

Une saison chez Montessori : premiers éléments de philosophie pour enfants

Mariana Thieriot-Loisel

« Un des plus grands problèmes de l'éducation est le suivant : comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de sa liberté ? Car la contrainte est nécessaire ! Mais comment puis-je cultiver la liberté sous contrainte ?

Kant, Emmanuel, *Réflexions sur l'éducation*, p.118, Vrin, Paris, 2004.

1. « LES TOURNESOLS » DE VAN GOGH : UN CHEMIN VERS LE BEAU

J'ai commencé mon intervention en philosophie pour enfants vers la troisième semaine de classe dans un Centre préscolaire Montessori, en 2010, au Canada, après une période préliminaire d'observation, sous le mode d'une réflexion spontanée avec les enfants sur nos attitudes. Ma classe comptait trois intervenantes : deux éducatrices formées à la méthode Montessori, l'une enseignante d'éducation physique : L., l'autre C., psychologue et moi qui ai enseigné la philosophie de l'éducation. J'avais, également, déjà publié auparavant du matériel didactique de philosophie pour enfant et la thématique me semblait à la fois difficile et désirable. En effet intuitivement, avant mon intervention dans cette école, j'avais perçu que l'enfant se pose des questions

importantes et existentielles et semble enclin spontanément à réfléchir par lui-même. (J'ai en effet effectué mes premiers pas en philosophie pour enfants au Brésil, en 2004 à Barueri, une banlieue de Sao Paulo proche d'une grande décharge. Cette implication s'est faite à la demande de mes étudiants qui traversaient à l'époque une série de conflits entre eux et avec leur direction, au sujet de cette nouvelle discipline. J'ai donc rédigé les premiers cahiers et les ai encouragés à poursuivre la tâche ensemble grâce à leur expérience du terrain, mais malheureusement notre éditeur a fait faillite). Nous avons donc la charge 28 enfants de 3 à 5 ans au centre pré-scolaire.

La classe Montessori disposait de beaucoup de matériel pédagogique, que les enfants prenaient le plus souvent plaisir à manipuler. Toutefois il fallait parfois les astreindre à se concentrer sur la variété des activités proposées. Le désir n'était pas toujours au rendez-vous, même dans une condition de liberté de choix « relative ». Les enfants ont-ils le choix d'apprendre pour survivre? Parfois certains enfants souhaitaient faire l'activité d'un de leurs collègues et s'ils ne le pouvaient pas, ils manifestaient un certain mécontentement avant de choisir une autre activité et parfois ils ne voulaient pas faire d'activité du tout et entraient en conflit ouvert avec les éducatrices.

Parmi le matériel proposé, je remarquais surtout : des cubes de différentes tailles à empiler, des perles pour les mathématiques, des pièces qui s'emboîtent sous la forme de puzzle des cinq continents, des formes à découper, des chiffres et des lettres à manipuler, des séries d'objets à manipuler et à compter, des règles pour compter, des cubes à emboîter les uns dans les autres, ils disposaient aussi du matériel de la vie quotidienne : des lunettes à nettoyer, un plumeau, une brosse, des tapis où poser le matériel, un presseur d'orange pour faire du jus, une boîte à couture et... le très attendu coloriage. Les activités proposées étaient regroupées à partir du classement du matériel selon l'objectif d'apprentissage :

- 1) Matériel de vie pratique
- 2) Matériel sensoriel
- 3) Matériel de langage
- 4) Matériel de mathématique
- 5) Matériel pour l'apprentissage des sciences, de l'histoire et de la géographie
- 6) Matériel d'Art



En remarquant le goût que démontraient les enfants pour le coloriage je décidai de proposer une activité de peinture à partir des « Tournesols » de Van Gogh. J'ai imaginé que nous pourrions faire du découpage et du collage pour reproduire ainsi un champ de tournesols. Puis nous pourrions parler de Van Gogh et consulter ses œuvres. Je démarrai mon activité le lendemain, guidée par la réflexion kantienne¹ qui nous indique que « *L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation* ». Bien entendu l'ouvrage de Kant est le fruit d'une époque, celle des Lumières et la majorité des pédagogues le trouveraient bien trop rigide en matière de discipline, ou à l'inverse trop confiant dans les vertus de la Raison et de la Providence, mais il reflète l'immense importance que le philosophe accorde à l'éducation pour la construction d'une société juste et démocratique.

Le début de notre activité consistait donc à colorier puis à découper les tournesols. Ce qui me frappa fut la concentration des enfants et la délicatesse employée à manipuler leurs fleurs. En me voyant aligner les fleurs F. vint me voir et commenta : « je ne suis pas d'accord pour que tu gardes toutes les fleurs pour toi ». Je lui expliquai

¹ KANT, Emmanuel in *Réflexions sur l'éducation*, Vrin, Paris, 1963, p.11.

que j'allais les fixer au mur et que les fleurs ne m'appartenaient pas : elles appartenait à tout le groupe. Il m'écouta avec beaucoup d'attention, observant les fleurs en silence. Cet après midi là, occupée à peindre et regrouper les fleurs avec les enfants, je ne vis pas l'heure filer. Nous avons fait ensemble l'expérience de ce que Maria Montessori désigne par « *l'esprit absorbant* »² : « *les choses qui l'entourent semblent éveiller dans l'enfant un intérêt intense, un enthousiasme qui pénètre dans sa vie même* ». ³ Je m'efforçais donc de valoriser leur attitude concentrée.

Je remarquais que F. faisait de gros progrès de concentration par intermittence, il pouvait cependant avoir un comportement agressif et entrer en conflit avec d'autres enfants : le lendemain il me demanda s'il pouvait détacher sa fleur du mur et la prendre avec lui. L'idée de l'oeuvre collective ne semblait pas l'enthousiasmer. Je l'avais senti proche de ce que Philippe Meirieu désigne dans ses articles de pédagogie par un enfant « *bolide* », un enfant qui bouge sans cesse, dérange les autres et draine toute l'énergie de l'adulte. Cette attitude exprime un malaise chez l'enfant qui se manifeste sous le mode de la résistance. Philippe Meirieu explique :

« *L'agressivité de l'enfant est, bien souvent, une manière de résister à la domestication éducative, mais nous devons permettre au sujet de transformer cette manifestation d'un « être contre » en manifestation d'un « être soi* ». ⁴

Lorsque je lui demandai d'être sage F. me demanda : « c'est quoi être sage ? ». Je répondis à cette belle question par : « se sentir bien, être attentif à ce que l'on fait, être présent. » Je m'efforce, dans la mesure du possible, plutôt que de m'irriter avec les problèmes de discipline d'essayer de comprendre ce qui se passe et pourquoi les enfants s'agitent. Selon Maria Montessori : « *les enfants s'ennuient, et réagissent vigoureusement par toutes sortes de bêtises* ». ⁵

F. a 5 ans il est plus éveillé que les enfants de trois ans et il nous faut lui proposer des défis à son niveau m'a expliqué L.. Nous avons du mal parfois à accepter en tant qu'éducateurs que nous pouvons être ennuyeux. Et cela, soit parce que les enfants ne comprennent pas, soit parce qu'ils comprennent trop bien. En effet ou bien les problèmes posés par les activités leur semblent trop faciles et les enfants souhaitent produire autre chose, ou bien les problèmes posés par les activités leur paraissent insurmontables et ils semblent alors décourageants. C'est en effet un défi pour l'éducateur de créer pour chaque enfant de la classe une situation-problème adaptée à son niveau et dont la résolution permettra un apprentissage.

Le coloriage se poursuivit le lendemain. Nous avons reporté le coloriage pour la fin de journée, non sans mal car les enfants voulaient colorier et ont été frustrés de ne pas colorier dès mon arrivée. Je remarquais l'après midi, la très grande variété de couleurs choisies par les enfants: des tiges en bleu, en rose, ou en arc en ciel. L'un deux simplement, dessina un tournesol vert et jaune. Une des éducatrices vanta ce

² MONTESSORI, Maria in *The Absorbent mind*, First Holt Paperbacks edition, New York, 1995.

³ MONTESSORI, Maria in *Éducation pour un monde nouveau*, DDB, 2010, p. 32

⁴ MEIRIEU, Philippe in *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF éditeur, 1996, Paris, p.220.

⁵ MONTESSORI, ibidem 2 p.23

tournesol comme étant la fleur la plus conforme au modèle réel. Le débat en esthétique fut ainsi ouvert. Je signalais à C. et L. que Je trouvais le coloriage une activité intéressante car les enfants aimaient à le faire. Cependant les éducatrices ne partageaient pas mon avis, elles préféraient que les enfants varient leurs activités. Nous eûmes un certain désaccord sur ce point, car pour ma part je suivais les traces de leur désir à la source de cet « esprit absorbant » essentiel pour la mise en place de l'apprentissage. Toutefois n'étant pas spécialiste de la méthode Montessori je me rangeai à l'avis des éducatrices.

Pour donner suite à l'activité « Tournesols » nous avons décidé de planter des tournesols pour la fête des mères. En dépit de l'opinion de C., Je pense que Van Gogh aurait apprécié nos tournesols arc en ciel, non conformes aux modèles existants.

Cette journée s'acheva par mes premiers pas en philosophie dans la classe. Je repris dans le collectif la définition pensée avec F.: « Qu'est-ce donc être sage ? » leur ais-je demandé alors qu'ils étaient en silence. Pour me faire comprendre j'ai procédé par élimination, à partir d'une définition apophatique de la sagesse⁶, ce qu'elle n'est pas : « C'est être triste ? Non. En colère ? En larmes ? Agité ? Non plus... » Bien entendu c'était un peu prématuré de leur parler de la « juste indignation »⁷ aristotélicienne, mais il allait me falloir bientôt aborder le concept. Etre sage, leur ai-je dit c'est se sentir bien où l'on est, être calme, être serein, être présent. J'ai associé plus tard à cette intervention, l'enseignement des premiers mouvements de yoga au gymnase.

J'ai essayé de leur apprendre à respirer pleinement, à s'étirer et à trouver le calme. Ce n'était pas simple car le groupe était grand, très vivant alors que pour les activités physiques je pensais que nous aurions du former au minimum deux groupes. Et puis tandis qu'ils étaient en train de développer leur raisonnement premier, qu'ils commençaient tout juste à induire et à déduire, il s'est avéré très difficile de demander à ces enfants de trois ans de méditer. Ils tenaient cinq minutes tout au plus. J'ai eu l'occasion par ailleurs de pratiquer du Yoga avec des enfants de 8 à 10 ans et le résultat était bien meilleur. Ce qui paraît être faisable, en Amérique du Nord en tous cas et non sans difficulté, c'est de leur apprendre à se détendre pendant la sieste à l'aide de la musique. Toutefois il est essentiel d'introduire à l'école ce que Philippe Meirieu appelle des temps de « décélération », au milieu d'un quotidien extrêmement rempli, des moments qui favorisent l'émergence de la confiance mutuelle, et du silence intérieur qui autorise la pensée. Le yoga est en effet une activité paisible⁸, qui nous encourage à être présents à notre corps et à nos pensées et à harmoniser l'ensemble, un peu comme l'on accorde un instrument ou l'on ajuste un pas de danse. Il n'abolit pas les conflits mais introduit les temps de souffle, de respiration nécessaire dans notre existence quotidienne, propices à les penser et parfois même à les résoudre.

⁶ BARBIER René in *Approche apophatique de la sagesse*, Journal des Chercheurs, Paris, avril, 2012. http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=1592

⁷ ARISTOTE in *Ethique à Nicomâque*, Flammarion, Paris, 2008.

⁸ THIERIOT LOISEL MARIANA in *Sur les traces de Patanjali*, sutras 1 à 20 consultables sur la revue en ligne PLASTIR, rédaction intégrale du texte en cours.

La quatrième semaine commença, L. a découpé un grand vase en carton où elle a placé les tournesols des enfants, et ils ont pu colorier les reproductions de deux tableaux de Van Gogh, « Les tournesols » et « La chambre du peintre ». Nous leur avons montré son autoportrait et les enfants ont commencé à peindre de grandes tulipes multicolores. Le printemps arriva et nous passâmes l'après midi dans le parc. E. ne lâcha pas ma main. Parfois les enfants venaient se blottir auprès de nous, cherchant à se rassurer, puis, une fois tranquilisés par notre présence, ils reprenaient leur activité. La semaine se passa dans le calme, les enfants purent jouer en plein air tous les jours, ce qui sembla leur réussir.

La cinquième semaine arriva. Nous avons introduit l'apprentissage de la germination avec des haricots et pour la journée de la terre nous avons enfin planté les fameux tournesols. Cette fois c'est V. qui s'est accrochée à moi dans le parc. F. allait mieux il m'a expliqué que la sagesse c'est « respirer ». C'était un départ intéressant. Il faut en effet du temps et du calme pour réfléchir. Et comme le soulignaient ces enfants qui venaient me prendre la main, pour prendre le risque de réfléchir ensemble, il faut de l'affection aussi. Je remarquais que les enfants s'étaient habitués à ma présence et venaient spontanément me parler. Je leur ai donc raconté l'histoire d'un sage qui enseigne la beauté à un roi hyper actif, en lui faisant contempler l'aurore et le coucher du soleil tous les jours. J'ai parlé en anglais, nous alternons les deux langues dans la classe. Je leur ai demandé : « Qu'est ce qui est beau ? »... Selon les enfants C. est belle, les peintures sont belles, maman est belle, les enfants sont beaux.

Cette question du jugement esthétique est très complexe et difficile à aborder avec les enfants. Toutefois depuis le Banquet de Platon nous avons une boussole, il nous faut observer la relation entre beauté, culture et vérité. Socrate y ainsi définit la beauté véritable : « *Mon cher Alcibiade, il y a des chances pour que, en réalité, tu ne sois pas si maladroit, à supposer que ce que tu dis sur mon compte est vrai et que j'ai le pouvoir de te rendre meilleur. Tu vois sans doute en moi une beauté inimaginable et bien différente de la grâce que revêt ton aspect physique. Si donc l'ayant aperçue, tu entreprends de la partager avec moi et d'échanger beauté contre beauté, le profit que tu comptes faire à mes dépens n'est pas mince ; à la place de l'apparence de la beauté, c'est la beauté véritable que tu entreprends d'acquérir, et en réalité, tu as dans l'idée de troquer de l'or contre du cuivre. Mais, bienheureux ami, fait bien attention, de peur que tu n'aies t'illusionner sur mon compte, car je ne suis rien. La vision de l'esprit ne commence à être perçante, que quand celle des yeux commence à perdre son acuité ; et tu en es encore assez loin.* »⁹ En effet à cause du bombardement médiatique dont ils font l'objet les enfants développent parfois non intentionnellement des goûts très précis et apprennent à surévaluer les modèles esthétiques occidentaux proposés par Hollywood très centrés sur l'apparence extérieure de force, de jeunesse et de santé. Terry Eagleton, observant la valorisation des modèles bourgeois occidentaux au détriment des autres, nous conduit vers *l'idéologie de l'esthétique*¹⁰. Le héros du bac à

⁹ PLATON, *Le Banquet*, p.119, Flammarion, Paris, 2008.

¹⁰ EAGLETON Terry in *The Ideology of the Aesthetic* :
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1772692?uid=3739464&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=3737720&uid=4&sid=21102132982237>

sable était Spiderman et ce n'était pas un hasard. Un beau matin F. m'a pris à part et m'a dit d'emblée : « Tu sais Mariana, j'aurais préféré être blanc ». Je l'ai regardé ahurie par sa franchise et me suis dit qu'il allait falloir que je l'aide à modifier cette représentation de lui-même et l'introduire à la valeur de la « *dignité humaine* »¹¹ quelle que soit notre condition sociale, notre couleur, nos capacités physiques y compris de maladie, de vieillesse et de handicap. Mais comment? Sans compter qu'il me faudrait travailler la relation des concepts de beauté et vérité, accessible à tous les humains et toujours conflictuelle... La distance que je pressentais entre les contenus philosophiques qui s'attachent au bien commun et le monde qui m'entourait semblait vertigineuse. Ce monde était saturé de modèles spontanés renforçant une vision économique, sociale et politique où la loi du plus riche, donc du plus fort, s'exprimait à mots à peine voilés. Tout cela transparaissait dans les habits, la marque des tennis, la voiture des parents, la forme du cartable: l'élite fréquentait le centre pré-scolaire.

Après avoir rencontré la directrice, je décidai de faire un petit stage auprès d'une institutrice qui pratique la méthode Montessori depuis des années, afin d'apprendre à me servir du matériel conçu par elle. Je lui ai également parlé de ma volonté d'approfondir ce qui serait la philosophie de l'école Montessori. En effet j'observais souvent une gaieté, un bien être chez les enfants en salle de classe, qui n'est pas dû au hasard, mais à une conjonction de facteurs qui valorisent l'agir autonome. Il semblait y avoir une étroite corrélation entre plaisir et liberté de faire. L'activité « Tournesols » s'est donc conclue par la plantation de graines de tournesols pour la fête des mères. Nous avons accompagné les pousses jour après jour, et nos tournesols ont bien poussé. La relation entre éducation et joie est actuellement un des soucis majeurs de la recherche inter et transdisciplinaire¹² grâce aux travaux d'Antonella Verdiani¹³, qui nous indique que l'école peut être autre chose qu'une *saison en enfer*¹⁴ dont la joie consiste à en sortir et qui relie les concepts de joie et d'apprentissage, ce qui est très précieux, dans un monde souvent dépourvu d'horizon : « *Dans la peur, ce sont nos faiblesses qui émergent, plutôt que notre grandeur* » écrit l'auteure. Hegel déjà nous enseignait que « *rien de grand en ce monde ne s'est accompli sans passion.* »¹⁵

Ce qui nous pose le problème politique du transfert des connaissances, depuis ces écoles qui ont les conditions de mettre en place les innovations pédagogiques dans une mouvance coopérative d'éducation lente, non sans mal, jusqu'à l'école publique, qui a le mérite d'être gratuite, accessible à tous et son lot de résistances, d'intimidations, d'homogénéisation des critères de réussite dans une visée compétitive, et dans de trop nombreux pays encore de graves difficultés matérielles. (Toutefois l'objet de ce bref article n'est pas de faire une étude comparative exhaustive, mais simplement de

¹¹ DE KONINCK Thomas in *La philosophie de l'Éducation pour l'avenir*, PUL. Canada, 2010.

¹² NICOLESCU, Basarab in *Transdisciplinarité*, Manifeste, Editions du Rocher 1996 : <http://www.basarab-nicolescu.fr/BOOKS/TDRocher.pdf>

¹³ VERDIANI, Antonella in *Ces écoles qui rendent les enfants heureux ; pédagogie et méthode pour éduquer à la joie*, p.23 Actes Sud, 2012.

¹⁴ RIMBAUD, Arthur in *Une saison en enfer* ; http://www.poetes.com/textes/rbd_enf.pdf

¹⁵ HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich, in *La raison dans l'histoire*, cours prodigué entre 1822 et 1830 : <http://www.calameo.com/books/00012717242dbb9a6e9ea>

souligner la nécessité pour tous du dialogue entre tradition et innovation, afin de promouvoir cette égalité des chances en éducation, tellement mise à mal dans le monde présent, afin de promouvoir, si possible, une belle circulation des idées d'une école à l'autre).

2. LES PAPILLONS EN LIBERTÉ : L'AGRESSIVITÉ AU PROGRAMME.

Les enfants sont allés observer au jardin botanique les papillons en liberté. Le thème me rappelle les moments où les enfants évoluent librement dans le parc et où ils peuvent se montrer ouvertement en désaccord les uns envers les autres. Ce lundi, au début de ma cinquième semaine, je leur expliquai qu'ils pouvaient sauter et courir, jouer au monstre ou au gorille comme ils aimaient mais qu'ils n'avaient pas le droit de s'agresser les uns et les autres. Ils m'ont écouté très attentivement, et ils ont commenté les agressions qu'ils avaient déjà subies. Lentement ils sont parvenus à dialoguer en groupe avec moi. Cela m'aura pris cinq semaines, mais nous y sommes parvenus. Ensemble nous avons observé les mouvements de la vie dans la nature. En observant les fleurs dans le jardin, les enfants ont manifesté l'envie de les peindre. En jouant au gorille, M grognait très fort... Je l'ai pris par la main et il a continué à grogner, jusqu'à ce que je lui dise de respirer; il avait le souffle court et le nez bouché. Lorsqu'il a retrouvé sa respiration, il s'est calmé.

Je les ai vus avoir de nombreux mouvements d'amitié et de complicité les uns envers les autres. J'ai mis au point une nouvelle consigne : « Tu peux t'exprimer mais tu ne dois pas blesser les autres ni te blesser ». En effet il y a une différence essentielle entre affronter un conflit, apprendre à le traverser avec l'enfant, manifester des points de désaccord, apprendre à résoudre le problème avec lui à travers le dialogue, ou bien mettre en place des pratiques qui conduisent à l'évitement ou au refoulement du conflit comme la sanction sans explication, l'exclusion ou la séduction (obéis moi pour me faire plaisir). Ainsi on résout le problème de discipline en essayant de séduire l'enfant ou en désespoir de cause en expédiant l'enfant dans la classe voisine en le privant d'activités en le faisant s'asseoir en silence. Or le fait d'éviter ou de refouler les problèmes qui se posent dans la classe ou de faire une sorte de chantage émotionnel, c'est précisément cela qui va renforcer les manifestations non intentionnelles d'agressivité de la part de l'enfant contre soi, contre les autres enfants ou contre l'adulte. En effet, M. mordait d'abord et regrettait ensuite, il était alors sanctionné sans que l'on essaye de comprendre la cause de ce geste, encourageant la mise en place chez lui de la peur et du ressentiment, car il était mû par une pulsion non intentionnelle qu'il ne contrôlait pas : il n'avait absolument pas choisi de mordre. Cela avait lieu très souvent, même dans une brillante école nouvelle. Les enfants sont parfois jugés à tort car l'exercice philosophique qui porte sur le problème du sens de nos actes est absent. Les conflits existent en effet dans les meilleures écoles comme dans les familles les plus complices, ils sont constitutifs de l'humain en situation d'apprentissage et ce sont même bien souvent eux, qui nous font avancer : *« L'enfant apprend en étant actif mais l'activité n'est pas le bricolage, c'est l'existence d'un conflit socio-cognitif dont l'efficacité dépend de notre*

*capacité à prendre en compte les représentations initiales et son niveau de développement pour se situer dans sa « zone proximale de développement »*¹⁶.

Le philosophe peut être très utile auprès des enfants lorsqu'il leur apprend à réfléchir sur leurs désaccords, à leur donner du sens ou à les surmonter rationnellement : en effet le philosophe peut enseigner la déduction, en apprenant à l'enfant à réfléchir à la conséquence de ses actes (Si...alors) ainsi que l'induction en identifiant les facteurs communs à un problème, par exemple : « quand est-ce que nous sommes sages ? Quand est-ce que nous ne sommes pas sages ? ». Le dialogue est crucial pour la mise en place du raisonnement logique premier, de même que l'affectivité qui va permettre à l'enfant d'exprimer ses difficultés, son opinion en toute confiance et lui permette de se faire comprendre ou de nous comprendre.

Plus tard le philosophe sera lui même le faiseur de désaccord, celui qui provoque la pensée : l'esprit critique, lorsque tout semble aller de soi. Les instruments du philosophe sont les problèmes, les concepts et les arguments comme l'a mis en évidence Michel Tozzi¹⁷. En effet il faut se méfier d'un certain romantisme, en pensant que la bonté humaine va « éclore » naturellement comme un tournesol, de ce que Olivier Reboul dénonce comme « *les métaphores horticoles en éducation* »¹⁸, ou en pensant que l'agressivité va disparaître une fois habilement refoulée ou évitée. La bonté peut éclore en nous, mais il lui faut un sol propice, des conditions de possibilité rationnelles comme « *l'interdit de la violence* » qui s'adresse à toutes les personnes¹⁹, et elle est un processus souvent difficile, qui implique de nombreuses déconstructions de nos illusions, un chemin de rencontre inachevé, toujours à reprendre et à parfaire en situation. D'autant que dans mon histoire personnelle j'ai souvent confondu bonté et obéissance ou complaisance, et que la bonté consiste parfois à être en désaccord avec ceux que l'on aime, mais de façon authentique et de ne pas garder pour soi l'information qui nous fera avancer ensemble. Au vu de notre histoire, il ne semble pas y avoir de floraison définitive en ce domaine et pour beaucoup c'est plus fréquent de perdre ses amis d'école que de parvenir à les conserver. Cela dit la bonté humaine existe bien et la reliance qu'elle autorise, dans la mesure où l'on parvient à se comprendre, a pour l'heure maintenu l'humanité en vie.

Au cours de la sixième semaine j'entrepris un stage informel dans la classe de J. Je commençais à mieux comprendre la portée du matériel Montessori. Le matériel de vie pratique, par exemple, constitue une extension de la maison et contribue à rendre la classe plus familière. En outre les actes quotidiens utilisent la séquence logique des gestes : ce qui vient en premier et ce qui vient ensuite. Le matériel sensoriel explore l'univers tactile et moteur de l'enfant. Et tous les jeux valorisent l'estime de soi ; en donnant aux enfants la capacité de réaliser des tâches par eux mêmes. Maria Montessori insiste sur ce point : « *Comment pouvons nous espérer la démocratie après*

¹⁶ MEIRIEU, Philippe, Opus cit, p.219

¹⁷ TOZZI, Michel in *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Ed. Hachette, Paris, 1998. <http://www.philotozzi.com>

¹⁸ REBOUL Olivier, *La Philosophie de L'Éducation*, PUF, Paris, 1989.

¹⁹ MEIRIEU, Philippe in *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*, ESF éditeur, Paris, 1991, p.73

*avoir élevé des esclaves ? La liberté vraie commence au commencement de la vie, non au stade adulte. »²⁰ Cette affirmation a constitué pour moi une piste essentielle. Avec tous les jeux mis à leur disposition les enfants étaient extrêmement actifs, ils s'impliquaient dans les tâches et les éducatrices les aidaient à les faire tout seuls. J'ai moi même été enfant d'une école Montessori et en les voyant faire je me suis dit que mon goût prononcé pour la liberté et pour les activités coopératives n'était pas le fruit du hasard mais d'un travail patient d'orientation et de conseil en situation. En effet j'étais plus que jamais en contact avec le *paradoxe de la formation* : « *Nous voici donc, sans doute, en face d'une des apories les plus critiques de la réflexion éducative : Il nous faut, en effet, à la fois revendiquer pour l'éducateur, la liberté radicale de ses options éthiques et, pour dégager le projet d'éduquer de l'aléatoire et du dérisoire, imaginer qu'il existe des méthodes, qui en formation, son susceptibles non de contraindre mais de favoriser ces choix. »²¹**

Ainsi le dilemme kantien se présente à nous avec toujours autant d'acuité : qui sommes nous entre ce que nous imposent les autres et ce que nous désirons profondément, librement : sommes nous les autres, la somme de leurs désirs, de leurs attentes, de leurs interdits, nous mènent-ils vers l'infini où bien vers *l'enfer* ?²²

La septième semaine je développai avec les enfants le concept d'amitié. Les enfants m'ont expliqué que l'ami c'est celui avec qui l'on joue. « *Il faut à l'enfant quelqu'un qui interprète son langage et mon expérience dans ce domaine m'a montré que les enfants courent avec ardeur vers leur interprète, comprenant que là ils peuvent trouver de l'aide. Une telle ardeur est tout autre que donne en retour un enfant qui est cajolé et caressé ; l'interprète est pour l'enfant un grand espoir, il ouvre une porte que le monde a fermé ».*²³ Cette définition : « l'ami est celui avec qui l'on joue » me toucha profondément, dans notre groupe de recherche le Virtual, à la UNICAMP au Brésil, Elisa Angotti Kossovitch, notre directeur de thèse de Doctorat, nous avait raconté que dans des conditions extrêmes de travail esclave dans des mines de charbon, les enfants jouaient.

3. DE L'AMITIÉ À LA CITOYENNETÉ

Je continuai donc à développer avec eux le concept d'amitié, piste Aristotélicienne importante à suivre si l'on fait le choix philosophique et politique d'enseigner la démocratie et de nous extraire des formations pyramidales. Dans la cour, comme souvent ils se bagarraient avec leur corps, je leur ai appris à se reprendre, à sursoir, à dire « je suis désolé » et à serrer la main de leur ami. F. et A. ont cependant

²⁰ MONTESSORI, Ibidem, p.101.

²¹ MEIRIEU Philippe, ibidem, p.174.

²² SARTRE in *Huis Clos* : <http://ebookbrowse.com/2070368076-jean-paul-sartre-huis-clos-su-pdf-d191319956>

²³ MONTESSORI, ibidem, p.73.

refusé de « faire la paix ». Manifestement ils avaient toujours une sensation de colère et d'injustice, F. insista : « Ah, ce n'est pas mon ami ! »

Je décidai de leur donner un délai, pour qu'ils règlent leur conflit. Le temps est très utile dans des situations de mésentente. Mais il faut également des médiations, qui autorisent ou signalent une possibilité de réconciliation. Je leur ai donc dit : « d'accord, alors F. et A. vous réfléchissez tous les deux, vous en parlez et si vous décidez de faire la paix vous m'appellez ». Dix minutes plus tard A. vient m'appeler et les enfants sourient plus détendus : ils avaient accepté de se serrer la main. Manifestement ils avaient trouvé un terrain d'entente.

Le concept d'amitié est complexe entre trois et six ans, les enfants sont très sensibles, ils s'attirent et se rejettent très vite. Tantôt ils se battent ; tantôt ils jouent et sont très affectueux les uns envers les autres. Toutefois il y a peu de conversations, le dialogue doit souvent être construit avec eux en situation. J'observe dans leurs jeux qu'ils reproduisent les contenus de dessins animés regardés à la télévision. Ils jouent à être blessés et même à être morts. Ils entrent avec beaucoup de facilité dans un monde imaginaire : le sable du parc devient un gâteau, le parc se transforme en océan, les bancs en voiture, etc.

Le contact avec les enfants raviva mes souvenirs d'enfance avec ma meilleure amie Edith, nous étions capables de nous disputer comme des furies et d'être les plus grandes complices du monde.

A la huitième semaine je remarquai que la violence dont les enfants sont porteurs, semble également le reflet de ce qu'ils voient à la télévision, ou à la maison, elle a quelque chose de non intentionnel, d'accidentel, sur laquelle ils n'ont pas vraiment de prise encore. Elle surgit à l'état pulsionnel et s'exprime sans que les enfants puissent refréner leur sentiment. C'est à l'adulte qu'il incombe la responsabilité d'enseigner aux enfants comment canaliser leur agressivité. La compréhension de ce qui a lieu et pourquoi est un élément décisif pour la problématique de l'agressivité. *La plasticité de l'esprit*²⁴ de l'enfant, qui lui permet de comprendre ce qui se passe et éventuellement de se reprendre, demande à être reconnue et à avoir l'occasion de s'exercer afin d'être sauvegardée une fois l'enfant parvenu à l'âge adulte. *Se connaître soi même*, un vieil adage inscrit sur les portes de Delphes est toujours d'actualité. Comprendre la non intentionnalité, la dimension pulsionnelle de l'agressivité demande en effet que l'on remonte à son origine, et à l'origine il y a bien souvent une perception d'injustice- fausse peut-être et c'est pourquoi il nous faut dialoguer. Paulo Freire peut nous être d'un grand soutien dans ce domaine, car c'est par *le dialogue*²⁵ que l'on affronte l'oppression et que l'on a une chance de faire évoluer une situation de domination injuste. C'est encore par le dialogue qu'il nous incombe de prouver aux enfants que « *l'interdit autorise* »²⁶, et que ce qui se présente d'abord sous l'aspect d'une consigne ennuyeuse comme : « nous allons parler chacun à notre tour » est ce qui va nous permettre d'apprendre à réfléchir

²⁴ DEBONO, Marc-Williams in *La plasticité de l'esprit* : <http://www.implications-philosophiques.org/implications-esthetiques/la-plasticite-de-lesprit/>

²⁵ FREIRE, Paulo in *Pedagogia do oprimido*, cap. 3 Editora Paz e Terra, Brasil, 1994.

²⁶ MEIRIEU, Philippe in *Cours de maîtrise de Philosophie de l'éducation*, ISPEF, Lyon 2, 1991.

ensemble en situation, autrement soit on parle tous en même temps, soit lorsque le pharaon a décidé. Une fois encore, dans le domaine de l'agressivité, la question du transfert des connaissances se pose. Certaines familles, certains environnements peuvent être très durs à vivre pour les enfants pour de multiples raisons. En outre dans des structures très compétitives comme les classes préparatoires, que j'ai fréquenté également, l'agressivité est renforcée. Amorcer le dialogue dans ces espaces semble si complexe et ardu, que l'on a tendance comme Henry Laborit à faire *l'éloge de la fuite*²⁷ !

A la neuvième semaine je commençai à mettre en place un dispositif pour contrer systématiquement les comportements agressifs par le dialogue. Les enfants ont commencé alors à mettre en place, en parallèle, des pratiques d'écoute et ont pris l'habitude de m'appeler pour résoudre leurs conflits. Mais à la dixième semaine je fis l'expérience de la limite du dialogue : F. me défia systématiquement en se penchant les pieds en l'air et la tête en bas sur les barres de la cour de récréation. Les petits commencèrent à l'imiter, et après l'avoir interpellé sans succès à plusieurs reprises, je dus me résigner à le punir en le contraignant à s'asseoir et à se calmer. Au jeu du plus fort j'ai dû faire mes preuves. Si un enfant de trois ans veut passer par la fenêtre du troisième étage on ne peut pas le laisser faire, il faut l'arrêter et répondre de lui, répondre pour lui. Je passai le week-end ennuyée de mon attitude, en me disant qu'il fallait que je lui parle et qu'il puisse me comprendre, sinon je risquais de passer les récréations à faire la police. À la onzième semaine j'obtins enfin des résultats. Je lui dis : « F., il faut que je te parle », et je lui expliquais les dangers de l'accident, l'importance de l'exemple et l'importance de la bonne conduite. A ma grande surprise il m'écouta avec attention, sembla parfaitement me comprendre et eut une tenue impeccable pendant toute la récréation. F. a grandi en quinze jours et moi, avec lui.

Ainsi ce contact concret avec le bac à sable au cours des mois a modifié profondément un certain regard idéalisé que je portais sur « l'épanouissement » de l'enfant. Certes j'ai pu confirmer notre fabuleux potentiel d'apprentissage grâce à notre faculté de compréhension et notre imaginaire surprenant, mais « *le non agir* »²⁸ de Lao Tzu transformerait rapidement le bac à sable en un champ de bataille rangé, et personnellement il m'a fallu redoubler d'efforts pour que mon groupe nombreux et souvent surexcité, parvienne à une entente pacifique grâce à la mise en place du dialogue. Cela dit « le non agir » a aussi sa fonction et son importance. Bien souvent les enfants m'ont demandé de respecter leur durée et entre mes questions et leur réponse il s'écoulait des journées entières dans les arbres, et le rythme de chacun était toujours très différent. Cette dimension d'un espace temps de silence formateur est explorée par Pascal Galvani dans sa démarche de quête de sens et d'autoformation.²⁹ Et la démarche de la philosophie pour enfant s'inscrit donc dans la mouvance d'une éducation lente, on peut se référer à une « *slow education* » respectueuse de l'intériorité de chacun, à condition de n'y voir pas simplement un certain pragmatisme, mais un véritable projet qui relie éducation et sens, dans une démarche éthique. Certes

²⁷ LABORIT, Henry in *L'éloge de la fuite*, Edition Robert Laffont, Paris 1976.

²⁸ LAO TZU in *Le Tao Te King*, Ed, Arcturus, 2009, China.

²⁹ GALVANI, Pascal in *Quête de sens et formation, anthropologie du blason et de l'autoformation*, Ed. L'Harmattan, 1998. http://pascalgalvani.uqar.ca/Blog_Pascal/Livres.html

on a besoin de temps pour penser ensemble, mais penser ensemble calmement pourquoi faire ? *L'éthique de la compréhension*³⁰ chère à Edgar Morin apporte des éléments importants à ce débat car il nous enjoint de faire l'effort de comprendre les origines de l'incompréhension qui rend si difficile l'entente au niveau global.

Les douzième et treizième semaines ont été consacrées à la fête de l'école. Nous avons eu de nombreuses répétitions de chant et de danse. Les manifestations d'agressivité et les dialogues se sont poursuivis. Dans le cas de M., chaque jour on repartait à zéro. F. aussi oscillait. L'agressivité dans cette période de la vie est transparente, récurrente : l'enfant s'exprime ouvertement. Mais cette franchise est terriblement attachante...

A bien y réfléchir est-ce un désavantage ? Peut-on vivre honnêtement sans colère et sans désaccords ? Peut-on accéder à la sagesse sans combattre, sans refuser certains compromis, ne serait-ce que pour défendre ses valeurs et affirmer sa dignité humaine et sa place dans le monde ? Apprendre à l'enfant à argumenter et justifier le sens de ses désaccords et de ses colères me paraît donc constituer une première étape importante de la philosophie pour enfants. En effet, que serait-ce de vivre dans un monde sans conflits ? Où le rouge serait banni et où l'on ne peindrait que du bleu ? Ou de vivre dans un monde en guerre permanente, car nous n'aurions pas appris à donner un sens compréhensible à nos désaccords, pour nous permettre de les surmonter et avancer ensemble ? « Un problème est simplement : « *une situation en attente de sens* », un moment où les choses se présentent avec l'évidence de leur incomplétude et nous amènent à nous tourner vers des objets qui nous permettent, un instant, de pressentir le bonheur d'un achèvement. »³¹ Ce sont bien nos objets culturels, nos textes de lois, qui nous présentent la possibilité d'être à la fois et équitablement « unis et libres », qui nous soulèvent ce défi, qui nous transmettent d'une génération à l'autre, ce problème.

En effet, la valeur de la coopération, de ce bien commun qui nous unit est une belle direction pour la formation humaine, mais devenir autonome et libre de penser par soi-même demande souvent aussi de très rudes efforts, avec ses pertes, ses déceptions, ses séparations, ses sursis, ses déprimés, ses *cent ans de solitude*³², ses conflits nécessaires et qu'il faut assumer pour aboutir à une coopération véritable. Comment vivre à la fois libres et ensemble comme le propose la *Déclaration des droits de l'homme*?³³ Peut-être faut-il assumer le paradoxe, supporter cette tension dialectique ? Posséder quelques « *utopies pragmatiques*³⁴ », qui font bouger les lignes mais que nous n'atteindrons sans doute jamais ?

³⁰ MORIN, Edgar in *Ethique, La Méthode*, tome 6, Seuil, Paris, 2004.

³¹ MEIRIEU, Philippe, Ibidem, p.125.

³² MARQUEZ, Gabriel Garcia, *Cent ans de solitude*, Editions du Seuil, Paris, 1968.

³³ Déclaration des droits de l'homme : http://www.lexilogos.com/declaration_droits_homme.htm

³⁴ GERBER, Ignacio, in dialogues au CETRANS, Centre d'éducation transdisciplinaire, Sao Paulo, Brésil, 2000.

« *Difficile liberté* »³⁵ commenterait Levinas. Mais instants de liberté et d'éclaircie possible, si nous mettons la main à la pâte en philosophie, dès la plus tendre enfance. Je termine cette réflexion introductive à cette « philosophie première » par une question de K., restée en suspens lorsque la pluie a interrompu les jeux de la récréation et que nous avons dû rentrer précipitamment : « Dis Mariana, qui c'est qui fait pleuvoir » ? Curiosité soudaine, qui me relie au plaidoyer d'Hélène Trocmé-Fabre : « *Nous sommes nés pour apprendre et pour découvrir notre potentiel dans la durée.* »³⁶

BIBLIOGRAPHIE :

ARISTOTE, in *Ethique à Nicomâque*, Flammarion, Paris, 2008.

BARBIER, René in *Approche apophatique de la sagesse*, Journal des Chercheurs, Paris, avril, 2012. http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=1592

DEBONO, Marc-Williams in Marc-Williams in *La plasticité de l'esprit* : <http://www.implications-philosophiques.org/implications-esthetiques/la-plasticite-de-lesprit/>

DE KONINCK, Thomas in *La philosophie de l'Éducation pour l'avenir*, PUL. Canada, 2010.

EAGLETON, Terry in *The Ideology of the Aesthetic* : <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1772692?uid=3739464&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=3737720&uid=4&sid=21102132982237>

FREIRE, Paulo in *Pedagogia do oprimido*, cap. 3, Editora Paz e Terra, Brasil, 1994.

GALVANI, Pascal in *Quête de sens et formation, anthropologie du blason et de l'autoformation*, Ed. L'Harmattan, 1998. http://pascalgalvani.uqar.ca/Blog_Pascal/Livres.html

GERBER, Ignacio in dialogues au CETRANS, Centre d'éducation transdisciplinaire, Sao Paulo, Brésil, 2000.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich, in *La raison dans l'histoire*, cours prodigué entre 1822 et 1830 : <http://www.calameo.com/books/00012717242dbb9a6e9ea>

KANT, Emmanuel in *Réflexions sur l'éducation*, Vrin, Paris, 1963, p.11.

KOSSOVITCH ANGOTTI, Elisa in dialogues au VIRTUAL, groupe de recherche de la UNICAMP, 2002, Brésil.

LABORIT, Henry in *L'éloge de la fuite*, Edition Robert Laffont, Paris 1976

³⁵ LÉVINAS, Emmanuel in *Entre nous où le penser à l'autre*, Ed. Grasset, Paris, 1991,

³⁶ TROCMÉ-FABRE, Hélène in *J'apprends donc je suis*, Éditions d'organisation, Paris, 2002.

- LAO TZU in *Le Tao Te King*, Ed, Arcturus, 2009, China.
- LÉVINAS Emmanuel in *Entre nous où le penser à l'autre*, Ed. Grasset, Paris, 1991.
- MARQUEZ, Gabriel Garcia in *Cent ans de solitude*, Editions du Seuil, Paris, 1968.
- MEIRIEU, Philippe in *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*, ESF éditeur, Paris, 1991, p.73.
- MEIRIEU, Philippe in *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF éditeur, 1996, Paris, p.220.
- MEIRIEU Philippe in Cours et ouvrages consultables en ligne : <http://meirieu.com>
- MONTESSORI, Maria in Maria in *The Absorbent mind*, First Holt Paperbacks edition, New York, 1995.
- MONTESSORI, Maria in *Éducation pour un monde nouveau*, DDB, 2010, p. 32
- MORIN, Edgar in *Ethique, La Méthode*, tome 6, Seuil, Paris, 2004..
- NICOLESCU, Basarab in *Transdisciplinarité, Manifeste*, Editions du Rocher 1996 : <http://www.basarab-nicolescu.fr/BOOKS/TDRocher.pdf>
- PLATON in, *Le Banquet*, p.119, Flammarion, Paris, 2008.
- REBOUL, Olivier in *La Philosophie de L'Éducation*, PUF, Paris, 1989.
- RIMBAUD, Artur in *Une saison en enfer* ;
http://www.poetes.com/textes/rbd_enf.pdf
- SARTRE, Jean-Paul in *Huis Clos* : <http://ebookbrowse.com/2070368076-jean-paul-sartre-huis-clos-su-pdf-d191319956>
- THIERIOT-LOISEL Mariana, in *Sur les traces de Patanjali*, Ed. Plastir, Paris 2012 : <http://plasticites-sciences-arts.org/PLASTIR/Thieriot%20P20.pdf>, texte en cours d'élaboration.
- THIERIOT-LOISEL Mariana in *Un printemps, peut-être, propos sur la place de la philosophie en éducation*, Ed. Journal des Chercheurs, Paris, 2012 : http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=1638
- TOZZI, Michel in *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Ed. Hachette, Paris, 1998. <http://www.philotozzi.com>
- TROCMÉ-FABRE, Hélène in *J'apprends donc je suis*, Éditions d'organisation, Paris, 2002.
- VERDIANI, Antonella in *Ces écoles qui rendent les enfants heureux ; pédagogie et méthode pour éduquer à la joie*, Actes Sud, Arles, 2012,
<http://www.educationalajoie.com>

