

Nicolas Go - Floriane Chodat  
Dierf-Académie de Nice (Philosophy at School), France

Résumé :

Faire de la philosophie à l'école pose deux problèmes majeurs : en premier lieu, celui de déterminer les conditions didactiques d'après lesquelles des enfants (mais peut-être aussi des adultes débutants) peuvent apprendre l'exercice de la pensée critique ; en second, celui de déterminer à quelles conditions ce travail peut être légitimement appelé « philosophique ». Cette étude propose une petite contribution à la résolution du premier. Nous avons choisi de présenter une situation de démarrage dans une école ordinaire, pour tenter de faire apparaître quelques éléments du problème dans des circonstances accessibles à tous. Nous adoptons une démarche que nous nommons « clinique exploratoire », qui repose sur ce qui se manifeste et ne présuppose rien des résultats éventuels. Nous faisons une analyse rigoureuse de la transcription de la séance qui constitue le matériau de l'étude. L'évènement déclencheur est la lecture d'un album<sup>1</sup>, qui entre en résonance avec une préoccupation existentielle récurrente des enfants : les angoisses. La psychopathologie distingue traditionnellement : la peur, sensation d'un danger imminent qui se rapporte à une cause identifiée, perceptible et réelle, l'anxiété, affect pénible qui se rapporte à la possibilité d'une cause incertaine, l'angoisse, sensation de détresse qui s'accompagne de phénomènes somatiques. On peut faire une séparation entre la peur d'un côté, qui signale un réel danger, et procède des réflexes de conservation (la peur de traverser la route par grande circulation, la peur d'un chien menaçant etc.), et l'anxiété et l'angoisse de l'autre : ces deux états procèdent de pathologies diverses. La première est aisée à vaincre : il suffit la prudence, ou le courage. Les autres sont plus difficiles à dépasser : comment en effet lutter contre ce qui n'existe pas, ou qui pourrait seulement exister dans l'avenir (qui n'existe pas encore, et n'existera peut-être jamais) ?

Mots clés: Clinique exploratoire; Philosophie; Angoisse

Debutar em filosofia: as "angústias"

Resumo:

Fazer filosofia na escola coloca dois problemas principais: em primeiro lugar, o de determinar as condições didáticas segundo as quais as crianças (mas talvez também os adultos iniciantes) podem aprender o exercício do pensamento crítico; em segundo lugar, o de determinar em que condições esse trabalho pode ser legitimamente chamado de "filosófico". Este estudo propõe uma pequena contribuição à resolução do primeiro problema. Optamos por apresentar uma situação de começo em uma escola regular, para tentar fazer com que apareçam alguns elementos do problema em circunstâncias

---

<sup>1</sup> Wolf Erlbruch, *Remue-ménage chez Madame K*, édition Milan.

que fossem acessíveis a todos. Adotamos uma abordagem que chamamos de "clínica exploratória", baseada no que se manifesta e que nada pressupõe quanto aos eventuais resultados. Fazemos uma análise rigorosa da transcrição da sessão que constitui o material do estudo. O fato gerador é a leitura de um álbum<sup>2</sup>, que entra em ressonância com uma preocupação existencial recorrente das crianças: a angústia. A psicopatologia, tradicionalmente, distingue: o medo, sensação de um perigo que se relaciona a uma causa identificada, perceptível e real; a ansiedade, afeto penoso que se relaciona à possibilidade de uma causa incerta; e a angústia, sensação de desamparo que se acompanha de fenômenos somáticos. Pode-se fazer uma distinção entre o medo, por um lado, que indica um perigo real, e procede dos reflexos de conservação (o medo de atravessar a rua devido ao tráfego pesado, o medo de um cão ameaçador, etc.), e, por outro lado, a ansiedade e a angústia: estes dois estados derivam de patologias diversas. O primeiro é fácil de ultrapassar: basta prudência ou coragem. Os outros dois estados são mais difíceis de superar: como, com efeito, lutar contra o que não existe, ou que poderia só existir no futuro (que ainda não existe e que talvez jamais venha a existir)?

Palavras-chave: Clínica exploratória; Filosofia; Angústia

### Debutar en filosofía: las "angustias"

#### Resumen:

Hacer filosofía en la escuela plantea dos problemas principales: en primer lugar, lo de determinar las condiciones didácticas en las que los niños (pero tal vez también los principiantes adultos) pueden aprender a ejercitar el pensamiento crítico, y en segundo lugar, lo de determinar bajo qué condiciones el trabajo puede legítimamente llamarse "filosófico". Este estudio propone un pequeño aporte a la resolución del primero. Optamos por presentar una situación de comienzo en una escuela regular, para tratar de hacer que aparezcan algunos de los elementos del problema en circunstancias accesibles a todos. Adoptamos un enfoque que llamamos de "clínica exploratoria", basada en lo que se manifiesta y no implica nada sobre los eventuales resultados. Hacemos un análisis riguroso de la transcripción de la sesión que constituye el material de estudio. El hecho generador es la lectura de un álbum<sup>3</sup> que entra en resonancia con una preocupación existencial recurrente de los niños: las angustias. La psicopatología ha distinguido tradicionalmente: el miedo, una sensación de peligro que se relaciona con una causa identificada, real y perceptible; la ansiedad, un afecto penoso que se refiere a la posibilidad de una causa incierta; y la angustia, un sentimiento de impotencia que se acompaña de fenómenos somáticos. Se puede hacer una distinción entre el miedo, por una parte, que indica un peligro real, y que procede de los reflejos de conservación (el miedo de cruzar la calle debido al tráfico intenso, el miedo a un perro amenazador, etc.), e, por otra parte, la ansiedad y la angustia: estos dos estados derivan de diferentes patologías. Lo primero es fácil de superar: son suficientes la prudencia y el coraje. Los otros dos estados son más difíciles de superar: ¿cómo, efectivamente, luchar contra lo

---

<sup>2</sup> Wolf Erlbruch, *Remue-ménage chez Madame K*, édition Milan.

<sup>3</sup> Wolf Erlbruch, *Remue-ménage chez Madame K*, édition Milan.



que no existe, o que sólo puede existir en el futuro (que aún no existe y que tal vez nunca vaya a existir)?

Palabras clave: Clínica exploratoria; Filosofía; Angustia

### Starting out in philosophy: the “anguishes”

#### Abstract:

Doing philosophy in school poses two main problems: first, to determine what are the educational conditions in which children (but perhaps adult beginners also) can learn to exercise critical thinking; and secondly, to determine under which conditions the work can legitimately be called "philosophical." This study proposes a small contribution to solving the first of them. We chose to present a start-up situation in a regular school, to try to make it show some elements of the problem in circumstances accessible to everyone. We adopt an approach we call "exploratory clinical," based on what manifests by itself and does not imply anything about eventual results. We do a rigorous analysis of the transcription of the session that forms the study material. The generative event is the reading of an illustrated children's book that resonates with children's recurrently existential concern: anguish. Psychopathology had traditionally made a distinction between 1) fear, a sense of danger that is related to an identified cause, real and perceptible; 2) anxiety, a painful affection which refers to a possibility of uncertain cause; and 3) anguish, a feeling of helplessness which is accompanied by somatic phenomena. Fear indicates a real danger, and comes from the conservation reflexes (the fear of crossing a street due to heavy traffic, the fear of a menacing dog, etc.). Fear is easy to overcome, prudence and courage are sufficient. The two others states are more difficult to handle: how, indeed, to fight against what does not exist, or what can only exist in the future (that does not exist yet and may never exist)?

Keywords: Exploratory clinical method; Philosophy; Anguish

### **Présentation de la recherche :**

Nous avons créé un groupe de recherche sur la philosophie à l'école. Notre projet est de tenter de comprendre sous quelles conditions philosophiques et didactiques la chose est possible. Ce groupe de recherche rassemble depuis deux ans des enseignants débutants et expérimentés, des professeurs de philosophie, un inspecteur de l'éducation, une éducatrice, un informaticien... Outre ceux qui participent régulièrement aux séances travail (environ 15 personnes) il rassemble des praticiens de diverses parties de la France (Paris, Rennes, Lille...) et de Belgique. Nous travaillons essentiellement à partir des recueils de données dans les classes engagées (enregistrements audio et vidéo, textes, dessins), que nous analysons, à partir de quoi nous tentons un travail de théorisation ; nous préparons également la production de ressources pour la formation (publications et cédérom).

La présente étude<sup>4</sup> interroge une première séance, en situation de stage d'une enseignante débutante, dans une classe de CE2 (8 ans) qui n'a jamais pratiqué ni la discussion philosophique, ni les débats<sup>5</sup>. C'est le caractère très ordinaire, et sans expertise particulière, de la situation qui justifie ce choix pour un article, puisque tout le monde peut éventuellement s'y reconnaître. Le plan comprend quatre parties : 1. Etude de la séance en quatre phases 2. Chronogénèse 3. Travail philosophique et organisation du milieu 4. Prolongements théoriques

---

<sup>4</sup> Les nombres font référence à la numérotation des tours de parole dans le recueil de données. L'initiale « P. » signifie « professeur », l'initiale « E. » signifie « élève », et sert soit à nommer un élève dont on n'a pas identifié le nom (E1, E2 etc.), soit à abrégé le mot.

<sup>5</sup> Classe en stage de Floriane Chodat, CE2 école P. Roux, Fréjus (Var-France).



## Extrait d'entretien post

Lors d'une réunion de travail, Floriane apporte les précisions suivantes :

« Floriane : Lors d'un stage en CE2 à Fréjus, un stage de trois semaines (c'était le dernier) j'ai voulu tenter les débats. C'était la première fois que cette classe expérimentait cela. J'étais partie sur un album « Remue ménage chez madame K », l'histoire d'une madame très angoissée par la vie qui se pose plein de questions : qu'est-ce qui va se passer si le soleil disparaît ? Comment je vais faire pour aller dans mon jardin cueillir mes salades ? Des angoisses perpétuelles... jusqu'au jour où elle trouve un petit corbeau tout bébé et ça devient son seul souci.

Sylvie : Elle est particulière madame K ?

Floriane : Elle est grosse, elle est très très grosse.

Sylvie : Ah voilà !

Floriane : C'est vraiment rigolo on voit cette grosse bonne femme avec ce tout petit oiseau et ça devient son occupation : jour et nuit elle le nourrit, elle s'occupe de lui, ça devient son seul souci... et donc j'avais demandé aux enfants si, comme cette dame, ils avaient des fois des angoisses à la maison, à l'école... La question était : « Est-ce que vous avez des angoisses ? ». Je me demande si j'ai le droit de filmer les élèves comme ça ; ils disent des choses qui relèvent de leur vie privée. Les enfants sont assis en rond dans la salle d'activités physiques, et je les filme tout en conduisant la discussion. »

## 1. Etude en 4 phases

### Phase I : 1 à 13

[...]

1-P : Ben tous les soirs avant de dormir tu te dis zut je vais pas pouvoir dormir.

2-Ben : Oui.

3-P : Et tu as essayé de lui en parler.

4-Ben : Ben oui elle fait le fer à repasser rires des autres l'aspirateur...

5-P : D'accord Emie.

6-Emie : Moi chaque fois quand euh... je n'arrive pas à dormir je ne sais pas pourquoi je m'endors pas avant une demie-heure quand je suis dans mon lit je sais pas pourquoi.

7-E1 : Moi aussi.

8-P : Tu penses à quelque chose ?

9-E1 : moi c'est à cause de la télé. Brouhaha.

10-P : Est-ce que vous prenez la parole chacun à votre tour là j'ai l'impression que vous parlez tous en même temps que vous vous écoutez pas. + + Nelly.

11-Nelly : Moi mon chat toute la nuit il saute sur mon lit.

12-P : Et c'est une angoisse... est-ce que vous pensez que vous répondez vraiment à ce qu'on se pose comme question... Lisa.

13-Lisa : Il y a mon chaton qui n'arrête pas de me lécher quand je dors. [...] *Légère coupure de l'enregistrement*

On note une caractéristique commune à toutes les discussions : ce que l'on pourrait nommer « le temps d'amorce ». C'est le temps que prennent les essais successifs d'appropriation du sujet par le groupe. L'enseignant (ou l'enfant responsable) prend la parole pour lancer la discussion, pose une question initiale du type « est-ce que vous avez des angoisses ? », et les élèves s'efforcent de provoquer l'adhésion de tous au problème. Ici, Ben, Emie, Nelly, Lisa, E1, lancent une idée, une remarque, témoignent d'une expérience. Mais elles ne donnent lieu à aucun prolongement. Personne ne se sent tout à fait concerné par ce que disent les autres, l'énonciateur en reste à sa première énonciation, sans rien trouver de significatif à dire. On en reste au stade de la simple information, de l'énonciation d'un fait ou d'une question. Pour chacun, l'échange se fait dans une banalité sans intérêt autre que le fait d'être là, ensemble. Le vide provisoire est comblé par des manifestations diverses, plutôt intempestives, telles que rires, bavardages, brouhaha, agitation corporelle, prises de parole simultanées. P. s'efforce de solliciter l'attention, de provoquer l'intérêt, de réguler la communication, et de préciser l'enjeu de la discussion. Ici, la classe n'est pas accoutumée à de telles discussions, et n'a pas encore saisi ni expérimenté leur intérêt, ce qui rend le travail un peu plus difficile. On verra plus bas que, faute d'autres occasions, l'urgence de dire, dès lors que la parole est libérée, provoque des interventions étrangères au sujet en cours, qui perturbent un peu la progression de la réflexion commune. Dans une classe où l'on s'exprime couramment, comme les classes coopératives, les élèves trouvent de multiples autres occasions pour cela, et se concentrent plus facilement sur un objet unique. Par ailleurs, ils maîtrisent mieux l'exercice de la discussion, ce qui permet à l'enseignant d'intervenir beaucoup moins, et de façon plus efficace.



Néanmoins, ici, très rapidement, Robin montre le chemin (-14) : il récuse les exemples dénués de toute intensité dramatique (la télévision, le chat qui empêchent de dormir) pour témoigner de l'expérience d'une véritable angoisse, celle que provoque la dispute des parents. Ce sujet occupera tout l'entretien, qui commence vraiment à ce moment là.

## Phase 2 : 14 à 73

- 14-Robin : C'est pas une angoisse ça des fois mes parents quand mon père il vient ils se disputent.  
15-P : Et ça t'angoisse.  
16-Robin : Oui... des fois je pleure.  
17-P : Des fois tu pleures et ta maman elle le sait.  
18-Robin : Oui.  
19-E2 : T'as peur qu'ils divorcent ?  
20-Robin : Oui.  
21-E3 : Ouais moi aussi.  
22-P : De quoi tu as peur ?  
23-Robin : Parce qu'ils sont... *Robin parle bas, bouge beaucoup ses mains.*  
24-E2 : Tu veux pas dire qu'ils...  
25-Robin : Non c'est pas ça... ils arrêtent pas de se disputer...  
26-P : D'accord mais toi...  
27-Robin : Avant que je déménage et que mes parents se sont séparés... ils arrêtaient pas de se crier dessus et tout... chaque fois j'allais dans ma chambre et je fermais les portes. *Rires d'un enfant.*  
28-P : C'est pas rigolo y en a qu'ils veulent intervenir pour Robin ? Lui dire quelque chose.  
29-Robin : Même si c'est pas le soir l'après-midi.  
30-Yohan : Ah maîtresse.  
31-P : Yohan tu veux ajouter quelque chose.  
32-Yohan : Moi c'est à peu près comme pareil que Robin mes parents ils s'engueulent... il y en a un qui quand il trouve que l'autre l'a trop engueulé il part dehors il part un peu en voiture et il revient et moi ça m'angoisse ça parce que le soir je fais des cauchemars quand ils font ça.  
33-E4 : Et Lucas je crois savoir quelque chose.  
34-P : Et ça vous rend comment ça vous rend malheureux qu'est-ce que ça vous fait ?  
35-Yohan : Oui parce que moi je m'enferme je m'enferme je pars avec... ma mère parce que ça me fait trop peur que rester entre eux deux... parce que quand j'étais petit ils arrêtaient pas de se disputer et ben moi je leur disais arrêtez ça ça m'embêtait.  
36-E4 : C'est pareil...  
37-P : Pourquoi ça vous fait peur qu'ils s'engueulent ?

38-Yohan : Parce que les parents il suffit que rien ils soient vraiment trop énervés après... il va commencer à frapper à mon avis.

39-P : Vous croyez que non...

40-E4 : Oui oui.

41-Robin : Moi c'est pareil *il souffle et se cache le visage d'une main.*

42-P : Mais ils vous aiment quand même.

43-Yohan : Oui oui ils nous aiment quand même.

44-P : Alors pourquoi ça vous angoisse puisqu'ils vous aiment ?

45-Yohan : Parce que si il y en a un des deux qui divorce... entre mes deux parents...

46-E4 : Tu peux pas choisir.

47-Yohan : ça me rendra triste jusqu'à la fin de ma vie.

48-E5 : Comme moi.

49-E6 : Et je peux intervenir.

50-Robin : Ils se disputaient et tout et moi à chaque fois je les séparais je leur disais arrêtez de vous disputer.

51-Yohan : Mais moi un jour il y a eu une grosse dispute entre mes parents et j'ai dit bon il faut que je fasse quelque chose alors j'ai foncé tout droit dans ma chambre et j'ai fait arrêtez arrêtez parce que si ça se trouve il y en a un des deux qui va blesser l'autre alors j'ai pas envie que ça se produise parce que mes parents je les aime bien.

52-P : Oui Emie tu veux dire quelque chose.

53-Emie : Oui Yohan il dit qu'il a peur qu'ils divorcent mais aussi il y a un monsieur il va venir s'ils divorcent il y a un monsieur normalement il va venir vous remettre un papier et tu dois et on doit choisir quelque chose avec qui on veut être comme parent.

*Brouhaha.*

54-P : Et c'est ça qui vous angoisse de devoir choisir ?

55-E7 : Non c'est pas ça...

56-Robin : A 12 ans je vais devoir choisir et ça ça va vraiment une...

57-P : Parce que vous les aimez aussi fort.

58-Yohan : moi je les aime tous les deux.

59-E7 : Tu l'as déjà dit.

*Brouhaha.*

60-Yohan : Je les aime tous les deux et si un jour il y en a un des deux qui divorce ça me ferait vraiment de la peine de choisir un autre père ou une autre mère parce que franchement je vois pas pourquoi il y a presque tout le monde qui divorce.

61-E8 : Yohan...

62-P : Lucas.

63-Lucas: Moi quand j'étais chez ma cousine alors il y a... La mère de ma copine et le père de ma copine ils ont fait une grosse dispute et après le père il a claqué.

64-E9 : Il a claqué qui ?

65-E10 : Et ben sa femme.

66-Lucas : Il a claqué sa femme après l'autre la femme elle a fait un tour dehors pendant ma copine elle m'a dit pendant deux jours ils sont pas revenus et après elle est revenue.

+ +

67-P : Qui veut ajouter quelque chose.

68-Mélanie : Moi.

69-P : Mélanie.





70-Mélanie : Moi c'était pour Yohan en fait c'est que Yohan tu ne devrais pas avoir peur parce que quand tes parents ils divorcent quelquefois ta maman elle peut trouver quelqu'un de mieux ou ton papa aussi.  
71-Yohan : Moi je suis d'accord avec toi mais...  
72-Mélanie : Tu les auras toujours connu ;  
73-Yohan : Je les aurai toujours connu mais... mes parents ils sont parfaits... et je vois pas pourquoi ils s'engueulent.  
*Brouhaha.*

Ainsi, c'est Robin (-14) qui, le premier, se lance : il a compris qu'on pouvait *vraiment* parler de ses angoisses, et, sans doute, la pression psychologique (le désir de se livrer) est trop forte pour qu'il attende plus que ça, ou pire, manque l'occasion qui se présente. Il comprend que P. est disponible, et accepte cette hypothèse que sa prise de risque sera récompensée. Pour cela, il s'appuie sur l'intervention précédente de P. (en -12 « est-ce que vous pensez que vous répondez vraiment à ce qu'on se pose comme question »), et confirme « c'est pas une angoisse ça », comme pour mieux légitimer sa propre intervention : s'il parle, ce n'est pas seulement pour se livrer, c'est pour répondre à l'attente de P., et satisfaire à l'enjeu de la discussion. C'est pour lui une sécurité supplémentaire, qui compense sa prise de risque. On le remarque souvent dans ces types de discussions : tant que les E. ne se sentent pas en sécurité (on pourrait leur reprocher ce qu'ils disent, le rapporter à quelqu'un, se moquer d'eux, en reparler à la récréation par exemple, lorsque la protection de P. est absente etc.), ils ne dépassent pas le niveau d'engagement des simples banalités, c'est-à-dire ces faits qui sont communément partagés par tous, et où tous se reconnaissent. Ce qui constitue un premier risque, c'est l'expression de la *singularité*. Le récit d'un fait, d'une idée, d'un sentiment, qui ne sont pas partagés, et témoignent d'une étrangeté, d'une différence, d'une altérité. Voilà peut-être un premier indicateur de l'appropriation de la discussion par les discutants : l'assomption de la singularité. On verra que dans la lancée, Yohan s'engage (-30) , puis Emmanuel (-75) ; alors, d'autres encore, qui n'ont peut-être pas de gros drame à

raconter, mais se reconnaissent dans le sentiment d' « angoisse », qu'ils rapportent diversement à leur expérience personnelle, se mettent à se dire : Lisa (-77), Xavier (-105), Pauline (-134), Mélanie (-144), Maxime (-156), Lucas (164), Quentin (-169), Emie (-181). Une avalanche de témoignages si divers, et dans un tel désordre (du point de vue de la hiérarchisation des drames : quel point commun entre le chat de Nelly qui saute sur son lit, et la mort possible de la maman d'Emmanuel ?). Voyons ce que fait Robin.

Son premier effort est informatif : quand son père vient, parfois, ses parents se disputent. Qui n'a pas vécu ça ? Les enfants eux-mêmes ne se disputent-ils pas dans la cour de récréation ? Il n'est pas seulement informatif, il est aussi déclencheur, ou même évaluateur : voyons ce qu'il va se passer, semble-t-il penser. A ce moment, la part de P. est essentielle. Il faut comprendre que Robin attend qu'on le soutienne, qu'on le sollicite, pour l'aider à aller plus loin, ce que Floriane fait parfaitement (-15). Alors, Robin poursuit : « des fois, je pleure ». Il est maintenant en position de faiblesse : les circonstances sont réunies pour provoquer les réflexes de moqueries qui, fort heureusement, n'ont pas lieu. C'était une condition pour qu'il poursuive. Que les enfants se moquent, le processus s'interrompt immédiatement. C'est néanmoins ce qui a failli arriver en -27 -28. Mais, là encore, P. adopte la meilleure attitude : « c'est pas rigolo », corrige-t-elle, pour rendre à Robin sa sécurité ; c'est d'ailleurs ce moment que Yohan choisira pour intervenir à son tour (-30), et livrer son récit personnel ! Ainsi, le second risque, c'est l'expression de sa *fragilité*. Il semble bien que la discussion progresse de cette manière, par ruptures successives des mécanismes de défense (n'est-ce pas ce que vise la cure psychanalytique, dans un autre registre que le nôtre : les neutralisations de la « censure » ?). Jusqu'au moment où, parvenu au point central de la préoccupation de l'enfant (qui la reconnaît à mesure qu'elle se découvre), le travail de vérité peut s'effectuer.



En -19, un E. entre dans le jeu, et se met à adopter la posture qui était celle de P. jusqu'à présent : aider à la formulation, à l'explicitation (« t'as peur qu'ils divorcent ? »). Il y a là deux enseignements : en premier lieu, on voit s'engager spontanément ce processus d'autonomie que P. cherche à construire. Non pas parce que P. a décrété « soyez autonomes, débrouillez-vous », mais parce que E2 se sent concerné. P. a créé les circonstances favorables pour l'appropriation de la discussion par les discutants, en permettant le tâtonnement personnel des E. sur un mode qui leur est propre. Ce qui motive la progression de l'entretien, ce ne sont pas les idées, ni les objectifs de contenu de P., ce sont les questions des E. Progressivement, se construit ainsi une culture d'autonomie dans la classe, à mesure que les E. expérimentent dans des situations diversifiées le même droit et le même intérêt à prendre possession de la circulation de la parole. Petit à petit, P. se retire des échanges, pour abandonner (avec un guidage minimal) l'évolution des échanges à la maîtrise des E. (ce qui peut prendre quelques jours ou quelques mois selon les classes). En second lieu, il y a une économie de moyens : E2 va directement à l'essentiel, et semble dire à Robin : « tu as assez de sécurité comme ça, on ne te reprochera rien, dis-nous vraiment ce qui se passe, ce qui t'angoisse ». Les E. savent bien eux-mêmes ce qu'ils sont capables de supporter, et ce n'est pas à P. de juger seule si on peut se permettre ou non d'aborder un sujet aussi intime. Souvenons-nous de ses hésitations en entretien *post* : *Je me demande si j'ai le droit de filmer les élèves comme ça ; ils disent des choses qui relèvent de leur vie privée*. E2 n'est pas aussi précautionneux, et Robin ne s'en formalise pas, même si son récit lui coûte (-23). C'est dans le fond au groupe de résoudre cette question, sous le contrôle du premier concerné (qui peut aussi bien refuser, avec l'aide de P., d'aller plus loin, malgré les sollicitations des autres E.). Dans le fond, la prise de risque est partagée, et P. en prend aussi sa part, en s'engageant sur des pistes improbables, incertaines qui, même, quelquefois, l'interpellent tout autant : P. a aussi ses angoisses personnelles, bétonnées par son rôle d'autorité sans faille, et

qui se fissure parfois dans ces épreuves de vérité que sont les discussions « philosophiques ».

Mettons philosophique entre guillemets, car on conviendra que là, nous nous trouvons plutôt dans le domaine psychologique. Mais notre démarche est résolument *clinique exploratoire*. Autant dire que nous n'essayons pas de faire entrer la réalité dans nos cadres préalables ; nous interrogeons les choses comme elles se manifestent, sans tricherie interprétative. Quitte à renoncer à nos présupposés, et à admettre qu'il n'y a nulle philosophie à l'école primaire. Mais nous n'en sommes pas là. La rigueur exige que nous nous donnions le temps nécessaire à l'examen.

Robin suit donc le cheminement suivant : ses parents se disputent (-14), ils n'arrêtent pas de se disputer (-25) , de se crier dessus (-27), ça l'angoisse et il pleure (-16), il a peur qu'ils divorcent (-20), il s'enferme dans sa chambre (-27) ; avec l'aide de Yohan (-38), il confie même qu'il a peur que ses parents se « frappent » (-41), qu'il essaie de les séparer (-50), et enfin, il redoute plus que tout cette perspective : à 12 ans, il va devoir choisir entre l'un ou l'autre, alors qu'il les aime autant. Ce qu'il comprend, c'est que, contraint de choisir l'un, il mettra par là même l'autre en position de coupable. Ce qui revient à accuser et condamner (puisque l'autre sera privé de son enfant un certain temps) un innocent. Qui plus est, l'un de ses parents, qu'il aime sans doute plus que tout. Là encore, il y a deux enseignements : en premier lieu, nulle part ailleurs, peut-être, Robin n'aurait eu (n'a eu) l'occasion de se dire, et de déposer une part de son fardeau. Ceci engage doublement : il a été *accueilli* dans ses peurs par le groupe, qui s'est ainsi un peu chargé de son fardeau pour que lui s'en trouve allégé (c'est probablement ainsi que la chose est symboliquement vécue) ; mais il a également trouvé une occasion, en tâtonnant mot après mot, *d'élucider* cette angoisse qui le tenaille, qu'il avait bien identifiée mais sans la préciser ni, peut-être, la comprendre. C'est une double libération : de la tension affective



inconsciente, et par un travail de compréhension consciente (émancipation intellectuelle). Il s'est un peu (dé)livré... En second lieu, son récit et son questionnement à voix haute constitue une expérience commune, une *référence* vécue, qui intègre la mémoire didactique de la classe. Cette expérience singulière de Robin devient une expérience partagée par le travail communicationnel. On imagine aisément, de plus, la surprise de ceux qui n'ont pas de tels problèmes familiaux et qui, peut-être, ne les avaient pas rencontrés de si près (ils en ont sûrement eu témoignage par la télévision, ce qui n'a rien à voir). C'est pour eux un apprentissage social. Cette référence vécue pourra, le moment venu, être rappelée, pour constituer, dans un autre contexte, plus élaboré sur le plan philosophique, un objet de travail.

De sorte que l'on peut considérer la chose suivante : faire de la philosophie à l'école ne signifie pas faire *toujours*, ni *seulement* de la philosophie. Cela signifie engager un processus de questionnement, qui englobe tout le champ existentiel. C'est aussi bien la dimension psychologique (dont nous avons un exemple ici), qu'esthétique (qui implique la sensibilité, le sentiment du beau etc.), ou scientifique (par exemple dans la classe de Françoise Dor, où les enfants se demandent « qui sommes-nous »), sociale (les rapports des enfants entre eux) etc. Postulons, il nous faudra le vérifier, que la philosophie impose une construction progressive, sollicite une évolution du travail communicationnel et de la pensée en direction de ce qu'il est convenu d'appeler « la philosophie » (et que nous pourrions essayer de redéfinir ensuite). Admettons qu'il faille construire coopérativement la compétence pour le faire, et ce dans la *complexité*.

Concernant la contribution de Robin, notons pour finir que, une fois épuisée son interrogation, il ne participe presque plus oralement à la discussion. Après avoir dit « à 12 ans je vais devoir choisir » (-56), il semble avoir atteint la limite de ses possibilités pour ce jour-là. Il interviendra encore une fois en -138 pour rappeler la distinction entre « séparé » et « divorcé ». On note la même

chose pour Yohan, que nous allons évoquer maintenant. On voit se dessiner un *rythme*, qui caractérise le cheminement de la pensée enfantine. Des tâtonnements, une exploration à la fois incertaine (elle dépend des réactions du groupe) et insistante (un enfant préoccupé par une question la conduira, par delà les obstacles successifs, et si rien de trop contraignant ne l'en empêche, à son terme) permettent l'élaboration progressive de la réflexion, aussi loin et pour autant que la question se pose. Chacun, à cet égard, suit son propre cheminement, au milieu, malgré et grâce (ce qui est un paradoxe) aux autres. Puis le mouvement parlé, conscientisé, s'interrompt.

Mais divers exemples, parmi nos expériences, montrent qu'il se poursuit par d'autres moyens. L'enfant peut aussi bien dessiner, écrire, jouer, symboliser, réinvestir etc., il peut également poursuivre de manière souterraine (c'est-à-dire inconsciente ou préconsciente) son tâtonnement interrogatif (rêves, rêveries, associations d'idées, d'images, actes déterminés – pour ne pas dire manqués – etc.). On s'aperçoit alors, lors d'une discussion ultérieure (le plus souvent la suivante) que la question abandonnée précédemment resurgit, tout aussi insistante, mais précisée, voire solutionnée. Ce que l'on nomme d'ordinaire et de façon métaphorique, faute d'explication scientifique, « avoir mûri ».

C'est dans ces circonstances que s'inscrit le travail philosophique. Il exige de l'expérience intellectuelle, dirions-nous, tout autant que la construction progressive de concepts et d'outils de raisonnement. Nous travaillons sous la catégorie de *vérité*, et que la vérité porte sur soi-même n'y change rien. Car partir de soi-même, c'est aussi, bien entendu, partir du réel. Voyons maintenant ce que fait Yohan.

Il intervient en -30 pour, de manière significative, prendre l'initiative dans l'entretien, et ce jusqu'en -73. Il s'est senti sécurisé par Robin qui a ouvert la voie, et qui lui a montré comment s'y engager. Il se reconnaît dans la dispute des parents, et, comme Robin, il s'angoisse : lorsque l'un des deux parents quitte



la maison après une altercation, il fait des cauchemars la nuit (-32). Par ailleurs, c'est lui qui a fait prendre conscience à Robin le risque, en cas de séparation, de devoir choisir entre les deux parents (45-47). Il a peur : que les parents se frappent (-38), qu'ils se blessent (-51), qu'ils se séparent (-45 etc.), de devoir choisir. Dans le même mouvement, son conflit intérieur est renforcé par le fait que : il les aime tous les deux, ce qu'il répète à plusieurs reprises (-51 ; -58 ; -60), il ne comprend pas pourquoi ils se disputent (-60 ; -73), il les trouve parfaits (-73). Sa souffrance apparaît triple de par la violence, l'absence de raisons d'une telle violence (si au moins l'un des deux parents était un méchant, cela aurait du *sens*), l'impuissance dans laquelle il se trouve face à cette situation : il s'enferme (-35 ; -51), il part avec sa mère (-35), il leur demande sans succès de s'arrêter (-35). Le plus marquant est sans doute *l'incompréhension* qui préside à cet état de fait. Il aime ses parents, ses parents l'aiment, ils sont parfaits et ont donc toutes les raisons de s'aimer. Comment cela peut-il engendrer autant de violence et de douleur ? Et pourquoi, à entendre les autres, cette situation est-elle aussi partagée ? En somme, comment supporter le fait que ceux-là même (les parents) qui sont responsables de leur sécurité et porteurs de la garantie de la valeur de l'amour, à partir de quoi seulement les enfants, ils le sentent bien, peuvent se construire, accéder progressivement au monde adulte, et à des raisons de vivre heureux, comment supporter que ceux qui les protègent et les encouragent à grandir sont en même temps ceux qui les déséquilibrent et les empêchent de s'émanciper ? Le danger surgit au cœur même du sanctuaire sécurisé, comme le grand méchant loup du conte qui s'est travesti, dans son propre lit, des habits de la grand-mère aimante. Que tu as de grandes dents, mère-grand... ..

Cela est violent, cela n'a aucun sens, et cela doit être affronté sans armes : voilà ce qui préoccupe ces enfants, et qu'ils doivent s'efforcer d'élucider à tout prix. Voilà ce qui constitue la source d'un travail philosophique possible : élucider les conditions de l'existence, par un effort de connaissance. Raconter

soulage. Comprendre est déjà beaucoup. Comprendre par l'examen de la plus quotidienne réalité, des plus intimes préoccupations, par la narration vraie (accueillie par l'écoute et l'intercompréhension) de ce qui est, c'est plus encore. Comprendre par l'élaboration, au moyen des ressources du discours critique et partagé, de stratégies favorables d'existence, c'est infiniment mieux. C'est, à en croire Epicure, la philosophie même qui, « par des discours et des raisonnements, nous procure la vie heureuse ».

Pour l'heure, et même si nous sommes possiblement en chemin, nous n'en sommes pas encore là : tout au plus au début. Les enfants exposent l'objet de leur préoccupation, et prennent, par là même, la mesure de leurs angoisses. Ils construisent, si l'on veut bien accepter cette métaphore, le premier étage de leur échafaudage, et déposent les premières planches de madrier. Ils ne sont pas encore en mesure de réparer la façade, ni d'élever un mur. Il faut d'abord construire d'autres étages à l'échafaudage, mais le premier pas est fait. L'identification du problème est effectuée, partagée, et la mémoire didactique de la classe se construit. S'agissant des angoisses, par exemple, les élèves disposent maintenant d'un matériau suffisamment riche pour s'interroger. Il suffira d'en réactiver le souvenir le moment venu. En attendant, et pendant que Robin et Yohan ruminent leur peine et leur découverte (car la narration d'un fait est plus que le fait lui-même), Emmanuel, à son tour, a quelque chose à dire...

### **Phase 3 : 74 à 104**

74-P : Emmanuel.

75-Emmanuel : Parce que moi je dois me lever tôt pour aller à l'école... je suis trop fatigué.

76-P : Tu te sens toujours fatigué à cause de ça. Lisa.

77-Lisa : Moi ce qui m'angoisse c'est que tout le monde m'appelle le petit sumo et tout.

78-P : Ah à l'école on t'appelle comme ça.

79-Lisa : Oui.





80-P : Et bien c'est bien d'en parler maintenant.

81-Lucas : Comment on l'appelle ? petit sumo ?

82-P : Le petit sumo.

83-Lucas : moi je sais même pas c'est quoi.

84-Lisa : Et des fois on m'appelle grosse baleine.

85-Yohan : Ah c'est Romuald qui l'appelle comme ça.

86-P : Est-ce que Romuald tu trouves que c'est gentil de l'appeler comme ça ?

87-Romuald : Mais non mais mais elle dit comme ça alors...

88-Lisa : Mais toi tu l'as dit plein de fois.

89-P : C'est vrai qu'on aime bien avoir des surnoms... mais un surnom gentil regarde... *brouhaha les enfants parlent en même temps...* donc qu'est-ce qu'on pourrait faire pour *brouhaha* [...] *coupure de l'enregistrement* + donc Nelly + + Nelly qu'est-ce que tu penses par rapport à ce qu'ils ont dit. + +

90-Emmanuel : *s'adressant à Nelly* c'est juste ou quoi.

+ +

91-E11 : Elle a peut-être pas envie d'en parler ?

92-P : Tu veux peut-être pas en parler *Nelly fait non de la tête*.

93-Emmanuel : Maîtresse moi aussi j'ai comme Nelly.

94-P : Toi aussi tu as pareil que Nelly tu veux en parler ?

95-Emmanuel : Parce que j'ai jamais dit que mon papa en fait mon faux papa en fait c'est le papa de ma sœur enfin de ma fausse sœur parce que c'est pas mon vrai papa.

96-E12 : Tu dis ta demi-sœur ma demi- sœur.

97-Emmanuel : Et ma maman ce qui m'angoisse aussi c'est qu'elle est malade et elle peut plus se faire soigner maintenant.

98-E13 : Elle a une maladie du cerveau.

99-P : Elle a une maladie qui est grave donc ça t'angoisse et tu y penses souvent.

100-E13 : Il peut pas aller voir sa maman sa maman elle peut pas trop le garder.

101-Robin : Elle le garde plus qu'une semaine par mois.

102-P : D'accord... est-ce qu'il y a quelqu'un qui peut apporter quelque chose à Emmanuel ?

103-Robin : *en aparté à Emmanuel* Ta mère elle est guérie des fois... des fois.

104-P : Robin c'est tout le monde ou rien Xavier.

Emmanuel vit aussi un drame, et il a toutes les raisons de se livrer à cette occasion, où l'on parle des « angoisses ». Il a de toute évidence attendu son tour.

Rien, dans l'enregistrement, ne permet de dire qu'il est déjà intervenu de façon significative. Il se lance à son tour (-75), après Robin puis Yohan. Son cas est différent : il ne s'agit pas de dispute, car la séparation de ses parents est consommée depuis longtemps déjà. Sans doute a-t-il appris à vivre avec, et cela n'est pas sa principale préoccupation, même s'il tient à dire que son beau-père n'est pas son père, et que sa demi-sœur n'est pas sa sœur (-95). Sa mère, en revanche, est en danger. Elle semble atteinte d'une affection au cerveau, et ne peut plus assurer la charge de son enfant, qu'elle ne garde qu'une semaine par mois (-101).

Il n'arrive pas à le dire immédiatement et se contente d'un « je suis fatigué », arguant qu'il doit se lever tôt (-75). En réalité, ça n'est qu'une amorce. Mais ça n'en a pas l'air. Tout dépend de la suite, de la réaction de P. et des E. Dans ces circonstances, et dans l'incertitude, P. doit immédiatement formuler une hypothèse : est-ce que l'intervention d'Emmanuel est un simple hors-sujet, peut-être par association d'idée, ou parce qu'il poursuit, soudain à voix haute, une rêverie intérieure ? Est-ce qu'au contraire il est en train d'essayer de dire quelque chose, et qu'il faut l'aider à le faire ? Dans le premier cas, il faut passer la parole à quelqu'un d'autre, dans le second, il faut au contraire empêcher les autres de parler pour permettre à Emmanuel de se dire. On comprend que nous nous trouvons dans le second cas de figure, et P., faute d'indices suffisants, adopte la première solution.

Il s'ensuit une variation, cette fois hors sujet, de Lisa (77-92) qui se plaint du surnom dont la classe l'a affublée. On peut juger du « hors sujet » car manifestement, cela ne relève pas du registre de l'« angoisse ». Cela n'est pas moins un sujet de préoccupation pour Lisa, qui n'a peut-être pas, dans son expérience familiale, de préoccupation aussi importante que ses camarades ; peut-être même est-ce là pour elle une vraie difficulté à vivre ? Quoi qu'il en soit, Emmanuel est interrompu dans son élan. L'examen du cas de Lisa (mais aussi de



Xavier en -105, Mélanie en -102 puis -144, E14 en -123, Pauline en -128) nécessite bien plus qu'une entretien de ce type : il ne s'agit pas simplement de s'interroger, il faut construire une solution collective. Cela relève des conditions sociales du vivre-ensemble, qui engagent l'organisation de la classe. Cela relève du « conseil d'enfants ». Mais comme cette classe, dans laquelle P., rappelons-le, fait un court remplacement, n'est pas coutumière de la gestion coopérative, les E. n'y trouvent aucune occasion de s'exprimer de la sorte. Tout naturellement, ils profitent de cette séance d'entretien pour le faire. Dans une classe coopérative, outre le fait que les E. sont habitués aux règles de l'interaction verbale, P. disposerait d'un avantage supplémentaire : elle pourrait simplement dire : « ça, nous en parlerons lors du conseil ». Sans doute, estimant que cela constitue, bien que hors sujet, un vrai problème, elle décide de laisser faire. Retenons au moins cela : la pratique de la philosophie constitue un révélateur et un incitateur pour l'organisation de la classe. On constate à cette occasion la nécessité d'instituer un lieu supplémentaire, le conseil d'enfants, pour répondre à un besoin qui surgit. P. pourrait décider d'en tenir compte, et de faire évoluer sa pratique didactique vers plus de complexité. La complexité (la séance de philosophie n'est pas séparée, comme un îlot au milieu de nulle part, de l'ensemble) appelle la complexité (une nouvelle organisation de la classe).

Mais Emmanuel ne se décourage pas pour autant : l'urgence de dire est trop forte. Il reprend la parole en -93 pour évoquer son « faux » père et sa « fausse » sœur (-95), mais on dirait que ça n'est qu'une manière de prendre son élan : il vient alors au plus près de ce qui semble être sa véritable motivation à parler, la maladie de sa mère (-97). Immédiatement, sa parole est accueillie, par six interventions successives (98-103). La dernière parole est en aparté, ce qui pousse P. à protester, pour rappeler les règles communicationnelles. Ceci met fin (mais pour quelle raison : Emmanuel est-il pour l'instant satisfait, laissant à plus tard une nouvelle évocation de sa situation, comme pour l'interroger par touches

débuter en philosophie : les « angoisses »

successives ? Ou l'intervention de P. est-elle trop brusque ?). La phase suivante recueille des protestations contre des moqueries désagréables, faisant suite à la variation de Lisa, qu'on traite, nous l'avons évoqué, de petit sumo (77-89).

#### **Phase 4 : 105 à 183**

105-Xavier : Moi des fois quand je vais à l'école il y a Paul des fois qui me traite de [ ?] *brouhaha* de petit pois.

106-Paul : Xavier...[ ?] *brouhaha*

107-Xavier : Et Romuald aussi.

108-P : Tu lui as dit que ça t'ennuyais ou tu lui dit pas.

109-Romuald : Il a dit que c'est pas grave parce que Paul lui avait dit que...

110-P : Et il continu quand même.

*Brouhaha*

111-Romuald : Et la dernière fois tu nous avais dit que ça t'embêtait pas.

112-Xavier : Ah non c'est pas vrai.

113-Romuald : Tu as dit si c'est pour rigoler c'est pas grave.

114-Xavier : Ah non mais des fois c'est pas pour rigoler.

115-P : Voilà il faut le dire aux copains si ça t'énerve tu leur dis stop stop ça suffit moi ça m'énerve qu'on m'appelle comme ça.

116-Xavier : ça m'étonnerait que ça marche.

117-P : Il faudra essayer.

118-Xavier : Sinon il y a Maxime et Romuald aussi...

119-P : Alors Mélanie veut parler on écoute Mélanie.

120-Mélanie : Tout le temps Romuald il traite de petit pois tout le monde.

121-Pauline : Et ils disent même pétomane.

122-Mélanie : Et tout le monde et peut-être toute la classe.

*Brouhaha*

123-E14 : Et super man.

124-P : Ils rigolent sur ton nom de famille ben pareil il faut leur dire.

125-Romuald : Toi aussi tu le fais.

126-E15 : Toi tu t'occupes de tes affaires.

127-P : Pauline.



- 128-Pauline : Moi il y en a quelques fois qui me traite de Breton.
- 129-P : Ah bon et ça t'angoisse ?
- 130-Pauline : Ben oui parce que mon vrai nom de famille c'est Peuton pas Breton.
- 131-P : D'accord il faut leur dire.
- 132-E14 : Ben oui comme à l'athlétisme il y en a un... elle t'avait appelé péto.
- 133-P : Est-ce que tu veux dire quelque chose pour Yohan Robin Nelly... est-ce qu'il y a autre chose.
- 134-Pauline : Euh c'est injuste.
- 135-P : Qu'est-ce qui est injuste ?
- 136-Pauline : Qu'ils ont divorcé.
- 137-Yohan : Moi ils ont pas divorcé.
- 138-Robin : Moi ils sont séparés pas divorcés c'est pas la même chose.
- 139-E16 : C'est pareil divorcé ça veut dire ils se séparent pour un petit moment.
- 140-Emie : Non divorcé ça veut dire...
- Brouhaha*
- 141-P : Est-ce que tu as autre chose à dire une angoisse ou quelque chose qui te travaille.
- 142-Pauline : Non.
- 143-P : Mélanie.
- 144-Mélanie : Bé en fait moi ce qui m'angoisse c'est que d'une ici tout le monde se moque de mon nom de famille ils disent Fesse et tout... que fesse ça s'écrit f.e.s.s.e ça s'écrit pas comme mon nom et aussi ce qui m'angoisse c'est que mon papi il est malade et j'aimerais pas qu'il meure *brouhaha et exclamation Ah d'un enfant* c'est ça mon angoisse c'est aussi une fois plusieurs fois ma sœur et ma mère elles s'engueulent et une fois j'ai dû passer la... presque la moitié de la nuit dehors.
- 145-Jonathan : Qui toi ?
- 146-Mélanie : En plein hiver.
- 147-P : Toute seule ?
- 148-Mélanie : Non j'étais avec un ami.
- 149-Jonathan : Pourquoi ?
- 150-Mélanie : Ben parce qu'elles s'étaient en gueulées.
- 151-Jonathan : Ben oui mais pourquoi t'es allée dehors c'est toi qui es allée dehors ?
- 152-Pauline : Ben ça doit être embêtant.
- 153-Mélanie : Parce qu'ils se mettaient à crier commençaient à devenir dangereux... et aussi c'est que ils se disputaient et aussi il y avait un autre ami de ma mère qui se disputait avec elle et moi j'ai dû passer la moitié de la nuit dehors en plein hiver.

154-Jonathan : C'est toi qui as voulu aller dehors ?

155-Mélanie : Non c'est parce qu'on m'a accompagné parce que ça commençait à devenir dangereux.

156-Maxime : Maîtresse maîtresse.

157-P : Quelqu'un veut encore poser des questions pour Mélanie *brouhaha* Maxime.

158-Maxime : En fait... *brouhaha* une fois ma mère elle était dehors avec mon père et euh mon père coupait l'herbe après... il y a ... maman ma mère elle s'était rapprochée de lui après avec la débroussailleuse ça a tapé sur un caillou elle s'est envoyée sur la tête.

159-Jonathan : Alors ?

160-Maxime : Après ils se sont disputés.

161-Jonathan : Il a pas fait exprès ton père.

162-Lucas : ça c'est les parents maîtresse.

163-P : Lucas.

164-Lucas : Moi quand mes parents se disputent je mets la musique à fond.

*Rires*

165-E14 : Pour pas que tu les entendes tu mets la musique à fond.

166-P : C'est pour pas les entendre c'est pourquoi ?

167-Lucas : C'est pas... au lieu de les entendre j'entends la musique.

168-P : Quentin.

169-Quentin : Moi ce que j'aime pas c'est tous les matins en venant à l'école je me demande si on fait un bilan de conjugaison j'ai peur de faire un bilan de conjugaison.

170-P : Pourquoi de quoi tu as peur ?

171-Quentin : Parce que je suis nul en conjugaison j'ai pas envie de faire un bilan.

172-P : T'as pas envie de faire un bilan et qu'est-ce que ça fait si tu as un mauvaise note ?

173-Quentin : J'aime pas.

174-P : Tu n'aimes pas avoir de mauvaises notes.

175-E17 : Tout le monde n'aime pas.

*Brouhaha*

176-P : Jonathan tu veux dire quelque chose.

177-Jonathan : Non.

178-P : Maéline .

179-Maéline : Non.

180-P : Emie.



181-Emie : Moi l'année dernière j'avais pas eu de chance... parce que... une semaine avant Noël mes hamsters ils étaient morts ça m'avait fait de la peine j'étais triste pour Noël... alors j'ai peur que ça arrive parce que j'ai acheté un lapin j'ai peur ça arrive et que je sois triste pour Noël et que je sois triste la semaine de Noël et que ça gâche Noël pour mes parents.

*Brouhaha.*

182-P : Lucas.

183-Lucas : Moi c'est que...*fin de la séquence.*

Cette quatrième phase se découpe en plusieurs épisodes, qui ont en commun de ne pas apporter d'approfondissement significatif quant à l'interrogation sur les angoisses. Chacun y va de son témoignage, qui ne donne lieu à aucun prolongement critique.

**105-133 :** Les E. se plaignent qu'on les traite de petit pois, de pétomane, de superman, de Breton.

**134-142 :** Cet épisode est très instructif quant à l'importance de l'action du professeur. En quelques échanges, deux pistes à vocation philosophique semblent pouvoir se dégager, sans que P. ne s'en aperçoive semble-t-il. Pauline exprime un sentiment (« c'est injuste », -134), qui touche à l'abstraction. Elle qualifie d'injustes le divorce ou la séparation des parents. Voilà l'exemple d'une occasion d'entrer, peut-être, en philosophie. « Qu'est-ce qui est injuste ? » demande P. en -135. L'occasion de justifier un argument se présente alors à la classe : « qu'ils ont divorcé » répond Pauline (-136). Il y a là une sorte de bifurcation possible, qui aurait nécessité de la part de P. une intervention active et plus contraignante. Elle aurait pu demander par exemple : « en quoi le fait de divorcer est-il injuste ? ». Les E. auraient ainsi rencontré l'occasion de passer de l'affirmation à l'argumentation. C'est injuste parce que..., l'argument se présentant alors au groupe comme un objet critique. Chacun aurait pu s'interroger sur la valeur de l'argument, et une construction collective de la

pensée aurait été possible. Les éventuels désaccords auraient alors donné l'occasion nouvelle à P. de passer de la question « qu'est-ce qui est injuste ? » à la question « qu'est-ce que l'injustice (ou la justice) ? »<sup>6</sup>. C'eût été une question philosophique.

Une seconde occasion se présente immédiatement, qui implique la distinction des termes (138-140). « Séparé », ce n'est pas « divorcé ». Pauline, Yohan, Robin, E16, Emie, s'interpellent tour à tour à ce sujet : c'est que la différence est de taille, pour ceux qui sont confrontés à cette réalité. Sans doute que pour les autres, dont les parents vivent en bonne intelligence, la distinction paraît futile. Comme on peut aussi bien nommer indistinctement le même objet un truc, un machin ou un bidule, on peut bien parler de séparation ou de divorce, du moment que l'on se comprend à peu près : les parents ne s'entendent pas, et voilà tout. A quoi bon se fatiguer à distinguer ce qui se ressemble ? A quoi bon s'éreinter à « couper les cheveux en quatre », comme on reproche souvent à la philosophie de le faire ? Le discours commun, d'opinion, fait l'économie de tels efforts, et le plus souvent la connivence d'approximation lui suffit : un « tu vois ce que je veux dire ? » satisfera tout le monde, au prix de quelques nuances jugées sans importance ; l'essentiel est que l'on s'entende, pas nécessairement que l'on se comprenne, et encore moins que l'on connaisse. L'enjeu, la plupart du temps, n'est pas de *connaissance* mais de *reconnaissance*. Oui mais voilà : les nuances en question ne sont pas jugées sans importance par ceux qui vivent *en vérité* la situation dont on parle. Séparé n'est pas divorcé. Des parents divorcés sont par là définitivement séparés, et sans espoir d'unité retrouvée pour l'enfant du divorce. Tout au plus devra-t-il se contenter d'un « faux père », d'une « fausse mère », d'une « fausse sœur » (-95). Une vraie situation de « fausse » famille

---

<sup>6</sup> Comme lorsque Platon, dans *Hyppias majeur*, par exemple, demande « qu'est-ce que le beau », question que son interlocuteur interprète en « qu'est-ce qui est beau ? ». Le dialogue se passe à préciser le sens de la question, qui ouvre au véritable travail philosophique : plutôt que l'énumération d'une collection d'exemples de belles choses, il invite à *la construction du concept* de beauté.





compte. La nuance de vocabulaire a à voir avec une nuance de réalité, une vérité qui compte. Dans de telles situations, les E. découvrent que le langage est porteur de sens, et que ce sens s'inscrit dans la compréhension du quotidien, qu'il commande. L'exigence de vérité (qui fait l'essence même de la philosophie) n'est pas une simple lubie d'adulte, elle est, bien comprise, un besoin d'enfant. E16 se trompe doublement en croyant que « C'est pareil divorcé ça veut dire ils se séparent pour un petit moment » (-139) : ce n'est pas pareil (distinction du sens), et le divorce n'est pas une séparation provisoire (définition du terme). Emie s'apprête à apporter la correction, mais le brouhaha soudain l'en empêche, et P. ne mesure pas l'enjeu de cet instant ; sa question (-141) interrompt le processus là où elle aurait dû le soutenir. C'est ainsi que le métier s'apprend : en réfléchissant à ce que l'on aurait pu faire.

C'est là un point capital : si, dans de telles discussions (comme dans de nombreuses autres situations analogues), P. réserve son jugement et entretient la situation a-didactique, son action n'en est pas moins *déterminante*. Une erreur d'appréciation empêche la bifurcation de se faire. L'analyse didactique permet d'identifier et d'interpréter les conditions de possibilité des gestes d'enseignement.

Comme le font les E. dans la discussion, nous pouvons maintenant abréger notre analyse.

**143-155 :** Mélanie (-144) en profite alors pour vider son sac, par ordre d'importance probablement, comme tous semblent le faire. On se moque de son nom, son papi est malade et elle a peur qu'il meure, sa sœur et sa mère se disputent violemment ce qui l'a une fois contrainte à passer une partie de la nuit dehors en plein hiver. Seules quelques précisions de fait portant sur son récit sont demandées.

**156-162 :** Maxime relate un accident et une dispute parentale.

débuter en philosophie : les « angoisses »

**163-167** : Lucas relate une dispute parentale.

**168-179** : Quentin confie son appréhension à l'idée des bilans de conjugaison.

**180-fin** : Emie confie sa peur que son lapin ne meure, comme ses hamsters l'an dernier, avant Noël. On note là l'expression d'une pensée magique : qu'un animal meure la veille de Noël, et tous les animaux sont menacés à cette même date chaque année. P. aurait pu interpeller la classe sur ce point, pour apporter les lumières de la rationalité, contre les tendances superstitieuses aliénantes. Le jour de Noël aurait alors apporté la confirmation du caractère fantasmatique de son inquiétude rituelle, et aidé Emie à se construire tout en vérifiant la validité de ce qu'elle apprend à l'école.

Cette accumulation sans reprise par le groupe de témoignages d'expériences signale l'épuisement des désirs, et l'opportunité d'interrompre ici la séance.

## **2. Chronogénèse**

Après Robin et Yohan, l'essentiel semble avoir été dit. Les interventions sont soit peu significatives au regard du drame qu'ils vivent, soit très courtes, car redondantes. Il y a une temporalité du discours, qui s'allonge tant que l'incompréhensible ou le confus cherche à s'énoncer et se clarifier, et qui se réduit, dès lors que le plus significatif est acquis, et que seuls s'expriment des témoignages de confirmation (Mélanie -144 ; Lucas -164 etc.) : puisqu'ils ne manifestent rien de plus que ce qui a déjà été décrit, sinon l'accumulation des exemples, de courts instants suffisent. Le groupe, et chacun au sein du groupe, pratique une sorte d'auto-régulation dans la durée, construisant ainsi une cohésion propre à l'ensemble de la séance. Ce qu'ont dit Robin et Yohan, d'autres s'y reconnaissent, qui ne ressentent plus l'urgence de se dire, sinon pour signifier leur adhésion. Lorsque les deux s'interrogent, tous s'interrogent avec eux, et



chacun pour soi-même (dans le cas contraire, ils éprouveraient le désir d'en dire autant). La chronogénèse confirme l'importance des interactions, et l'existence d'un « discours intérieur ». Ainsi, un enfant qui pense à voix haute (ce que permet la discussion) le fait pour lui-même, grâce aux autres, et à cette occasion, les autres, en silence, le font pour eux-mêmes, grâce à lui. Tout laisse à penser que l'expression de la parole provoque les discours intérieurs.

La posture de P. qui accompagne plutôt que de diriger la séance donne lieu à une temporalité spécifiquement enfantine, favorable à leurs tâtonnements, à leur appropriation effective du thème de la discussion et des problèmes qu'il suscite. On peut parler d'une « co-construction » dans le temps de la séance par P. et E. P. ne conduit pas strictement la séance, mais *l'oriente*. Les E. gardent l'initiative de son évolution par leur manière d'intervenir dans les interactions, leur façon propre d'insister sur certains points qui les intéressent (14-73 ; 105-132), ou au contraire de passer rapidement sur d'autres qui ne leur apparaissent pas problématiques (156-183).

### 3. Travail philosophique et organisation du milieu

On le comprend approximativement, cette séance ne peut pas être dite de nature « philosophique » pour des raisons trop longues à exposer ici. Néanmoins, le travail présente des aspects qui, nous l'avons évoqué, peuvent donner lieu à une approche de cet ordre. La chronogénèse ne se réduit pas à la durée de la séance, mais doit être envisagée pour l'évolution de classe sur la longue durée. Gageons que cette séance inaugurale aurait pu trouver des prolongements fructueux. On peut d'ores et déjà distinguer plusieurs moments :

1. Le temps d'amorce de la séance (1-13), où le groupe cherche sa cohésion discursive, et s'exerce à l'appropriation collective du sujet : comment pourrait-on interroger ce sujet, à quelles expériences

significatives pourrait-on se référer, semblent-ils tous se demander. Comment pourrais-je bien lancer cette discussion pour provoquer des réactions d'intérêt, semble se demander P. C'est un enfant (Robin, -14), qui trouve la solution.

2. Le temps de l'appropriation du sujet par le groupe, avec les hésitations et les détours que l'on a constatés
3. Le temps d'épuisement (provisoire) de l'intérêt ou des ressources pour la discussion qui anticipe la fin de la séance (disons 143-fin).

On constate que le groupe « se cherche », c'est-à-dire qu'il explore de façon collectivement aléatoire (la discussion n'est pas ordonnée par un programme préalable) tout ce que les interactions suscitent comme provocation en eux d'images, d'idées de souvenirs, d'hypothèses. Chacun livre à tous son témoignage, comme pour le mettre à l'épreuve des faits (la réponse du groupe), en une forme à la fois de *soulagement par l'expression* (l'urgence de dire) et *d'interrogation du sens* (par exemple Yohan en -60 « je vois pas pourquoi... »). D'un point de vue philosophique, c'est le second point qui nous intéresse<sup>7</sup>. Cette interrogation ne peut être comprise raisonnablement que comme un *processus* dans la longue durée, et en aucun cas comme un simple fait localisé, ni même une exigence conditionnelle immédiate (à partir de laquelle seulement la philosophie serait possible). La présente séance peut être dite un moment inaugural de ce processus, qui attend son prolongement aussi bien dans le vécu quotidien que dans des séances de discussion ultérieures.

Cette recherche du groupe, qui passe par de nombreux détours incertains et tâtonnants, peut être interprétée comme un effort pour *construire un problème*. L'enjeu didactique, c'est l'apprentissage collectif de la construction du problème,

---

<sup>7</sup> Encore que la dimension thérapeutique du travail philosophique est explicitement assumée par les philosophes de l'Antiquité, qui se reconnaissaient très souvent dans l'appellation de « médecins de l'âme ».



en l'occurrence celui de « l'angoisse ». A la différence d'une leçon de philosophie, avec des cerveaux mûrs pour cela, où le professeur construit un problème devant des élèves qui assistent à et suivent intellectuellement son cheminement rigoureusement ordonné, une telle discussion avec des enfants novices suit de manière complexe non ordonnée, aléatoire, tâtonnante, un processus incertain fait de témoignages, de questions, d'hésitations, de protestations, de silences et de rumeurs, de souvenirs et d'imagination, de craintes et d'espérance, de paroles, de soupirs, de chuchotements, de mouvements du corps et de rires... A la suite de la discussion, les circonstances, ou les conditions du problème sont quelque peu élucidées, ou tout au moins identifiées : des témoignages peu significatifs ont été écartés, d'autres très préoccupants ont été examinés, la diversité des propositions a trouvé une unité dans l'évocation du vécu sensible, et l'expérience réelle du drame ; une mémoire didactique s'est élaborée, nourrie d'expériences partagées et interrogées, des hypothèses ont été formulées (bien que maladroitement énoncées), des distinctions évoquées (bien qu'imparfaitement précisées), des définitions attendues (bien que fort peu travaillées), des arguments essayés (bien que peu rigoureux). L'« angoisse », dès lors, est devenue un problème réel, vivant, partagé, et surtout disponible pour de futures investigations. Elle n'est plus cet objet vague et confus, cette idée lointaine et étrangère, elle est devenue l'objet d'une préoccupation commune, expérimentée dans le doute et l'incertitude (comme toute question problématique), et progressivement élaborée ensemble. Elle est devenue un problème, qui certes reste à construire plus rigoureusement, mais qui a acquis le statut de dignité au sein de la classe. Elle est devenue un problème offert à l'investigation. Offert signifie que seuls les événements à venir détermineront la suite à donner à ce travail. Cet effort « philosophique », si l'on veut bien s'y arrêter un instant, a rendu manifeste une exigence : celle d'organiser le milieu didactique de telle manière que les interrogations inattendues, les tâtonnements ultérieurs, les expériences existentielles puissent s'effectuer dans des conditions favorables à

l'apprentissage de l'autonomie, de la responsabilité de soi et du groupe, à l'appropriation de l'évolution du processus chronogénétique. Pour que la philosophie ne se réduise pas à des séances exceptionnelles, coupées du réel, et sans effet sur lui, pour qu'elle ne se réduise pas à des séances factices d'effort que feraient les E. pour répondre à l'attente de P., selon le schéma bien connu du contrat didactique traditionnel, il lui faut un contexte évolutif, en direction de l'auto-organisation de la classe. On le voit, pour prendre la mesure de ce travail, il faut le faire dans la complexité : le psychologique, le didactique, le philosophique, l'affectif, mais aussi l'individuel et le collectif, le rationnel, le symbolique, l'imaginaire, le corporel, le sensible, mais encore la longue et la courte durée, le professeur et les élèves, le pensé et le vécu, la classe et l'environnement, etc. doivent être maintenus ensemble. Dans un autre sens, l'organisation doit intégrer l'incertitude, la rigueur l'aléatoire, l'évolution les événements, la structure le processus... Faire de la philosophie et construire des problèmes, c'est en un même mouvement créer les conditions de leur possibilité.

On devrait ajouter ici un paragraphe sur *l'action du professeur*, qui permettrait de faire apparaître en quoi et comment il détermine l'évolution de la séance. Ce serait très long, et nous ferait dépasser les limites raisonnables pour un tel article. Convenons de le faire une prochaine fois.

#### **4. Quelques prolongements théoriques**

*Les notes qui suivent ne serviront probablement pas directement pour l'action du professeur. Les distinctions sont trop fines, sans doute, pour être comprises ou construites par des enfants. Elles ne servent donc pas à préparer un contenu de discussion, comme des sortes d'objectifs de connaissance qu'il conviendrait d'atteindre. Plus encore : vouloir le faire serait probablement une erreur. Elles peuvent en revanche contribuer à la culture personnelle du professeur, qui sera peut-être mieux armé pour suivre l'exploration incertaine que provoquent les interactions entre élèves. Mieux savoir*



*où l'on est, pour permettre sans hésiter des hypothèses audacieuses, ou au contraire maîtriser un peu des dérives que l'on devine infructueuses (mais il faut être très prudent sur ce point). La culture du professeur a le mérite de garantir les tâtonnements imprévus là où, avec plus d'ignorance, il serait tenté de les entraver, pour n'avoir pas su identifier les pistes fructueuses.*

La psychopathologie<sup>8</sup> distingue traditionnellement : *la peur*, sensation d'un danger imminent qui se rapporte à une cause identifiée, perceptible et réelle, *l'anxiété*, affect pénible qui se rapporte à la possibilité d'une cause incertaine, *l'angoisse*, sensation de détresse qui s'accompagne de phénomènes somatiques. On peut faire une séparation entre la peur d'un côté, qui signale un réel danger, et procède des réflexes de conservation (la peur de traverser la route par grande circulation, la peur d'un chien menaçant etc.), et l'anxiété et l'angoisse de l'autre : ces deux états procèdent de pathologies diverses. La première est aisée à vaincre : il suffit la prudence, ou le courage. Les autres sont plus difficiles à dépasser : comment en effet lutter contre ce qui n'existe pas, ou qui pourrait seulement exister dans l'avenir (qui n'existe pas encore, et n'existera peut-être jamais) ?

A/ L'apparition de **l'anxiété** est en général considérée comme la manifestation première de conduites psychopathologiques. L'enfant vit avec le sentiment confus (mais parfois très pénible et permanent, comme dans le cas de l'hyperanxiété) que quelque chose de dangereux peut lui arriver à tout instant, sans qu'il puisse déterminer quoi ; en réalité, il vit tout événement comme susceptible de lui être hostile. L'anxieux a une peur indifférenciée (et la plupart du temps injustifiée) de tout, la moindre difficulté, épreuve, ou situation incertaine est vécue comme une menace qu'il n'est pas sûr de pouvoir surmonter, ou qu'il imagine ne pas pouvoir surmonter. Le sentiment de malaise est souvent

---

<sup>8</sup> L'angoisse est conceptualisée en philosophie, notamment par Kierkegaard, Heidegger, et Sartre. Il est ici difficile d'aborder ces questions sous peine de trop les schématiser ; de plus, je ne suis pas sûr qu'elles nous aident de manière significative pour notre travail.

à la fois permanent et sans cause manifeste, et il semble prendre n'importe quelle situation incertaine comme alibi, comme invention *a posteriori* de sa cause. L'anxiété est un sentiment vague et pénible d'appréhension sans cause perceptible. Elle donne lieu à des manifestations symptomatiques diverses, telles que la crainte d'une maladie, d'un accident, d'une mort, ou encore l'irritabilité, le besoin répétitif d'être rassuré, la sensation récurrente d'avoir toujours mal fait, la culpabilité ou la dévalorisation de soi. L'anxiété peut progresser vers plus d'intensité, et donner lieu à des crises d'angoisse, pour des causes extérieures (séparation des parents, déménagement, entrée à l'école etc.) ou internes (manifestations pathologiques).

B/ **L'angoisse** est donc définie comme une mutation de l'anxiété, et peut prendre des formes aiguës, telles que les attaques de panique, qui nécessitent souvent un traitement chimique (antidépresseurs) efficace dans ces cas-là. La terreur nocturne (sueur, bouffées de chaleur, terreur panique incontrôlable) en est un exemple typique (seule la présence d'un des parents est susceptible de la calmer). Lors d'une crise violente, le passage à l'acte (destruction d'objets, violence contre soi-même ou contre autrui) nécessite une réponse immédiate, en ceinturant l'enfant de façon ferme et bienveillante à la fois (il se calme alors le plus souvent). L'angoisse est donc assez distincte de l'anxiété (encore que la frontière entre les deux est parfois floue), et se caractérise par ses symptômes (somatiques, neurologiques, moteurs, vasomoteurs, psychiques). Les manifestations pathologiques [Daniel Marcelli, 1999] peuvent évoluer vers des formes plus graves, de nature psychique (phobie, névrose, inhibition, obsession), affective (dépression), comportementale (instabilité, agitation, colère) ou somatique (troubles du sommeil, de l'alimentation...), et souvent une combinaison de plusieurs (« comorbidité »). Le plus souvent, les transformations





de l'angoisse donnent lieu chez l'enfant à des conduites phobiques<sup>9</sup>, qui se traduisent par des « peurs » (qu'il convient de distinguer de celles déjà mentionnées) : peur du noir, des petits animaux ou animaux qui mordent (le loup, le chien), des étrangers, des ogres ou des fantômes etc... La peur de la mort apparaît, semble-t-il, un peu plus tard.

Ces peurs phobiques, extrêmement pénibles, sont à distinguer des petites « peurs » que les enfants aiment tant explorer dans les jeux, les contes ou les lectures d'albums par exemple. C'est que « l'angoisse de séparation pathologique » n'est pas « l'anxiété de séparation dite développementale ». Les études récentes sur ce sujet représentent l'angoisse comme une condition du développement, rejoignant en cela les travaux de la psychanalyse (Freud, Klein, Winnicott). En réalité, la compréhension de ces phénomènes complexes que sont l'anxiété et l'angoisse chez l'enfant nécessite de prendre en compte l'évolution dynamique de la maturation et les facultés adaptatives particulières de chacun. Voici ce qu'écrit Anna Freud : Ce n'est pas la présence ou l'absence d'angoisse sa qualité ou même sa quantité qui permet de prédire l'équilibre psychique ultérieur, ou la maladie. Ce qui est significatif à cet égard, c'est seulement « la capacité du Moi de maîtriser l'angoisse ».

C'est en ce sens que, pour nous, l'éducation importe. Notre travail peut contribuer à renforcer une telle maîtrise. Nous ne le faisons pas, bien sûr en thérapeutes, mais en pédagogues. Nous ne proposons pas un traitement, mais donnons aux enfants la possibilité d'une sorte d'auto-thérapie, si nécessaire. Plus largement, et dans une perspective moins psychologique, nous les invitons à élucider leur rapport à eux-mêmes, à un travail de compréhension et à un effort de connaissance (chercher la vérité plutôt que subir les fantasmes ou les fausses croyances). Ce qui n'empêche pas, par ailleurs, le travail symbolique sur les « petites peurs » que permet par exemple la lecture des albums. Mais dans notre

---

<sup>9</sup> Plus rarement aussi, des conduites obsessionnelles, hystériques, d'inhibition ou enfin névrotiques (très contestées pour l'enfant).

travail « philosophique », nous interrogeons des faits, des événements, des possibles (par exemple séparation des parents, violences conjugales, menaces etc.) pour mieux les comprendre, les maîtriser et y répondre de la manière la plus conforme aux besoins d'équilibre et d'émancipation. Nous construisons des outils pour apprendre à vivre mieux (plus intelligents, plus libres).

Robin qui s'enferme et qui pleure la nuit, Yohan qui fuit la maison et qui fait des cauchemars, Emmanuel qui ne peut plus voir sa mère qui risque de mourir, ont des *angoisses*. Quentin qui a peur des contrôles de conjugaison, Emie qui a peur que son lapin meure avant Noël comme ses hamsters de l'an dernier sont *anxieux*. Maxime dont la maman a été blessée par un caillou a eu *peur*. Pourtant, selon l'équipement maturatif de l'enfant, ce qui nous paraît être une petite peur, ou une simple anxiété ordinaire, une angoisse développementale, peut bien se convertir en une affection pathologique préoccupante. Inversement, certaines situations sociales qui paraissent extrêmement pénibles peuvent être parfaitement dépassées par une capacité d'adaptation ou de résilience propre à un enfant particulier.

Que faire ? Tout simplement tâtonner, sur le mode exploratoire qui nous est, dans notre groupe de recherche, maintenant familial. Compter sur la capacité, dans la durée, de chacun à se comprendre, sur les ressources créatives du groupe, sur le travail coopératif.