

L'INTERVENANT DOIT ÊTRE UN PROBLÈME POUR LES ENFANTS !

CÉDRIC CORTIAL¹

ABSTRACT. The Intervenant Must be a Problem for the Children! This article attempts to find a theoretically and philosophically consistent foundation for the role of the facilitator of philosophy with children and draws conclusions about the type of activity that this facilitator must do. This requires a thematic implication on what makes us philosophize. We defend then that it is by the concept of "problem" that the philosophy appears, and that thus the facilitator must act by being an instantiation of this very concept.

Keywords: *Facilitator, method, problem, to philosophize, pragmatism.*

RÉSUMÉ . L'intervenant doit être un problème pour les enfants ! Cet article tente de trouver une base cohérente, sur le plan théorique et philosophique, du rôle de l'intervenant en philosophie avec des enfants et tire des conclusions sur le type d'activité que cet intervenant doit effectuer. Cela nécessite une implication thématique sur ce qui nous fait philosopher. Nous défendons alors que c'est par le concept de «problème» que la philosophie apparaît et que, par conséquent, l'intervenant doit agir en étant une instantiation de ce concept.

Mots-clés : *Intervenant, méthode, problème, philosopher, pragmatisme.*

Si l'on considère, dans la pratique de la philosophie avec des enfants, que l'intervenant ne peut et ne doit jamais s'établir comme le centre d'une séance – au risque de tomber dans une leçon de type cours magistral – et qu'il doit laisser l'entière place à l'enfant comme origine et fin de la discussion et de la réflexion, il faut comprendre pourquoi. Pourquoi l'intervenant ne se présente-t-il pas comme savant face à des ignorants dont le premier rôle serait de trouver des manières de faire passer un savoir de sa mémoire à celle de l'élève ? Pourquoi l'intervenant ne

¹ Professeur certifié de philosophie, lycée Pierre-Paul Riquet à Saint-Orens-de-Gameville, intervenant en philosophie avec les enfants depuis 2017.

peut qu'être la condition active de la tenue de la discussion, en d'autres mots, la composante externe qui circonscrit l'objet de l'atelier : la discussion communautaire entre enfants ?

Si le rôle central de l'intervenant est à proscrire, il est évident que le défaut inverse, l'effacement total de l'intervenant, l'est de même. Nous ne devons pas tomber dans un dualisme du type : soit l'intervenant est trop présent et les enfants ne sont que l'occasion de faire avancer un cours déjà construit, soit il est effacé est alors la création d'une communauté de recherche est laissée au hasard. Si la philosophie avec des enfants n'est ni l'un ni l'autre, l'intervenant ne peut que développer une tierce attitude. Cette troisième voie s'impose d'elle-même comme un effet inhérent à nos observations précédentes. Ce qu'est cette voie et donc le rôle de l'intervenant dans ce nouveau cadre est toute la question qui nous occupera ici.

Comprendre le rôle de l'intervenant, c'est alors tenter de former une image de ce qu'est la philosophie dont l'intervenant même est censé être le garant et l'être au même titre que l'entraîneur de football est le garant du fait que les enfants du club pratiquent effectivement l'activité que l'on nomme football. En effet, si la philosophie avec des enfants ne veut pas être une sous-philosophie, comme une philosophie amoindrie, facilitée, pour des individus considérés comme des *préadultes* qui ne pourraient pas atteindre les difficultés inhérentes à une pratique dite « réelle » de la philosophie, il faut comprendre ce qui fait que l'on philosophe. L'établissement systématique de ces conditions sera le rôle de l'intervenant.

Pour cela, nul besoin de savoir ce qu'est la philosophie – ce qui serait un chantier bien trop vaste et en réalité bien éloigné de notre objectif. Ce qui nous intéresse est ce qui fait que l'on philosophe. Quelle est la cause déterminante qui engage l'humain dans une réflexion philosophique ? Savoir cela, c'est savoir quel rôle doit alors porter l'intervenant en tant que garant et donc en tant que cause de l'activité effectivement philosophique de la communauté.

L'activité philosophique

Aristote donne, dans sa *Métaphysique*², l'étonnement comme étant l'origine de la pratique de la philosophie. Or il nous semble, comme Aristote le mentionne rapidement³, que l'étonnement n'est que la moitié de la réponse s'il n'y a pas *quelque chose* qui nous étonne. Dire que c'est l'étonnement qui pousse le philosophe à philosopher peut laisser entendre que certaines personnes ont une capacité supérieure

² Aristote, *Métaphysique*, 982b10

³ *Ibid.* 982b 15

à s'étonner et même à s'étonner sur ce qui n'est pas forcément étonnant, alors que le reste de l'humanité en serait incapable – ou moins capable. Nous pensons plutôt que le philosophe, un humain au même titre que les autres, ne s'étonne ni plus ni moins que le reste de l'humanité – y compris les enfants –, car l'étonnement n'est pas un interrupteur que l'on pourrait, par simple action de sa volonté, enclencher ou éteindre selon l'objet que l'on voudrait étudier.

Si alors l'étonnement est bien l'origine de l'activité philosophique – il ne s'agit pas de retirer tout intérêt à cette proposition aristotélicienne, mais seulement de l'approfondir –, il ne le devient que secondairement et uniquement parce qu'il est la manifestation phénoménale de l'organisme qui perçoit une situation réellement douteuse⁴. Or cela ne nous suffit pas pour trouver l'origine de l'acte de philosopher. Certes, une cause est nécessaire et nous avons besoin de cette sensation d'étonnement, de doute, d'incertitude, mais s'arrêter ici c'est faire naître un désagrément physique et non l'acte de philosopher. En réalité, ce doute doit être pris en compte cognitivement et être traité non comme une sensation, mais comme *un problème* ; et parce qu'il est un problème, comme un problème *à résoudre*. Car, la simple idée de l'étonnement exclut non seulement sa cause, mais aussi ses conséquences directes et particulièrement le comportement subséquent de l'organisme étonné induit par ce même étonnement.

En bref, là où l'étonnement comme source de toute philosophie s'enferme dans une supposée essence du philosophe, il nous faut nous tourner, dans le cadre d'une discussion aux buts aussi concrets et pratiques que la philosophie avec des enfants, vers le problème qui contient, de manière inhérente, ce *qui* provoque l'étonnement et ce *que* provoque l'étonnement.

Le problème est ce qui désigne l'événement objectif du tout de la situation (environnement, individu et leurs interactions), c'est-à-dire 1) un trouble pré-cognitif et vécu directement dans la continuité habituelle de l'expérience de l'individu, 2) la considération cognitive de ce trouble et 3) la volonté de sortir de cet état de doute vers une réponse satisfaisante. Voyons donc ces trois étapes, l'une après l'autre.

D'abord, le trouble pré-cognitif : le doute. Ce doute est provoqué par un trouble réel qui apparaît quand nous sommes confrontés à la différence qu'il y a entre ce que l'on attend ou ce que l'on croit (nos habitudes, mœurs, coutumes,

⁴ Nous utilisons le concept de doute ou de situation douteuse comme il est expliqué largement par John Dewey. Ce dernier le conçoit en faisant l'économie de la nécessité supposée d'un sujet qui doute ou d'un sujet qui s'étonne. La situation est douteuse non parce qu'un individu ressent du doute, mais en elle-même. Cf. John Dewey, *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. (2nd Release). Electronic Edition. The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 14 : 1939-1941, Essays*, Southern Illinois University Press, 1985, 183-189.

attitudes quotidiennes, etc.) et ce que l'on expérimente⁵. *Ce que l'on attend* est l'homogénéité de notre expérience ; *ce que l'on expérimente* est ce que l'environnement nous impose. Tant que la cohérence entre les deux est bonne, il n'y a pas de trouble et nous vaquons à nos occupations sans les penser (l'exemple de la marche est frappant d'automatismes inconscients). Ce doute porte sur un très large panel d'expériences ; il va de la preuve factuelle de la fausseté d'une de nos croyances à la réception d'une eau glacée qui nous tombe soudainement dessus.

Le choc du froid provoque une confusion et suspend notre état de croyance, au moins momentanément. Parce qu'il était inattendu, il était un choc ou une interruption qu'il fallait prendre en compte, identifier ou localiser. Dire que le brusque changement de température constitue un problème peut sembler forcé et artificiel ; mais si nous sommes disposés à étendre le sens du mot problème à tout ce qui, peu importe son insignifiance et sa banalité, embrouille et défie l'esprit à tel point que cela rend la croyance parfaitement incertaine, nous faisons alors face à un véritable problème, ou une question, impliquée par l'expérience d'un changement soudain.⁶

Ce trouble qui casse nos habitudes et qui nous laisse alors dans l'impossibilité d'agir, dans la prostration de l'étonnement ou du doute, est alors la première étape vers un acte réel de philosophe. Et nous voyons bien alors en quoi cette conception pragmatiste englobe l'ensemble des humains comme des êtres fondamentalement capables de philosopher. Car tout le monde est capable de ressentir des troubles dans ses expériences quotidiennes. Mais nous l'avons dit nous ne pouvons en rester là.

Ce doute ne peut durer indéfiniment. Cette sensation parce qu'elle est désagréable provoque, dans l'organisme qui la ressent, une attitude visant sa disparition. L'exemple du trouble de l'eau froide est vite résolu si, en levant la tête, nous nous apercevons qu'il commence en réalité à pleuvoir. C'est ici le plus petit et le plus bas degré de la philosophie ; certains, à n'en pas douter, seraient outrés d'une vision aussi large, mais il est, quoi qu'on en dise, le premier pas de la « grande » philosophie et ne diffère pas en nature de l'acte, du comportement effectif du philosophe professionnel. En effet, s'étonner d'une chose, qui ne nous trouble pas et qui n'est pas douteuse, est une contradiction dans les termes : soit

⁵ Nous utilisons ici un néologisme très pratique pour éviter les connotations scientifiques du verbe « expérimenter » et l'idée passive de la forme « faire une expérience ». Cf. Stéphane Madelrieux, « Expérimenter », in *Critique*, 12/2012, Éditions de Minuit, 1012-1013.

⁶ John Dewey, (trad. originale) *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*. (2nd Release). Electronic Edition. *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*. Volume 8: 1933, *Essays, How We Think*, revised edition, Southern Illinois University Press, 1985, 121.

la philosophie ne fait rien soit elle a comme origine ce trouble, même minime. Certains troubles demandent certes plus de temps pour être traités, mais la prise en compte cognitive – dont il est question ici –, quelles que soient sa durée et sa difficulté, est nécessairement déclenchée par ce doute. Et la prise en compte intelligente de ce trouble pré-cognitif ne cessera qu'au moment où l'organisme trouvera une solution satisfaisante à cette situation insatisfaisante.

En réalité, le problème *oblige* l'individu à trouver une solution satisfaisante⁷ pour revenir à la situation paisible d'une expérience continue non troublée. Deux choses sont importantes à noter : 1) un problème peut se résoudre de quatre manières différentes et seules l'une d'entre elles peut être nommé philosophique et 2) pour choisir son mode de réponse il faut apprendre de nouvelles habitudes de pensées, que l'on peut acquérir uniquement par la confrontation à des problèmes réels.

Pour Charles S. Peirce, dans le fameux article *La fixation de la croyance*, quatre méthodes s'offrent à nous pour en terminer avec ce doute insupportable.

D'abord, *la méthode de ténacité*⁸. Puisque le doute est avant tout le trouble de nos croyances, nous pouvons très bien face à un trouble qui voudrait nous faire changer de croyance, nous accrocher fermement à celles que nous avons déjà. Et comme l'idée reçue veut que l'autruche mette sa tête dans le sable pour ne plus voir le danger, l'homme tenace se cache des problèmes possiblement dangereux pour ses croyances. Cette méthode n'est en réalité pas viable, car « l'impulsion sociale est contre elle »⁹. Le tenace, comme les expériences de Solomon Asch¹⁰ le montrent, ne pourra garder cette attitude toute sa vie, car il sera confronté à une pression de conformisme et à une relativisation de ses croyances face à des individus aux croyances différentes des siennes. Sortant d'un doute, il se lance alors dans les griffes d'un autre socialement déclenché. C'est une méthode applicable et appliquée, mais qui, nous le voyons bien, n'a rien de philosophique et est de toute manière inutilisable dans le contexte d'une communauté de recherche où le social et ses effets ne pourraient être plus présents. Si notre but en philosophie avec des enfants est bel et bien de répondre à un problème efficacement et de manière communautaire, alors cette méthode est à éviter.

⁷ La satisfaction n'est surtout pas à comprendre comme une émotion interne, mais bien plutôt de manière deweyenne, comme une manière d'agir, une disposition active qui résout réellement la situation douteuse auquel nous étions confrontés.

⁸ Charles S. Peirce. (trad. originale) *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Electronic Edition. Volume 5 : *Pragmatism and Pragmaticism*, Belknap Press of Harvard University Press, 1994, §377-378.

⁹ *Ibid.* (trad. originale) §378

¹⁰ Solomon E. Asch « Opinions and Social Pressure », in *Scientific American*, 5/1955, W. H. Freeman and company, 31-35

La deuxième méthode : *La méthode d'autorité* est celle à laquelle répond directement la pratique de la philosophie avec des enfants. Pour l'illustrer, Peirce prend l'exemple de l'État, ou d'une quelconque institution politique, qui aurait « pour but de garder les bonnes doctrines à l'attention du peuple, de les réitérer perpétuellement, de les enseigner aux jeunes [et d'] avoir en même temps le pouvoir d'empêcher que des doctrines contraires soient enseignées, défendues ou exprimées. »¹¹ Cette institution n'est alors, dans le contexte d'une séance de philosophie avec des enfants, rien d'autre que l'intervenant. Or, il est évident qu'à aucun moment ce dernier ne doit être l'autorité sur laquelle se reposent les enfants. Non seulement parce que l'expérience de l'adulte n'est pas l'expérience de l'enfant et ainsi les réponses de l'adulte peuvent être inadéquates et pourtant reprises par les enfants comme la « bonne » réponse, mais surtout parce qu'il y a une limitation *de facto* de la possibilité de l'institution (de l'intervenant) de répondre à tous les problèmes singuliers que l'enfant rencontrera dans son expérience personnelle ou communautaire. Il ne s'agit pas d'intégrer un discours philosophique de l'extérieur de la communauté vers l'intérieur par la voix de l'intervenant, mais bien plutôt de créer une situation réellement philosophique au sein de cette communauté-là. Notre cadre de réflexion est borné par l'idée que nous faisons de la philosophie avec les enfants et non pour les enfants¹².

La troisième méthode proposée par Peirce est celle que l'on nomme *la méthode a priori*. Avant de commencer l'étude de cette méthode, nous devons faire ici un choix qui concerne la philosophie. Au vu de l'histoire de cette activité, nous pourrions effectivement considérer qu'elle use de la méthode *a priori*. Il serait, en effet, faux de dire qu'avec la méthode *a priori* nous ne faisons pas de philosophie (ce qui était vrai pour les deux premières méthodes). Il serait aussi faux d'identifier la méthode scientifique peircienne à la philosophie en général, puisque la méthode *a priori* est présente dans la philosophie d'hier et d'aujourd'hui. Mais ce n'est pas parce que cela est faux qu'il ne faut pas souhaiter une réforme de la philosophie à ce niveau-là. Le mouvement pragmatiste a assez montré¹³ les limitations de la méthode *a priori*. Si l'identification ne va donc pas de soi, dans cet article, nous acceptons de ne défendre qu'une seule vision de la philosophie, considérant l'autre comme défailante et incomplète. Ainsi, cette méthode est historiquement philosophique, mais elle n'est pas satisfaisante pour répondre adéquatement à un problème et c'est ce que nous allons démontrer ici.

¹¹ *Ibid.* (trad. originale) §379

¹² Cela peut être une activité louable de faire passer la connaissance philosophique (corpus, auteurs, histoires, etc.) aux plus jeunes, mais il ne s'agit pas de notre objet d'étude ici.

¹³ Cf. John DEWEY, *La quête de certitude. Une étude de la relation entre connaissance et action*, Gallimard, 2014 et John DEWEY, *Reconstruction en philosophie*, Folio, 2014.

L'exemple le plus parfait [de cette méthode] est l'histoire de la philosophie métaphysique. Les systèmes de ce type ne reposent généralement pas sur des faits observés, du moins pas beaucoup. Ils ont été principalement adoptés parce que leurs propositions fondamentales semblaient « agréables à la raison ». Ceci est une expression appropriée ; cela ne signifie pas que c'est en accord avec l'expérience, mais que nous sommes enclins à y croire.¹⁴

Même si cette méthode semble philosophiquement plus respectable que les deux autres, elle ne nous convient toujours pas. Il y a bel et bien inadéquation entre les réponses qu'elle fournit et le problème particulier qui a déclenché l'enquête. L'écueil majeur est le même que celui rencontré par la méthode d'autorité. Il n'y a aucun moyen pour celui qui reçoit cette « vérité » argumentée de l'intégrer de manière adéquate à son expérience. S'il accepte cette croyance, ce n'est que par un sentiment de plaisir, ou même de beauté rationnelle, qui, ne se raccrochant à rien de tangible, reste en l'air sans possibilités de répondre efficacement à un trouble expérimenté.

Quand il faisait face au problème de son ignorance des lois cosmiques, « Platon, par exemple, trouvait agréable à la raison que les distances entre les sphères célestes soient proportionnelles aux différentes longueurs de cordes qui produisent des accords harmonieux. »¹⁵ Cette méthode ne répond pas au problème par une action sur le problème lui-même ni à partir des éléments qui le composent, elle le quitte des yeux pour abattre le doute désagréable par une rationalité déracinée, mais agréable. Par exemple, le tenant de la méthode *a priori* face à un calcul complexe, disons $186 \times 320 = ?$, au lieu de chercher la réponse mathématique, échafaudera une pensée sur l'irréalité ontologique des nombres, argumentant en posant, par exemple, que les nombres ne se rapporteraient à rien de concret dans l'expérience, et se sortira du doute en affirmant qu'alors n'importe quelle réponse serait la bonne ou encore optera pour l'idée que les mathématiques sont inutiles. Comme avec les méthodes précédentes, le problème est résolu, car le doute disparaît effectivement et le trouble désagréable est mort, mais nous voyons pertinemment que la solution botte en touche. Répondre « 59520 » est évidemment la solution la plus économique et la plus efficace, car elle prend en considération les faits du problème, mais aussi parce qu'elle agit sur et avec eux.

Il ne s'agit pas de discréditer toute œuvre de métaphysique, mais bien plutôt de tenter une correction de la tendance à se laisser aller au plaisir de l'abstraction et à la douceur de la rationalité pure sans vouloir redescendre à une utilisation concrète de ces pensées. Si satisfaisant que cela puisse être, cela ne

¹⁴ *Ibid.* (trad. originale) §382

¹⁵ *Ibid.*

répond pas adéquatement aux problèmes – ni à celui qui est le nôtre dans cette étude (trouver la méthode qui répondra à un problème réel et que l'on pourra nommer philosophique) ni celui, général, qui est le départ de toute activité philosophique. Néanmoins, cette méthode est une attitude quotidienne que chacun met en place ; elle est d'ailleurs une forme de l'idée de substitution de question étudiée par Daniel Kahneman. « Quand on ne trouve pas rapidement une réponse satisfaisante à une question complexe, le Système 1 [le système de pensée automatique d'un individu] va trouver une question proche qui sera plus facile et y répondra. »¹⁶ La question cible (le problème réel) était « $186 \times 320 = ?$ » Ou, pour Platon, « quelle est la loi qui régit le mouvement des astres ? » La question heuristique – ce qui désigne, dans le vocabulaire de Kahneman, la question de substitution – devient « quel est le statut ontologique des nombres ? » ou « quel est l'utilité des mathématiques ? » Et, pour Platon, « comment les astres sont-ils reliés à la musique ? »¹⁷.

Avec la méthode *a priori*, le dernier point à noter est que nous laissons l'autorité de la société, qui influe sur ce que l'on aime et sur ce que l'on déteste, régir notre manière de répondre à des problèmes. Si un individu croit que sa « race » est supérieure, cette croyance vient autant du fait de la pression « autoritaire » d'une certaine société (un groupe d'amis, un parti politique, etc.) que de l'argumentaire éthéré qui l'accompagne (le racialisme d'Arthur de Gobineau, par exemple). D'un point de vue aux conséquences moins graves que le racisme, si Platon pensait que la musique et les lois astronomiques étaient liées, c'est à cause d'une *doxa* antique bien connue¹⁸ qui postulait l'ordre harmonieux du cosmos à laquelle le philosophe fournit une réflexion *a priori*. Par la même, si notre aprioriste trouve plus rationnellement agréable une ontologie nominaliste et relativiste des mathématiques, c'est qu'il baigne dans un milieu social et intellectuel bien spécifique.

La méthode *a priori* est donc bel et bien utilisée par les membres d'une séance de philosophie avec des enfants. En revanche, elle est, pour toutes les raisons citées plus haut, une chose contre laquelle lutter, par souci d'efficacité. Remarquons néanmoins qu'il y a une possibilité que la communauté, par sa pluralité de pensée, endigue cette tendance d'elle-même. L'aprioriste, amenant trop du prisme de sa propre expérience en niant la situation douteuse, sera

¹⁶ Daniel Kahneman *Système 1, système 2 : les deux vitesses de la pensée*, Flammarion, 2016, 152-153.

¹⁷ Il est évident que, pour beaucoup, ces questions ont l'air beaucoup plus complexe que les questions cibles. Pour autant, nous voyons bien comment les réponses heuristiques échafaudées sont, quoiqu'il en soit, plus rapidement et facilement imaginable que le résultat de la multiplication qui demande un vrai temps d'arrêt pour y réfléchir et comme le mouvement des astres demande de patientes observations et/ou de longs calculs.

¹⁸ Cf. Alexandre KOYRE, *Du monde clos à l'univers infini*, Gallimard, 2011.

rapidement ramené par le groupe aux termes communs du problème. Un groupe majoritaire d'aprioristes étant possible, l'intervenant doit être informé de cette éventualité, mais nous reviendrons plus tard aux effets pratiques sur l'attitude de l'intervenant de notre étude théorique. Pour l'instant, il s'agit encore de dévoiler et étudier la dernière méthode.

La méthode de la science. Cette dernière – et c'est ce qui la distingue des trois autres - fait l'hypothèse du réel, l'hypothèse que certaines choses ne dépendent pas de nous et que nous devons nous en accommoder pour agir efficacement. En réalité, la ténacité évite de voir ces nécessités de notre expérience ; l'autorité répond pour nous de manière générale et donc inefficacement, à ces obstacles ; l'*a priori* les contourne par un divertissement rationnel.

L'hypothèse du réel, c'est aussi partir du principe que les problèmes rencontrés dans notre expérience ne sont pas des fictions de notre esprit et que leur réalité s'exprime dans nos actions effectives, dans notre expérience et de manière publique et observable. Ainsi, ce n'est pas nos catégories de l'entendement ni la réalité idéale d'un cosmos qui détermine le chemin de la méthode choisie, mais, comme Dewey le dit très clairement, « la nature du problème fixe la fin de la pensée, et [c'est] la fin qui contrôle le processus de pensée. »¹⁹ Le problème, dans la situation précise, fait naître des suggestions que l'individu devra considérer pour le résoudre. Si l'on veut passer de l'autre côté d'un cours d'eau, la situation elle-même propose des solutions pour résoudre ce problème. Prendre ce morceau de bois et traverser en marchant dessus, ou encore prendre son élan et sauter, trouver un endroit où le cours d'eau est moins large, etc. Toutes ces solutions ne sont pas des applications d'une pensée pure et privée. Elle est le résultat d'un commerce public et objectif entre l'environnement et l'individu. Nous voyons ici aussi pourquoi la méthode *a priori*, qui tombe franchement dans le solipsisme, empêche cette connexion nécessaire de l'organisme à l'environnement et donc l'homogénéité de la situation.

Par conséquent, la méthode scientifique, c'est certes partir du principe que la situation est réelle, mais aussi que la solution se trouve dans la situation²⁰ et qu'il y faut enquêter méthodiquement²¹ pour trouver la solution la plus adaptée. En réalité, dire cela c'est dire que le problème lui-même est publiquement partagé !

¹⁹ John Dewey, (trad. originale) *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. (2nd Release). Electronic Edition. The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 8: 1933, Essays, How We Think*, revised edition, Southern Illinois University Press, 1985, 123.

²⁰ Cela ne signifie pas que l'individu n'a rien à apporter ni que la situation est fermée sur elle-même. Rappelons qu'une situation, dans notre vocabulaire tiré de celui de John Dewey, est composée de l'individu, son environnement et leurs interactions.

²¹ Cette méthode scientifique est décrite plus précisément par John Dewey. Cf. *Ibid.* p.200 sq.

Avec cette méthode, il n'est jamais demandé, aux individus qui forment la communauté philosophique, de partager un monde interne de pensée purement privée qu'ils décideraient – ou non – de montrer.

L'individu ne surpasse pas son environnement (une position trop idéaliste), mais l'individu n'est pas soumis à son environnement non plus (une position trop matérialiste). C'est pour cela que l'adaptation du problème à l'individu est une composante nécessaire à l'apparition réelle du problème dans l'esprit de l'individu. Un enfant qui ne voit pas le problème ne tentera pas d'y répondre ; c'est évident, mais cela ne doit pas être oublié.

Ainsi, faire apparaître la philosophie dans le comportement de quelqu'un – et qui plus est dans le comportement d'une communauté –, c'est contrôler l'apparition d'un problème adapté qui fixera les moyens adéquats pour répondre à ce même problème. C'est aussi favoriser l'utilisation, par l'affirmation des éléments publics du problème (pour éviter toute velléité aprioriste), de la méthode de la science. Fournir les problèmes demande une connaissance des capacités des enfants, mais aussi le contrôle de l'apparition de la méthode scientifique comme une nouvelle habitude d'action chez eux. Mais, nous allons le voir, ces deux rôles n'en forment qu'un, car rien de mieux qu'un problème réellement problématique pour acculer n'importe qui à utiliser la méthode de la science et donc à philosopher réellement.

Philosopher et apprendre

Puisqu'il s'agit de faire apprendre une nouvelle méthode à des enfants, il nous faut comprendre comment apprendre à apprendre ; reprendre les méthodes citées plus haut et savoir où se niche la meilleure méthode d'apprentissage. Avant cela, le premier point à souligner est qu'apprendre ou croître en connaissance, ce n'est pas croître en capacité mémorielle. Comme si, à force d'apprentissage, le sac que serait notre mémoire se distendait et serait capable de recevoir de plus en plus de contenu. Un sac parfaitement distendu – et même uniquement distendu par des connaissances dites « philosophiques » – peut faire de l'enfant un érudit, mais ne le mène pas à l'acte de philosopher pour autant.

Ceci dit, revenons à nos méthodes. Il est simple de comprendre qu'il y a une impossibilité d'apprendre avec la ténacité qui nous contraint à rester toujours le même. Pour autant, le cas de l'autorité et de l'*a priori* sont plus complexes.

L'autorité nous fournit des connaissances figées que l'on ne sait pas, ou peu, appliquer à nos expériences particulières (pensons à la grande majorité des connaissances fournies par l'école qui sont oubliées, car ne pouvant pas montrer

leurs forces face à des problèmes tangibles). Pour le dire simplement, *l'autorité nous donne des réponses sans question*. Et une réponse sans question est un poids inutile que l'individu s'empresse d'oublier. Combien d'élèves ont retenu « Je pense donc je suis », combien savent même que c'est un certain René Descartes qui l'a prononcé et qui pourtant seraient bien incapables d'en faire quoi que ce soit ? Nous sommes ici face à un paradoxe de l'éducation où c'est notre mémoire qui est mise à contribution et non l'entière activité de ce que nous sommes. Savoir que Descartes est à l'origine du *cogito* peut avoir un réel intérêt, mais si l'on n'expérimente pas l'intérêt que cela peut avoir (et, nous l'avons vu, l'intérêt d'une connaissance est sa capacité à résoudre des problèmes), alors cela reste un hochet que l'on agite en société pour se donner une certaine contenance. Si la philosophie avec les enfants n'a comme résultat que la science de la parade sociale, il me semble que l'objectif est raté.

La méthode *a priori*, quant à elle, perd de vue l'intérêt premier de la pensée qui est de répondre à des questions ou des problèmes qui se posent *réellement*. Nous allons apprendre des choses avec cette méthode, mais ces réponses seront particulièrement privées et subjectives. De plus, elles n'ont que peu de chance de se confronter à une possible remise en question. L'aprioriste sceptique à propos des mathématiques, que nous avons pris en exemple plus haut, deviendra vite un tenace, car rien ne contredira jamais sa manière de voir le monde. À l'instar, par exemple, du fait que l'affirmation de l'existence de Dieu comme cause explicative d'un miracle ne peut être questionnée. De fait, ce que nous apprendrons ne sera utile qu'à de rares occasions où le problème et la situation seront particulièrement propices à notre pensée *a priori*. Si philosopher c'est permettre de répondre efficacement à des problèmes, l'aprioriste sera vite confronté aux limites de sa méthode si bien qu'en milieu social, le fait de botter constamment en touche par une réflexion abstraite face à des questions qui impliquent d'autres personnes que nous, sera très vite pointé du doigt. Et cela posera des problèmes aux autres et donc à soi s'ils nous le font ressentir. Le réel problème, que ce soit l'autorité ou *l'a priori*, est qu'il y a un vrai désengagement de l'individu de la situation problématique ; et, d'ailleurs, se désengager d'une situation problématique dans une communauté de recherche c'est se désengager de la communauté elle-même.

Ce que nous savons est qu'être face à un problème, nous poussera à réagir pour arrêter ce doute. L'intervenant qui ravivera constamment la force intrinsèque du problème au sein de la situation philosophique – et tant qu'il n'est pas pleinement résolu (il ne l'est que rarement en philosophie tant les questions et les problèmes sont particulièrement larges et/ou complexes) –, obligera la

communauté à faire sauter les obstacles que sont la ténacité, l'autorité, et l'apriorisme. Le fait est que les problèmes qui sont résolus dans la vie de tous les jours ne reviennent que rarement se ré-imposer, ainsi ces trois méthodes sont des solutions possibles au quotidien. C'est en cela que l'intervenant fera de la session de philosophie avec des enfants un lieu privilégié d'éducation, car il ne permettra pas aux enfants de se retourner vers une méthode fallacieuse comme ils ont possiblement l'habitude de le faire dans la vie quotidienne.

Comme nous l'avons vu, l'humain est prêt à répondre aux problèmes de manière simple et rapide ; nous n'avons pas de manière naturelle l'habitude à agir selon la méthode de la science.

Une personne peut ne pas être suffisamment critique sur les idées qui lui viennent à l'esprit. Il est possible qu'il saute à une conclusion sans peser les motifs sur lesquels elle repose ; il peut abandonner ou raccourcir indûment l'acte de chasser ou d'enquêter ; il peut prendre la première "réponse" ou solution, qui lui vient à cause de sa paresse mentale, de la torpeur ou de l'impatience de régler quelque chose. On ne peut réfléchir de manière réfléchie que lorsqu'on est prêt à supporter le suspense et le trouble de la recherche.²²

Pour être habitué au suspense et au trouble de la recherche, il faut être habitué aux problèmes et à leurs forces. Le souci avec le tenace, l'aprioriste et l'autoritaire, c'est que leurs méthodes fonctionnent pour abattre le doute. Le problème ne se représentant que rarement avec insistance, il n'y a que peu de chance pour faire apparaître cette curiosité et cette résistance au trouble nécessaire à la méthode scientifique. En fin de compte, c'est la curiosité qui doit être le résultat d'une session de philosophie avec des enfants, car c'est la curiosité qui donne la force à l'individu de vivre le trouble de la recherche comme un compagnon nécessaire et non plus comme une ennemie à annihiler coûte que coûte.

Ainsi, les conditions de l'apparition de cette nouvelle habitude scientifique, de l'acquisition de cette nouvelle méthode par les enfants, sont que :

- 1) l'enfant soit le sujet qui répond à des situations problématiques et non un objet à former de l'extérieur par des connaissances établies ;
- 2) la situation d'éducation puisse être intégrée activement à l'expérience de l'enfant, c'est-à-dire qu'elle doit résonner avec l'enfant en tant qu'il est un être agissant, et non lui donner à expérimenter passivement le « spectacle du savoir », comme un cours magistral se donne, par exemple ;

²²John Dewey, (trad. originale) *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. (2nd Release). Electronic Edition. The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 8: 1933, Essays, How We Think*, revised edition, Southern Illinois University Press, 1985, 124-125.

3) la situation soit maintenue dans son caractère problématique par l'intervenant. Et tout le travail de l'intervenant est là ! Il est dans :

l'établissement de conditions qui vont éveiller et guider la curiosité; établir des liens dans des expériences vécues qui, ultérieurement, favoriseront le flux de suggestions, créeront des problèmes et des objectifs qui favoriseront la continuité dans la succession des idées.²³

Eveiller et *guider*, voilà les mots déterminant qui dirigent l'action de l'intervenant ; ce n'est jamais enseigner ou instruire; et voilà où se trouve la différence concrète entre un professeur de philosophie et un intervenant en atelier philosophique (que ce soit avec des enfants, des adultes et tout ce qu'il peut y avoir entre les deux).

Le rôle concret de l'intervenant

De manière particulièrement pratique et concrète, « éveiller » signifie : constamment montrer la complexité des thèmes abordés. Un enfant ou une communauté de recherche satisfaite par une réponse est un enfant ou une communauté qui ne philosophe plus. Ne tombons pas non plus dans un harcèlement inefficace. L'intervenant est un problème, mais il est aussi le guide de la méthode scientifique. Le doute, que l'on veut provoquer, étant une réelle souffrance, il ne s'agit pas pour un enfant de se faire mal pour comprendre. L'intervenant et la situation de philosophie pour enfant – qui n'a pas les conséquences concrètes que la vie quotidienne a, lors de l'apparition d'un problème – sont là pour éviter au maximum cette douleur. *Guider*, c'est éviter l'insatisfaction douloureuse vécue de manière trop extrême comme elle est possible dans une rencontre quotidienne avec des problèmes fortement troublants. Ainsi, les outils de l'intervenant sont la proposition et la suggestion, mais, bien sûr, jamais l'imposition.

Pour une séance particulièrement efficace, l'intervenant devra faire le choix de thèmes très proches du vécu des enfants. L'intervenant devra pointer du doigt les failles des méthodes aprioriste, de ténacité et d'autorité, en ayant évidemment comme responsabilité le devoir de les reconnaître. L'intervenant devra reformuler les contradictions qui ont eu cours dans la discussion (parfois très éloignées dans le temps) si la communauté ne les a pas relevées d'elle-même.

²³ *Ibid.* p.157

Toujours dans l'idée de la formation d'une séance efficace, il faut aussi former des séances autour de questions, situations ou thèmes qui sont, publiquement et clairement, problématiques. En effet, l'efficacité de l'apprentissage en passant par le problème est certes une position cohérente dans le sens d'une philosophie avec des enfants fondée sur le pragmatisme philosophique, mais elle se trouve être confirmée par des travaux sur l'intérêt particulier de la dissonance cognitive – ou, comme le disent Guzzetti, Snyder, Glass et Gamas dans leur méta-analyse²⁴, du conflit cognitif – comme un outil pédagogique. En substance, ce que nous défendons n'est d'ailleurs, ni plus ni moins, que l'art de la dissonance cognitive comme compétence de l'intervenant. Et c'est le rôle exact que prend Michel Tozzi en atelier philosophique et que Nicolas Go²⁵ souligne dans son chapitre à propos d'une séance de philosophie avec des CM1. Dans cette retranscription, nous percevons très nettement, dans ce qui est appelé « les stratégies de contraintes »²⁶, les phases de guidage (« reformulation de l'idée », « définition ou demande de définition », « synthèse ponctuelle de l'avancée de la réflexion », « rappel et/ou modification de la question », « demande de précision », « distinction conceptuelle ou sémantique ») et d'éveil (« mise en exergue d'un argument contraire et demande de justification », « contrainte argumentative », « contribution » de l'intervenant à la problématisation).

Nicolas Go résume la position théorique du travail concret de Michel Tozzi devant cette classe de primaire en affirmant que « la mise en mouvement philosophique procède d'un constat : l'insuffisance des représentations premières pour rendre compte d'un fait d'expérience, ou pour résoudre une difficulté. »²⁷. Nous ajoutons simplement que ce n'est jamais l'insuffisance seule qui met en mouvement la philosophie. En effet, nous l'avons vu, l'insuffisance peut mener à l'application d'une méthode non-philosophique, qu'elle soit aprioriste, de ténacité ou d'autorité. Il faut, en réalité, aussi compter sur la publicité et l'objectivité de l'insuffisance (la perception, par la communauté, du *problème* objectif auquel elle se confronte) qui donne, à la communauté entière, la possibilité de dépasser philosophiquement ses « représentations premières », en un mot, de faire de la philosophie par l'application de la méthode de la science. La contrainte qui est ainsi le cœur du travail de l'intervenant doit être toute tournée vers l'idée de faire

²⁴ B. J. GUZZETTI *et al.*, « Promoting Conceptual Change in Science: A Comparative Meta-Analysis of Instructional Interventions from Reading Education and Science Education », in *Reading Research Quarterly*, 2/1993, International Literacy Association, 116-159.

²⁵ Nicolas GO. « Chapitre 2. Analyse didactique d'une discussion « à visée philosophique » en CM1 : l'action du professeur », in. *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?*, De Boeck Supérieur, 2007, 21-35.

²⁶ *Ibid.* p.27-30

²⁷ *Ibid.* p.31.

problème et d'être, en tant que parole contraignante, problématique. Par-là, l'intervenant apprendra aux enfants à philosopher et les fera philosopher d'un même mouvement : il leur apprendra la méthode de la science et la fera être effectivement.

Bref, c'est ce rôle du problème – éveilleur et guide – qui crée la situation d'éducation et non le contenu que va pouvoir apporter l'intervenant. C'est cette attitude problématique qui va créer le mouvement philosophique et donner l'impulsion à la recherche ; elle est le seul moyen pour éviter le paradigme individualiste et les juxtapositions d'avis ou d'opinions qui n'ont pas de visée philosophique et/ou éducative puisque ne provoquant aucune confrontation intellectuelle²⁸. En fait, cette simple juxtaposition enferme l'enfant dans un tout-relatif qui tue les prétentions de la communauté de recherche à effectivement chercher et à effectivement enquêter.

Ainsi, n'oublions pas : l'intervenant est la cause efficiente de la pensée et de l'intelligence, l'origine d'une nouvelle habitude de résolution de problème (la méthode de la science) à acquérir par les enfants. Il est un éveilleur et un guide, mais pour l'être, il doit être un problème. Avoir à l'esprit, en tant qu'intervenant, que nous ne sommes rien d'autre qu'un problème évitera toutes méthodes fallacieuses, tous dogmatismes et tous relativismes débridés.

BIBLIOGRAPHIE

- Aristote. *Métaphysique, tome 1 : livre A-Z*, Paris, Librairie Philosophique Vrin, 2000.
- Asch, Solomon E. « Opinions and Social Pressure », in *Scientific American*, 5/1955, W. H. Freeman and company, 31-35.
- Dewey, John. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. (2nd Release). Electronic Edition. Volume 8: 1933, Essays, How We Think, revised edition*, Southern Illinois University Press, 1985.
- Dewey, John. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. (2nd Release). Electronic Edition. The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 14: 1939-1941, Essays*, Southern Illinois University Press, 1985.
- Dewey, John. *La quête de certitude. Une étude de la relation entre connaissance et action*, Gallimard, 2014.

²⁸Ce n'est pas une activité qui ne trouverait aucun intérêt. Faire parler ceux qui n'ont pas le droit à la parole est, par exemple, un acte particulièrement louable. Mais si c'est la philosophie qui est visée dans ce cas, cela ne suffit pas.

- Dewey, John. *Reconstruction en philosophie*, Folio, 2014.
- Go, Nicolas. « Chapitre 2. Analyse didactique d'une discussion « à visée philosophique » en CM1 : l'action du professeur », in *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?*, De Boeck Supérieur, 2007, 21-35.
- Guzzetti, Barbara J., Tonja E. Snyder, Gene V Glass et Warren S. Gamas. « Promoting Conceptual Change in Science: A Comparative Meta-Analysis of Instructional Interventions from Reading Education and Science Education », in *Reading Research Quarterly*, 2/1993, International Literacy Association, 116-159.
- Kahneman, Daniel. *Système 1, système 2 : les deux vitesses de la pensée*, Flammarion, 2016.
- Koyré, Alexandre. *Du monde clos à l'univers infini*, Gallimard, 2011.
- Madelrieux, Stéphane. « Expérencer », in *Critique*, 12/2012, Editions de Minuit, 1012-1013.
- Peirce, Charles Sanders. *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Electronic Edition. Volume 5 : Pragmatism and Pragmaticism*, Belknap Press of Harvard University Press, 1994.