

Les enfants sont philosophes

L'idée que la philosophie puisse être pratiquée précocement, dès l'enfance, est loin d'être récente. Certes, dans l'Antiquité, et notamment chez Platon, prévaut la conviction qu'on ne peut philosopher qu'après un long parcours éducatif, et qu'il faut avoir déjà acquis bien des savoirs avant de se confronter à la réflexion philosophique. On connaît la devise qui était, paraît-il, inscrite au fronton de l'Académie fondée par Platon : « Que nul n'entre ici s'il n'est géomètre », autrement dit s'il n'a déjà reçu un solide enseignement scientifique, et notamment mathématique.

Mais cette conception s'explique par le fait que la philosophie est elle-même envisagée comme une science, et même la science suprême : à ce titre elle implique une maturité intellectuelle et des connaissances préalables qui en font un savoir élitiste, réservé à une minorité de savants.

Ce n'était pas la conception de Socrate, dont Platon était pourtant l'élève. Il affirmait au contraire : « Tout ce que je sais, c'est que je ne sais rien » et voyait plutôt dans le philosopher une activité *critique* mettant à l'épreuve les savoirs (ou pseudo-savoirs) existant sans forcément en proposer un nouveau. A ce titre, on peut considérer que la conception socratique contient implicitement la possibilité d'une pratique précoce du philosopher.

C'est Montaigne qui explicite cette possibilité en faisant du philosopher une sagesse plutôt qu'un savoir, une réflexion accessible à tous dès le plus jeune âge plutôt qu'un ensemble de connaissances systématisées, comme l'entendait la scolastique de son époque. D'où son affirmation :

« La philosophie, on a grand tort de la peindre inaccessible aux enfants (...). Puisque la philosophie est celle qui nous instruit à vivre, et que l'enfance y a sa leçon comme les autres âges, pourquoi ne la lui communique-t-on pas?

(...) Prenez les simples discours de la philosophie, sachez les choisir et traiter à point, ils sont plus aisés à concevoir qu'un conte de Boccace. Un enfant en est capable au partir de la nourrice, beaucoup mieux que d'apprendre à lire et à écrire. La philosophie a des discours pour la naissance des hommes comme pour la décrépitude.

(...) Ni le plus jeune ne se refuse à philosophie, ni le plus vieil ne s'en lasse ».¹

Ce qui est intéressant dans ce texte, c'est le rapprochement que fait Montaigne entre l'enfance et la vieillesse. Philosopher implique un certain recul, une attitude de retrait par rapport aux préoccupations de la vie pratique, une forme d'oisiveté. Les âges qui ne sont pas engagés dans ces préoccupations sont donc prédisposés à pratiquer la philosophie plus que les autres. C'est le cas des vieux, mais c'est aussi le cas des enfants, qui ne sont pas encore entrés dans la vie adulte. A cette analogie de statut s'ajoute une analogie d'intérêts : alors que les adultes sont dominés par les soucis de l'existence matérielle (gagner sa vie, élever ses enfants, etc.), les enfants et les vieillards ont d'autres préoccupations. Ceux-ci pensent à la mort qui est désormais prochaine ; ceux-là s'interrogent sur le sens même de cette vie dans laquelle ils viennent d'être jetés sans savoir pourquoi.

¹ Montaigne, *Essais*, I, chap. 26, « De l'institution des enfants », La Pochotèque, p. 251 sqq.

La philosophie comme « idiotie »

Gilles Deleuze, dans l'un de ses cours, développe le thème du philosophe comme celui qui est ou joue à être « l'idiot », de Socrate à Dostoïevski. Que signifie exactement ce thème ?

Il faut, pour le comprendre, se référer à l'opposition qu'introduit Descartes entre la définition aristotélicienne de l'homme comme « animal raisonnable » et son propre énoncé du cogito (« je pense, donc je suis »). La définition d'Aristote repose sur des présupposés *explicites* : il faut, pour la comprendre, savoir préalablement ce qu'est un animal, ce qu'est la raison. Le cogito en revanche repose sur des présupposés *implicites* : on ne peut pas penser, dit Descartes, sans savoir, plus ou moins confusément, ce qu'est la pensée ; on ne peut pas dire « je » sans posséder une connaissance au moins intuitive de ce que c'est que « je » ; on ne peut pas être sans savoir ce que c'est que l'être.

Ce qui est ici avancé, c'est la distinction, fondamentale à partir de Descartes, entre la raison naturelle et la raison savante. Définir la philosophie comme « idiotie », c'est la définir comme un *non-savoir* (au sens de la raison savante). Socrate, dit encore Deleuze, joue au « débile » ; son affectation d'ignorance (« tout ce que je sais, c'est que je ne sais rien ») est un moyen de se déconnecter, pour ainsi d'un coup, de tous les savoirs acquis, de toutes les connaissances transmises par l'expérience et l'éducation, de les disqualifier pour revenir aux seules évidences constitutives de l'existence en tant que telle.

« Idiot » vient du grec *idiôtès*, qui signifie « simple particulier », par opposition à un magistrat, un homme public ou un spécialiste, c'est-à-dire quelqu'un qui sait, qui a des connaissances. D'où la signification, en français, de « homme qui n'est pas connaisseur, ignorant », et par dérivation, homme stupide, sans intelligence ou sans culture. Dans son sens grec, « idiot » désigne donc les caractères de celui qui, n'ayant pas de compétence ou de connaissance déterminée, est « simplement un homme », n'a que les caractères généraux qui définissent l'homme, sans y ajouter des qualités propres à telle culture, à tel statut social ou à tel métier. Mais « idiot » signifie aussi « ce qui appartient en propre à quelqu'un », « propre », « particulier », c'est-à-dire ce qui le différencie, le distingue de tout autre (d'où, en français, le mot « idiotisme » pour désigner les particularités d'une langue). Ce terme présente donc, dans la langue grecque, le paradoxe de signifier à la fois l'extrême généralité et l'extrême singularité ; d'avoir une signification à la fois négative (l'*idiôtès* étant l'homme qui n'est ni un notable, ni un savant, désigne le simple citoyen, donc l'homme de condition modeste, l'homme du peuple) et positive (puisque'il exprime ce qui constitue l'individualité de chacun, sa nature la plus profonde, la plus essentielle, par-delà les déterminations acquises ou accidentelles).

Or ce paradoxe apparaît être précisément celui de la philosophie. D'un côté, elle prétend à l'universalité, elle vise donc à dissocier ce qui, dans l'homme, est accidentel, conjoncturel, culturel, et ce qui lui appartient en propre. Cela suppose une mise entre parenthèses, un oubli, une mise à l'écart volontaire de tous les savoirs et de toutes les spécialisations ou spécifications du genre humain – au risque de paraître « faire l'idiot », comme Socrate, ou comme Descartes s'attachant à douter même de ce qui semble le plus évident et le plus incontestable : l'existence du monde. Mais d'un autre côté, cette volonté d'universalité absolue débouche sur l'élaboration d'une pensée qui apparaît unique, différente de toute autre, donc éminemment singulière : la philosophie de Descartes n'est pas celle de Kant, ou de Spinoza. Comme l'écrit Bergson, « il n'y a pas, il ne peut pas y avoir *une*

philosophie, comme il y a une science ; il y aura toujours, au contraire, autant de philosophies qu'il se rencontrera de penseurs originaux. Comment en serait-il autrement ? Si abstraite que soit une conception, c'est toujours dans une perception qu'elle a son point de départ ».² C'est que contrairement à la science, le philosophe, en dernière instance, ne vise ni à produire des concepts, ni à établir des lois susceptibles d'expliquer le réel, mais à rendre compte d'une expérience à la fois singulière et universalisante, à décrire un vécu qui est toujours celui de *quelqu'un*, mais qui en même temps se donne comme originairement normatif, c'est-à-dire valable a priori pour tout homme. Sartre exprime cette normativité originaire de l'existence lorsqu'il affirme que l'homme « est non seulement celui qu'il choisit d'être, mais encore un législateur choisissant en même temps que soi l'humanité entière »³.

Or ce paradoxe est celui-là même qui caractérise l'égoïsme infantin, tel que l'analyse Piaget : l'enfant vit son expérience comme étant forcément celle de tous, son point de vue comme l'unique point de vue possible, sa singularité comme universalité. De l'ironie socratique à l'*epochè* husserlienne (mise entre parenthèses de tout ce qui relève de « l'attitude naturelle » pour en revenir à l'intuition originaire du vécu), du cogito cartésien à la réflexion critique de Kant, il y a dans le philosophe une volonté d'innocence, de retour à une sorte de naïveté première par-delà ou plutôt en deçà des ruses et roueries de la vie sociale – naïveté qui est en même temps la condition de possibilité d'accès à la vérité de l'humain par-delà la diversité des hommes.

L'affinité entre la philosophie et l'enfance

En ce sens, on peut dire qu'il y a une affinité profonde entre la philosophie et l'enfance. L'enfant est cet être qui est déjà indiscutablement humain, dès l'origine, mais qui n'est pas encore instruit, donc savant ; qui est donc homme, simplement homme, sans être encore membre d'une société ou d'une culture déterminée.

Assurément, l'on ne saurait établir une équivalence totale entre l'état d'enfance et le thème classique de la raison naturelle : car dans la perspective rationaliste, celle-ci est indissociable d'une explicitation qui suppose le langage, la réflexion, l'argumentation. Mais déjà Rousseau infléchit cette perspective en fondant les évidences de la raison naturelle sur une conscience de soi qui renvoie, non à l'intuition intellectuelle du cogito comme chez Descartes, mais à *l'amour de soi*, la plénitude par laquelle le sentiment de soi coïncide avec le sentiment du bonheur, l'évidence première de l'existence comme bien en soi (donc, ici encore, intrinsèquement normative).

Philosopher, ce n'est donc pas mettre en œuvre laborieusement un doute méthodique qui progresserait lentement et difficilement vers une mise en question des opinions et des connaissances acquises. C'est plutôt se replacer d'emblée, par un arrachement brusque, un retournement quasi-instantané (même s'il doit être longuement et minutieusement préparé), dans cet état d'adéquation première avec soi qui permet de critiquer les pseudo-certitudes de l'existence sociale.

En ce sens, philosopher avec des enfants, faire philosopher des enfants, c'est d'une certaine manière retrouver ce geste que tout philosophe accomplit. Si l'enfant est « l'idiot » par excellence (dans le roman de Dostoïevski, le héros est constamment comparé à un enfant, considéré comme un enfant perdu au milieu des adultes), alors philosopher, c'est se replacer dans l'état de naïveté et d'innocence qui caractérise l'enfance tout en demeurant capable de le réfléchir et de l'expliciter dans un discours compréhensible par tous.

² Bergson, *La Pensée et le Mouvant*, PUF, 1962, p. 147.

³ Sartre, *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Nagel 1970, p. 31.

On peut, à partir de là, esquisser quelques conséquences pratiques de cette analyse. Habituellement, les enseignants conçoivent le philosophe comme un dépassement, voire un oubli complet de l'expérience singulière de chacun, au profit d'une confrontation d'idées. Ce schéma, d'inspiration platonicienne et/ou cartésienne, conduit à refuser, dans les échanges verbaux ou les productions écrites, tout ce qui ne serait pas de l'ordre de l'argumentation et n'irait pas dans le sens de l'abstraction conceptuelle. Or si l'accès à l'universalité philosophique, contrairement à l'universalité scientifique, passe par une réflexion sur l'idiotisme du vécu, de l'existence « pure », antérieurement à toute connaissance et à tout savoir constitué, alors il faut peut-être diversifier davantage les formes du philosophe. Le débat argumentatif classique ne saurait être la seule démarche ; bien d'autres peuvent et doivent être explorées, comme par exemple le « portrait chinois » d'une notion, l'écriture fictionnelle ou poétique, l'analyse d'images, le jeu de rôles, etc.⁴ « Si abstraite que soit une conception, c'est toujours dans une perception qu'elle a son point de départ », écrit Bergson. Si l'on admet la vérité de cette thèse, apprendre à philosopher, c'est d'abord *apprendre à percevoir*, à réfléchir et décrire ses propres expériences, à retourner aux « choses mêmes », comme le demande la démarche phénoménologique, bien avant d'apprendre à manier des idées.

L'adulte qui philosophe cherche à redevenir enfant dans la mesure où, comme on vient de le voir, il tente de ressaisir les évidences premières de l'existence avant qu'elles ne soient recouvertes par les banalités du bavardage, de ce que Heidegger appelle le « on ». Mais il ne redevient pas réellement l'enfant qu'il fut, car il ne peut que simuler l'idiotie, feindre de se défaire des savoirs qu'il possède. Inversement, l'enfant qui philosophe ne devient pas pour autant adulte, puisque l'acte de philosopher ne saurait lui donner les connaissances et les compétences que l'éducation lui apportera peu à peu. Mais le fait de philosopher, de réfléchir son enfance, de verbaliser les expériences et les évidences qu'il vit peut lui permettre de devenir un autre adulte – un adulte qui, précisément, n'aura pas complètement perdu, oublié l'enfant qu'il a été.

Tout n'est pas de la philosophie !

Aujourd'hui, le mot « philosophie » est un peu mis à toutes les sauces. Il suffit qu'un livre – pour les enfants ou pour les adultes – traite de thèmes un peu graves comme la mort, la souffrance, le bonheur ou l'amour, pour qu'on le dise « philosophique ». Il suffit que quelques personnes se réunissent pour discuter de ces mêmes thèmes, par exemple dans un café, pour qu'on parle de « café philo ».

Il est donc nécessaire de se demander ce qui distingue un texte « philosophique » d'un autre, une discussion « philosophique » d'une simple conversation à bâtons rompus.

Nous l'avons vu dans ce chapitre, on ne peut caractériser la philosophie ni par ses objets, ni par ses méthodes, ni par ses finalités. Ce qui en fin de compte la définit, c'est son « idiotie », c'est-à-dire sa volonté de dépasser la banalité des lieux communs pour remonter jusqu'aux racines de l'expérience première que j'ai des choses, des personnes et de moi-même. Il y a une philosophie dès que ce qui est dit sur les sujets abordés apparaît simultanément d'une part comme évident, familier, naturel (« mais oui bien sûr, c'est cela, comment ne l'ai-je pas vu plus tôt? »), et d'autre part comme surprenant, nouveau, dérangeant (« ça pose problème », « ça ne va pas de soi », « ça suscite des tas de questions », « c'est à la fois vrai et

⁴ Pour plus de précisions sur ces démarches, se reporter aux activités proposées à la fin de chaque chapitre.

pas vrai », etc.). Ces deux séries de caractères semblent contradictoires, et pourtant, dans le philosopher, ils sont étroitement liés.

Il n'y a donc pas de critère objectif qui permettrait de délimiter à coup sûr le philosophique du non philosophique. Ce qui pour l'un ne sera pas philosophique – parce que trop connu, trop rapidement référé à un secteur de la culture, à un domaine du savoir – pourra l'être pour un autre, parce que suscitant un choc, une surprise qui l'éveille de son « sommeil dogmatique », pour reprendre une expression de Kant. Paradoxalement, il y a peut-être moins de « philosophique » pour le professeur de philosophie, habitué à rapporter beaucoup de questions ou de notions à des auteurs, des controverses bien connues, à une époque de l'histoire des idées – que pour le profane qui découvre un problème là où il ne voyait jusqu'alors que des certitudes.

Tout ce qu'on peut dire, c'est que les idées, les questionnements philosophiques finissent, comme les autres, par s'user à force d'être répétés, ressassés, et cessent donc d'être philosophiques. Pour ne prendre qu'un exemple, c'est une banalité aujourd'hui de dire qu'il faut « être soi-même », dépasser les conventions sociales pour s'affirmer dans sa personnalité et son originalité propre. Ce discours qui, du temps de Nietzsche ou de Gide, faisait scandale, semblait iconoclaste, dérangeant, provocateur, est devenu parfaitement conformiste, et même normatif. C'est lui désormais qu'il faut questionner en se demandant, avec certains sociologues (Ehrenberg, Kaufmann) ce que signifient cette injonction d'être soi et cette obligation d'être heureux, épanoui, « bien dans sa peau » qui caractérise l'hédonisme contemporain.

Les enfants ont la parole... : A quoi ça sert, la philo ?

Faire de la philosophie à l'école apparaît aux élèves comme une activité insolite, qui n'entre pas dans le cadre des matières scolaires traditionnelles (lecture, grammaire, calcul, histoire et géographie, etc.). Certains savent qu'elle est enseignée au lycée, et ils sont flattés qu'on leur offre l'occasion de la pratiquer dès à présent. Mais ils ne savent pas très bien ce que c'est. En général, les enseignants qui s'y lancent évitent d'en donner une définition abstraite ; ils préfèrent proposer aux élèves d'entrer directement dans des débats sur des questions dites « philosophiques », comme par exemple : Qu'est-ce qui est juste ? Est-ce qu'on est tous pareils? Qu'est-ce que grandir? Qu'est-ce qu'être libre? etc.

Il est d'autant plus intéressant de faire réfléchir *après coup* les enfants sur ce qu'est la philosophie à partir de ce qu'ils ont fait pendant l'année ou une partie de l'année. Les deux extraits ci-dessous proviennent de classes qui ont pratiqué régulièrement la discussion philosophique. Le premier est centré sur la question de savoir si les enfants parlent de cette pratique chez eux, à leurs parents, et comment elle est reçue ; le second porte plus spécifiquement sur ce que c'est que la philosophie, ce qu'elle vise, à quoi elle sert (ou ne sert pas).

Paul : Alors moi, les ateliers de philo, j'en parle chez moi, c'est plutôt ma mère qui me demande, elle me demande tout le temps ce que j'ai dit.

Laetitia : Moi j'aime bien l'atelier philo parce qu'on discute, on apprend des choses, on apprend ce que ça veut dire et on en parle.

Constance : Je raconte à ma mère qu'est-ce qui a été intéressant, qu'est-ce que j'ai dit moi, et puis qu'est-ce qui m'a plu, ce que les autres ont dit aussi. Souvent je ne suis pas d'accord avec ma mère, ben oui, on arrive à discuter, des fois je lui dis quelque chose, et elle me dit le contraire.

Rémi : Moi j'en parle. Ma mère elle me pose des questions, elle essaye de me demander ce que j'ai dit, et puis après, je lui demande ce qu'elle aurait fait, ce qu'elle aurait dit, je pose les questions qu'on a dites.

Grégory : Moi j'en parle avec ma mère, je pose des questions, elle aussi elle me pose des questions ; après on dit la thèse et on réfléchit ensemble. L'atelier philo nous apprend des mots.

Clément : Moi je parle à ma mère, je lui dis que j'ai appris des mots.

Emma : Moi je parle souvent à la maison parce que c'est souvent ma mère qui me dit : « qu'est-ce que t'as fait dans la journée », et puis je raconte. Et elle trouve ça très bien parce que chacun donne son point de vue, et puis ça nous aide à réfléchir. Des fois c'est elle qui lance la discussion mais après, moi, je n'arrête pas d'en parler.

Laurent : Moi j'adore parler, je me régale de parler mais je ne sais pas si je dis des choses intelligentes ou pas.

Maud : Moi, j'en parle pas trop à la maison. J'en ai parlé au début et puis mon père, ça ne l'intéresse pas, il dit qu'il a autre chose à faire, alors j'en parle pas trop. Des fois j'ai envie de lui en parler, mais comme ça ne l'intéresse pas, je dis pas ce qui s'est passé.

Anaïs : Moi, l'atelier philo, ça me fait grandir un peu⁵.

Ali : Dans la séance de philosophie on pose des questions et on essaye d'y répondre.

Nawel : Chaque élève répond ce qu'il pense.

Selcam : La philosophie ça sert à apprendre, à apprendre ce qu'on ne sait pas

Enseignant : *Est-ce que c'est pareil, ce qu'on apprend en philosophie et ce qu'on apprend en mathématiques ou en histoire ?*

Céline : Non, ce n'est pas pareil. En philosophie on apprend ce qui est juste et pas juste.

Sibel : La philo, ça sert à savoir la loi et à choisir.

Elodie : En philo, on cherche ce que veulent dire les mots.

Enseignant : *Mais on peut aussi connaître le sens des mots en consultant le dictionnaire. Qu'est-ce qui distingue la philosophie de la recherche dans le dictionnaire ?*

Céline : Un dictionnaire dit juste à quoi sert une chose. Il ne dit pas ce qu'elle est.

Chloé : Dans un dictionnaire on n'a qu'une définition. En philo on peut dire des choses contradictoires.

Sarah : Dans un dictionnaire les mots sont séparés. Dans la philo on peut prendre plusieurs mots ensemble.

Enseignant : *Est-ce qu'on peut faire de la philosophie tout seul?*

Dounia : Non, en philo il faut discuter. On peut pas se parler à soi-même.

Sibel : Moi, des fois, je parle dans ma tête.

Le premier extrait montre bien que les enfants parlent volontiers de ce qu'ils font en classe, mais à condition que les parents les sollicitent. Leurs témoignages semblent indiquer qu'en général c'est plutôt la mère qui s'intéresse à leur vie scolaire d'une manière non purement formelle. On voit en particulier que les débats philo en classe, lorsqu'ils sont racontés et repris en famille, débouchent souvent sur une discussion avec le ou les parents : l'enfant considère le cadre familial comme un prolongement naturel du débat en classe. Au cours de ce dernier, ils n'ont le plus souvent à se confronter qu'à la pensée d'autres enfants, puisque l'enseignant, pour des raisons méthodologiques (cf chapitre 1) s'abstient généralement de prendre position sur le fond du débat. C'est pourquoi beaucoup attachent de l'importance à ce qu'un adulte expose sa pensée sur la question en discussion. C'est là pour eux une façon de vérifier qu'elle n'est pas simplement une occasion de parler, un exercice purement scolaire, mais concerne et préoccupe tout être humain. Il est donc important que les parents ne se contentent pas de demander vaguement « qu'est-ce que tu as fait à l'école? », mais manifestent de l'intérêt pour les sujets abordés, « posent des questions », donnent leur point de vue, notamment dans le cas des débats philosophiques.

Une définition de la philosophie revient souvent, dans le premier extrait comme dans le second : elle permet « d'apprendre des mots ». On pourrait penser que si la philosophie se réduit à une leçon de vocabulaire, elle n'apporte pas grand chose à ce qui se fait déjà depuis

⁵ Script extrait du corpus de la thèse de Gérard Auguet, *La discussion à visée philosophique au cycle 2 et 3 : un genre scolaire nouveau en voie d'institution ?* Michel Tozzi dir., Université Paul Valéry-Montpellier 3, 2003.

longtemps. Mais les enfants savent bien préciser ce qui distingue l'acquisition du vocabulaire – notamment par l'usage du dictionnaire – de la réflexion philosophique. Les mots dont il est question en philosophie – justice, liberté, bonheur, sagesse, etc. – ne sont pas des mots susceptibles d'une définition univoque et précise, comme coléoptère, aqueduc ou anticlinal. Ce sont des mots qu'en un sens tout le monde connaît, tout le monde utilise en croyant en connaître le sens. « C'est pas juste ! » est une exclamation qui jaillit à l'école ou en famille dès le plus jeune âge. Mais alors que devant un mot compliqué, on est immédiatement conscient de son ignorance (d'où le recours au dictionnaire), devant ces mots apparemment faciles et familiers, c'est seulement la confrontation à autrui, la découverte qu'il ne donne pas au mot le même sens que moi, qui permet de prendre conscience de mon ignorance réelle quant à la signification exacte du mot. Lorsque les enfants disent qu'en philo ils « apprennent des mots », ils ne veulent donc pas dire qu'ils enrichissent leur vocabulaire, mais qu'ils découvrent que le langage n'est pas aussi univoque qu'il semble et qu'il ne suffit pas de « se comprendre » pour s'entendre et s'accorder vraiment. Ils découvrent que le langage n'est pas seulement un moyen de communiquer, une solution aux difficultés pratiques de l'existence (on parle pour se faire aider, ou pour coordonner l'action commune), mais aussi un problème ; pas seulement un ensemble de réponses, mais aussi un nœud de questions.

C'est pourquoi Anaïs conclut à juste titre que la philo, « ça la fait grandir un peu ».

Le second extrait reprend certains thèmes du premier (faire de la philosophie c'est chercher le sens des mots) mais il apporte des précisions intéressantes. Ce qui distingue la philosophie des disciplines scolaires traditionnelles (mathématiques, français, sciences, etc.) c'est qu'elle est en rapport avec l'action, la liberté : « on apprend ce qui est juste et injuste » ; « ça sert à choisir ». En outre, les définitions du dictionnaire ont un caractère utilitariste : lorsque l'enfant affirme que le dictionnaire indique « à quoi sert une chose », il dit confusément qu'il permet essentiellement de *reconnaître* une chose, de la distinguer des autres pour pouvoir, éventuellement, s'en servir ou du moins utiliser le mot dans un discours . La philosophie en revanche dit, ou cherche à dire « ce qu'elle est », elle recherche l'essence profonde de cette chose, au-delà des nécessités de la vie pratique. C'est pourquoi, alors que le dictionnaire sépare les mots, les épingle dans une liste comme des papillons dans une boîte, la philosophie au contraire glisse d'un mot à l'autre, les met en relation, découvre des analogies ou des complicités cachées au premier abord (« on peut prendre plusieurs mots ensemble »).

Enfin, on voit que les enfants sont partagés sur la question de savoir si on peut faire de la philosophie tout seul. N'ayant eu jusqu'à présent que l'expérience de débats collectifs, la plupart associent la philosophie et la discussion. Mais un enfant au moins, par la remarque qu'il fait (« des fois, je parle dans ma tête ») montre qu'il pressent la possibilité d'un *dialogue intérieur*, d'une discussion intime dont Hannah Arendt, on l'a vu, fait l'essence même de la pensée.