.

- C'est une expérience d'ouverture sur le monde.
- Chacun a une opinion, valable, sur ce qui donne sens à la vie.
- L'esprit critique, comme ouverture, permet de ne rien tenir pour définitivement acquis.

¹ Une partie de ce texte est constituée par des notes que j'ai prises lors du 22^e colloque AGSAS, « Que savons-nous des adolescents aujourd'hui ? Regards croisés », Paris, 1 et 2 octobre 2011. Un « atelier philo » était proposé aux congressistes, puis à partir de ce que j'ai pu vivre lors de nombreuses rencontres avec l'AGSAS, à Paris.

Suite à cette expérience personnelle, j'ai proposé des mises en situations d'ateliers de philosophie à des enseignants de l'enseignement secondaire, lorsque j'animais des formations continues centrées sur la relation à l'élève et au groupe-classe. Ce texte a donc été repris ensuite et complété lors de formations ultérieures.

J'ai proposé un « atelier de philosophie » ayant pour amorce « Un conflit c'est... » en introduction d'une conférence : *Le conflit : la mort ou la vie ?* organisée par l'OCCE, le Mercredi 15 février 2012, en Avignon.

Tous les ateliers de philosophie permettent de découvrir ou de redécouvrir le plaisir de penser. Si les enfants sont souvent surpris par ce qu'ils ont pu penser et dire lors de leur participation à ce dispositif, on peut constater qu'il en est de même pour certains adultes qui ne croient plus ou n'ont jamais cru eux-mêmes en leurs possibilités en ce domaine. La parole qui circule, qui rebondit d'un participant à l'autre, la parole reprise, prolongée, amplifiée, convergente ou divergente, joue la fonction d'un miroir pour chacun, un miroir dans lequel il peut se voir, grâce auquel il va pouvoir se positionner, un miroir qui permet le changement.

Des dispositifs divers

Il existe des ateliers de philosophie pour les enfants, pour les adolescents, pour les adultes (Par exemple, les « cafés philo », « Le café des petits frères des pauvres », à Paris, lequel se réunit une fois par mois et qui est animé par des bénévoles, des « ateliers philo » dans les prisons, etc.)¹.

Si leurs objectifs sont sensiblement les mêmes, ces ateliers peuvent se différencier par leurs méthodologies.

Trois facteurs sont principalement en jeu dans les différentes démarches mises en œuvre :

1. Le degré de guidance de l'animateur.
2. Le support utilisé.
3. Le mode de choix de la question.

C'est Mathieu Lipman, un philosophe américain, qui a lancé le premier « atelier philo » pour les enfants. L'objectif annoncé était d'organiser la pensée de l'enfant. Ce qu'il proposait correspondait aux grands axes de la philosophie : La lecture d'un texte – Un temps de questionnement à partir d'une question choisie par un vote dans une liste de propositions – Un temps de discussion et d'argumentation.

Michel Tozzi, professeur en Sciences de l'Education à Montpellier, proposait de déléguer l'organisation de la discussion à trois animateurs de séance : un président, un reformulateur, un synthétiseur. Trois objectifs essentiels étaient visés : problématiser – argumenter – conceptualiser².

Le psychanalyste Jacques Lévine, souhaitait intégrer des « ateliers philo » dans les

¹ Pour exemple, sur le site de l'OCCE de la Drôme : « Réflexion pédagogique, les moments philo. Les ateliers philo de la maternelle au collège. Comment faire ? » ; sur le site du CRDP de Paris : « Les ateliers philosophiques avec des enfants », Intervention de Jean-Pierre Bianchi le 09 février 2009. Sur France Inter, le 21/12/2007, deux séances d'atelier philo ont été présentées avec des enfants de CE2/CM1 et de CP/CE1 (Emission « Nous autres »). Le premier thème était « C'est quoi une famille ? » et le deuxième thème « A quoi ça sert une famille ? Peut-on ne pas aimer sa famille ? »

² Des enseignants comme Alain Delsol ou Sylvain Connac ont travaillé avec Michel Tozzi, dans la région de Montpellier. Ils ont mis au point dans leur classe une méthode de discussion avec une forte dimension d'éducation à la citoyenneté et des processus largement dérivés de la pédagogie coopérative. En avril 2006, France 2 a diffusé un atelier philo animé par Sylvain Connac, dans une classe de ZEP à Montpellier (Documentaire « Ecole(s) en France »).

différents dispositifs proposés aux enseignants par l'AGSAS¹. Il partait d'un constat :

- Pour 50 % des élèves, « co-dirigeants », l'école ne pose pas de problème particulier.
- Les 40 % du milieu de la classe acquièrent des connaissances un peu mécaniques. Ce sont souvent des « suivistes » au niveau du groupe.
- 10 % de la « fin » de classe sont plus ou moins sur du refus, dans une posture de repli sur soi, de violence, d'agitation. Ils n'ont pas ou peu de liens avec les enseignants ou avec le groupe.

Jacques Lévine estimait que « les ateliers Tozzi » étaient trop compliqués et inabordables, dans un premier temps, pour un certain nombre d'élèves. Il a donc proposé un autre dispositif, plus simple, qu'il considérait comme un préalable à ceux-ci. Il a ensuite modifié son regard et souligné la spécificité et l'intérêt de ce qu'il proposait, pour tous les élèves. Son ambition - ou plutôt son rêve -, était de changer l'école et de changer la relation enfant/enseignant, enfant/groupe, enfant/savoir.

Les ateliers de Philosophie AGSAS-Lévine²

A qui s'adressent-ils ?

Ils sont proposés dans certaines classes dès la Moyenne Section d'école Maternelle jusqu'à la classe de troisième de Collège, en SEGPA, en IME, en ITEP, etc.

En quoi les enfants d'âge préscolaire, scolaire et à l'adolescence, sont-ils concernés par la philosophie ?

La philosophie ne se réduit pas aux exposés magistraux, bien mis en forme, bien présentés. Elle est dans ce qu'elle fait vivre, le pouvoir d'organisation de la pensée, bien sûr, mais encore plus dans l'expérience du tête-à-tête qu'elle organise entre un sujet et des instances supposées en savoir plus sur le fonctionnement des choses de la vie. C'est une expérience d'ouverture sur le monde, un « vivre ça » qui lève les barrières et restitue à chacun sa fonction d'« étant là » dans le monde. Sont sollicités chez l'enfant : la créativité qui a l'audace de fabriquer un monde parallèle à celui qui existe objectivement, l'esprit critique qui se permet de ne rien tenir pour définitivement établi.

L'interrogation philosophique suppose de s'arrêter, de conserver ou de cultiver la capacité à s'étonner, de l'interroger sur ce qui peut paraître souvent à première vue

¹ AGSAS : Association des groupes de soutien au soutien. Jacques Lévine s'est inspiré des groupes Balint, afin de proposer de l'analyse de pratique aux enseignants. Il les a nommés « Balint enseignant », puis, avec une pointe d'humour, « Soutien au soutien », puisqu'il s'agissait de « soutenir ceux qui ont la charge de soutenir les autres ». D'autres dispositifs ont été mis au point et expérimentés d'abord dans les classes, puis auprès d'un public plus large : « L'atelier philo », « L'atelier psycho ». On peut trouver différents articles les concernant sur le site de l'AGSAS : « Les ateliers de philosophie AGSAS-Lévine. Vers une place valorisante de l'enfant dans la société, source de modification des relations dans l'école ». Un ouvrage a été publié : Jacques Lévine, G. Chambard, M. Sillam et D. Gostain, 2008, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)*, Paris, ESF.

² En novembre 2010, une équipe de tournage a filmé un atelier philo AGSAS dans une école du Tarn et Garonne, pour le journal télévisé de M6.

comme des évidences, des faits acquis, admis.

Un examen de ce que sont les fondamentaux successivement à l'âge préscolaire (bébés compris), à l'âge scolaire, et à l'adolescence, met en évidence qu'à chaque âge émergent des priorités qui gouvernent les conduites. Et à chaque âge, ces priorités sont doubles, antagonistes, ou devant faire l'objet de négociations. Par exemple, la question de la séparation, l'opposition entre égocentrisme et altruisme, l'acceptation et le refus du principe de réalité, le désir d'entrer pleinement dans l'univers pulsionnel et libidinal, et la confrontation aux limites, aux contraintes sociales, aux valeurs, la découverte de la part de l'illusion, de l'imaginaire.

La théorie psychanalytique situe à tout âge ce combat entre le Moi et le Ça ou encore entre principe de plaisir et principe de réalité.

Lorsque l'enfant se met à douter de la pertinence de son opinion, il introduit le « oui, mais... » dans sa pensée. Dès lors, il ouvre une place considérable au dialogue avec des avis différents, et progresse dans sa pensée vers une complexité qui fait partie de la construction de son sentiment identitaire. Il construit dans sa psyché une « sphère de délibération » qui lui fera désormais peser le pour et le contre de ses opinions et de ses actes.

La proposition faite aux enfants est de donner leur avis, de donner sens aux choses de la vie, en introduisant, entre le « Vouloir Savoir » de type scolaire traditionnel, et un « Vouloir Savoir » à bâtons rompus, le « Vouloir Savoir » sur les grands problèmes de l'existence, tels que l'humanité les rassemble dans un corpus culturel. Ainsi, l'enfant est invité à se considérer comme quelqu'un qui a le droit de penser à la façon dont les hommes se conduisent dans le monde, et à se comparer à tous ceux qui s'autorisent à y réfléchir. Il est incité au dépassement et à la responsabilité sous le regard d'un tiers. Il est encouragé implicitement à former une nouvelle « image de soi » fondée sur un sentiment de « plus-value » ce qui, pour certains, s'oppose avec ce qu'ils éprouvent dans le milieu familial ou scolaire, où ils se sentent menacés de « moins-value ».

Les thèmes proposés à la réflexion se déclinent sous trois grands chapitres (la formulation est adaptée si besoin à l'âge des enfants) :

1. Les structures sociales à l'intérieur desquelles nous fonctionnons : la famille, le travail, les périodes de la vie, les bébés, grandir, l'argent, le travail, la loi, la différence homme/animal, masculin/féminin, bébé/enfant/grande personne...
2. Les sentiments qui en résultent, ce qui est heureux ou difficile dans notre relation au monde : le chagrin, le bonheur, la peur, la honte, la colère, le sentiment d'exister, l'amour, la jalousie, la haine, la violence...
3. Les messages de valeur qui nous guident dans la vie ainsi que les contre-valeurs qui font obstacle : le devoir, la beauté, l'intelligence, la justice, l'égalité, la liberté, le désir, la beauté, l'envie d'apprendre, la place de l'imagination et du rêve, l'envie de domination ou de soumission, ce qui est important ou secondaire dans la vie...

Quatre grands principes fondent le dispositif proposé aux les enfants

Le pari d'un autre statut identitaire de l'enfant

Ce statut est en rupture avec celui d'apprenant auquel l'enfant ou l'adolescent est

habitué dans le cadre scolaire. Il est, en effet, invité à passer du personnage d'élève installé par l'institution dans une relation de verticalité, au personnage de « personne du monde », donc dans une relation d'horizontalité par rapport à l'ensemble des êtres humains, avec lesquels, en tant que « pensant », il se positionne dans une affirmation d'égalité. Il se sent alors investi du statut d'*apportant*, ce qui laisse présumer que ce qu'il va apporter sera considéré comme important et en provenance d'un interlocuteur valable.

Le pari du silence symbolique de l'adulte

Ce silence, annoncé par l'adulte, a pour objectif de permettre à l'enfant de prendre une place de *personne du monde*, capable de penser les grands problèmes de l'humanité. L'adulte, tout en n'intervenant pas, est cependant présent au travers de ce qu'on suppose être son désir, objectivé par le cadre, le thème, le bâton de parole, la gestion du temps. Sa présence silencieuse et confiante est nécessaire.

Le pari de l'énoncé du thème de réflexion sous forme d'un mot inducteur

Un atelier AGSAS commence par : « Le thème d'aujourd'hui est « le bonheur », ou bien : « Aujourd'hui, on va réfléchir au bonheur ».

Le mot inducteur est comme un rideau de théâtre qui s'ouvre sur la scène du monde. A son énoncé, l'enfant se trouve confronté à un espace de pensée beaucoup plus vaste que l'expérience de son propre monde. Il a l'intuition que les mots ont une intériorité secrète, une « ultra-réalité » et que la recherche de ce qu'ils recèlent peut procurer un plaisir dont le souvenir laisse des traces. Pour l'enfant, philosopher, c'est s'interroger sur ce que pensent les mots et sur ce que les mots pensent du monde. Il s'agit donc de la rencontre de la culture personnelle avec la culture collective.

Le pari du débat implicite

La combinaison parole personnelle - parole collective, crée les conditions d'un débat implicite - un débat sans débat, qui n'en est pas moins un débat - qui, au-delà du débat explicite, contribue à la dynamisation de la réflexion. L'Atelier de Philosophie AGSAS est le lieu d'une « méditation partagée ».

L'un des aspects du débat tient à la dynamique que crée la rencontre entre le « je » souvent non verbalisé de l'enfant, et le « nous » collectif qui circule dans l'espace environnant. C'est un débat permanent entre le sujet et lui-même. La différence d'opinions, surtout lorsqu'elle est sous-entendue, donne une toute autre tonalité au travail collectif. A la méditation interne s'ajoute une méditation collective où se glissent, cependant, les différences d'opinions qui alimentent la réflexion philosophique.

C'est la découverte de cette capacité à entrer dans le « Patrimoine culturel » et à s'approprier les « secrets » de la Condition Humaine, qui motive les enfants à en savoir toujours plus.

Le dispositif

Avec des enfants d'école maternelle, il est intéressant de travailler avec un demi-groupe (la présence de l'ATSEM¹ rend ceci possible...).

¹ ATSEM : agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

A l'école primaire, le travail se fait avec l'ensemble du groupe-classe.

L'animateur de l'atelier peut être l'enseignant de la classe, d'une autre classe, ou bien un intervenant extérieur.

Le principe de base énoncé par Jacques Lévine était bien de permettre à *tous les enfants* et avant tout à ceux qui n'en seraient pas estimés capables, de participer et de découvrir qu'eux aussi sont capables de penser et d'être écoutés, avec le soutien du groupe. Cependant, certains animateurs extérieurs misent sur le volontariat. Avec l'accord de l'enseignant, ils rencontrent alors la classe auparavant, se présentent, demandent aux enfants de se présenter pour faire connaissance. Ils expliquent le dispositif, ses règles, et demandent qui est volontaire pour essayer. Chacun est alors invité à exprimer oralement sa décision de participation et son acceptation du cadre donné.

Lorsque l'atelier est conduit par un animateur extérieur, l'enseignant peut être présent, mais silencieux.

Lorsque c'est l'enseignant de la classe qui anime cet atelier, un changement de regard de sa part sur les élèves s'impose, de même qu'un changement de posture¹.

La salle est disposée en U. Il est conseillé de faire passer les chaises de l'autre côté des tables².

L'AGSAS souligne l'importance pour l'animateur de se placer hors du cercle, sinon, il reste l'enseignant. Ceci est possible dès le CP. Avec les petits, on reste dans le cercle³.

La présentation du dispositif

« Aujourd'hui on va faire de la philosophie » (même avec les plus jeunes).

Il est alors demandé aux enfants : « Qu'est-ce que cela veut dire ? ». On s'aperçoit vite que c'est un mot « magique », et surtout un mot de « grand ».

Suite à l'expression des enfants, l'adulte précise : « La philosophie c'est la recherche de la sagesse. C'est réfléchir sur les grandes questions qui se posent à tous les êtres humains. Chacun a des idées importantes et intéressantes sur ces questions et il y a une multitude de réponses. On va réfléchir et mettre en commun ce que chacun pense sur une question. »

¹ Ce changement de posture ne va pas de soi et demande en effet un véritable travail sur lui-même de la part de l'enseignant. Il n'a pas été formé pour cela et ses fonctions habituelles le conduisent nécessairement à incarner le savoir qu'il désire transmettre. Or, dans « un atelier philo », il « ne sait pas ». D'où cette préoccupation et précaution énoncée par l'AGSAS. Lorsqu'il en a acquis l'expérience et le désir de s'effacer à ce moment-là, les enfants, même très jeunes, admettent très bien ce changement de posture.

² Mon expérience m'a montré que cette soi-disant barrière des tables n'en est pas forcément une, et ceci est valable pour un grand nombre de dispositifs de groupe. Les tables sont très vite oubliées lorsque le travail se fait. La table, au contraire, peut apporter un confort supplémentaire parce que les bras peuvent s'y appuyer.

³ Cette recommandation concernant un groupe de très jeunes enfants est énoncée en lien avec le fait que ceux-ci s'adressent plus longtemps et davantage à l'adulte qu'aux autres enfants.

Mon expérience me montre cependant que, pour tout groupe et quel que soit l'âge, le pré-transfert, puis le transfert, sont dirigés en premier lieu vers l'animateur. A lui de rediriger la parole au sein du groupe.

L'animateur énonce les règles et déclare y être soumis lui-même

Celles-ci visent à garantir la sécurité de la prise de parole de chacun¹.

- La séance est centrée sur la question posée.
- Chacun écoute l'autre.
- Chacun respecte la parole de l'autre.
- Personne ne juge l'autre, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.
- Ce que dit chacun reste dans le groupe.
- On n'est pas obligé de parler.
- Un bâton de parole circule (ce peut être un micro si on enregistre, ou un stylo feutre...). C'est le moyen de prendre la parole.
- On passe « le bâton de parole » à son voisin. Si celui-ci ne veut pas prendre la parole à ce moment-là, il le passe au voisin suivant.
- Quand on n'a pas le bâton, on ne peut pas parler.
- Si le thème est par exemple « le bonheur », chacun prend la parole en énonçant : « Le bonheur c'est... ». On n'utilise pas le « Je ».
- Chaque temps du dispositif est limité à 10 mn (Chronométré. C'est 10 mn, et pas une minute de plus, même avec des adultes).
- La régularité des séances est importante.
- C'est votre parole qui compte. Moi, je suis là pour garantir le cadre, donc, je ne vais pas intervenir.
- Je prends des notes pour tenter à la fin de vous renvoyer quelque chose de ce que j'aurai entendu de votre parole.

Certains animateurs font le choix d'enregistrer la séance et de l'écouter ensemble à la fin, ce doit être annoncé dès le départ. (Certains participants peuvent refuser l'enregistrement. D'autres se montrent heureux de parler dans le micro car c'est inhabituel... L'animateur doit prendre en compte ces positionnements)².

Pour les premières séances, afin que les participants comprennent de quoi il s'agit, c'est l'animateur qui propose un thème. Ensuite, les thèmes sont proposés par les participants, écrits sur un papier, recueillis dans une boîte, et peuvent être complétés ultérieurement (l'animateur peut se réserver le droit d'en proposer).

Un papier est tiré au sort en début de séance. C'est le thème de réflexion du jour.

L'animateur annonce le mot inducteur : « Aujourd'hui on va parler de... »

Temps 1

- Laisser 1 à 2 mn pour que chacun puisse réfléchir au thème, en silence.
- Pendant 10 mn, chacun s'exprime à son tour, dès qu'il a en main « le bâton de parole »³.

¹ Ces règles sont rappelées en début de chaque séance.

² Si on y tient vraiment, ceci est à manier avec précaution car l'enregistrement peut être une source de blocage pour certains sujets. De plus, est-ce lié au fait que l'intervenant désire ne rien laisser échapper ? La parole nous trahit toujours, l'écoute aussi. Elle est toujours lacunaire. Les participants auront la possibilité de compléter, de rectifier, lors de la restitution des notes en fin de séance, et c'est cela qui est le plus intéressant à mon avis. Il est par contre très important de le rappeler chaque fois en début de ce temps 2.

³ Il me paraît intéressant, au cours de l'évolution du groupe, d'inviter chaque participant à poursuivre son énonciation ex : « La peur c'est.... Parce que... » donc, un début d'argumentation (JDH)

Temps 2

« Comment cela s'est-il passé ? » (Constats, ressentis...). (10 mn)

« Est-ce qu'il y en a qui n'ont pas pris la parole et qui veulent bien nous dire pourquoi ? »

(Il n'y a pas d'obligation de parler mais cela permet à des enfants qui ne se sont pas exprimé d'affirmer qu'ils étaient bien présents à ce qui se passait).

C'est une phase essentielle, et elle permet aussi de rappeler éventuellement le cadre.

Si la séquence a été enregistrée, on peut la réécouter ensemble.

Que fait-on des notes prises ? Très souvent l'animateur fait une synthèse de ce qui a été dit, puis demande : « Est-ce que vous avez reconnu ce que vous avez dit ? ». Les participants peuvent rectifier, compléter... Faire l'inventaire est souvent une phase nécessaire, c'est mettre de l'ordre... ce qui correspond à un acte philosophique (construire des catégories)¹.

Temps 3

Le temps de la représentation personnelle : par une écriture dans un cahier, par un dessin, pour se retrouver avec soi-même, symboliser et prendre de la distance. (10 mn).

Quelques thèmes

Le bonheur

La liberté

La colère

La violence

L'envie

La peur

La tristesse

La joie

Grandir

Mourir

Vivre

La sagesse

Ce qui gêne

La paresse

Ce qu'on n'ose pas dire

L'école ça sert à...

Avec un groupe particulièrement difficile – qui a cependant très bien fonctionné - :
« Pourquoi mettre le bazar l'école ? Serait-ce parce qu'on aime être puni ? Pour mettre la maitresse en colère ? »

¹ Certains enseignants transcrivent le plus précisément possible leurs notes et les distribuent à tous les participants lors de la séance suivante. D'autres les réunissent en un album ou bien affichent des mots « importants ».

(Autres thèmes proposés par des adultes)

L'autonomie

La tolérance

L'autre

La fiabilité

La motivation

Le pouvoir

La fatalité

L'univers

Le respect

L'image de soi

...

Quelques comptes-rendus de séances

Un « Atelier philo » au cycle 3 (CE2- CM1- CM2) Thème : « Être en colère ».

1. Être en colère, c'est quelque chose quand t'es très, très, très énervé.
2. Être en colère, c'est quand tu t'es énervé avec quelqu'un, quand tu t'es disputé, et par exemple vous vous parlez plus pendant quelque temps, ça veut dire que vous vous êtes un peu chamaillé, et vous êtes en colère après.
3. La colère, c'est quand on n'est pas content et c'est quand on s'est énervé.
4. La colère, c'est tout ton sang qui remonte dans ta tête, et c'est la pression dans ta tête, et après tu t'énerves. Tu balayes quelqu'un et après, tu lui dis, sors, J'sais pas, moi.
5. La colère, c'est que quand tu t'énerves, ça t'énerve, et qu'après, tu te disputes avec lui, après, tu sors de chez toi, enfin des choses comme ça.
6. La colère, c'est quelque chose comme, t'es un petit peu en colère, tu peux te retenir, mais quand t'es beaucoup en colère, tu peux plus te retenir et tu le frappes grave, ou tu l'insultes.
7. La colère c'est quand t'es en colère avec quelqu'un et en plus, presque t'as envie de le torturer.
8. La colère, c'est quand par exemple, t'as des problèmes de voiture, ou d'argent et ça te met un peu fou, t'as envie d'arranger tout ça et, en même temps, t'as d'autres problèmes qui t'énervent, alors après, tu peux plus te contrôler et la colère, elle reste et alors, par exemple, tu peux prendre une chaise, tu la casses, tu vas chez quelqu'un en colère, tu lui casses des vases, ou tout, ou des choses comme ça.
9. Quand t'es en colère, c'est qu'y a quelque chose qui va pas.
10. La colère, c'est quelque chose qui t'énerve, mais qui peut rendre des choses très graves. Comme la guerre, ou bien la jalousie, la moquerie et plein d'autres choses.
11. Hier, par exemple, j'étais en colère avec mon frère et je lui ai mis une patate, et un kick.
12. La colère, ça peut rendre des gens très méchants et ça peut rendre des attentats, comme Ben Laden il a fait, il avait même passé dans une émission et même, il avait dit Ben Laden, si vous votez pour George Bush et que George Bush gagne, vous aurez des problèmes.
13. La colère, c'est parfois dangereux, car tu peux même te faire tuer, car tu es très très en colère.
14. Je sais pas si c'est possible, mais quand tu es vraiment énervé, tu peux peut-être avoir une crise cardiaque, ça peut rendre très jalouse, la colère, et dans ces cas-là, tu te bagarres, et dans des guerres, quand tu fais quelque chose, et bien, tu peux mourir.
15. Des fois, ma sœur et moi, on se fâche ; des fois aussi, on se tape, mais heureusement on se réconcilie parce que sinon ça va être un problème.
16. La colère, on peut se taper, mais après, on se réconcilie, la plupart du temps.
17. La colère aussi, c'est comme par exemple, une mère a deux filles et elle aime l'autre fille et la fille qu'elle aimera pas, quand elle sera grande, elle aussi elle aimera pas, donc, après, si elle fait des enfants.

18. La colère, ça peut dégénérer, en bagarre, comme moi avec ma sœur, très rarement je la frappe, et très souvent, on se réconcilie, ça ne dure pas vraiment très longtemps.
19. La colère, ça peut commencer par quelque chose de très petit, on peut avoir des problèmes financiers et ça peut commencer à dégénérer.
20. La colère, c'est aussi quelque chose qui rend triste. Parfois c'est quand y a des amis, et après ils sont en colère, alors il a plus d'amis, il est triste, ou alors, parfois c'est quand y a des gens qui divorcent.
21. Quand des parents, ils ont deux enfants, et que les parents ils se disputent, ça peut dégénérer, ils peuvent se taper dessus, donc ils divorcent et les petites filles sont pas très contentes, et la mère, des fois, elle dégénère, et même si elles font pas trop des bêtises, elle les tape quand même parce qu'elle est très en colère.
22. La colère c'est quand t'as perdu ton travail, ça peut devenir très violent.
23. La colère, c'est comme si t'as tous les humains dans ton petit crâne, et ils ont pas la même manière de penser et de se comporter aussi, car y a des gens, comme Ben Laden, y a des présidents aussi, qui pensent qu'à eux et les pays sont pauvres.
24. Des fois, la colère c'est pas bien parce que ça peut faire des trucs mal et les autres ils peuvent en saigner.
25. La colère, ça peut rendre suicidaire et souvent ça fait une grande guerre comme Ben Laden.
26. La colère parfois ma grande sœur quand elle s'est disputée avec mon frère, elle voulait complètement se tuer.
27. La colère ça peut dégénérer en bataille ou alors quand tu bois trop, des fois, ça énerve, t'es très en colère ou parfois ça te fait rigoler t'es un peu bourré. Quand tu bois trop ça te rend en colère, et y a des histoires qui sont un peu bêtes, tu t'énerves juste pour ça et tout dégénère.
28. Des fois quand tu te mets en colère, c'est pour rien.
29. Avec le maître, quand il nous donne sport, le samedi, et sur le côté du tableau, il marque « sport », comme ça, si on parle, il nous enlève une lettre. Ça met en colère. Puis ce qui est bien, après on rajoute les lettres.
30. La colère, par exemple, on a perdu quelque chose, et ça rend triste.
31. Des fois, moi, je me mets trop en colère avec mon frère, donc ça dégénère en bagarre et puis après, chaque fois, il me fait pleurer.
32. La colère, ça fait aussi partie... C'est humain c'est naturel et c'est toujours.... Quelquefois, c'est politique. Et ça fait aussi partie de l'alcool.
33. Après la colère il y a toujours de la peine. Des fois, on dit souvent que c'est à cause des autres et c'est à cause de soi.
34. La colère, c'est quelque chose qui est suivi par la mort, parce que parfois, y a des gens qui par exemple se jettent par la fenêtre, je sais pas.
35. Tu te mets en colère par des problèmes d'argent que t'as. À côté, quelqu'un te prend des sous, tu regardes, mais y a quelqu'un, à côté de toi, tu vois un peu des billets. Il peut pas avoir tout ça d'argent, et il avait beaucoup d'argent, et, là, y a des colères et il porte plainte.
36. Ma sœur, elle a beaucoup de chance, parce que comme elle est grande, quand elle est en colère elle me fâche, alors que moi je suis en colère je peux pas la fâcher.
37. La colère, c'est quand t'es triste, ça peut rendre fou.
38. La colère en fait c'est du sang. Il monte dans ta tête et dans tout ton corps et qui se chauffe et après ça peut provoquer la mort.
39. Des fois quand t'es en colère ça peut faire rire les autres et après ça t'énerve encore plus, et des fois, tu te mets encore plus en colère et les autres ils rigolent pas.
40. La colère, en un mot, ça peut rendre suicidaire.

Face à ces paroles, nous pouvons constater la transgression répétée de la règle de ne pas s'exprimer en « Je ». De mon point de vue, cette règle est difficile à tenir par de jeunes enfants et de plus, il est évident que la question du conflit a fait écho chez les participants, les renvoyant à leur histoire et à leur contexte familial. On ne peut qu'être touché par ce qui est évoqué : la violence, l'alcool, le chômage, les problèmes d'argent, la séparation des parents, les conflits parentaux et dans la

fratrie, la rivalité fraternelle, le sentiment d'être mal-aimé... On est loin d'une pensée philosophique désincarnée. Ne réfléchit-on pas, d'ailleurs, à partir de notre propre expérience ? L'élargissement et la distanciation se font justement grâce aux points de vue croisés dans un groupe, et dans cette séance, les enfants ont pu partager ce qui les préoccupe, et, au-delà, les points communs et ce qui les différencie, et, en fin de compte, les grandes questions inhérentes à la nature humaine et aux relations.

Une enseignante en SEGPA (classes de 6^e et de 5^e) a fait suivre un atelier de philosophie d'une écriture collective. Le thème était : « Les mots méchants ».

Les mots méchants

Les mots violents, on les entend
 Les mots méchants, on les rend
 Les mots blessants, on les ressent
 Les mots cassants, c'est énervant
 Torturant, obsédant, gênant.

N'écoute pas,
 Ne réponds pas,
 Et pars.

Laisse-les rentrer par une oreille et ressortir par l'autre,
 Fais comme s'ils n'étaient pas là,
 Fais comme s'ils n'existaient pas.

Les mots blessants, on s'en balance,
 Les mots méchants restent en suspens,
 Les mots violents c'est que du vent
 Si tu m'insultes
 C'est toi qu'y a tort
 Si tu m'insultes
 Moi, je t'ignore.

Je ne t'écoute pas
 Je ne te réponds pas
 Je pars.

(10 février 2011)

Qu'est-ce qu'en disent les enfants ?

Cycle 3 : M. remarque qu'il n'y a jamais eu un silence pareil. P. dit : « Dans l'atelier de philo, on n'est pas pris pour des enfants. » A. observe : « Le premier atelier qu'on a fait, je ne me souviens pas de ce qu'on a dit, mais je me souviens qu'on disait des choses qu'on ne savait pas qu'on pouvait dire avant. On n'avait même pas pensé à les dire. »

Quelques partages de leurs vécus par des animateurs

Un professeur de mathématiques au collège a pu avancer, soulignant les effets de ces ateliers sur tous les apprentissages : « Les maths seulement, cela n'aide pas à grandir... J'ai besoin de passer par les ateliers philo pour enseigner les maths. »

Je préfère nommer cet atelier « groupe de parole », car je craignais de mettre « la barre trop haut ». Mais c'est sans doute ma propre appréhension qui est en jeu...

L'investissement des enfants est intense. Sauf quelques cas, la plupart des enfants montrent une véritable ardeur à participer. Ils veulent souvent continuer au-delà des dix minutes.

Les enfants se montrent capables d'exprimer ce qu'ils ont appris ensemble, leur désir de poursuivre.

Un grand nombre d'enfants sont capables de donner des opinions qui, à bien des égards, valent celles des adultes par leur originalité, leur finesse et leur profondeur.

Mis à part une ou deux séances de démarrage pour comprendre le dispositif, il s'avère beaucoup plus intéressant que les enfants choisissent eux-mêmes les thèmes.

On constate des effets sur l'estime de soi, la confiance (retrouvée) en ses propres capacités à réussir. Ce sont deux dimensions fondamentales du désir d'apprendre.

La séance évolue. Surtout à partir d'un certain âge, les enfants juxtaposent ou essaient de coordonner deux points de vue sur le déroulement de l'existence : ce qui favorise la réussite et la bonne insertion sociale et ce qui y fait obstacle, les facteurs de fragilisation et de déstabilisation. Ils montrent qu'ils ont l'expérience du double aspect de la vie, habitable et heureuse, non habitable et malheureuse.

L'adulte, tout en étant objectivement en retrait, est subjectivement présent. Il s'implique intérieurement comme si, au-delà de son silence, il était partie prenante dans le déroulement de la séance avec ses opinions personnelles, tant sur le thème que sur le comportement des enfants.

Classe de CM1 de ZEP. : Première séance. Il s'agit d'une « classe-bataille ». Les « durs à cuire » voulaient montrer que l'Atelier de Philo c'est de la rigolade, mais les choses se sont passées autrement. Les meneurs ont été contrés. Le plaisir des « élèves ordinaires » de pouvoir exprimer leur opinion a été plus fort et, petit à petit, les meneurs se sont trouvés isolés.

Un groupe de trente enfants, c'est trop lourd. Comment donner la parole à chacun ? Il convient de couper ce groupe en deux au minimum. L'enseignant peut faire une autre activité d'expression avec la demi-classe pendant ce même temps. De plus, l'absence de l'enseignant permet aux enfants de se montrer sous un autre jour.

Notre équipe complète de RASED¹ est intervenue sur dix classes entières de CP et quatre classes de CM2, conjointement avec les enseignants. Si ceux-ci n'interviennent pas, ils doivent montrer leur écoute et leur présence (et ne pas corriger des cahiers par exemple pendant ce temps). L'option adoptée a été de proposer un deuxième tour de parole afin d'approfondir ce qui avait été énoncé lors du premier tour (par exemple, l'obéissance ayant été assimilée un peu trop vite à la question du « respect »). Les enseignants ont été surpris de l'amélioration de l'écoute des élèves dans la classe, suite à ces séances. L'écoute entre eux, celle de l'enseignant, la capacité de se relancer entre eux. Une amélioration du respect des règles s'est fait sentir également, car un seul regard peut suffire désormais pour stopper celui qui s'agite.

On constate que les enseignants changent leur regard sur certains enfants et prolongement parfois en classe certains sujets de discussion.

Il faut accepter de prendre du temps pour que « ça marche » vraiment, ne pas se décourager trop vite. Comme tout ce qui est inhabituel, les enfants perdent leurs repères, testent le cadre pour voir s'il est solide...

Il est parfois nécessaire de faire des rappels du cadre lors des premières séances, avec les classes « les plus difficiles », ou certains élèves plus « agités ».

Il est parfois nécessaire de faire sortir un élève lorsqu'il est dans la provocation, mais il est tout aussi nécessaire d'en parler avec lui et de l'autoriser à revenir lorsqu'il est prêt. D'une manière générale, les écarts deviennent de plus en plus rares.

Certains enseignants ont « la boule au ventre » avec certains groupes-classes. L'atelier n'est pas miraculeux lorsque les règles sont systématiquement transgressées lors des temps de classe. La présence de ces enseignants fragilisés lors de l'atelier pose parfois

¹ Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, composé (normalement) d'un ou une psychologue scolaire, d'un maître spécialisée dans l'aide pédagogique, d'un rééducateur ou psychopédagogue.

question car alors il est plus difficile de poser un cadre très clair et fiable qui fasse tiers, lorsque les enfants n'en ont pas l'habitude avec leur enseignant (cadre habituel flou, implicite, changeant...). Si en classe « ça dérape », cela risque aussi de contaminer l'atelier philo...

Les notes prises sont confidentielles et ne sont pas destinées à un inspecteur ! Les paroles des enfants appartiennent aux enfants, ne pas oublier la règle de confidentialité !

Les traces écrites c'est de l'obsession d'institut. Vouloir « en faire quelque chose » peut bloquer la parole. Par contre, le renvoi en fin de séance, avec possibilité pour les enfants de rectifier, de compléter, c'est important pour montrer aux enfants que leurs paroles ont de la valeur.

Il est absolument indispensable de respecter le refus de l'enregistrement, serait-ce par un seul participant.

Autres pratiques dans d'autres cadres...

Une infirmière et des adolescents :

« Ça s'est passé en août dernier, écrit C. Ils étaient quarante et un. Certains venaient de Saint-Denis, d'autres de La Courneuve. J'ai eu la chance de rencontrer un Directeur qui m'a proposé que l'infirmerie devienne aussi un lieu d'écoute et de parole. J'ai pensé aux Ateliers de Philo que j'avais expérimentés en tant qu'institutrice, avec des enfants de 6 à 8 ans. J'ai aménagé le lieu... Un jour, quatre garçons sont entrés en me demandant : « On veut savoir ce que tu penses de la prison. » Ils ont commencé à raconter. Puis il y a eu ces fameux Ateliers de Philo qui se déroulaient après le repas de midi, pour ceux que ça branche. Chacun pouvait demander le micro, moi je me taisais. Le cadre était posé au début de chaque Atelier... Le jour du retour, dans le train, deux jeunes me disent : « Nous, on n'a jamais osé venir aux ateliers, parce qu'on s'exprime pas trop bien. Mais on voudrait en faire un pour voir ce que c'est, mais seulement tous les deux » ... On s'est retrouvés debout, entre deux wagons, avec un petit magnétophone au milieu de nous trois et ça a donné « le vol ». A la fin, l'un des deux a dit : « Ouais, c'est bien ce truc. Est-ce qu'on peut parler de la guerre, maintenant ? ». Je ne pouvais plus les arrêter... Je voulais qu'il y ait une trace des onze ateliers de philo de cet été. Je les ai donc retranscrits dans l'ordre où ils ont été vécus et de manière anonyme. Ça a donné : la mort, la justice, les rêves, la cigarette, l'amour, le racisme, la vie, l'adolescence, la peur, la guerre, le vol... »

Un éducateur travaillant dans une Maison d'Arrêt

« Je savais que les Ateliers de Philo s'adressaient aux enfants, mais j'avais le pressentiment qu'il s'agissait de questions à valeur universelle qui concernaient tous les âges et toutes les situations. J'ai proposé à un groupe de détenus, parmi lesquels il y avait des délinquants, des braqueurs, des meurtriers, des thèmes comme l'amitié, le droit, la justice, la solidarité ... Quelle leçon de voir que, non seulement, ils ne se sentaient pas infantilisés, mais étaient touchés au plus profond d'eux-mêmes. L'Atelier de Philosophie signifiait qu'il y avait en eux une part de « personne pensante inaliénable ». Je n'espérais pas que leur vie en serait changée, mais j'avais la certitude que de telles gouttes d'eau dans l'océan n'étaient pas totalement négligeables... »

Un atelier philosophie en formation (avec des enseignants d'un lycée professionnel)¹

« **Qu'est-ce qu'un conflit ?** »

(Un groupe de 10 personnes, 2 tours)

¹ L'intitulé général de cette formation dont j'étais responsable était : « Créer une ambiance de classe propice au travail ». J'ai pensé qu'en effet, parmi d'autres dispositifs partagés pendant ces journées, un atelier de philosophie s'avèrerait très pertinent à proposer aux élèves (ce que certains participants ont fait ensuite).

1. Le conflit, cela vient d'une incompréhension quant aux différents sens des mots. L'incompréhension peut naître aussi si j'ai le sentiment que la personne qui ne comprend pas le prend comme une atteinte personnelle.
2. 99% des conflits concernent deux personnes. Cela vient plutôt de notre égo, de notre orgueil. Ce sont parfois des émotions qui sont à l'origine.
3. Un synonyme serait désaccord entre 2 personnes ou 2 groupes. Le conflit naît à partir du vécu de chaque personne, des différences de compréhension. Il faut savoir le désamorcer. Faire répéter à l'élève ce qu'il a voulu dire réellement. Recentrer sur le sujet dont il était question.
4. Une mauvaise communication. Lorsque l'on n'est pas ouvert pour écouter l'autre. Chacun pense qu'il a raison. Un rapport de force. Dès que l'on rentre en conflit, les 2 personnes se sentent atteintes dans leur personne, se sentent agressées.
5. C'est lié à la peur, à l'insécurité. On attaque pour ne pas être attaqué. Souvent, on se met en situation de mâle dominant, y compris dans les attitudes.
6. On ne respecte pas l'autre, on ne l'écoute pas...
7. Je suis OK, mais parfois c'est la seule solution qu'ont des personnes pour se parler. Ça peut constituer la relation, mais ça fait mal.
8. Où se situe la limite entre conflit et échange ? Dans nos classes, le conflit, c'est aussi de notre fait. Au départ, il y a des règles élémentaires : être à l'heure, être respectueux... Je ne pense pas qu'il y a 2 personnes responsables. C'est une personne qui va chercher le conflit.
9. Un conflit avec moi, c'est quand les élèves cherchent la provocation, une réaction. Des fois, ils me trouvent. Ils cherchent à attirer l'attention, ou faire le show pour éviter de faire le travail.
10. J'ai envie de rester sur le conflit intergénérationnel qui me concerne. Les élèves ne se doutent pas de ce qu'ils deviendront quand ils seront adultes
11. Désamorcer le conflit ce serait trouver l'origine, la source ? L'ego, ou autre chose... Est-ce que, à la base du conflit, il n'y a pas un conflit en nous-mêmes qui s'extériorise ? Il y a un malaise. On n'a pas pu le résoudre en soi, on peut trouver un prétexte pour qu'il sorte... Quand moi, j'entre dans un conflit, c'est qu'en général j'étais pas bien avec moi-même au départ. Je ressentais un doute, une incompréhension, une envie de dominer. C'est pour ça que c'est difficile de désamorcer.
12. Qu'est-ce qu'on entend par conflit ? Chacun a une définition particulière. Pourrait-on se mettre d'accord sur une définition pour qu'on se comprenne ? Ça résoudrait bien des conflits. Ecouter la personne qui parle, ça me paraît impossible...
13. Avant, il y avait beaucoup de mères au foyer. La notion de l'école c'était vachement important. Aujourd'hui, de nombreux couples sont séparés. Les enfants sont peut-être moins suivis qu'avant. Ils n'ont pas tout le temps le papa et la maman. Quand ils arrivent au collège ou au Lycée c'est pas important. Au Lycée, ils arrivent en retard, oublient leurs affaires. C'est pas grave, c'est que l'école. Le problème, c'est ce que peuvent inculquer les parents par rapport aux règles de l'école. Ici, il y a un cadre. On est en conflit avec les élèves.
14. Quand je suis en conflit avec un élève, je me dis : « J'ai échoué ». J'ai plus de solutions. C'est un échec quelque part...
15. C'est d'abord un conflit intérieur. Des choses pas réglées par rapport à l'autorité. Il y a un problème générationnel. On pense que des choses sont acquises et en réalité ce n'est pas vrai. Alors, la provocation augmente, d'une petite provocation on passe à une plus grande. Si on ne l'arrête pas tout de suite, on ne peut plus réagir.
16. Je suis gênée par le terme conflit. Cela fait partie du rapport adulte/enfant. C'est utopique de penser qu'il pourrait ne pas y avoir de conflit. Ce qui me dérange le plus, ce sont les conflits entre eux, qui peuvent pourrir une ambiance de classe. Me battre pour qu'ils arrivent à l'heure, pour moi, ce ne sont pas vraiment des conflits. J'ai les mêmes préoccupations à la maison...
17. ...
18. J'ai bien aimé écouter. C'est intéressant.
19. La pensée évolue. Le conflit c'est aussi nécessaire pour aller au-delà de certains problèmes, il faut que les jeunes s'opposent.
20. On désamorce un conflit...

Les formations financées par le Rectorat se déroulent en plusieurs sessions. Après avoir partagé au cours des premières journées un atelier de philosophie, un certain nombre de participants ont expérimenté ce dispositif auprès de leurs élèves. Ils en ont tiré des leçons qu'ils ont partagé avec les collègues qui auraient décidé de se lancer à leur tour dans l'aventure. Nous leur donnerons à nouveau la parole pour conclure ce texte.

Quelques principes et précautions pour mener à bien un atelier philo avec des enfants ou des adolescents

On peut faire du même outil la meilleure et la pire des choses.

On ne peut plaquer un atelier de philosophie sur une relation habituelle verticale dans laquelle l'adulte est en relation de pouvoir par rapport à l'élève, et d'une manière générale dans un climat relationnel basé sur la contention ou les rapports de force.

Si on ne se sent pas prêt à se décaler radicalement pendant le temps de l'atelier de la position légitime de l'enseignant qui SAIT, position indispensable lorsqu'il fait cours, si l'on ne se sent pas prêt à lâcher quelque peu la position d'autorité et de dissymétrie radicale avec l'élève, position qu'il doit assumer absolument dans le cadre des apprentissages, il vaut sans doute mieux s'abstenir de se lancer dans l'aventure. Sinon, on risque de dévoyer ces outils de leur objectif et d'avoir des effets contraires à ceux recherchés. Dans un dispositif de cette sorte comme dans les différents dispositifs de régulation de la classe, il s'agit d'apprendre les uns des autres, en position d'égalité en tant que sujets, même si les fonctions sont inégales.

On doit bien entendu s'interdire de greffer par exemple un exercice d'orthographe ou de français sur ce qui a été énoncé...

Avec certains groupes, c'est trop risqué. Ils ne sont pas prêts.

Il y a bien toutefois, même avec un groupe qui « fonctionne bien », une position d'autorité à tenir : celle de poser le cadre du dispositif et d'en être garant, tout en lâchant sur le contenu. L'indispensable cadre apporté et tenu par l'adulte, qui permet la sécurité et la confiance prend une importance fondamentale. On peut qualifier ce climat général de « hors menace ».

Pour lancer un atelier philo, il vaut donc mieux qu'il existe au préalable dans la classe un climat général de communication et que l'on ait déjà travaillé, par d'autres voies, sur le climat de la classe. De plus, on peut faire confiance au groupe pour réguler les propos excessifs éventuels...

La confiance entre adulte et enfants doit donc être préalable. L'atelier philo doit donc s'inscrire dans un ensemble.

L'adulte fait de confiance dans les capacités de penser de l'élève, en ses capacités et en ses possibilités. Celui-ci est considéré comme un interlocuteur valable. L'adulte fait silence pour laisser toute la place à la parole de l'élève.

Il est indispensable d'être soi-même contenant, de ne pas présenter trop de trous ou de brèches de la contenance. Sinon, certains gamins vont s'engouffrer dans la brèche et dire n'importe quoi, ou des insanités...

Il est important de bien respecter le cadre : ex : 10 mn avec un groupe de 10-12 enfants assis en rond afin que tous puissent se voir. Temps à moduler avec un groupe plus important, sans que ce temps soit trop long.

Il est important de faire 3 ou 4 tours de parole (avec les enfants, on utilise parfois le bâton de parole qui symbolise la prise de parole). Mais il n'y a pas obligation de parler.

Choisir des thèmes larges au départ, assez « neutres ». Des thèmes qui ne les heurte pas, qu'ils ne ressentent pas comme trop intrusifs ou qui risquent de remuer des choses trop profondes, bien enfouies « à la cave »... Encore que... l'imprévu, l'inattendu existent

toujours et des thèmes qui peuvent nous paraître anodins peuvent toucher des points sensibles et réveiller chez certains des blessures profondes, des choses enracinées au plus profond d'eux-mêmes... Ce n'est pas forcément catastrophique. Cela peut au contraire faire ouverture. Ce sont alors les capacités d'accueil professionnel de l'adulte qui entrent en jeu...

S'il y a enregistrement, les cassettes ne sont pas prêtées et s'il y a transcription, elles sont anonymées.

Sur le fond théorique, certains rétorquent que ce n'est pas vraiment de la philosophie... Peu importe après tout. Ce qui compte, c'est le fait que l'enfant ou l'adolescent se découvre capable de penser par lui-même, avec les autres, de se penser dans le monde, en interaction avec les autres. L'important, c'est qu'il mette en marche son appareil à penser et qu'il y ait effectivement ouverture à la pensée. La philosophie viendra après.

Ce que l'on constate, c'est que cet atelier remet en marche l'estime de soi. De nombreux enfants s'étonnent ensuite d'avoir pu dire quelque chose qu'ils ne savaient même pas qu'ils étaient capables de penser. Certains adultes ont la même réaction après avoir participé à un atelier philo : « Je ne savais pas que je pouvais dire cela ! ». C'est un travail de reconstruction de l'estime de soi et de confiance en ses capacités.

Il nous faut souligner toutefois que, comme tout dispositif, chaque intervenant doit le faire « à sa main ». Le dispositif « princeps » a tout à gagner, hormis les règles qui garantissent la sécurité de la parole de chacun, à être ajusté au public vers lequel il est destiné. Cette marge de liberté est ce qui permet à ce dispositif de ne pas être figé, de finir par se scléroser, et au professionnel de sauvegarder sa part de créativité.