

Philo Z'œuf : un projet pour faire penser ensemble les tout-petits

Aline Mignon

Jusqu'en 2016, au sein du Pôle Philo de Laïcité Brabant wallon, un public n'était pas encore touché par les ateliers de philosophie : celui des enfants de 4 à 6 ans, autrement dit ceux de l'école maternelle. Comme l'envie d'aller à leur rencontre était alors apparue, nous avons planché sur une offre d'animations à leur proposer. C'est ainsi qu'au hasard de la découverte d'une marionnette ventriloque en forme de poule, l'idée du projet Philo Z'œuf est

née, clin d'œil à la célèbre question « *qui de la poule ou de l'œuf est apparu d'abord ?* », symbole s'il en est du questionnement philosophique. Notre poule devait donc être accompagnée d'un œuf. Mais pas n'importe lequel, un œuf philosophe, qui cacherait toutes sortes de surprises pour amener les plus jeunes à penser ensemble !

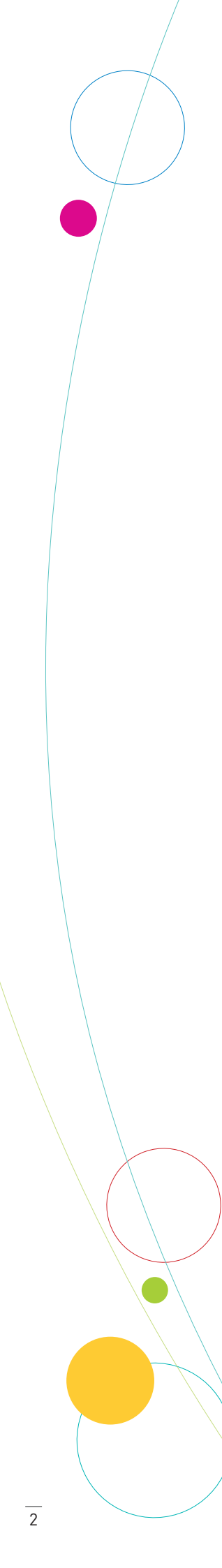


Philosopher en maternelles, pourquoi, mais surtout comment ?

D'aucuns prétendent que cette démarche – philosopher avec des tout-petits – est absurde, que les jeunes enfants, voire les moins jeunes, ne peuvent accéder au philosopher. Or dans la dénomination de Michel Tozzi « Discussion à visée Démocratique et Philosophique », l'accent est explicitement mis sur les enjeux poursuivis par la discussion : il faut « tendre vers » plus de philosophie et plus de démocratie. C'est qu'il existe des techniques, un savoir-faire artisanal au philosopher et, de la même manière que c'est en forgeant que l'on devient forgeron,

et bien c'est en philosophant qu'on devient philosophe. Commencer dès le plus jeune âge est porteur de sens à bien des égards – pour autant bien sûr que nous partageons des valeurs de liberté, d'autonomie de l'individu, d'égalité, bref du vivre-ensemble laïque. Mais l'idée n'est pas de convaincre plus loin des enjeux du philosopher en maternelles – une littérature pointue existe déjà à ce sujet¹ – mais plutôt de présenter un projet, Philo Z'œuf, qui se veut être une mise en scène de la parole philosophique pour répondre aux exigences et spécificités propres à ce public.

¹ Nous citerons par exemple les ouvrages de Marie-France DANIEL, *Dialoguer sur le corps et la Violence. Un pas vers la Prévention*, Le Loup de Gouttière, 2003 ; de Jean-Charles PETTIER et al., *Apprendre à penser et réfléchir à l'école maternelle*, Delagrave (Un projet pour...), 2010 ; ou encore d'Oscar BRENIFIER, « La philosophie en maternelle » [en ligne] www.pratiques-philosophiques.fr [consulté le 15-04-20] ; et enfin de Jacques LÉVINE et al., *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? – Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCHI)*, ESF (Pédagogie), 2008.



Quelles sont-elles ces particularités ? C'est à cette question que nous attelons ici, avant de voir en quoi le projet Philo Z'œuf permet d'outiller l'animateur plongé dans l'arène aux mini-faunes, et d'identifier les pistes à investiguer pour répondre encore davantage aux besoins de ces derniers.

I. Spécificités du public

L'idée n'est pas ici de faire des généralités, des catégorisations abusives, car nous sommes conscients des disparités énormes qui existent entre des enfants de cet âge sur les différents points qui seront évoqués ci-dessous. Il s'agit surtout d'identifier comment ce qui apparaît fréquemment chez les tout-petits comme un obstacle à une activité réflexive de groupe pourrait se transformer en levier. Le présent article procède donc à l'élaboration d'une grille de lecture qui rende compte de critères d'observation dégagés à la lumière de notre expérience de terrain, utiles pour appréhender un groupe de tout-petits et y adapter son action d'animateur philo.

Le corps en mouvement

Les jeunes enfants parlent, mais surtout, ils se meuvent. « Ils gesticulent sans cesse » jugent certains qui y voient un déficit d'attention. Or ces mouvements indiquent souvent celui de leur pensée, pré-langagière. Ils dévoilent l'ennui ou le désir, l'intégration ou le rejet, l'incompréhension ou le franc qui tombe – la révélation. Alors oui, leur attention peut se perdre parce qu'ils n'arrivent pas à raccrocher au fil des mots qui se déploient. Mais comment ces mots peuvent-ils exister dans leur tête

– sens que nous donnons à l'attention – s'ils n'ont aucune consistance ? Le langage s'acquiert d'abord dans des situations vécues, « incorporées » :

Lors d'un début d'atelier où les enfants jouaient un peu des coudes pour s'asseoir à leur aise au coin lecture, et où des petites tensions se faisaient ressentir, je leur ai demandé s'ils étaient assis à leur place. Un concert de « ouiiii » en guise de réponse. J'ai poursuivi en leur demandant comment ils le savaient. Néant. Trois quatre questions abstraites plus loin – Qui décide de votre place ? Pouvez-vous changer de place ? – C'est quoi une bonne place ? – Toutes les places sont-elles les mêmes ? – face à leurs yeux emplis d'incompréhension et leurs corps qui recommençaient à s'agiter, je leur ai dit « bon, à mon signal, vous allez vous lever et aller vous asseoir en classe à la place qui vous ferait le plus plaisir, vous allez vous placer où vous voulez ! » Le signal donné, ils se sont rués chacun sur une chaise. Et la discussion a pu démarrer : « Pourquoi as-tu choisi cette place ? » « Parce que c'est ma place *habituelle* » « Parce que c'est *la mienne* » « Comment le sais-tu ? » « Parce qu'il y a l'étiquette de *mon prénom* dessus » « Qui a décidé que c'était ta place ? » « Madame » « Est-ce que c'est toujours quelqu'un d'autre qui choisit pour vous ? » « Non, dans le canapé je me mets où je veux » « Est-ce que certains enfants ne se sont pas assis à la place avec l'étiquette de leur prénom ? » « Oui » « Alors pourquoi as-tu choisi cette place ? » « Parce que je n'ai *jamais été* encore à cette place-ci » « Parce que j'avais *envie*, j'aime bien cette place, on

est moins embêté par les autres » (banc arrondi). Dans ces réponses, beaucoup d'enjeux sont déjà à repérer pour creuser une discussion éventuelle, ce sont des mots qu'on peut souligner et reformuler : « alors donc, certains ont choisi la place par habitude, d'autres par appartenance (cette place m'appartient), par découverte ou curiosité, ou encore par envie ». On aurait pu reprendre ces critères en leur demandant d'aller tous s'asseoir à une place inédite ou à une place inconfortable ; on aurait pu aussi leur demander d'aller se placer dans la classe sans s'asseoir sur une chaise et questionner s'il y avait d'autres sortes de places que des places assises.

Dans cet exemple, nous ne pouvons qu'observer la nécessité de donner corps à la pensée, littéralement. Les mêmes questions qui demeuraient inaccessibles ont pris tout leur sens dès lors qu'elles ont pu être raccrochées au concret d'actions vécues, de mouvements ressentis.

Le corps et le mouvement deviennent des leviers à utiliser pour que les choses prennent vie et sens ; les manipulations, le toucher sont à convoquer régulièrement pour ancrer les processus cognitifs, leur donner du poids. Ce n'est pas différent pour la pratique philosophique. Ainsi que le disait Aristote : « Ce n'est pas parce qu'il est intelligent que l'homme a une main, c'est parce qu'il a une main qu'il est intelligent ».

Le langage en construction

L'enfant colle à son monde. Il est le monde vers lequel il tend, vers lequel son corps tend. Et la médiation par le langage prend du temps. Avant de pouvoir convoquer ce qui est absent, le langage est d'abord désignation en présence des objets et des situations.

Faire réfléchir les enfants sur le langage est une démarche abstraite mais qui pour autant, part d'une expérience très proche d'eux et les amène très vite à prendre une position de pensée réflexive, une pensée qui se prend elle-même pour objet. À cet égard, un extrait du film *Le nom des choses*² est éloquent, la séquence est intitulée « du babil au mot » et animée par Martine Nolis dans une classe de 3^e maternelle :

- (Martine) Vous savez la question que je me pose ? Comment vous avez appris à parler ?
- (Enfant 1) Ben, j'ai appris à parler quand j'étais petit.
- (Martine) Ah, parce que maintenant tu es déjà très grand ?
- (Enfant 1) Oui.
- Ah, et quand tu étais petit, comment ça s'est passé cette affaire ?
- Ben, heu, je sais plus.
- Ah, comment ça tu ne sais plus ? C'est qui qui t'a appris à parler ?
- (Plusieurs enfants de concert) Son papa et sa maman !
- (Enfant 1) Ben moi je crois que j'ai appris à parler tout seul, je crois.
- (Martine) Tout seul !
- (Enfant 1) Oui, je crois.

2 Boris VAN DER AVOORT, *Le nom des choses*, Halolalune production/PPX communications, CBA, 2011 (60 minutes 33 secondes, VO FR).

- (Martine) Ça c'est extraordinaire, comment est-ce qu'on pourrait apprendre à parler tout seul ?
- (Enfant 2) Ben, d'abord on demande à notre papa et notre maman et après, ils nous disent, s'ils veulent...
- (Enfant 3) Comment ils vont savoir en parlant comme ça « gagagougou » ?
- (Martine) Donc ça veut dire que si tu demandes à ton papa et à ta maman tu dois déjà connaître des mots ?!
- (Enfant 2) Ah oui, alors quand on était petit on parlait pas très bien et puis nos parents nous ont appris à bien parler.
- (Martine) Oui mais quand on ne parlait pas bien du tout ou pas du tout, alors on pouvait demander à papa et à maman ?
- (Enfant 2) Mais non.
- (Martine) Ah ben alors quand Nico dit qu'on a appris à parler tout seul, est-ce qu'il n'est pas là un peu dans le vrai ? Est-ce que ce n'est pas un petit peu comme ça que ça s'est passé ?
- (Enfant 4) Non, c'est que en fait les parents apprennent aux enfants à parler. Ils apprennent en disant heu des mots et alors ils leur disent ce que ça veut dire et à chaque fois ils savent.
- (Martine) Donc par exemple toi, voilà ils te disent « ça c'est une porte et la porte ça sert...c'est un objet qu'on ouvre, qu'on ferme et qui permet d'entrer et de sortir d'une pièce ». Ils vont dire tout ça ?
- (Enfant 4) Oui.
- (Martine) Tous vos parents ont fait ça les amis ?
- (Quelques enfants) Oui.
- (Enfant 5) Pas les miens !
- (Enfant 6) Non ils ne m'ont pas dit ça, ils m'ont dit heu « c'est une porte » et alors j'ai répété de plus en plus et alors, et puis après, j'ai découvert que ça s'ouvrait et que ça se fermait...j'ai découvert.
- (Martine) Ça c'est extraordinaire ça !
- (Enfant 6 mimant l'action) Parce que quand j'avais vu la poignée alors j'avais appuyé dessus, ça s'est ouvert et puis après j'ai appuyé et ça s'est refermé.
- (Martine) Incroyable, donc en fait il y a des mots que l'on entend et puis alors on découvre après ce que c'est, à quoi ça sert, comment ça fonctionne...
(...)

« Pour comprendre le sens, voyez l'usage »³ disait Wittgenstein ; il semblerait ici que certains enfants en viennent à dire la même chose et cet extrait montre qu'ils peuvent très tôt avoir une conscience réflexive assez aiguë. Ils réfléchissent sur leurs souvenirs, font des hypothèses sur leur fonctionnement, bref naviguent en pleine métacognition ; ils se réfléchissent. Et même s'il s'agit d'un public dit « privilégié », favorisant la culture et le dialogue à tous les étages, cela ne fait que prouver l'intérêt de démarrer très tôt ces activités puisque les compétences y sont acquises et non innées.

3 C'est l'argument principal des *Recherches philosophiques* publiées en 1953. Ludwig Wittgenstein qui a notamment écrit une grammaire pour enfants, avait d'abord limité le langage à sa fonction purement référentielle (dans son *Tractatus Logico-philosophicus*, le langage devait être le miroir du monde) avant d'opérer un virage à 180 degrés suite à ses observations en tant qu'instituteur en Autriche, et d'amener alors l'idée qu'à chaque activité ou forme de vie est lié un jeu de langage particulier, c'est-à-dire une façon d'utiliser les concepts dans une certaine perspective et selon certaines règles qui déterminent leur sens. C'est l'usage du concept en situation qui révèle sa signification.

S'il l'on prend en considération la manière dont le langage s'acquiert, c'est-à-dire comment les concepts se construisent et prennent forme dans la tête des jeunes enfants, cela peut déjà indiquer quelques pistes à suivre lors des discussions à visée philosophique :

- Amener des situations concrètes qui permettent d'enrichir le vocabulaire et la représentation du concept. Par ailleurs, le faire en collectif permet de créer un bagage commun.
- Encourager la métacognition par le biais de thèmes comme ceux du langage, de la lecture, des histoires.
- Éviter d'aborder un thème par un angle exclusivement normatif sans quoi les enfants n'arriveront que très malaisément à sortir du « c'est bien/ c'est pas bien » ou du « on peut/on ne peut pas » sans remise en question tant les figures de l'autorité – scolaire et familiale – ont de poids dans ces jugements. Il sera alors très compliqué d'entrer dans une démarche réflexive de conceptualisation.

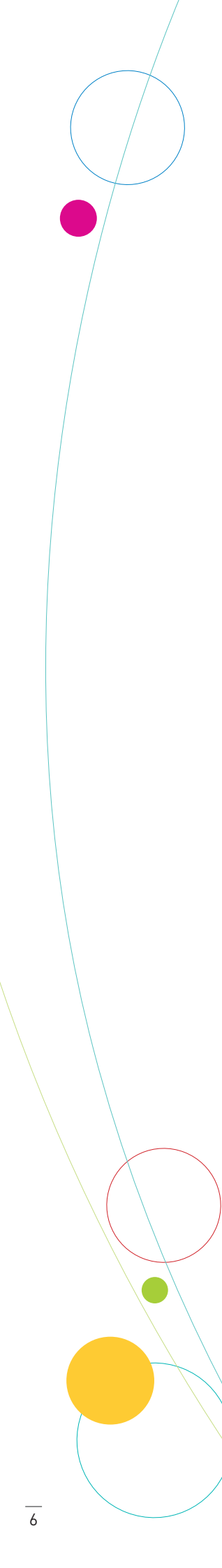
Une pensée littérale

Corollaire de ce qui s'est dit précédemment, à savoir que le langage s'acquiert au plus proche du réel : les enfants parlent et comprennent au sens propre. Ce qui crée la poésie dans les paroles d'enfants c'est surtout les projections symboliques que nous en faisons là où eux sont dans une forme de littéralité.

Lors d'un atelier sur « les morts », Cocotte présentait son arbre généalogique et s'étonnait de voir des photos en noir et blanc. L'hypothèse d'une représentation

des morts par l'absence de couleurs ayant été formulée par les enfants, Cocotte leur a demandé ce que ça voulait dire « être mort » ; « Quand on est mort au monte au ciel » était une de leurs réponses à cette question. Si l'on n'y prend garde, on risque d'entendre une valeur spirituelle dans cette idée – risque accru si le propos correspond aux croyances de l'animateur – sans interroger ce qui l'en est pour l'enfant. Dans ce cas-ci, Cocotte leur a demandé avec beaucoup d'étonnement : « Au ciel ! Comment font-ils les morts pour monter au ciel ? », question qui a généré – outre des regards interloqués – des hypothèses beaucoup moins évidentes : « En fait, d'abord on met le mort dans un cercueil et puis il monte au ciel. » « Il monte couché dans le cercueil ? » « Oui. » « Mais ils sont où tous ces morts, moi quand je regarde le ciel je ne vois rien !? » « Derrière les nuages. » « Mais quand il fait beau et que le ciel est tout bleu ? » ...Silence...de mort ! Dans cet exemple, les questions de Cocotte ont permis deux choses : d'une part, de clarifier les pensées des enfants et d'éviter un dialogue à deux niveaux de langage différents ; d'autre part, de mettre en lumière un manque : celui des liens logiques et analogiques pour comprendre la portée allégorique de cette idée de « monter au ciel ». Et ce manque peut devenir un moteur pour la recherche de sens sans que Cocotte ou l'animateur n'amènent aucune réponse mais continuent plutôt à questionner pour creuser et déstabiliser les discours entendus.

Cette spécificité de la pensée littérale nous amène à porter notre attention à la fois sur la manière dont nous nous



adressons aux petits enfants à travers des discours imagés, parfois sans même en avoir conscience, et sur la manière dont on entend leur discours avec nos filtres. Cette attention portée nous permet de faire reformuler, préciser, ou questionner ce que cela signifie pour eux, et neutraliser ainsi nos projections ; d'être au plus proche de leur pensée.

Avec ces premières spécificités – mouvement, langage émergent et pensée littérale – apparaît tout l'intérêt des ateliers philo puisqu'ils interviennent lors même de la construction des concepts, au moment où les liens sémantiques ne sont pas encore figés, voire sclérosés, où le sens ne s'est pas arrêté de manière implicite. Spontanément, l'enfant procède par analogie pour exprimer une réalité dont il ne connaît pas le nom. Ainsi, lorsqu'un enfant dit « J'ai mal au genou du bras. », il montre qu'il a perçu l'analogie de fonctionnement entre la jambe et le bras. Il se raccroche à du connu pour nommer l'inconnu. Au lieu de dire, le regard ému par tant de poésie, « ça, c'est le coude mon trésor » et de passer son chemin, proposons-lui de comparer : « En quoi est-ce que le bras ressemble à la jambe ? Qu'est-ce qui est différent entre un bras et une jambe ? Et entre un genou et un coude, quelle(s) ressemblances et quelle(s) différences ? » « Permettent-ils, par exemple, de faire les mêmes choses ? ».

Le travail de comparaison (« c'est comme »), des points communs et différences (« c'est pareil/pas pareil ») constitue donc la voie royale pour conceptualiser avec les petits ; bref, un mot d'ordre : interroger les liens !

Égocentrisme et mimétisme

Un autre aspect à prendre en considération est que le petit d'homme est un *animal social* qui pense à partir de lui-même. Il pense uniquement à partir de son expérience particulière car sa capacité d'imagination – entendue comme faculté de représentation – ne lui permet pas encore de convoquer l'expérience d'autrui, encore moins si cette dernière est hypothétique et généralisée, décontextualisée, à l'instar de ce que proposent les questions philosophiques formulées de manière académique.

Ses comportements égocentres sont donc à distinguer de l'égoïsme : ils expriment moins une valeur morale qu'une limite cognitive. Cette disposition mentale s'oppose à la capacité de décentrement. Cependant, avec la pratique, les jeunes enfants pourront écouter les autres dans leurs différences tandis que changer d'avis restera très compliqué⁴.

En effet, ces attitudes de prime abord peu empathiques vont pouvoir être contrebalancées par les processus d'imitation naturels à l'œuvre depuis la naissance. Les enfants apprennent

4 Référez-vous notamment à la grille d'évaluation des différents types d'échanges reprise dans Jean-Charles PETTIER et al., *Apprendre à penser et réfléchir à l'école maternelle*, Delagrave (Un projet pour...), 2010, pp.107-109. L'échange dialogique quasi-critique auquel peuvent prétendre les enfants de maternelle rompus aux ateliers philosophiques se distingue de l'échange dialogique critique par l'absence de remise en question de leur propre point de vue. Par contre, ils questionnent les énoncés des pairs et s'engagent dans la résolution d'un problème commun. L'extrait du film *Le nom des choses* repris plus haut illustre bien ce stade atteint.

tout de ce qu'ils voient autour d'eux. Donc, s'ils observent un comportement empathique, mais également une habitude de questionnement et d'écoute, c'est ce qu'ils imiteront. En outre, ils sont mus par le désir d'appartenir au groupe. Beaucoup d'apprentissages sont d'abord des imitations pour intégrer mais aussi pour s'intégrer.

Évidemment, en regard de ce qui a été dit plus haut, plus le langage va se développer, plus l'égoïsme va s'estomper puisque grâce à la langue, les enfants vont commencer à se socialiser avec les autres et à comprendre d'autres points de vue.

Il est donc possible de dégager quelques implications pratiques de ces observations, notamment :

- Convoquer l'expérience particulière de l'enfant sans laquelle il ne peut participer. Cela passe par des formulations de questions plus particulières, plus directes (en s'adressant à la deuxième personne) même si cela semble *a priori* contradictoire avec les pratiques philo qui appellent à universaliser le propos. Il faut aller chercher l'enfant là où il se trouve.
- Être un modèle d'identification : nos comportements sont scrutés et la cohérence de l'animateur philo implique d'être l'exemple des comportements attendus.
- Éviter de laisser passer un comportement non admis sans le sanctionner (regard, rappel de la règle transgressée, main

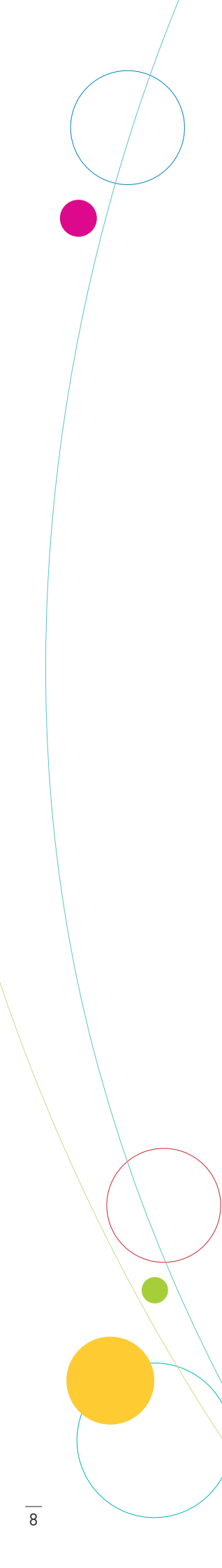
levée pour un retour au calme) sans quoi les enfants s'infiltreront dans la brèche pour reproduire toute bêtise attrayante ou prendre toute liberté individuelle (parler sans avoir reçu la parole par exemple, ou encore toucher le matériel).

- Permettre, selon les circonstances, la répétition des idées. Si les pratiques philo se donnent pour mission le développement de l'autonomie de la pensée et invitent à ne pas dire la même chose que les autres (« En quoi ton idée est-elle différente de celle de x ? »), force est de constater que la répétition du même est parfois le passage obligé, d'une part pour prendre confiance et oser se lancer, et d'autre part pour s'appropriier du vocabulaire et en vérifier son usage. Sanctionner la redite (dans le sens de s'y arrêter plus longuement, de la questionner, de la faire remarquer) serait alors inhibiteur et contre-productif.

Besoins affectifs

Quand vous débarquez dans un groupe de maternelles, vous êtes toujours accueilli(e) un peu comme une rock star. Les démonstrations d'affection ne tarissent pas. Les enfants semblent par-là manifester un vif besoin de reconnaissance, ils attendent un regard admiratif, une écoute bienveillante, un sourire complice. Ils cherchent leur existence dans le retour accordé à leurs démonstrations.

Ce besoin existentiel doit être rencontré à sa juste valeur. Pour penser avec les autres, l'enfant doit être reconnu comme



*interlocuteur valable*⁵, comme un être pensant. Trouver sa place au sein du groupe est un enjeu déterminant. À cette fin, le dispositif AGSAS-Lévine⁶ peut s'avérer un allier exemplaire :

Avec un groupe de 2^e maternelle dont seulement trois ou quatre enfants prenaient la parole sur une quinzaine, laissant souvent le reste du groupe dans une dissipation épuisante, j'ai décidé d'utiliser, afin de mobiliser leur attention, un enregistreur vocal et d'installer le tour de parole en faisant passer dans chaque main cet objet aussi symbolique – j'allais le découvrir – qu'utile. J'ai expliqué aux enfants que le micro allait passer de main en main pendant trois minutes et qu'ils étaient libres de dire quelque chose pour répondre à la question, ou de passer le micro au suivant. Ils savaient qu'ils étaient enregistrés et qu'on les réécouterait juste après. Cocotte leur a alors demandé « c'est quoi un ami ? » dans l'enregistreur et l'a passé au premier enfant qui l'a passé au second, etc. Quelle ne fut pas ma surprise de constater que certains enfants qui semblaient par ailleurs éteints, absents, ou distraits, gardaient de longues secondes le micro en main, prêts à dire quelque chose qui ne sortait toutefois pas. Le dispositif leur offrait une place dont ils s'emparaient. Et à la réécoute, leur silence reflétait bien leur présence. Certains enfants se sont d'ailleurs questionnés sur ces blancs dans

la bande son, reconnaissant sans le vouloir la « voix » (donc l'existence) des « muets ». La réécoute permet également de guider l'attention des enfants : s'ils sont d'abord impatients de s'entendre eux-mêmes, on peut leur demander lors d'une deuxième écoute de trouver une idée différente de la leur, ou encore une idée qu'ils ne comprennent pas, ou une idée qui les étonne, etc. le dispositif permet alors à la fois de nourrir un besoin de reconnaissance mais aussi d'offrir dans un deuxième temps un passage vers un début de décentrement. Dans cet exemple apparaît manifeste l'influence qualitative du cadre sur la participation des enfants et sur la perception que nous avons de celle-ci. Le cadre mis en place est déterminant pour atteindre la finalité des pratiques philo : être et penser ensemble. Il n'y a évidemment pas de recette miracle mais la connaissance du groupe et celle d'outils différents permettront d'expérimenter des processus en fonction des observations et des interprétations de l'animateur(trice). Une question à garder en tête comme ligne directrice et régulatrice : le cadre installe-t-il la confiance et la possibilité pour l'animateur de varier ses regards sur le groupe ?

5 Notion développée par Jacques Lévine qui traite du respect inconditionnel dû à la personne humaine, et de la reconnaissance de chacun à égale dignité d'être pensant, quel que soit son âge ou ses groupes d'appartenance, en tant que sujet porteur d'une histoire singulière et inscrit dans une histoire intergénérationnelle.

6 Référez-vous au *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques* du Pôle Philo (www.polephilo.be) pour une description plus complète de ce dispositif.

Désir de contact

Les enfants ont besoin de séduire et d'être séduits. Ils sont des « projets-jetés » dans le monde et s'élancent vers ce qui les attire naturellement parmi les choses et les êtres, animés ou inanimés. Leur désir de contact – au sens du toucher et de la communication – est sans filtre et sans tabou, totalement désinhibé.

C'est ainsi qu'il faut parfois composer avec des enfants qui, s'ils sont assis près de vous, commencent à vous faire des tresses ou à vous caresser le bras, ou s'étalent petit à petit sur vos genoux sans que vous n'y preniez garde. Si vous acceptez le bisou de l'un, vous vous verrez contraint d'accepter celui de tous les autres. Tout écart autorisé, toute faveur, seront revendiqués par l'ensemble du groupe (voir les remarques sur l'égocentrisme et le mimétisme).

Tout ce que vous amèneriez comme matériel les attirera et ils auront indéniablement envie d'y toucher. Cette envie peut être tellement forte qu'elle empêche toute forme d'attention sur autre chose.

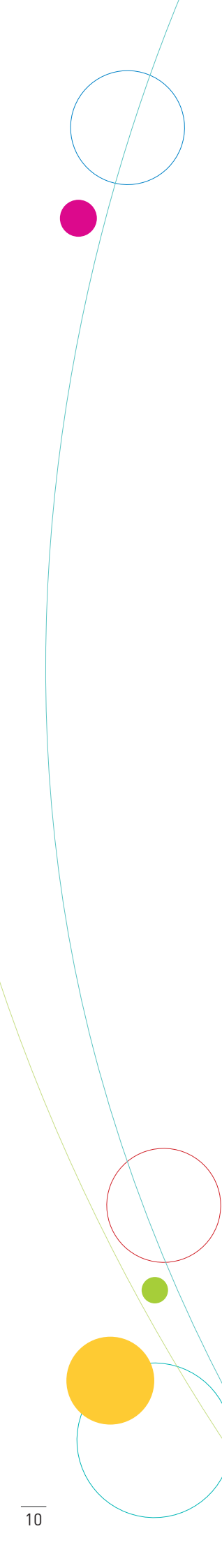
C'est pourquoi il faudra composer subtilement avec les règles du cadre pour qu'elles offrent à la fois des dérogations (dans notre cas, venir caresser la marionnette par exemple) tout en préservant des limites claires (uniquement quand Cocotte appelle les enfants près d'elle, deux par deux par exemple). Cette adaptation du cadre aux besoins du groupe étant également à combiner avec le seuil de patience de l'animateur, ses émotions et ses croyances personnelles.

Ces dernières spécificités d'ordre plus psychologique appellent l'animateur(trice) à perpétuellement repenser le cadre formel de son action, à évaluer la clarté, la pertinence et l'effet des limites (ou de leur absence). Car ces dernières ne doivent pas brimer la pensée ou la parole qui se risquent, mais maintenir une discipline salvatrice. C'est un équilibre ténu à préserver et les réactions des enfants le meilleur baromètre à cette fin.

II. Les atouts du projet Philo Z'œuf

Le projet Philo Z'œuf déploie une mise en scène qui s'adapte à n'importe quelle thématique à travers un canevas identique :

- *Démarrage sans Cocotte qui demeure cachée dans le « poulailler »* (grosse caisse de déménagement ou valise). Les enfants sont assis en cercle autour de l'œuf de Cocotte (sorte de gros sac ovale en tissu) qui repose sur un tapis circulaire à poils verts (un peu comme de l'herbe). L'animateur(trice) profite de ce premier moment de contact pour sentir le groupe, l'apaiser et capter son attention en utilisant les besoins de Cocotte pour rappeler les règles : elle n'aime pas le bruit, les idées perdues, les moqueries, ni qu'on touche à son œuf sans son autorisation ; elle aime les idées des enfants, les regards attentifs, les rires bienveillants, qu'on demande la parole. L'animateur(trice) demande aux enfants s'ils sont prêts à accueillir Cocotte.
- *Amorce narrative par Cocotte*. L'animateur(trice) va chercher doucement Cocotte dans sa caisse en la rassurant sur l'état d'esprit des enfants. L'animateur glisse sa main dans la marionnette avant de la sortir de la caisse afin qu'elle ne soit jamais inerte



devant les enfants. Une fois sortie, Cocotte s'adresse immédiatement aux enfants en leur demandant comment ils vont et s'ils sont prêts à l'aider à penser. Elle énonce alors le problème qui la préoccupe, ce dont elle voudrait parler, ce qui l'étonne (ex. elle doit faire un cadeau à sa sœur mais elle ne sait pas quoi offrir, elle a trouvé un livre sans images et elle se demande si ça peut être chouette, elle aimerait inventer une histoire mais a besoin d'aide pour avoir des idées, etc.). Ce moment permet de créer un lien fort entre Cocotte et les enfants, lien qui créera de l'empathie et une volonté de participation des enfants pour rechercher des solutions.

- *Découverte de ce que cache l'œuf.* Une fois que les premières hypothèses et réactions des enfants ont été récoltées et déjà questionnées, Cocotte leur annonce qu'elle a justement dans son œuf quelque chose qui pourrait leur donner des nouvelles idées (des boîtes entourées d'emballage cadeau, un livre sans images, un tarot des contes, etc.). Cette étape cruciale redynamise le groupe, reconcentre l'attention de chacun. Ce sont parfois les enfants eux-mêmes qui donnent le signal (« c'est quand qu'on ouvre l'œuf ? ») parfois c'est un propos qui sert de marchepied idéal vers le support caché. Selon les besoins ou la facilité, c'est Cocotte qui ouvre l'œuf ou l'animateur(trice) ou encore un enfant.

- *Action(s) avec le support découvert.* Le support est dévoilé et utilisé ; si c'est un livre, Cocotte qui ne sait pas lire demande à l'animateur de le faire ; si ce sont des objets, une consigne est donnée au groupe (ex. choisir un héros dans le tarot des contes

et le décrire, etc.). Cette étape va donner du concret, du corps à la réflexion, va nourrir les échanges et les réponses aux questions qui seront posées.

- *Discussion.* Suite à l'utilisation du support, Cocotte propose une première question de réflexion (*Les cadeaux sont-ils toujours emballés ? Êtes-vous d'accord pour dire que ce livre est sans images ? Est-ce que ça existe des histoires sans problèmes ?*) qui débouchera sur d'autres selon les apports des enfants. À cet égard, les fiches d'animation proposent des questions de relance et d'approfondissement ; de quoi rebondir plus facilement si on les a en tête ! Selon le thème et le support abordés, cette étape peut être concomitante de la précédente, c'est-à-dire qu'un va-et-vient peut avoir lieu entre les actions et les questions. Par exemple, dans l'atelier sur « les amis », une série de personnages complètement éclectiques sont à apparier librement. À tour de rôle, les enfants choisissent deux personnages qui pourraient être amis et donnent leurs raisons. Une petite discussion a lieu sur le critère choisi avant de relancer avec la paire suivante.

- *Idee à couvrir.* Pour clôturer la discussion, un petit dessin est demandé aux enfants. En guise de feuille, une coupe longitudinale d'un œuf leur est proposée (on voit la forme de l'œuf et à l'intérieur un rond pour le jaune). Ils peuvent utiliser le blanc d'œuf comme brouillon et le jaune pour leur idée finale. Pour chaque thème, une consigne différente est donnée (dans le cas des cadeaux, il leur est par exemple demandé de dessiner un cadeau pour la sœur de

Cocotte). Ce dessin symbolise une idée à faire grandir, ce que l'atelier les a amenés à penser.

Voici plus précisément les outils du projet Philo Z'œuf qui répondent aux spécificités cognitives et psychologiques du jeune public :

Une poule marionnette ventriloque

L'utilisation d'une marionnette est un processus bien connu des pédagogues et thérapeutes⁷. Elle exerce un pouvoir de fascination sur les enfants, lequel permet de :

- répondre au besoin de séduction et d'affection très intense chez les petits et créer un climat de confiance.
- déclencher et stimuler la prise de parole, et pour les plus timides, de s'engager dans une relation de communication, même non verbale avec l'adulte ou quelques pairs.
- conduire à des moments de langage où seront facilitées les activités plus didactiques, voire réflexives.
- trianguler la parole et éviter des face-à-face trop intimidants ; elle est un objet médiateur, c'est-à-dire un intermédiaire entre l'animateur et le groupe mais aussi entre les enfants.
- prendre la parole en toute authenticité car elle se place à égalité avec les enfants et cherche à apprendre ce qu'elle ignore. Elle donne l'exemple sans être associée à l'autorité ou à une réponse normative.

- prendre du recul car elle peut conseiller ou amener à réfléchir sans devoir s'engager.

Le projet Philo Z'œuf peut solidement s'appuyer sur ce dispositif bien connu des enseignants et éducateurs de la petite enfance, puisqu'il constitue à plusieurs endroits un terreau favorable à l'émergence d'une posture de pensée philosophique : dans le fait de sortir d'un rapport au savoir dominant, d'oser dire ce que l'on pense, de prendre du plaisir à dialoguer en groupe, d'être prudent dans ses jugements.

...et son œuf philosophe

L'œuf en tissu qui accompagne la marionnette est haut d'une quarantaine de centimètres pour trente centimètres de diamètre environ. Il se décompose en deux parties à la manière d'un œuf à la coque : la grande partie contenant les supports de questionnement et le chapeau amovible permettant de laisser l'intérieur caché. Cet outil qui utilise le ressort du mystère et du dévoilement offre bien des avantages :

- Il stimule la curiosité et le questionnement, le désir de savoir.
- Il mobilise et focalise l'attention notamment parce qu'il repose sur un tapis d'herbe qui délimite un espace scénographique le mettant bien en valeur. En effet, sur les conseils d'un marionnettiste professionnel, il a été convenu de délimiter l'espace de l'œuf pour théâtraliser davantage sa présence. Surtout que les sols se suivent et ne se ressemblent pas dans les petites

7 Vous trouverez énormément d'articles et de documents en ligne à ce sujet, par exemple <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01342520/document>

classes, et ne sont pas toujours des plus accueillants.

- Avec son format, il peut abriter quasiment n'importe quel type de support : livres, objets, images, bande son, vidéo (tablette)...
- Il permet de gérer le temps, de donner un nouveau souffle ou un rebond à l'animation, de saisir le *Kairos*⁸, ce moment opportun qui va relancer la discussion.

Grâce à ce procédé d'œuf surprise, le projet Philo Z'œuf nourrit le plaisir des sens par la variété du matériel utilisé et par sa mise en scène quelque peu théâtrale. Il répond donc au besoin de contact sensoriel souvent préalable au contact communicationnel.

Des thèmes⁹ abordés par collections

Les thèmes du projet sont évidemment choisis de par leur proximité avec l'expérience vécue des enfants. Nous avons décidé d'inscrire la marque du pluriel à l'intitulé des thèmes proposés par le projet Philo Z'œuf : *les histoires, les noms, les images, les cadeaux, les intrus, les tours de magie, etc.* ; ceci, afin d'insister sur l'importance du processus inductif dans l'élaboration des concepts avec les plus jeunes. Chaque thème sera donc abordé à travers soit une collection d'objets ou d'images, soit une variété de perceptions (notamment pour réfléchir sur les sens), soit une présentation d'expériences différentes (le vécu de Cocotte comparé à celui des personnages d'un album

jeunesse par exemple), soit encore un mélange de tout cela. L'idée est d'enrichir la représentation du concept par la pluralité de ses usages, de ses facettes, ou de ses incarnations. Grâce à cette diversité, le projet Philo Z'œuf nourrit la réflexion par la création d'un imaginaire partagé ; cette base commune (du moins physiquement) permet d'y relier les paroles du groupe, d'entrer dans un dialogue, ou en tout cas, d'éviter en grande partie la juxtaposition de monologues sans lien entre eux. Par ailleurs, s'il s'oppose ou diffère de ce que connaît l'enfant, le matériel proposé peut susciter l'étonnement, amorcer une ouverture pour le décentrement, et augmenter le vocabulaire. Dans l'animation sur les images, *Le livre sans image* amène très souvent ces effets-là : au début, les enfants ne sont pas tous emballés à l'idée de se faire lire un album sans illustrations, puis le ressort comique du livre ayant opéré (le texte oblige le narrateur à dire plein de bêtises et à aller jusqu'au bout des pages malgré tout), les enfants se questionnent sur ce que sont les images et les mots, en quoi ils diffèrent et en quoi ils se ressemblent. Certains vont parfois jusqu'à comprendre qu'ils lisent les images au sens où ils les décodent, et peuvent alors aussi réfléchir sur ce que signifie décoder un mot. Pour cette animation, tout le matériel entourant les enfants dans la classe (les affiches, les référentiels, les mots et prénoms écrits en lettres cursives et en imprimées, etc.) alimente

8 Référez-vous au *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques* du Pôle Philo [www.polephilo.be], pour une explication détaillée de ce concept qui signifie une modalité du temps, celle du temps propice.

9 Chaque thème fait ou fera l'objet d'une fiche d'animation téléchargeable sur notre site www.polephilo.be

les réflexions. La discussion pourra quant à elle amener les enfants à poser un regard neuf sur leur environnement quotidien. Quoi qu'il en soit, les exemples et les contre-exemples constituent la base de la recherche philosophique en maternelle, d'où l'importance de les démultiplier afin d'élargir les *horizons de sens*¹⁰ de la discussion. Ce à quoi s'attèle le projet Philo Z'œuf.

Des idées à couvrir

Une manière classique de permettre à l'enfant de se recentrer sur lui-même afin de digérer ce moment de pensée collective, est de passer à l'expression individuelle par le dessin. Dans le cas du projet Philo Z'œuf, les enfants doivent dessiner – sur un œuf en papier – une idée à faire grandir, c'est-à-dire qu'elle n'est peut-être pas complète, finie ou parfaite mais qu'elle leur plaît et les fait penser. Les enfants sont invités à tester leurs traits dans la partie blanche de l'œuf – le brouillon nourrissant/nutritif – et à ensuite reproduire dans le jaune – l'idée naissante – le dessin qui leur convient le mieux.

Ce travail cultive l'analogie entre, d'une part, le poussin qui grandit dans l'œuf grâce à la nourriture, à la chaleur et aux soins prodigués, et d'autre part, les idées qui grandissent dans la tête grâce aux idées des autres, au temps et à l'attention qu'on y consacre.

Après une série d'ateliers, les œufs peuvent être rassemblés, par exemple en livret, à l'aide de simples agrafes, mais il est

aussi possible de constituer un œuf en 3D : il suffit de plier chaque œuf dans le sens de la longueur (par une symétrie orthogonale), puis de coller chaque moitié avec la moitié de l'œuf adjacent jusqu'à ce que la dernière moitié du dernier œuf soit collée contre la première moitié du premier œuf.

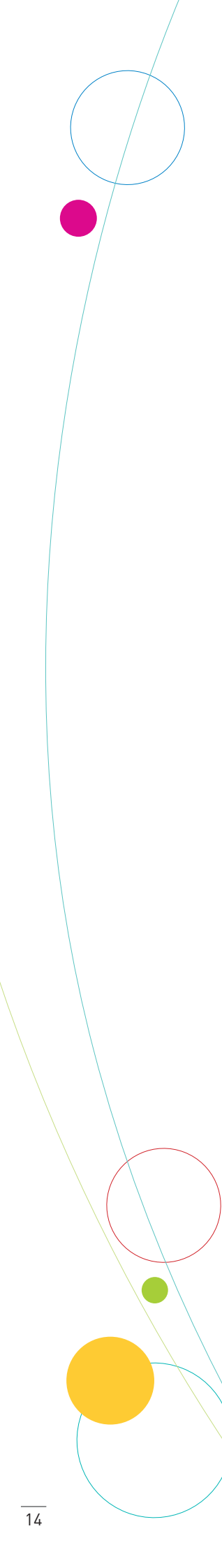
Cette mémoire des ateliers offre l'occasion de faire un bilan, chaque enfant pouvant se rappeler à l'aide de ses dessins ce qu'il a apprécié ou déprécié, de ce qu'il a appris ou retenu d'intéressant. En outre, ramenée à la maison, cette trace matérielle sera une nouvelle opportunité pour l'enfant de discuter de ses idées avec ses parents.

Bref, un rituel

L'ensemble de ces éléments scénographiques constituent un rituel, une institution bien identifiable, qui aura pour avantage de permettre à chacun d'appivoiser à son rythme ce moment de discussion, son fonctionnement, la sécurité qu'il procure grâce à un cadre bienveillant qui permet de dire ce qu'on pense et de penser ce qu'on dit. Ces rendez-vous philosophiques sont évidemment un pari sur le long terme. En effet, c'est bien leur répétition qui permettra aux enfants de :

- prendre confiance.
- progresser dans leurs compétences langagières, sociales et métacognitives.
- ressentir le plaisir d'attendre Cocotte et son œuf, précisément parce qu'ils savent à quoi s'attendre : de la bienveillance, de la reconnaissance, des surprises.

10 Concept détourné de Hans-Georg Gadamer qui parle en fait de *fusion des horizons* pour expliquer l'acte de compréhension, l'horizon du passé (celui de l'objet étudié) rejoignant celui du présent (horizon de l'interprète).



Enfin, le projet Philo Z'œuf exploite à fond le filon de l'analogie entre dispositif et processus cognitifs comme moyen précieux pour donner accès à la compréhension de ceux-ci. La poule montre l'exemple philosophique – elle se pose des questions qu'elle partage, elle tente des hypothèses, s'amuse de ses erreurs – et l'œuf dévoile

des embryons de réflexions, des idées à « couvrir », ainsi que de la matière pour nourrir la discussion, les concepts devant être construits et grandir dans et par le groupe. Et tout ceci avec en toile de fond cette fameuse question de l'œuf et de la poule...

Conclusion : prérequis, moyens, objectifs et attentes raisonnables

Aux détracteurs qui diraient qu'il faut maîtriser l'abstraction, être capable de décentrement, connaître la pensée des autres – pour ne pas dire des Auteurs – afin de philosopher, nous disons merci de cibler avec tant de clairvoyance ce qui ne constitue en aucun cas des prérequis, mais bien plutôt des objectifs puisqu'il s'agit d'une initiation à une pratique. Et ces objectifs ne s'atteignent en l'occurrence pas du jour au lendemain.

La philosophie est une forme de pensée réflexive qui ne peut faire l'économie de la médiation par le dialogue avec autrui, même si cet autrui peut par la suite être intériorisé. Si prérequis il y a pour penser ensemble, c'est donc l'accès à un langage partagé ; or, le désir de communiquer est bel et bien présent dès le plus jeune âge et des codes se créent à tous les niveaux, de la maison à la classe, en passant par la cantine et la cour de récré. Pourquoi dès lors ne pas proposer un code pour décoder les autres codes, pour penser le monde et comparer les situations, leur donner du sens avec et à l'aide des autres ? Bien sûr ce code devrait être essentiellement

verbal et l'acquisition de nouveaux mots de vocabulaire concomitante du processus. Mais l'extrait du film *Le nom des choses* n'a-t-il pas démontré qu'avec des enfants rompus à l'exercice dialogique, une vraie co-construction métalinguistique pouvait émerger ?

Philosopher est une pratique discursive de l'abstraction. Ce n'est pas un scoop pédagogique, la manipulation des objets est la clé de voûte de l'accès à une abstraction qui fasse sens, par opposition à une gestion automatique de concepts abstraits sans signification – à l'instar de l'application aveugle des formules mathématiques par tant d'adolescents qui ne perçoivent pas la portée de leurs apprentissages au-delà de la feuille d'examen. La philosophie, parce qu'elle réfléchit le langage commun, va augmenter la compréhension des liens qui régissent le passage à l'abstraction dans bon nombre d'apprentissages. Alors plus on joue tôt à manipuler les mots, plus on rend service à la pédagogie et au vivre-ensemble en général.

La plus grosse difficulté pour l'animateur, quel que soit le public auquel il s'adresse,

réside sans doute dans la capacité à adapter son langage pour être compris, à sonder le niveau d'abstraction du groupe pour démarrer là où il se trouve et petit à petit déplacer le curseur du concret vers l'abstrait. Toutefois, nous avons pu observer qu'avec les petits, de par leur entrée « récente » dans le monde et dans le langage, une série de leviers de compréhension pouvaient être mobilisés, comme la manipulation de matériel, le mouvement, les questions plus particulières sur leur vécu, mais aussi le jeu théâtral.

Philosopher requiert enfin une disposition ludique de l'esprit, voilà peut-être un prérequis davantage partagé par les enfants que par les « grandes personnes ». C'est pourquoi, l'animateur doit rester disponible et à l'écoute de la pensée créative naturellement à l'œuvre (cf. « j'ai mal au genou du bras »), pour l'encourager plutôt que de l'éteindre dans l'œuf. L'analogie est une forme de manipulation libre, non normative, et créatrice des concepts¹¹. C'est sans doute là un outil intellectuel qui devrait faire l'objet d'un développement approfondi pour encore améliorer les animations.

Quant à une autre difficulté très souvent ressentie, à savoir celle de saisir les enjeux et d'évaluer qu'il se passe bel et bien quelque chose dans la discussion, nous ne pouvons que vous renvoyer vers les excellents repères fournis à cette fin par la grille d'évaluation des

différents types d'échanges reprise dans l'ouvrage *Apprendre à penser et réfléchir à l'école maternelle* de Jean-Charles Pettier, Pascaline Dogliani et Isabelle Duflocq¹². Quant aux attentes que l'on peut raisonnablement avoir vis-à-vis d'un public de maternelle, en voici sans doute quelques-unes :

- Reformuler la question posée.
- Donner une idée, repérer une idée et dire si une idée est différente.
- Écouter l'autre, répéter ses propos.
- Se positionner : dire si l'on est d'accord ou pas d'accord.
- Fournir un argument : une proposition qui a un lien avec l'idée défendue.
- Dire « je ne sais pas ».

Nous espérons finalement que le présent article sera une source de motivation pour la mise en place de tels moments de discussion porteurs de sens, de plaisir et d'étonnement pour tous.

11 Nous vous conseillons de consulter *L'Analogie, cœur de la pensée* de Douglas Hofstadter et Emmanuel Sander chez Odile Jacob (sciences), 2013.

12 *Op. cit.* pp. 107-109.