

# L'apprentissage de la philosophie avec les enfants

## Préambule

En Belgique, le cours de philosophie n'est pas inscrit au programme du secondaire. Le seul contact que nos ados ont avec la philosophie découle de l'initiative personnelle de quelques professeurs de français ou de morale qui choisissent de l'intégrer à leur cours. Résultat ? En Belgique, la philosophie représente pour la plupart des jeunes, voire des adultes, une chose mystérieuse. Présentez-vous comme philosophe en dehors des sphères académiques et vous pouvez être sûr que les sourcils vont se froncer, les sourires se crispent, et que l'on vous posera les deux questions incontournables : « C'est quoi exactement la philosophie ? » et « A quoi ça peut bien servir ? ».

Au début du 20<sup>e</sup> siècle, William James faisait le même constat. Pour un grand nombre de ses contemporains, la philosophie semblait synonyme de jargon scolastique, le philosophe apparaissant comme « un homme aveugle cherchant dans une pièce obscure un chat noir qui ne s'y trouve pas<sup>1</sup>. » L'un des mérites des pragmatistes, je pense principalement à James et Dewey, c'est d'avoir pris ces interrogations au sérieux, d'avoir reconnu un certain nombre de dérives de l'expertise en philosophie, et d'avoir proposé des moyens d'y remédier. Leur conviction était que la philosophie ne devait pas rester le monopole de quelques experts avertis et pouvait constituer un outil précieux pour tous, un outil permettant de mieux vivre ensemble.

Je partage cette conviction pragmatiste et c'est de sa mise en application, à travers une méthode spécifique, que je souhaite vous entretenir ce soir. Le titre de mon intervention l'indique, il s'agit de vous présenter une méthode permettant de pratiquer la philosophie avec les enfants. Je tiens cependant à préciser que cette méthode, moyennant de légères adaptations, fonctionne avec des publics adultes également. Je l'applique par exemple dans le cadre d'un cours que je dispense aux premiers bacheliers à l'Université de Liège, avec des résultats plus que prometteurs. Nous aurons peut-être l'occasion d'en reparler.

---

1 James W., *Introduction à la philosophie, Les empêcheurs de penser en rond*, Paris, 2006, p. 20.

Nous sommes donc réunis ici dans un lieu propice à un certain type d'activité pédagogique. En tant qu'orateur, je suis installé face à vous, sur une estrade, en position de surplomb. Je ne connais de la plupart d'entre vous ni le nom ni le prénom. Vous êtes assis en rangs bien ordonnés, serrés les uns aux autres. Vous faites preuve de la politesse imposée par la situation : poliment, vous allez m'écoutez sans m'interrompre et sans vous agiter. Vous disposez juste de la place qui vous permettra de lever la main si je vous propose de poser vos questions. Peut-être même n'en aurons-nous pas le temps. Tout le dispositif est organisé de manière à favoriser ma parole et votre écoute. Mon rôle d'orateur est de donner une conférence, une leçon ; votre rôle est de m'écouter, passivement. Les pragmatistes ne diraient pas que ce que nous allons faire est inutile. Mais ils souligneraient le fait que ce type d'activité, visant la transmission d'une information, ne peut pas constituer à lui seul une véritable éducation de la pensée.

Dans un atelier de pratique philosophique d'inspiration pragmatiste, les choses seraient très différentes. Nous serions moins nombreux, une quinzaine au maximum. Nous commencerions par déplacer les bancs et les chaises et nous nous installerions en cercle. Je descendrais de mon piédestal et je me joindrais au groupe, au même titre que les autres participants. Ensuite, nous ferions les présentations, chacun indiquant son prénom, moi y compris, ainsi qu'une chose, une seule, qu'il considère comme très importante dans sa vie. Puis nous lirions ensemble un petit texte, ou nous écouterions un morceau de musique ; nous pourrions également évoquer un problème auquel nous aurions été confrontés ensemble ou qui nous intéresserait collectivement. Ce pourrait d'ailleurs être celui de l'éducation puisqu'il nous réunit ici.

Autant donc être honnête avec vous, une contradiction habite mon exposé. Je vais vous présenter, selon une démarche classique, une méthode pédagogique qui ébranle précisément les principes d'un enseignement traditionnel fondé sur une écoute passive et visant uniquement la transmission d'une information. La suite de mon exposé, portant sur une expérience pédagogique concrète menée en Algérie, risque même d'accentuer cette impression de contradiction. J'espère cependant parvenir à rendre pour vous ce contraste intéressant.

Je vais donc sauter à pieds joints dans cette contradiction en commençant par l'exposé on ne peut plus théorique des grandes orientations philosophiques du pragmatisme.

## La vision pragmatiste

Le pragmatisme est un mouvement philosophique qui naît dans la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle sous l'impulsion, notamment, de William James et de John Dewey. Pour bien comprendre cette doctrine philosophique, il est essentiel de connaître son contexte d'émergence et les postulats sur lesquels elle repose.

Sans entrer dans les détails, nous pouvons dire que les pragmatistes vont adhérer à la nouvelle image du monde véhiculée par l'évolutionnisme émergent : l'univers est en constante évolution, en devenir, et l'homme est un organisme qui vise à s'adapter activement, en le transformant, à son environnement. Dans ce contexte, les pragmatistes vont critiquer les philosophies traditionnelles qui restent dépendantes d'une vision du monde statique.

Voici l'analyse que William James propose en 1907 de ce contexte et de la genèse du pragmatisme : « Telle que je la comprends, la vue pragmatiste des choses doit son existence à la faillite qui s'est produite, pendant les cinquante dernières années, dans les vieilles conceptions de la vérité scientifique. « Dieu est géomètre », disait-on couramment ; et on croyait que les éléments d'Euclide reproduisaient littéralement la géométrie divine. Il y a une « raison » éternelle et invariable, et sa voix, croyait-on, se répercutait dans Barbara et Celarent. [...] La structure du monde est logique, et sa logique est celle d'un professeur d'université, pensait-on. Jusque vers 1850, presque tout le monde croyait que les sciences exprimaient des vérités qui étaient la copie exacte d'un code défini de réalités non humaines. Mais la multiplication prodigieusement rapide des théories ces derniers temps a à peu près supprimé l'idée selon laquelle l'une aurait plus qu'une autre un caractère d'objectivité absolue. Il y a tant de géométries, tant de logiques, tant d'hypothèses physiques et chimiques, tant de classifications, dont chacune est valable dans une certaine mesure sans l'être pour tout, que l'idée s'est fait jour selon

laquelle même la formule la plus vraie pourrait être une invention humaine, et non une transcription littérale de la réalité. »<sup>2</sup>

Le pragmatisme est donc lié à l'émergence d'une nouvelle vision du monde qui s'accompagne d'une remise en cause de l'idée d'une vérité absolue et, plus généralement, d'une remise en cause d'une connaissance comme simple représentation du réel. En effet, dans une perspective pragmatiste, l'homme et tout ce qui le constitue, la connaissance y compris, n'échappent pas au processus. L'homme doit être envisagé comme un organisme vivant dont le but principal est de s'adapter à un environnement lui-même dynamique, et la connaissance, comme un outil, un instrument, favorisant cette interaction. C'est cette idée fondamentale d'une connaissance instrumentale, toujours orientée vers le but pratique d'une adaptation active à l'environnement, que vont reprendre et développer les pragmatistes.

James et Dewey sont donc animés par cette conviction fondamentale que la connaissance est toujours intéressée, orientée vers un but, autrement dit que la pensée est un organisme téléologique. Si cette fin se limite chez les organismes les moins évolués à la simple survie, l'homme est un organisme si complexe que ce but originel, pourrait-on dire, est recouvert par une quantité indéfinie d'intérêts divers, jusqu'aux plus abstraits, comme le plaisir que l'on éprouve à la contemplation d'une œuvre d'art, ou à la résolution d'une équation mathématique. Quoi qu'il en soit de cette complexité, le principe général reste celui d'une adaptation active à l'environnement : la connaissance est un instrument d'adaptation à des situations nouvelles en fonction de foyers d'intérêts.

Philosophes, charpentiers, maçons, théologiens, professeurs, tous les penseurs sont donc intéressés. Ces intérêts ne sont pas des obstacles à la pensée, ils en sont les moteurs. Il ne faut pas chercher à les évacuer, il faut au contraire les mobiliser. Dans un atelier de philosophie, cette mobilisation pragmatiste des intérêts se concrétise, nous l'avons brièvement évoqué, par une question inaugurale que l'on adresse aux enfants : « Qu'est-ce qui est important, pour vous, dans la vie ? ». Il s'agit d'amorcer leurs intérêts, de les engager. Nous y reviendrons.

« Il s'ensuit certaines applications importantes pour la philosophie. D'abord, il faut partie de l'interaction de l'organisme et de l'environnement, interaction qui débouche sur une certaine adaptation qui permet l'utilisation de l'environnement : c'est le point de départ obligé, la

---

2 James W., *La signification de la vérité*, Antipodes, Lausanne, 1998, p. 58-59.

catégorie de base. La connaissance est reléguée à une position dérivée, d'origine secondaire, même si son importance, une fois établie, est décisive. La connaissance n'est pas quelque chose de séparé et d'autonome. Elle fait partie intégrante du processus par lequel la vie persiste et croît »<sup>3</sup> C'est ainsi que l'action se voit offrir par les pragmatistes une place importante dans le processus de connaissance. Selon eux, il n'y a pas de séparation entre la pensée et l'action, l'action est le prolongement de la pensée, elle constitue le terme du processus de connaissance.

Trois moments peuvent ainsi être distingués dans le processus de connaissance : une situation nouvelle sur fond de foyers d'intérêts ; la production d'idées susceptibles de nous aider à appréhender la situation ; la validation expérimentale de ces idées hypothétique à travers les actions qu'elles suscitent. Notez que sous la plume de Dewey, ce triple mouvement qui caractérise le processus de connaissance reçoit un nom spécifique : l'enquête.

En résumé, les pragmatistes vont proposer, notamment sous l'impulsion de l'évolutionnisme Darwinien et d'une psychologie qui s'en inspire, une nouvelle théorie de la connaissance qui offre à l'action, plus largement à l'interaction, un rôle fondamental. Ils vont ensuite s'efforcer de tirer toutes les conséquences de cette prise de position et de reconstruire à partir d'elle un édifice philosophique cohérent.

L'une des conséquences importantes de cette reconstruction concerne le statut des théories philosophiques ou scientifiques, qui ne doivent plus être considérées comme de simples descriptions de la réalité mais comme des instruments permettant d'agir en situation. Ainsi nos théories ne peuvent plus se revendiquer d'une vérité absolue, elles sont toujours inscrites dans des contextes finis et sont toujours susceptibles d'être révisées. « Pour l'instant, il nous suffit de remarquer que les notions, les théories, les systèmes, même lorsqu'ils sont très élaborés et très cohérents, n'en doivent pas moins être considérés comme de simples hypothèses. On les accepte non pas comme des fins, mais comme autant de point de départ pour des actions qui se chargeront de les mettre à l'épreuve. Comprendre cela, c'est débarrasser le monde de tous les dogmes rigides, c'est reconnaître que les conceptions, les théories et les systèmes de pensées sont toujours ouverts au développement par l'usage, c'est mettre en pratique la morale selon laquelle nous devons être attentifs à des raisons de les modifier tout autant qu'à des raisons de les

---

3 Dewey J., *Reconstruction en philosophie*, Université de Pau, Farrago, 2003, p. 91.

affirmer. Ce sont des instruments comme tous les instruments ; leur valeur ne réside pas en eux-mêmes, mais dans leur capacité de travail, telles qu'elles se révèlent dans les conséquences de leur utilisation. »<sup>4</sup>

Une autre conséquence importante concerne la notion de vérité. Car si nos théories ne sont plus de simples copies d'une réalité préétablie, si elles sont des instruments d'adaptation à une réalité dynamique, toujours en devenir, leur vérité ne plus être envisagée dans les termes d'une simple correspondance à ce qui est, mais elle doit être définie en fonction de ce qu'elles permettent et produisent, en fonction de leurs conséquences pratiques. « Si idées, significations, conceptions, notions, théories et systèmes sont utiles à la réorganisation active d'un environnement donné pour enlever quelques problèmes ou perplexités particulières, alors leur validité et leur valeur se mesurera à la tâche accomplie. S'ils réussissent dans leur mission, alors ils sont fiables, justes, exacts, vrais et bons. S'ils ne parviennent pas à dissiper la confusion, à éliminer les défauts, s'ils ajoutent à la confusion et à l'incertitude et qu'ils font plus de mal que de bien lorsqu'on fonde sur eux nos actions, alors ils sont mauvais.»<sup>5</sup>

Dans le cadre de l'atelier, cette problématisation de la notion de vérité se traduit par une consigne importante : il n'y a pas, a priori, de mauvaise réponse. Les idées doivent être mises à l'épreuve afin de voir ce qu'elles permettent de construire ensemble. Certaines ferment les problèmes, d'autres permettent de les déplacer, d'autres encore de les approfondir. La question n'est plus : « cette proposition est-elle vraie ? » Mais « qu'est-ce qu'elle produit. »

William James, de son côté, dira que la vérité n'est pas une propriété qui appartient de toute éternité à l'idée. Elle est un processus. Elle advient à l'idée. Elle est un événement qui arrive à l'idée. C'est ce qui le conduit à affirmer que la vérité d'une idée s'identifie au processus de sa vérification, de sa validation. La vérité relève d'une genèse, d'une histoire, d'un devenir expérimental.

---

4 *Ibid.*, p. 129.

5 *Ibid.*, p. 135.

## L'atelier de pratique philosophique :

Nous sommes en juillet 2011. A l'invitation du CISP, une ong italienne active notamment en Algérie, je me rends avec Vinciane Despret à Si-Mustapha, à proximité d'Alger, dans un local occupé par un groupe d'animateurs locaux afin de les former à la pratique de la philosophie avec les enfants. Un premier contact est pris avec les animateurs, le temps que tous les enfants arrivent sur place. Vinciane Despret va retranscrire tous nos échanges, nous disposerons ainsi d'un rapport précieux de l'ensemble de nos activités.

Lorsque tous les enfants sont présents, je leur demande de former un cercle avec les chaises, y compris la mienne. Je dispose d'un support pour écrire, c'est important. Nous nous installons et commençons les présentations.

Ahmed, Idir, Yacoub, Rayan, Alae, Pedro, Warda, Nounou, Nassim, Malek et Racha, entre 8 et 11 ans, se présentent et évoquent des choses qui sont importantes dans leur vie : le travail, la famille, la compréhension, le savoir, le sport, l'organisation, les études, la coopération, l'amitié. Certaines propositions reviennent plusieurs fois. Ce n'est pas un problème, nous pouvons partager des choses importantes.

Pourquoi leur demander d'évoquer une chose importante pour eux ? Parce que dans une perspective pragmatiste, comme je l'ai dit, il est essentiel d'appuyer l'éducation sur le moteur de l'intérêt. Or ce premier geste permet d'activer l'intérêt des enfants : on va parler de ce qui les intéresse eux, de ce qui est important pour eux. Cette accroche permet de les engager dans l'activité, de leur confier immédiatement un rôle actif. L'animateur ne sera pas là pour monopoliser la parole, il est lui-aussi présent pour apprendre des choses.

L'attention portée au dispositif réclame également quelques remarques méthodologiques. Dans un atelier de pratique philosophique, les enfants et l'animateur forment un cercle où toutes les positions se valent. Tous doivent pouvoir se voir et s'écouter sans effort. Il s'agit d'éviter au maximum les positions d'autorité et favoriser les échanges. En transformant l'organisation habituelle de la classe, on modifie le rapport au savoir : avec le cercle, la disposition dans l'espace n'indique plus qui détient le savoir. Les rôles vont pouvoir être redistribués.

Dans le même sens, tout le monde se présente par son prénom, l'animateur y compris. Cette consigne a suscité en Algérie un certain étonnement, certains participants souhaitant conserver le madame/monsieur. Il nous paraît cependant crucial de ne pas marquer d'emblée la rencontre sous les signes d'une hiérarchie entre un enfant qui serait ignorant et un adulte qui détiendrait l'autorité et le savoir.

L'animateur doit par ailleurs disposer d'un support pour écrire. Il est essentiel qu'il conserve une trace du fil de la discussion pour pouvoir, à tout moment, rappeler le chemin parcouru et proposer une synthèse en fin d'atelier. Le recours au tableau se révèle très utile en tant que repère pour les enfants et l'animateur. Il ne doit cependant pas être excessif pour ne pas perdre tout le rythme de l'atelier. L'idéal est d'y recourir uniquement pour souligner les étapes les plus importantes de la discussion.

Revenons à Si-Mustapha. Les enfants sont installés, les présentations sont faites, le moment est venu de donner les deux consignes très importantes de l'atelier :

- « Il n'y a pas de mauvaises réponses, pas de mauvaises notes. On est là pour apprendre ensemble, l'animateur y compris. »

Avec les enfants, j'utilise souvent la métaphore des lego, du jeu de construction, pour compléter cette consigne et souligner sa dimension ludique. Nous allons construire quelque chose ensemble, on ne sait pas encore quoi. Dans les lego, on trouve des briques de différentes formes et couleurs. Certaines vont bien ensemble, d'autres non. Dans l'atelier, les briques sont des idées. On va voir si on arrive à mettre nos idées, nos briques ensemble pour construire quelque chose. Si l'une d'entre elle ne convient pas ce n'est pas grave, il ne faut pas avoir peur d'essayer.

Avec les adultes, je parle plutôt d'une communauté de recherche manipulant des hypothèses de travail. Nous sommes là pour tenter des choses, pour expérimenter ensemble. Le but n'est pas de se mettre tous d'accord, de dégager des solutions définitives ou des vérités mais de mettre des idées à l'épreuve, de souligner des difficultés, de construire des problèmes ensemble.

- « On lève la main pour demander la parole et on attend de la recevoir. Ce n'est pas pour vous embêter mais parce qu'il est impossible de discuter et de s'écouter si on parle tous en même temps. »

Le respect de cette consigne est important, l'animateur doit y être très attentif. Il ne s'agit pas seulement de rendre possible des échanges et de favoriser une écoute attentive mais également d'apprendre aux participants à « poser la pensée », à tempérer leur désir de répondre immédiatement et de donner leur avis, à prendre le temps de réfléchir avant de répondre.

Les consignes précisées, je peux introduire le support. Je choisis un court texte illustré par un dessin d'enfant :

*Bien cher papa,*

*Hier, j'ai vu des images de la guerre à la télévision.*

*Il y avait beaucoup de sang sur le sol, des morts et un char d'assaut explosé.  
Cela m'a fait peur et, le soir, j'ai entendu maman pleurer dans sa chambre.*

*Chaque matin, je fais mes prières pour que la guerre prenne fin et que les  
hommes arrêtent de se battre.*

*J'espère que Dieu m'entendra.*

*Ainsi, tu seras à la maison avec nous pour toujours.*

*Tu me manques.*

*Prends grand soin de toi.*

*Je t'embrasse bien fort.*

*Ton fils Pierre*

(Rascal, *Je t'écris*, l'école des loisirs, Paris, 2010.)

Je demande ensuite aux enfants de me dire ce qui, pour eux, est important dans ce texte. Ils évoquent la paix, les batailles, la coopération, l'amour, la guerre, le sang des martyrs, la sécurité. Une proposition m'étonne : la coopération. Voilà peut-être une occasion de construire un joli problème.

Je demande donc à Ahmed s'il peut expliquer à tout le monde ce qu'il veut dire par « coopération ».

Ahmed répond : « quand quelqu'un cherche une autre personne pour l'aider »

J'enchaîne en demandant aux enfants s'ils sont d'accord ou non avec cette définition et s'ils ont une proposition pour la compléter.

Idir répète : quand quelqu'un a besoin d'aide ; Yacoub ajoute l'idée de fratrie : « quand on aide nos frères quand ils ont besoin de nous ; pour Racha c'est « dans les moments difficiles, quand on a besoin d'une personne » ; pour Rayan et Alae, c'est quand « on aide les autres et qu'ils nous aident ».

Je demande ensuite aux enfants s'ils sont tous d'accord pour dire que la coopération c'est de l'entraide dans des moments difficiles. Si l'un des enfants avaient répondu par la négative, je lui aurais demandé d'expliquer pourquoi il n'est pas d'accord, sa réponse aurait pu constituer une nouvelle occasion de déployer un problème. Leur réponse étant affirmative, je poursuis par la question suivante « Pourriez-vous me donner des exemples de moments difficiles où il y a de la coopération ? »

Racha évoque le séisme, lorsque des gens ont été touchés par la catastrophe et que d'autres les ont aidés ; Alae cite la pauvreté, quand quelqu'un a besoin d'argent et que d'autres l'aident ; pour Ahmed, c'est quand quelqu'un tombe et que j'ai besoin d'une autre personne pour l'aider ; une autre petite fille précise qu'un moment difficile pour elle, c'est quand elle attend les résultats de ses examens de 5e année.

A ce stade de ma présentation, une question vous vient peut-être à l'esprit. Mais quand est-il du support dans tout ça ? Vous partez d'un texte donné, et vous initiez une réflexion sur une notion qui ne s'y trouve pas de manière explicite. Ne faut-il pas être plus fidèle au texte ?

Dans un atelier de philosophie, tel que nous l'envisageons, le support doit être avant tout conçu comme un prétexte, une occasion de faire émerger un problème. Il peut s'agir d'une histoire, d'un dessin, d'une chanson, d'un évènement dans la cours de l'école, d'une anecdote racontée par un enfant... tous les supports sont envisageables pour peu qu'ils soient utilisés comme point de départ pour la construction d'un problème et non comme but à atteindre. L'animateur doit donc pouvoir faire le « deuil de son support » : accepter d'être emmené par les enfants sur des chemins imprévus. Il s'agit de toujours prendre au sérieux les propositions des enfants. Le thème de l'atelier ne doit pas être imposé, les enfants doivent pouvoir choisir, en groupe, le sujet de leur discussion. Le support est là pour initier un processus dont l'animateur ne doit jamais anticiper le terme, au risque d'abandonner la philosophie au profit de la moralisation ou d'un enseignement traditionnel par contenu.

Lors de la formation en Algérie, l'un des animateurs participants s'est étonné que l'on puisse prendre autant de liberté par rapport au texte : ne faut-il s'attacher fidèlement au sens que le texte lui-même donne à la notion dont on discute ? Le danger, si l'on accepte cette proposition de fidélité au texte, est qu'elle va déterminer l'ensemble de l'activité sur le mode de la solution univoque plutôt que sur celui de la construction collective d'un problème. Le support ne doit pas être conçu comme une référence mais comme une occasion de réflexion. Notons que la question de la fidélité au texte ne doit pas être nécessairement évacuée. Si elle émerge dans le cadre d'un atelier, elle peut faire elle-même l'objet d'une problématisation très intéressante par le groupe. Pourquoi pensez-vous que c'est important d'être fidèle au texte ? Peut-on être parfaitement fidèle à un texte ?

La discussion en Algérie se poursuit. J'interpelle le groupe par la question suivante : « pourquoi, pour vous, la coopération est importante dans les moments difficiles ? »

Alae répond que les moments difficiles, ce sont ceux où je ne peux pas faire face tout seul, alors j'ai besoin d'une autre personne.

Selon Pedro, quand on aide une personne qui a vraiment besoin d'aide, peut-être un de ces jours ce sera le contraire.

Une autre petite fille souligne qu'il y a des choses qu'on ne peut pas faire seul, alors pour ces choses on a besoin des autres.

Pour Rayan, quand on aide on est plus proche de Dieu, c'est le secret de la vie.

Chaque réponse pourrait être l'occasion d'une nouvelle problématisation collective. Je choisis cependant cette fois-ci de poursuivre.

« Vous me dites que la coopération est importante et vous me donnez des raisons. Dans le monde, est-ce que tous les gens coopèrent ? Levez la main ceux qui pensent que oui. » Deux mains de lèvent. Je m'adresse à Ahmed et lui demande d'expliquer pourquoi il pense cela. Amhed répond que c'est parce que la coopération va avec le commerce.

Je me tourne alors vers le groupe et demande : « qui pense que le commerce va avec la coopération ? »

Idir répond que le commerce, ce n'est pas de la coopération, c'est du travail.

Alae ajoute que le commerce ce n'est de la coopération car on paie et donc ce n'est pas aider.

On voit bien ici comment un joli problème est en train d'émerger à partir des réflexions des enfants. Je reviens donc vers Ahmed et lui demande d'expliquer aux autres pourquoi il pense que le commerce va avec la coopération. Il répond « Le commerce, comme je le vois, c'est entre les amis, aujourd'hui je te prête quelque chose, demain tu me prêtes, donc ce n'est pas avec de l'argent.

Alae lève la main pour réagir. Je lui donne la parole et elle insiste : le commerce c'est le commerce, ce n'est pas s'aider entre amis. Je lui suggère alors, si ce n'est pas du commerce, de proposer un mot pour le fait de s'aider entre amis en se prêtant mutuellement des choses. Elle hésite et ne trouve pas de réponse. Je l'invite alors à se tourner vers un autre enfant pour lui demander de l'aide. Alae répond qu'elle ne veut pas et elle refuse de dire pourquoi. Je lui fais remarquer que tout à l'heure elle affirmait que coopérer c'est important. Je lui demande donc si elle serait d'accord, maintenant de coopérer. Elle accepte et demande de l'aide à Yacoub qui répond que le commerce, c'est uniquement la vente et l'achat.

Je reviens vers Ahmed et lui demande ce qu'il en pense, si pour lui le commerce va toujours avec la coopération. Il me répond que non, qu'il a changé d'avis en écoutant les autres. Par une série d'explorations successives, la pensée s'est mise au travail.

Le moment est très important et me permet de souligner d'autres aspects de la pédagogie propre à l'atelier. Tout d'abord, on voit que le fait de travailler en groupe est essentiel. L'atelier s'appuie constamment sur l'apprentissage mutuel et la force motrice du groupe. Chaque fois qu'un enfant éprouve une difficulté à répondre, il est invité à faire appel au groupe pour recevoir de l'aide. Qui peut m'aider ? Quelqu'un a une proposition à me faire ? Notons qu'il est important que les enfants s'adressent directement les uns aux autres. Ils doivent apprendre à demander de l'aide, à reconnaître qu'ils ne savent pas. Dans le même sens, l'évaluation d'une proposition d'un enfant n'est pas faite par l'animateur mais par le groupe. Avez-vous compris ce qu'il a dit ? Qui pense que ce n'était pas clair ? Qui n'est pas d'accord ? Ce n'est pas l'animateur qui détient le savoir mais le groupe d'enfants.

Dans l'exemple qui nous occupe, la notion de coopération fut l'occasion de construire plusieurs problèmes avec les enfants. Pour cela, l'un des outils de l'animateur est la clarification. Il s'assure que les notions, inscrites au tableau, sont bien comprises par tout le monde. Une incompréhension peut être l'occasion d'un premier exercice de clarification et de problématisation. Dans notre exemple la question était « Peux-tu expliquer à tout le monde ce que c'est pour toi la coopération ? » Une fois la réponse donnée, l'animateur invite les autres enfants à prendre position vis-à-vis de cette proposition : « Qui n'est pas d'accord avec cette proposition ? » ; « Qui a une autre proposition à faire ? » ; « Qui n'a pas compris l'explication ? ». Notons que l'animateur ne doit pas lui-même expliquer, clarifier les propos d'un enfant. Il s'agit de s'appuyer systématiquement sur le groupe : « Qui peut réexpliquer ? » ; « Qui peut aider ? ». Lorsque une explication a été donnée, il faut revenir au premier enfant et lui demander si c'est bien ce que lui-même voulait dire, s'il est d'accord avec la proposition de clarification qui lui est faite. Le but est d'amener les enfants à construire du sens ensemble, avec leurs propres outils. En mettant leurs propositions à l'épreuve du groupe, on les confronte aux difficultés de la communication et à la diversité des points de vue. On les encourage à s'exprimer clairement, à écouter attentivement, et à faire appel aux autres.

Un second outil incontournable de l'animateur relève de l'argumentation. Dans un atelier de philosophie, toutes les propositions doivent pouvoir être argumentées. Il s'agit d'encourager les enfants à interroger les évidences,

tant les leurs que celles des autres. De ce point de vue, l'atelier est un exercice d'approfondissement de la pensée par la confrontation des arguments. Pourquoi dis-tu cela ? Pourquoi n'es-tu pas d'accord ? Ces questions forcent les enfants à réfléchir leurs propres convictions, à chercher les raisons de ce qu'ils pensent, et à les formuler clairement. Argumenter, c'est donner une prise sur la pensée, c'est mettre la pensée à l'épreuve des autres. Par le jeu des arguments et contre-arguments, les enfants apprennent à réfléchir ensemble de manière rigoureuse. Ils font l'expérience de la complexité de la pensée et du langage.

Je reprends le fil de l'activité en Algérie. Après le problème du commerce, je relance l'atelier par la question suivante. Si la coopération est si importante, pourquoi dans le monde certains ne coopèrent-ils pas ?

Nounou souligne qu'il y a des personnes qui ne cherchent même pas à comprendre ce que c'est la coopération. Pour Racha, c'est parce que certaines personnes ne savent même pas ce que c'est la coopération. Selon Alae, il y a des personnes qui sont égoïste et qui n'aiment pas aider les autres. Selon Pedro, le problème c'est qu'il n'y a pas de compréhension ni d'amour entre les pays. Nassim répond quant à lui que c'est parce qu'il y a une différence entre les musulmans et les autres.

Je me tourne vers le groupe et demande qui n'est pas d'accord avec Nassim. Une petite fille prend la parole et précise que « la coopération c'est dans toutes les religions, mais qu'il y a des personnes qui aident et d'autres non ».

Je me tourne à nouveau vers le groupe et leur demande de me fournir des exemples. Malek répond qu'il y a des chrétiens qui aident et d'autres qui n'aident pas. Un autre enfant que chaque pays a sa religion et que chaque religion a sa propre manière pour aider.

Je reviens alors à Nassim et lui demande ce qu'il en pense. Il répond que ce n'est pas à cause de la religion, que certains aident et d'autres non. Je lui demande pourquoi il a changé d'avis et il me répond que c'est parce que ce que Malek a dit est vrai, que certains chrétiens aussi coopèrent.

Cet extrait souligne l'importance d'un autre outil de l'atelier : l'exemplification. Il est très important d'entretenir un lien entre la discussion et l'expérience concrète des enfants. Le recours aux exemples est de ce point de vue essentiel. Ils permettent d'éviter de tomber dans ce qu'on pourrait appeler, à la suite de James, des généralités crasseuses ou dans les préjugés. En s'appuyant sur des exemples précis relevant de l'expérience personnelle de l'enfant, on l'amène à s'interroger sur la pertinence de sa proposition, de son argument. Il ne s'agit pas de dire « Tu

ne peux pas dire une chose pareille ! » car on recourt alors à un argument d'autorité, un argument moral, on oppose à l'opinion de l'enfant une autre opinion qui est celle de l'adulte. En recourant aux exemples, l'enfant est confronté à ses propres contradictions, le problème se complexifie pour lui à partir de sa propre expérience. Dans l'exemple de la coopération, l'enfant a été amené, par les interventions du groupe et le recours aux exemples, à revoir sa position. On est sorti de l'évidence, du préjugé simpliste, le jugement s'est complexifié. Ce changement ne s'est toutefois pas opéré en vertu d'une intervention moralisatrice de l'adulte : « Tu ne peux pas dire ça ! » mais par l'intermédiaire du groupe de pairs et d'une réflexion sur fond d'expérience personnelle.

Notre discussion relative à la coopération se poursuit. Je demande aux enfants de proposer d'autres raisons qui expliquent pourquoi certains ne coopèrent pas. Après plusieurs interventions, Idir lève la main et propose : « Chaque religion doit suivre ce qui a été dit ». La réponse d'Idir ne correspond pas à la question posée. Je lui demande donc s'il peut répéter ma question. Il me répond « Les raisons entre les religions ». Je me tourne donc vers le groupe et demande qui pense que c'était bien là ma question. Racha lève la main pour dire que ce n'était pas ma question. Je lui demande de la répéter et elle propose « est-ce qu'il a d'autres raisons qui font qu'il n'y a pas de coopération dans le monde ? ». Plusieurs autres enfants confirment. Je reviens donc à Idir et lui demande s'il est d'accord avec eux. Il me répond que oui.

Ce passage met en évidence l'une des attitudes les plus importantes encouragées par l'atelier : l'écoute attentive. Apprendre à bien écouter les autres nous paraît être une condition indispensable à un exercice rigoureux de la pensée. Or bien écouter ne va pas de soi. Preuves en sont les difficultés que rencontrent les adultes eux-mêmes. Prenons un premier exemple qui devrait nous parler à tous ici présents : j'assiste à une conférence. L'orateur évoque un point qui m'intéresse particulièrement. Je pense à une question que je souhaiterais lui poser. Je la note mais je continue à y penser. Elle m'habite à tel point qu'elle occupe mon esprit pendant plusieurs minutes. L'orateur poursuit son exposé. Je l'entends mais je ne l'écoute plus. Je suis dans ma tête, mes pensées suivent leur propre chemin et recouvrent les paroles de l'orateur. Lorsque j'en sors, je me rends compte que j'ai manqué une partie des développements de l'exposé. Dans le cadre d'un atelier avec des enfants, voici ce que ça donne : l'animateur pose une question. Un premier enfant y répond. L'animateur demande aux autres enfants de réagir à ce qui vient d'être dit. L'un d'entre eux lève la main et s'empresse de répondre à la toute première question, sans tenir compte de la première réponse donnée. Si on lui demande de reformuler la proposition initiale de son condisciple, il

en est incapable. Seule sa propre réponse à la première question de l'animateur occupe son esprit, le rendant aveugle et sourd à ce qui s'est passé après. Pressé de bien répondre, il en oublie d'écouter la suite. Il était « dans sa tête », les autres avaient disparu pour lui. L'atelier vise précisément à apprendre aux enfants à prendre le temps et la peine de s'écouter attentivement, à sortir de leur propre tête pour donner une chance à la pensée des autres. De ce point de vue, les outils principaux de l'animateur sont la répétition et la reformulation.

La répétition permet de s'assurer qu'un enfant a bien écouté ce qui a été dit : Peux-tu répéter la question ? Peux-tu répéter la réponse d'un tel ? On n'imagine pas le nombre de fois où enfants et adultes éprouvent des difficultés à répondre à cette exigence. Dans le cas d'une question, la répétition permet en outre de s'assurer qu'il n'y a pas de décalage entre la question posée et la réponse donnée. Elle permet d'éviter de baser la discussion sur un malentendu.

Le second outil évoqué est la reformulation. Il permet de travailler l'écoute mais également de clarifier. Prenons l'exemple d'un enfant qui fait une proposition complexe au groupe. L'animateur s'assure que tout le monde a bien compris mais ce n'est pas le cas de plusieurs enfants. Il demande alors à l'un de ceux qui affirment avoir compris de reformuler la proposition de manière plus claire. Il se tourne vers le premier intervenant pour s'assurer que la reformulation lui convient et demande ensuite au groupe si c'est maintenant plus clair. L'exercice permet d'encourager une écoute attentive et une formulation claire des idées.

Afin de conclure l'atelier avec les enfants, je leur demande de s'arrêter un moment et de réfléchir ensemble à ce qu'on a fait. Voici les réponses des enfants.

Selon Racha, on a commencé par une histoire, on a pris des mots et on a fait la coopération.

Pour Idir, on a dit le mot qu'on avait dans la tête.

Alae souligne qu'on a imaginé des moyens pour la coopération.

Selon Nounou, on a parlé d'une nouvelle idée qu'on ne connaissait pas.

Pour Warda, on a cherché le sens de la coopération, on s'est partagé plein de mots et on est arrivé à quelque chose.

Nassim insiste : on a décortiqué le mot coopération, on a parlé sur la signification et l'importance de la coopération.

Et Ahmed de conclure joliment : on a fait la coopération, on a commencé par une histoire et on est arrivé à quelque chose d'important. On a construit des choses en commençant par des mots.

Une dernière remarque avant de clore notre voyage en Algérie. Dans l'exemple que j'ai choisi, peu de place a été faite au questionnement par les enfants eux-mêmes. Or c'est un outil important qu'il faut travailler également. Il s'agit d'apprendre aux enfants à se poser mutuellement des questions, à distinguer différents types de questions, à reconnaître les affirmations déguisées. Le questionnement est également un moyen de favoriser une écoute attentive. Pour poser une question pertinente à l'un de ses condisciples, l'enfant doit avoir d'abord écouté et réfléchi sa proposition. Le questionnement mutuel peut aussi être l'occasion d'une nouvelle problématisation, lorsque la discussion s'enlise par exemple. Il s'agit enfin d'encourager une certaine autonomie, de quitter le schéma classique du professeur qui interroge et de l'élève qui doit fournir la bonne réponse. Les enfants ont des questions importantes à poser, l'atelier doit leur permettre de le faire.

## Une méthode d'inspiration pragmatiste :

En quoi cette méthode répond-t-elle aux exigences d'une pédagogie pragmatiste ? Parce que pour le pragmatisme, nous l'avons signalé, la connaissance procède par problème et hypothèse de travail. Dans une telle perspective, l'accent se trouve déplacé de la solution vers la résolution du problème. Ceci implique qu'on n'apprend pas aux enfants à penser en leur fournissant des solutions toutes faites, prédigérées. On leur apprend à penser en les confrontant à des problèmes.

C'est là l'une des spécificités de la pédagogie pragmatiste : créer un dispositif qui place l'élève dans une situation problématique au regard de laquelle il ne dispose pas, à l'avance, d'une solution adéquate. Le premier geste du professeur pragmatiste consiste donc à construire ce dispositif, à confronter l'élève à un problème, à lui confier un rôle d' « enquêteur ».

Il y va, selon les mots de Dewey, de la différence entre le dressage et l'éducation. Le dressage par l'information consiste à fournir uniquement des connaissances acquises et emmagasinées, autrement dit prédigérées. Il rappelle « l'acte mécanique qui consiste à enfoncer par des coups répétés une substance étrangère dans une matière résistante<sup>6</sup> », ou

---

6 Dewey J., *Comment nous pensons*, Tr. Ovide Decroly, Les empêcheurs de penser en rond, 2004, p. 86.

encore l'instruction militaire. On fait alors de l'élève ce que Dewey appelle une « encyclopédie d'informations inutiles<sup>7</sup> ». Il évoque également cet esclave qui, chez Platon, agit en exprimant non ses propres idées mais celle d'un autre<sup>8</sup>.

Cette dérive provient du fait que l'on détache l'information de tout contexte problématique et partant du processus interne de son acquisition. L'importance que l'éducation traditionnelle attache à la réponse correcte témoigne selon Dewey de cette dérive : « il faut que les élèves récitent correctement leur leçon<sup>9</sup> ». Elle conduit ainsi à l'emploi de « procédés administratifs scolaires, mécaniques : examens, cotes, places obtenues, promotions et ainsi de suite<sup>10</sup>. »

Dans une perspective pragmatiste, nous l'avons dit, l'accent n'est pas tant placé sur l'information que sur le processus de son acquisition. Il s'agit de permettre à l'élève de jouer un rôle actif en « créant des conditions obligeant l'enfant à participer activement à la construction personnalisée de ses propres problèmes et à concourir à la mise en œuvre des méthodes qui lui permettront de les résoudre (fût-ce au prix d'essais et d'erreurs multiples)<sup>11</sup>. » Pour sortir du dressage, il s'agit de faire de l'élève un partenaire actif dans le processus d'éducation.

L'éducation, autrement dit, ne vise pas d'abord le développement de la mémoire mais celui de ce que Dewey appelle la curiosité intellectuelle : « quand l'enfant ne se contente pas de la solution qu'on lui fournit, quand

---

7 *Ibid.*, p. 72.

8 *Ibid.*, p. 72.

9 Dewey J., *Comment nous pensons*, Tr. Ovide Decroly, Les empêcheurs de penser en rond, 2004, p. 136.

10 *Ibid.*, p. 74

11 Dewey J., *Democracy in education*, the Free Press, 1966, p. 237.

il continue à être préoccupé, à être attentif à tout ce qui peut l'aider à résoudre la difficulté qu'il rencontre<sup>12</sup>. »

Le point est important. Dewey refuse en effet d'assimiler la connaissance à l'information. La philosophie académique a selon lui égaré le sens important que le marin, le marchand ou le fermier donne à la connaissance : celui d'une habileté à l'action<sup>13</sup>. Connaître ne consiste pas à stocker une information mais à la mettre en œuvre dans le cadre d'une activité. Les philosophes et les logiciens confondent ainsi trop souvent la connaissance et l'information établie en proposition, selon une perspective qui domine également le domaine de l'éducation. Pour être réellement éducative, l'information doit être communiquée dans le cadre d'une activité présentant un problème à résoudre, elle doit être psychologisée<sup>14</sup>, c'est-à-dire réinscrite dans l'expérience de l'élève.

## Des problèmes intéressants :

Construire un problème ne suffit cependant pas, encore faut-il que l'élève puisse se l'approprier. « Rien ne peut devenir problème par le simple fait de l'appeler problème ou parce qu'il se présente comme tel pour un enseignant, ou encore parce qu'il est une chose « difficile » et rébarbative<sup>15</sup>. » L'école traditionnelle présente bien un problème à l'élève : comment satisfaire les exigences du professeur ? Comment s'approprier la matière de manière à satisfaire l'autorité scolaire ? Mais ce problème n'est pas celui de l'enfant, c'est celui de l'institution scolaire.

Ceci nous conduit à un second point essentiel de la pédagogie pragmatiste. « Pour savoir qu'il a affaire à un vrai problème, l'enfant doit le ressentir comme une difficulté qui lui est propre, née dans et de son expérience, comme un obstacle qu'il doit surmonter s'il veut parvenir à

---

12 Dewey J., *Comment nous pensons*, op. cit., p. 47.

13 *Ibid.*, p. 185

14 Dewey J., *op. cit.*, Chicago, 1956, p. 22.

15 Dewey J., *L'école et l'enfant*, op. cit., p. 55.

ses fins propres, assurer l'intégrité et la plénitude de son expérience propre. Mais cela signifie que les problèmes naissent et se développent à partir des propres impulsions, idées et habitudes de l'enfant, des essais qu'il fait pour les exprimer et les satisfaire – en un mot, des efforts qu'il fait pour réaliser ses intérêts<sup>16</sup>. » C'est à partir des expériences personnelles les plus ordinaires de l'enfant, de ses centres d'intérêts, que les problèmes sont à construire.

Ceci ne veut pas dire que ces intérêts doivent être considérés comme définitifs, comme des critères absolus. L'enseignant qui les interpréterait ainsi serait « le pire ennemi de l'idée d'intérêt »<sup>17</sup> précise Dewey. Toute la portée pédagogique de l'intérêt réside dans « ce à quoi il tend, dans les nouvelles expériences qu'il rend possible, dans les aptitudes nouvelles qu'il tend à créer<sup>18</sup>. » Les intérêts de l'enfant ne sont donc pas des buts à atteindre mais des moteurs, des points d'appui vers de nouvelles expériences.

## Agir ensemble

Si l'éducation doit être en continuité avec la vie de l'enfant, il est une dimension de celle-ci qui ne peut être négligée : sa dimension sociale. Les activités doivent viser la formation intellectuelle de l'enfant mais également une disposition, une intelligence sociales.

En ce sens, Dewey n'a cessé de critiquer les tendances individualistes de l'éducation traditionnelle privilégiant la crainte, la compétition, la rivalité, la hiérarchie. « Les plus faibles perdent le sens de leurs capacités et acceptent une position d'infériorité persistante et durable » tandis que « les plus forts sont tentés de se glorifier d'être les plus forts<sup>19</sup>. »

---

16 *Ibid.*

17 *Ibid.*, p. 52.

18 *Ibid.*

19 Dewey J., *Ethical principles underlying education*, in *Early works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, Vol. 5, p. 64-65.

Ce que l'on qualifie communément de tricherie reçoit dans cette perspective un éclairage très particulier. C'est dans le contexte spécifique de l'école traditionnelle que l'entraide devient un crime scolaire. « Lorsque le travail scolaire consiste simplement à apprendre des leçons, l'assistance mutuelle, au lieu d'être une forme naturelle de coopération et d'association, devient un effort clandestin pour soulager un voisin de ses propres devoirs<sup>20</sup>. » Selon Dewey, c'est bien le dispositif scolaire qui crée le tricheur, en faisant de l'entraide une activité clandestine au lieu de la promouvoir comme une forme naturelle de coopération sociale.

Le problème de la discipline s'en trouve également revisité. L'ordre, souligne Dewey, est toujours relatif à un but à atteindre. Si le but de l'éducation est d'apprendre à trente élèves à réciter correctement leur leçon, la discipline scolaire doit permettre d'atteindre ce résultat. D'où une organisation spécifique de la classe : silence, pupitres individuels, immobilité... Si par contre le but de l'éducation est la coopération sociale à travers des activités constructives, la discipline requise change de visage, de même que l'organisation de la classe.

Le chemin peut d'ailleurs être parcouru en sens inverse suggère Dewey. De même que le biologiste peut reconstruire un animal à partir de quelques os, il est possible de reconstruire une activité éducative à partir de l'organisation de la classe<sup>21</sup>. Des rangées de pupitres uniformes en ordre géométrique, à ce point serrés qu'il est impossible de bouger, si petits qu'ils ne peuvent accueillir qu'un livre et un stylo ; un bureau qui domine sur une estrade ; des classes toutes identiques et de la même taille, aménagées de la même manière. Une telle école ne peut accueillir qu'un seul type d'activité souligne-t-il : une écoute passive.

Lorsqu'il a voulu aménager l'école laboratoire, Dewey a cherché du matériel adapté à l'éducation pragmatiste qu'il entendait promouvoir. Au cours de ses recherches, un fournisseur lui a fait la remarque suivante, emblématique selon lui de l'orientation prise par l'éducation traditionnelle : « Je crains de ne pas avoir ce que vous souhaitez. Vous

---

20 *The School and Society*, p. 16.

21 *The School and society*, p. 31.

cherchez du matériel avec lequel l'enfant puisse travailler ; ce que nous avons est fait pour écouter<sup>22</sup>. »

L'organisation traditionnelle de la classe et du curriculum implique également une uniformisation du groupe. Les élèves ne sont pas considérés individuellement mais comme une masse, un agrégat. C'est en agissant, nous dit Dewey, que les élèves s'individualisent<sup>23</sup>. Limiter l'activité permet d'accroître le nombre d'élèves présents en classe et de pratiquer une éducation de masse. Le centre de gravité du processus éducatif est alors le professeur ou le livre et non l'élève. Dewey en appelle ainsi à une révolution copernicienne dans l'éducation : changer de centre de gravité au profit de l'élève lui-même<sup>24</sup>.

Dans une perspective pragmatiste, le véritable but de l'éducation relève en fin de compte de ce que Dewey appelle la « perspicacité sociale », la capacité à vivre ensemble intelligemment<sup>25</sup>. »

---

22 *Ibid.*, p. 31

23 *Ibid.*, p. 32

24 *Ibid.*, p. 34

25 *Democracy in Education*, p. 192.