

Construire son point de vue

Pascale BOEUF

SITUER LE PROJET DANS SON CONTEXTE

1. De l'enfant spectateur à l'enfant critique

C'est à Nanterre, en région parisienne, que huit enseignants d'école primaire, du CP au CM2, travaillent sur ce projet depuis le mois d'octobre 2000. Aujourd'hui ce travail est en cours et c'est donc d'un témoignage " en l'état " dont il est question.

Dans cette ville, les élèves des écoles primaires bénéficient d'une politique culturelle ambitieuse et de qualité, ce qui leur permet d'assister à des spectacles, de visiter des expositions et des musées, de rencontrer des auteurs dans le cadre d'une saison " Jeune public ". Il semblait donc important aux membres du groupe de réflexion porteurs du projet (service culturel de la Mairie, enseignants et conseillers pédagogiques, service enfance) de travailler sur l'avant et l'après de la " manifestation " (sans oublier le " pendant !"). L'idée de former des enfants " spectateurs " avait pris corps voici déjà quelques années, et tout naturellement, s'est élargie à l'envie de permettre aux élèves d'atteindre les buts suivants : penser par soi-même, être critique, dire ce que l'on pense et savoir le justifier, l'argumenter, bref, construire son point de vue...

C'est ainsi que nous avons fait appel à un philosophe " animateur ", Oscar Brénifier, dont nous savions qu'il avait expérimenté ce type de débat avec des règles établies dans des classes de petits enfants. Les enseignants acteurs du projet " construire son regard " se sont donc vus proposer ces ateliers philosophiques comme étant un volet de ce projet et une aide à l'animation de débats dans la classe.

2. Les intentions pédagogiques

Ces ateliers entrent dans le cadre des apprentissages et des programmes à étudier à l'école élémentaire. En effet, il s'agit bien là d'actions pédagogiques permettant d'atteindre des compétences

- Dans le domaine de la langue orale : oser s'exprimer, rapporter un événement vécu, rester dans le sujet, raconter, décrire, questionner argumenter, justifier, expliquer.
- Dans le domaine de la langue écrite : présenter son point de vue, réécrire un texte, relater un événement en variant de point de vue, lire un texte et en présenter un avis personnel et argumenté.
- Dans le domaine des compétences transversales : construire sa personnalité, acquérir de l'autonomie, apprendre la vie sociale, faire des liens en créant des " réseaux " (sur un thème, un auteur, une période, une idée...) et s'ouvrir sur monde artistique et culturel.

3. Les enseignants volontaires

Enseignants débutants ou plus chevronnés, nouveaux arrivants ou exerçant depuis plusieurs années à Nanterre, donc connaissant toutes les richesses mises à disposition des écoles dans le domaine culturel, ayant en charge des classes du CP au CM2, tous mènent leur classe avec leurs propres pratiques et leur personnalité. Cependant, ces huit enseignants ont en commun le désir de donner la parole à leurs élèves, de leur permettre d'échanger entre eux avec les mots, de les impliquer dans leurs apprentissages en ayant une attitude réflexive tant par rapport à la tâche qui leur est demandée que par rapport aux opinions qu'ils émettent, d'être des " sujets " acteurs de leurs apprentissages.

Dans la vie de l'écolier, cela se traduit notamment, par des entretiens quotidiens (" quoi d neuf? " ou équivalent), des conseils de classe permettant de réguler, de faire des projets, des conseils de délégués au sein même de l'école...

Certains ne connaissaient pas cette pratique d'ateliers philosophiques avec de jeunes enfants et ils y ont vu un enrichissement personnel permettant d'approfondir leurs réflexions et d'améliorer leur pratique pédagogique.

QUE SE PASSE-T-IL DANS CES MOMENTS D'ÉCHANGES " PHILOSOPHIQUES? "

1. Dans la classe

Les premiers entretiens se passent en grand groupe. Les enfants et les adultes (enseignant, philosophe " animateur ", observateurs prenant des notes) sont en cercle et vont échanger à propos de... une question qui les préoccupe, un spectacle qu'ils ont vu, un événement de la vie quotidienne, un livre, un tableau... Le choix du sujet appartient soit aux enfants soit à l'enseignant selon les circonstances.

1.1 Choix du sujet

a) Classe de CM1/CM2

L'animateur demande aux élèves :

- Quelle est la question qui vous paraît la plus importante ?

Propositions des enfants :

1 - Qu'est-ce qu'un philosophe ?

2 - Pourquoi n'écrirait-on pas avec un gribouillis correspondant à un mot ?

3 - A-t-on besoin des mots pour parler ?

4 - Pourquoi marche-t-on sur deux pieds et pas à quatre pattes ?

5 - Comment faire pour se contrôler ?

À l'issue d'un vote la question 4 est choisie :

- Pourquoi marche-t-on sur deux pieds et pas à quatre pattes ?

Une rapide analyse de ce procédé met en évidence les questions que les enfants se posent et qu'ils osent poser au sein de la classe. Nous verrons ultérieurement que cette " permissivité " pourrait mettre l'enseignant en difficulté et concourt à lui faire " prendre des risques ".

b) Classe de CP/CE1

Animateur : Qui sait ce que nous allons faire?

Enfant : On va parler de l'histoire de Namcoutimi. Tu vas nous poser des questions sur Namcoutimi.

Ici, le sujet est déterminé à l'avance, faisant suite à un spectacle qui a déjà donné lieu à une " exploitation " dans les différents domaines d'activités scolaires.

Nous nous contenterons de ces deux exemples quant au choix du sujet pour nous arrêter maintenant sur les " règles du jeu ".

1.2 Règles du jeu

Première partie : définition des règles du jeu et choix du sujet de la discussion
4 décembre 2000 classe de CP/CE1

Oscar : **de quoi voudriez-vous parler ?**

**quelque chose de très important,
qui a une proposition ?**

Priscilla : des droits de l'enfant.

Oscar : **pourquoi?**

Priscilla : parce qu'il y a des enfants qui sont pauvres,
n'ont pas assez d'argent, ne peuvent pas
manger et n'ont pas de famille.

Oscar (à Hanane qui lève le doigt) :

as-tu un autre sujet?

Hanane : le droit de manger... parce que
dans des pays y en a qui z'ont pas à manger.

Oscar : **ton sujet est-il plus important, plus
intéressant que celui de Priscilla?**

S'il fallait choisir, lequel choisirais-tu?

Hanane : celui de Priscilla.

Sollicitation systématique
du " pourquoi ".

Précise la deuxième règle :
une proposition ne peut être
énoncée que si elle est
différente des précédentes.

Questionnement pour faire
émerger un enjeu.

Oscar : **pourquoi le sien?**

Hanane : (ne dit rien)

Oscar : **tu sais y répondre ou ça te paraît trop difficile?**

Hanane : je ne sais pas.

Charles : le droit de pas faire la guerre parce que dans des pays y'en a qui font la guerre.

Oscar : **c'est un problème.**

Ça te plaît ou ça ne te plaît pas?

Charles : parce qu'il y en a beaucoup qui sont morts.

Myriam : la nature, parce que.. je m'en rappelle plus.

Oscar : **pourquoi ça t'intéresse?**

parce qu'il y a plein de voitures dans la nature?

Myriam : non, parce que j'aime les arbres à l'automne. ils deviennent jaunes, c'est beau.

Priscilla : c'est la nature.

Oscar : **ce n'est pas dans notre jeu sauf si tu as une autre raison.**

Priscilla : parce que ça nous apprend. Parce que quand on est petit, on ne sait pas les nervures des feuilles.

Oscar : **et c'est un problème ça?**

Tania : si on dit la même chose, si c'est déjà dit, on saura si c'est les mêmes sujets.

Oscar : **est-ce que c'est le même sujet? est-ce qu'on peut prendre le même sujet?**

Plusieurs enfants : non.

Oscar : **pourquoi?**

Laurie : parce qu'on a déjà la réponse.

Oscar : **comment cela ?....**

Dans cet extrait, on voit bien comment les règles s'élaborent " sur du vrai ", c'est-à-dire pendant le déroulement du débat. Ces règles ne diffèrent pas quelles que soient les modalités du débat : l'animateur est, soit un enseignant, soit un élève, le débat a lieu en classe entière, en petit groupe... Le cadre est posé pour que les interventions soient écoutées, entendues, mémorisées afin que chaque acteur soit nourri des paroles des uns et des autres. Le " pourquoi " toujours présent permet d'aller plus loin dans l'argumentation. C'est dans ces moments que certains enfants prennent la mesure de l'enjeu qui émerge de la question posée et accèdent à une réflexion méta-cognitive. C'est également là que les visages d'enfants s'éclairent. Ils sont dans la " jubilation du parler " quand les mots sont au service de leurs pensées, quand ils prennent conscience que cette pensée " est dans

Porte de sortie offerte à l'enfant face à la difficulté.

Identification d'un problème
Question pour faire émerger un enjeu.

Proposition absurde facilitant l'élaboration par l'enfant de son argument personnel.

Rappel de la règle :
on ne répète pas.

Mise à l'épreuve à laquelle l'enfant ne répond pas.

Sollicitation d'une réflexion méta.

leur tête " parce qu'ils ont les mots pour dire. Ils ont aussi les mots pour dire ce qu'ils pensent de ce travail, même ceux qui ont des difficultés pour prendre la parole pendant la séance proprement dite.

1.3 Bilan des enfants, évaluation après l'atelier :

En écoutant les autres on apprend à réfléchir;... je ne parle pas beaucoup parce que je préfère écouter. Parler c'est important. C'est important de réfléchir.

Avec Oscar on doit tous parler du même sujet, même si on n'a pas envie.... Si on avait pris comme thème " avoir une amie... " je crois que j'aurais parlé, ça aurait été plus facile.

Avoir une idée c'est facile, la dire c'est difficile.

J'avais peur de ne pas dire ce qu'il fallait, de pas parler comme il faut....on peut parler normalement, et dire ses idées à sa manière.

Les questions d'Oscar étaient difficiles. Quand Oscar vient, ça me dérange parce qu'il faut qu'il sache qu'il y a des enfants qui sont timides ici!

Ceux-là savent dire et sont autorisés à dire ce qui n'a pas fonctionné et pourquoi. Silencieux qui ont été beaucoup sollicités y compris avec humour (il faut dédramatiser, bien sûr!), enfants dont les premières paroles étaient la reprise du précédent participant (transgresser les règles permet d'avancer) ou plus bavards qui interviennent avec davantage d'aisance, le bilan qu'ils font de ces entretiens montre que cette forme de travail les a quelque peu " bousculés " en général positivement, mais quelquefois inconfortablement comme on le voit ci-dessus. Ces réflexions nous amènent à tenter une analyse de ce qui se passe à la fois pour les élèves et pour les enseignants.

2. Analyse

2.1 Du côté des élèves

J'ai délibérément choisi de garder pour cette partie " analytique ", les témoignages qui montrent que les élèves différencient ces moments philosophiques des entretiens qui se pratiquent habituellement.

- Nous, nous ne posons pas beaucoup de questions parce qu'on n'a pas d'idée dans la tête et lui, il nous pose des questions impossibles à répondre.

- À l'entretien on raconte notre vie, alors que là, il faut donner des idées.

- L'intérêt c'est de dire ce qu'on pense à l'intérieur de notre tête. C'était plus difficile et plus long. Il fallait poser beaucoup de questions et avoir beaucoup de mémoire.

- Si on mélange toutes les idées ça donnera une grande idée.

- On peut aussi se parler à soi même, parler dans sa tête.

- Les entretiens avec Oscar servent à apprendre à prendre la parole et à comprendre les idées des autres et donner nos idées sur un sujet précis.
- Ce que demande le plus Oscar c'est d'expliquer pourquoi on dit oui ou non.
- L'entretien avec Oscar sert à s'écouter entre nous, à participer plus souvent, à comprendre les idées des autres. S'ils ne sont pas d'accord avec toi, c'est leur choix, ce n'est pas grave.
- C'est bien, mais c'est difficile.

Les enfants perçoivent très vite les enjeux de cette activité. Certes ils se sentent enfermés dans une règle rigide, voire même trop étroite pour pouvoir s'y inscrire, mais ils réalisent bien que dans ces entretiens on se situe à un autre niveau que dans les échanges. N'est-ce pas justement ces limites sévères qui permettent à chacun d'entrer dans sa propre pensée plutôt que de se disperser à l'extérieur de lui-même? N'est-ce pas justement ce que ces règles imposent à l'écoute, à la mémoire, à l'attention qui oblige les enfants à se " recentrer " sur eux-mêmes? Au-delà de la timidité qui est mise en avant par les " non-parleurs " ce sont les mécanismes de défense contre cette situation " d'auto-regard ", " d'auto-écoute ", d'arrêt sur les autres et donc sur soi qui se révèlent. Il est certains enfants pour lesquels s'entendre poser directement une question est une véritable inquisition. Alors, soit ils se mettent en retrait, soit ils se " révoltent ". Avoir à se justifier, à argumenter, c'est se retrouver face à un grand vide, le vide intérieur qu'ils ne peuvent combler tant qu'ils n'ont pas pris conscience de leurs propres ressources et osé formuler leurs propres interrogations.

Les enjeux de ces débats sont différents selon les sujets (il s'agit bien là des enfants " sujets " et non pas des supports de discussions!) mais ils ont comme dénominateur commun une activité réflexive, sur le langage, sur la pensée, sur ce qui fait sens et qu'ils peuvent s'approprier.

Ainsi, certains enfants qui ont intégré ces règles de fonctionnement (pourquoi?....) vont même jusqu'à les transférer dans d'autres activités de classe. Les enseignants notent des modifications dans les échanges; les élèves recherchent davantage de précision dans leur vocabulaire, acceptent de voir leur point de vue remis en cause et débattent avec plus de rigueur. Ils différencient davantage ce qui est de l'ordre de l'exemple ou du cas particulier par rapport à une idée, à un concept (" elle ne savait pas le mot religion;... Au moins, Myriam saura ce qu'est une religion. ").

Il est fort probable que les bénéfices de ce travail sont visibles dans ces classes parce que les pratiques pédagogiques des enseignants le permettent et parce que ces ateliers sont un des axes du projet pédagogique autour duquel ils ont construit leur classe.

2.2 Du côté des enseignants

Dès la première séance chaque enseignant a ressenti le besoin de garder des traces de ce qui s'était passé. Compte-rendu? Transcription simple des dialogues? Tentative d'analyse?

Dans quel but? Mémoire du groupe? Faire avancer la réflexion de chacun à partir de la réflexion des autres? Comment faire pour découvrir la méthode, observer les enfants, cerner les enjeux, prendre des notes? Enregistrer oui, mais décrypter ensuite les cassettes demande beaucoup de temps et il y a la classe à préparer tous les soirs. Cette liste de questions n'est évidemment pas exhaustive.

Pendant les séances et dans leur grande majorité, en dehors de l'enseignant et du philosophe, un autre adulte était présent qui prenait des notes et observait les enfants. Cependant, nous ne nous étions pas donnés de lignes directrices quant à la " mission " de cet adulte supplémentaire. Chaque classe put profiter de la présence du philosophe pour six séances réparties dans le temps à la convenance de chacun (une ou plusieurs fois par semaine, plusieurs séances d'affilée...)

Rapidement, le philosophe animateur a fait parvenir au groupe le document suivant.

Propositions pour les rapports de discussions philosophiques

I - Structure générale

1. Identifier la question traitée, le texte, spectacle, film ou autre support de discussion.
2. Etablir la liste des hypothèses (réponses ou analyses, généralement inscrites au tableau) avancées par les élèves. Mentionner les objections ou questions porteuses.
3. Identifier les problématiques portant sur le fond. Exemple : " Le héros de l'histoire a-t-il raison ou non? ", " Dieu existe-t-il ou non? ", etc.
4. Identifier les enjeux de type " méta ". Exemples : double lecture (ambiguïté) d'un même propos, argument portant sur la logique d'un autre argument, discussions sur la forme du débat, appréciations de l'exercice, évaluations mutuelles des élèves, etc.
5. Évaluation générale de la discussion. Exemples : ce qui est frappant en une séance donnée, progression ou régression par rapport à d'autres séances, difficultés ou réussites, nouveautés dans le fonctionnement, comportement d'élèves spécifiques, incidents à portée particulière, etc.
6. Utilisation des outils méthodologiques hors des moments " officiels " de discussion. Exemples : observations sur leur compréhension ou leur utilisation, en classe ou hors classe; utilité dans les leçons de l'enseignant; commentaires des élèves, voire retour des parents.

II -Recommandations

1. Dans la mesure du possible, il serait utile de prendre le temps, ne serait-ce que dix minutes après la fin de chaque discussion, d'évoquer rapidement quelques grands points à traiter dans le rapport.
2. Ne pas hésiter à noter en vrac diverses observations, qui à première vue peuvent paraître anodines mais qui pourront s'avérer par la suite plus significatives.

On peut regretter que cet outil ait été peu ou pas utilisé; cependant, il a été une trame de travail pour les enseignants qui ont eu la possibilité de produire de l'écrit.

Certains enseignants se sont organisés au sein de leur école pour profiter au maximum de ce travail (présence de la directrice à chaque séance, présence d'un autre enseignant de l'école dont la classe était prise en charge par la directrice, répartition des tâches écrites, comptes-rendus, analyse, paroles d'enfants...)

Après trois séances animées par le philosophe, les enseignants, désireux de se former, ont tous souhaité prendre en charge le débat, sous l'œil de l'animateur avec lequel ils faisaient un bilan en fin de séance.

De nouvelles questions se sont alors posées à chacun :

- Comment vais-je m'approprier la démarche? En effet, cela n'a pas été simple car, soucieux de relancer, les " pourquoi? " Les " qui veut répéter la question? " donc de rester dans la forme et le cadre certains s'y sont perdus et ont laissé passer le fond. Voici ce que dit l'enseignante de CM1/CM2 :

" La première difficulté que j'ai rencontrée était celle de respecter la forme du discours contraignante adoptée par Oscar. Ma première séance m'a permis de m'apercevoir que ce n'était pas le principal. "

- Sur quel support portera le débat? Je connais bien mes élèves, il faut que je choisisse la meilleure entrée possible en ce moment où ils sont fragilisés par... où ils ont envie de parler d'un spectacle qui les a marqués, d'un livre qu'ils ont aimé... Autre cas de figure : suis-je prêt(e) à prendre le risque de partir d'une question d'enfant dont je ne saurais que faire (exemple : les parents ont-ils le droit de frapper leurs enfants?) parce que je ne me sens pas en mesure d'être suffisamment sécurisant(e) pour éviter les dérives dans un cadre que je ne maîtrise pas encore. Se posant ce type de questions, une enseignante choisit de partir des écrits des élèves portant sur un livre qu'on a lu. Ce débat dans lequel les élèves se sentaient concernés, a permis de restructurer les écrits. Une autre fois, elle montre à ses élèves trois reproductions de tableau et leur demande de s'exprimer dessus.

- Un enseignant de CP dit ceci :

" Ce qui a été important pour moi (auto-évaluation du travail du maître), ce ne sont pas les thèmes, ce que les enfants ont dit, ni même le déroulement de la séance (souvent trop agitée) mais l'intérêt du questionnement sur le sens de ce que l'on fait. C'est tellement évident... que parfois on l'oublie! Bien sûr j'ai des objectifs, des généraux, des maréchaux et des spécifiques et des pédagogiques. On évalue. On fait le bilan. Mais au fond, pourquoi on a fait ça (fabriquer du papier recyclé, aller voir ce spectacle, lu ce livre...)? Je m'interrogeais déjà, je m'interroge encore plus et je pose plus souvent la question aux enfants. Oscar, c'est bien connu des enfants, il demande toujours pourquoi! "

- En fait, à travers cette pratique philosophique, cet enseignant repose le problème de la prise de sens et de la place de l'élève à l'école.

- Comment vais-je mener la séance? il me faut permettre aux enfants de formuler, voire reformuler les questions. Pour cela il faut que le calme règne dans la classe. Avec ou sans le philosophe, d'ailleurs, les paramètres diffèrent d'une école à l'autre et même d'un moment de la journée à un autre. Ici les élèves pourront débattre plus une heure, là ils s'agitent après 30 minutes. Je me dois de permettre à chacun de s'exprimer, je souhaite qu'ils s'essaient à présider la séance à leur tour... Pour cela voici ce qui a été mis en place dans une classe :

"... faire trois groupes d'enfants avec trois débats différents en simultané : le constat est là plus positif. Les trois enfants animateurs ont assumé leur rôle avec sérieux en essayant de réinvestir ce qu'ils avaient appris du fonctionnement de ce type d'entretien à savoir : donner la parole, poser des questions, utiliser le pourquoi. Dans les trois groupes, tous les élèves se sont exprimés même si parfois c'était simplement pour répéter ou acquiescer. Cela montrerait la nécessité de pratiquer ces entretiens en petit groupe pour amener chaque enfant à s'investir et à se sentir concerné. "

- Saurai-je relancer le questionnement sans laisser apparaître mon point de vue? cette question fait également partie de la prise de risque. Si je n'y prends garde, je peux me mettre en contradiction avec les idées auxquelles je tiens en ce qui concerne l'enfant " sujet ". En effet, même si ma pratique pédagogique diffère de celle d'autres collègues, je reste l'adulte référent de cette classe et le poids de ma parole est considérable sur mes élèves. Si je laisse poindre mon point de vue, je risque de laisser s'échapper leur autonomie de pensée.

- Que fais-je avec ceux qui ne parlent pas? qui n'interviennent pas? comment les raccrocher au débat d'autant plus que pour certains cette attitude est opposée à celle qu'ils ont dans les autres échanges?

- Enfin, paroles d'une enseignante :

"... comment faire avancer la pensée et le discours, comment relancer le débat en faisant prendre du recul pour dégager les enjeux méta et les identifier dans les échanges rapidement. Je suis passée à côté de certains parce que ce type d'entretien nécessite une pratique mais aussi parce que je n'avais pas, moi, au préalable identifié les enjeux. Il faut essayer, modifier, adapter et se tromper... (ne pas) vouloir aller trop vite pour faire avancer le débat. Les interventions d'Oscar lorsque nous menions à deux le débat m'ont permis de me rendre compte que les reformulations par les autres mettaient à jour des incompréhensions et que rester sur l'explicitation des idées améliorerait la qualité des échanges. "

Nous échangeons régulièrement ces questions lors de nos rencontres.

SUIVI DU TRAVAIL DANS LE GROUPE

1. Les rencontres

Outre les huit enseignants concernés et le philosophe, ce groupe rassemble un conseiller pédagogique de circonscription, une coordonnatrice de Réseau d'Education Prioritaire, la

responsable de la saison Jeune Public de la Ville, son ou ses assistant(e) s, éventuellement un professionnel qui intervient dans le dispositif (ingénieur du son, cinéaste...).

Le groupe se réunit environ une fois par mois. Au cours de ces réunions nous faisons à la fois une régulation sur la poursuite du projet " construire son regard " dans sa globalité et sur les ateliers philosophiques en particulier.

En dehors de ces réunions " techniques ", nous utilisons les heures d'animation pédagogique pour nous soumettre aux mêmes ateliers philosophiques que les enfants.

Lors de la première animation pédagogique, nous avons découvert les ateliers avec la question : " quel monde laisserons-nous à nos enfants? ". Cette question avait été choisie parmi celles qu'avaient proposées les membres du groupe. Cette séance nous a donné l'occasion de mesurer le flou, le manque de précision de notre vocabulaire et le peu d'écoute des réponses dont nous pouvions être capables... Nous avons bien joué, mais certains ont également souffert.

Nous nous sommes remis plusieurs fois dans cette situation en étant à tour de rôle animateur du groupe et là nous avons pu apprécier notre flexibilité dans la manière de respecter les règles et de mener le questionnement...

Cette mise en situation est à la fois formatrice au plan de la " technique ", mais surtout elle nous renvoie à ce que vivent les enfants pendant les séances. Cela nous permet d'avoir un regard critique sur notre intervention et c'est bien de critique qu'il s'agissait lorsque ce projet a été élaboré.

2. Aujourd'hui, où en sommes-nous?

Chaque classe a profité de la présence du philosophe pendant les six séances qui lui étaient octroyées et les ateliers philosophiques ne se sont pas arrêtés pour autant.

Chacun a envie de continuer pour lui-même, pour sa classe mais aussi pour que la dynamique qui est née de ce groupe ne reste pas en jachère.

Le projet était ambitieux. Avec " construire son regard ", nous avons rêvé d'échanges de points de vue entre enfants de classes différentes, nous avons même envisagé la création d'un " site internet ". La création de ce site est prise en charge par un des enseignants du groupe, mais la mise en œuvre et la réalisation se heurtent encore à des problèmes pratiques. Ce site pourrait être le fédérateur des classes concernées qui se communiqueraient écrits d'information, textes d'opinions... une banque de données dans des registres variés sur des thèmes précis. Puisque des classes travaillent davantage sur les arts plastiques, la musique ou les problèmes de société, cela pourrait donner lieu à la construction d'une culture commune et d'une culture personnelle choisie en connaissance de cause et non pas imposée par la " température " du moment.

Malheureusement, il reste encore du chemin à parcourir dans ce domaine, mais nous avons tous à cœur d'y parvenir.

On peut dire aujourd'hui que depuis le début de l'année scolaire, chaque enseignant du groupe s'est appuyé sur la pratique des ateliers philosophiques pour construire ou améliorer son parcours personnel dans le cadre du projet " construire son regard " ainsi que dans le cadre de son projet pédagogique.

Bien des questions restent en suspens et qui sont liées à ces ateliers :

- Comment tirer des pistes de travail à partir des échanges indispensables sur les pratiques de chacun?
- Comment utiliser et analyser les écrits des adultes qui ont été produits après les entretiens philosophiques?
- Comment et pourquoi chaque enseignant prend ou ne prend pas le temps de produire des écrits, prenant ainsi le temps de " faire un arrêt ", de se décentrer? Qu'est ce qui fait obstacle à la rédaction?
- Comment permettre à chaque enseignant de prendre conscience de la valeur du travail qu'il fournit?
- Comment contourner les difficultés rencontrées dans la conduite des entretiens et transformer ces difficultés en atouts?
- Comment se donner les moyens de faire produire aux élèves des textes à la première personne?
- Comment à partir de tout ce travail de la langue orale, allons-nous amener les élèves sur les chemins d'une écriture personnelle sachant que c'est aussi le passage à l'écrit qui permet de conceptualiser?

La conclusion provisoire (puisque c'est d'un témoignage en l'état qu'il s'agit) de cette expérience est unanimement positive. À l'heure où bon nombre de nos élèves, de nos enfants font difficilement le passage entre imaginaire et réel, sont pollués par les sollicitations visuelles et auditives en tout genre, il nous appartient de leur permettre de se construire une pensée autonome. Il est de notre devoir de les accompagner sur le chemin de la connaissance de soi et des autres. Il est de notre plaisir de leur redonner les mots afin qu'ils puissent en jouer et les faire leurs.

(1) Cet article a été rédigé avec la collaboration de Bernard LEFEBVRE, CPC.

Des enseignants : Mustapha BENYATTOU, Sabrina BOYER, Jean-Pierre CAZENAVE, Françoise GUTZWILLER, Danièle JOLY, Maria MÉREL, Alexandra MICQIAUX, Gérard RIGALDO, Claire RIOUX.

Elisabeth HENRY, responsable de la saison Jeune Public Nanterre.