

## Les ateliers philo comme "marqueurs" de l'école ?

**Caroline Pillet**, chargée de mission à la Mission académique innovation et expérimentation du Rectorat de Paris (France) pilletcaro@yahoo.fr

"Chacun sait que l'on parle beaucoup à l'École. Ou, plus exactement, que les enseignants y parlent beaucoup. Les élèves, eux, bavardent... Car, quand ils ne répondent pas aux questions du maître en répétant ou en anticipant avec plus ou moins de précision les paroles de celui-ci, leur discours y est perçu, pour l'essentiel, comme insignifiant ou inutile, voire même, pour peu que l'enseignant soit inquiet, comme l'expression d'un obscur complot dont il serait inévitablement la victime." Philippe Meirieu, *Le Choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*<sup>1</sup>.

La Mission académique innovation<sup>2</sup> du Rectorat de Paris s'est intéressée aux pratiques et dispositifs à visée philosophique dans les établissements de Paris. Une enquête de terrain a été menée sur les dispositifs mis en place : élèves, enseignants, animateurs et théoriciens de ces pratiques ont été rencontrés. La revue (in)novatio de la mission<sup>3</sup> a eu ce thème pour sujet, avec l'objectif d'appréhender l'intérêt de ces ateliers et de transmettre des expériences de terrain considérées comme réussies car porteuses d'enjeux pédagogiques fondamentaux qui posent question à l'Ecole. La notion de "marqueur"<sup>4</sup> signifie que l'on rend visible ce qui est caché. Comment cette notion de "marqueur" peut-elle s'appliquer aux ateliers philo à l'endroit de l'Ecole ? Que nous disent ces pratiques sur l'Ecole ?

### Le cadre de notre mission

La mission académique est chargée d'aider à la mise en place et au suivi d'actions innovantes ou d'expérimentations dans les établissements. Elle peut, à la demande des acteurs, les analyser, accompagner et évaluer ; mais aussi, de sa propre initiative - après accord des acteurs concernés - repérer, valoriser réussites et initiatives menées. Elle constitue un noeud de réflexion et d'action. Le dispositif innovation est relativement léger. Après accord avec la Mission sur le projet, il engage les acteurs à rendre compte par écrit, une fois par an, de l'avancement de leurs travaux et à participer aux séminaires de travail organisés tout au long de l'année. Cette participation peut aller de la simple présence à l'intervention-témoignage.

Notre mission consistait à faire un point sur les dispositifs à visée philosophique existant à Paris. Elle se plaçait dans le cadre de l'innovation. Cependant, elle n'impliquait pas pour les équipes une contractualisation avec la Mission, puisque celles-ci ne sont pas toutes venues demander un soutien. Nous sommes surtout allés à leur rencontre.

### L'objet de notre étude

À Paris, les pratiques et dispositifs à visée philosophique sont variés, de même que les cadres dans lesquels ils s'inscrivent : à l'intérieur du dispositif de socialisation et d'apprentissage<sup>5</sup>, hors de

l'emploi du temps des élèves pour créer du lien et des espaces de réflexion dans les établissements, dans l'emploi du temps de manière quotidienne pour permettre à tous les élèves de s'exprimer et de réfléchir différemment, dans le cadre des ateliers des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté<sup>6</sup>.

Ces pratiques dénotent une volonté forte de la part des acteurs de l'éducation de penser l'École et la transmission des savoirs. Les différents enseignants, praticiens, chercheurs que nous avons rencontrés se rejoignent sur ce point : il est important de créer au sein des établissements des espaces différents, qui admettent la réflexion de chacun.

Pourquoi ces espaces différents, interstitiels, apparaissent-ils comme essentiels ? Que disent-ils sur l'École ? Dans un premier temps, nous présenterons les résultats issus de l'enquête de terrain. Puis, nous tenterons d'analyser ce que disent ces dispositifs sur l'École.

## Les acteurs rencontrés et les établissements concernés

Il nous semble indispensable d'indiquer les équipes avec lesquelles nous avons travaillé afin de comprendre notre champ d'investigation. Nous avons privilégié les rencontres avec les équipes éducatives qui exerçaient presque toutes dans l'est parisien où nombre d'établissements sont classés en zone d'éducation prioritaire.

Les établissements concernés :

- École primaire rue de Tanger, ZEP, Paris, 19<sup>e</sup>.
- École primaire Noguères, Paris, 18<sup>e</sup>.
- École primaire Riblette, Paris, 20<sup>e</sup>.
- École primaire Pelleport, Paris, 20<sup>e</sup>.
- École primaire rue d'Alésia, Paris, 14<sup>e</sup>.
- École d'application de la Goutte d'Or, Paris, 18<sup>e</sup>. Collège Utrillo, ZEP, Paris, 18<sup>e</sup>.
- Collège Mozart, ZEP, Paris, 18<sup>e</sup>.
- Lycée professionnel Jenatzy, Paris, 18<sup>e</sup>.
- Lycée professionnel Erik Satie, Paris, 14<sup>e</sup>.
- Lycée professionnel Flocon, Paris, 18<sup>e</sup>.

La fonction des animateurs d'ateliers philo rencontrés : deux enseignantes spécialisées (maître E7 et maître G8). Sept professeurs des écoles. Une assistante d'éducation. Un professeur de philosophie en lycée. Un professeur de français en collège. Un professeur agrégé de Sciences de la Vie et de la Terre en lycée. Un professeur d'histoire géographie en collège. Une formatrice ASH (Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés) à l'IUFM de Paris.

Nous avons rencontré d'autres acteurs non issus de l'éducation nationale mais d'associations : l'Institut de pratiques philosophiques<sup>9</sup> et l'Association des Groupes de Soutien Au Soutien (AGSAS)<sup>10</sup>, qui interviennent en milieu scolaire et théorisent ces pratiques ; et un centre

psychopédagogique. Trois équipes d'enseignants qui animaient des ateliers philo avec des enfants en difficulté faisaient en effet appel au même psychopédagogue du Centre Médico-Psychopédagogique Claude Bernard, Serge Boimare<sup>11</sup>, qui accompagne les équipes éducatives qui le souhaitent en les aidant à trouver des solutions pour pallier les difficultés scolaires de certains élèves. Nous l'avons rencontré.

## Présentation des résultats : essai de typologie

Publics concernés et objectifs d'impact : les ateliers philo existent principalement dans des écoles primaires, plus rarement dans les collèges et lycées. A l'école primaire, ils se déroulent de manière obligatoire sur le temps scolaire alors que dans le secondaire, ils ont lieu - sauf exception, le collège Mozart, où les ateliers sont obligatoires pour tous les 5<sup>è</sup> - sur la base du volontariat et en dehors du temps scolaire. Ils existent aussi dans le cadre de dispositifs de prise en charge différenciée d'élèves en difficulté: Réseaux d'Aides Spécialisés pour les Elèves en Difficulté (RASED) à l'école primaire, et Dispositif de Socialisation et d'Apprentissage (DSA) en collège. Les élèves sont alors obligés d'y assister.

La mise en place d'ateliers philo dans les écoles primaire et collèges de notre terrain - hors des dispositifs de prise en charge différenciée - répond majoritairement à la prise en compte de difficultés rencontrées par certains élèves : non-participation en classe, comportements turbulents, difficultés pour entrer dans les apprentissages, violences. Comme l'explique Véronique Schmauch, principale du collège Mozart, classé ZEP, "Un établissement comme le collège Mozart a des besoins spécifiques. Les enfants sont la plupart du temps en grande difficulté scolaire. L'atelier philo peut leur permettre de s'exprimer (...). Ces enfants sont souvent dans un environnement d'échec (...). Certains sont incapables de rentrer dans le personnage du collégien. Peut-être que l'atelier philo peut leur permettre de répondre à la question: "Qu'est-ce que je viens faire ici? Comment je peux le faire?"<sup>12</sup>.

Il ne s'agit pas de mettre à l'écart les enfants en difficulté en les faisant participer à des ateliers qui leur seraient uniquement destinés, mais de créer au sein des établissements ou des classes des espaces autres pour un ensemble d'élèves non différenciés.

Il est intéressant de compléter les propos de Mme Schmauch par ceux de Sandrine Chezaud, animatrice des ateliers de ce collège. Elle en définit les objectifs ainsi : "Il s'agit d'amener les élèves au questionnement et au développement de la faculté de jugement. Le second objectif est étroitement lié au premier, puisqu'il s'agit d'une initiation à la philosophie, à l'attitude philosophique. La sensibilisation à cette attitude de pensée appelle une ouverture et une capacité d'écoute d'un ou plusieurs tiers."

Nous avons constaté que, bien qu'instaurés dans un objectif de remédiation ou de prise en compte des difficultés, ce qui importe réellement - outre leur existence - c'est ce qui se passe lors des ateliers. Comme l'explique Daniel Gostain, enseignant en école primaire: "Lors de l'atelier de philosophie, il s'agit d'établir un moment d'exploration entre pairs qui permette à chacun d'avancer dans la

découverte de soi, de l'autre et du monde dans lequel on vit." Le fait que l'atelier philo existe est très important mais ce qui l'est plus encore, c'est qu'il fait figure d'espace intermédiaire dans l'établissement ou l'emploi du temps des élèves. Il n'est pas conditionné à un programme, ni à des évaluations. "Lors des ateliers philo, la relation à l'adulte n'est pas la même parce qu'il n'y a ni évaluation finale, ni programme. C'est un plus, humainement parlant, car c'est un espace de parole" estime Véronique Schmauch.

Dans les trois lycées professionnels où nous avons enquêté, les publics sont volontaires. Les objectifs diffèrent. Il ne s'agit plus tant de remédier à des problèmes que de valoriser des élèves souvent dévalorisés, car n'étant pas dans une filière générale. Comme l'explique Béatrice Pérache, Conseillère Principale d'Education et initiatrice d'un "Club philo" : "Il s'agit d'élèves en lycée professionnel qui n'ont pas toujours bonne presse en terme d'image intellectuelle et qui n'ont peut-être pas non plus une bonne image d'eux-mêmes dans ce domaine. Or, nos lycéens (...) ont un potentiel intellectuel qu'il s'agit d'essayer de développer au maximum."

Il existe en outre plusieurs équipes qui ont créé des ateliers philo dans un but que nous qualifierons d'humaniste. Les objectifs ne sont plus directement de remédier à des difficultés mais de considérer l'élève comme un être en processus de construction de sa pensée, processus qu'il s'agit de prendre en compte dans le cadre de la scolarité, hors des sentiers cadrés des programmes et des évaluations. Comme l'explique Gilles Geneviève, enseignant et animateur d'ateliers philo à l'Université Populaire de Caen: "Il m'apparaît impératif d'offrir l'occasion aux enfants et aux adolescents de pratiquer des activités philosophiques, de maintenir vivace la flamme du questionnement, de la curiosité intellectuelle présente en chacun d'eux, mais souvent éteinte par des dispositifs éducatifs qui se déclarent pourtant pétris des meilleures intentions."13.

Dans le cadre des dispositifs de prise en charge différenciée, les élèves sont déjà dans une situation où l'on cherche à remédier aux difficultés qu'ils rencontrent et qu'ils propagent parfois dans les établissements. La question que l'on pourrait poser est alors : pourquoi l'atelier philo apparaît-il comme une activité possible? Les raisons sont relativement identiques aux précédentes, comme l'attestent les deux exemples suivants.

Dans le cadre d'un RASED, Nadira Anacléto et Josette Alcalde, toutes deux maîtres spécialisés, ont proposé des ateliers philo pour tenter de remédier à la violence et aux incivilités qui régnaient dans l'école. Il ne s'agissait pas de résoudre tous les problèmes, mais de permettre à certains élèves de trouver un espace de parole où ils apprennent à s'exprimer sans violence, à prendre le temps de développer leur pensée, à réfléchir sur des thèmes qui les préoccupent. Ce sont souvent des enfants dont la parole ne fait pas sens, "il est donc nécessaire d'aménager des espaces dans lesquels leur parole aura un poids."

Marion Gaborit, professeur d'histoire géographie en collège, anime un atelier philo dans le cadre du DSA. Elle explique : "L'idée d'un atelier philo est née du constat suivant : les élèves n'ont et n'auront probablement jamais l'occasion de discuter de thèmes qui pourtant les intéressent (...) Les

argumentations philosophiques sont réservées aux classes de terminale générale que n'atteindront pas ces élèves. Or, ils ont droit à la discussion et au débat ! Quand un groupe d'élèves discutent, au collège, cela va rarement plus loin que des affirmations sans argumentation et cela débouche souvent par des insultes et des coups. Je voulais en fait donner la possibilité à ces élèves d'avoir un lieu de débat, de discussion qui leur fait cruellement défaut au collège et souvent à la maison."

Si, majoritairement, les ateliers philo sont créés avec l'objectif de remédier à une situation jugée difficile, nous pouvons néanmoins nous rendre compte que c'est toujours aussi dans le but de permettre à des élèves de trouver des espaces qui leur permettent de s'exprimer sur des sujets intellectuellement complexes et donc hautement valorisants. Comme le dit Edgar Morin "le découpage des disciplines rend incapable de saisir "ce qui est tissé ensemble", c'est-à-dire, selon le sens originel du terme, le complexe. (...) L'intelligence qui ne sait que séparer le complexe du monde en fragments disjoints, fractionne les problèmes, unidimensionnalise le multidimensionnel (...) atrophie les possibilités de compréhension et de réflexion (...)"14. Réintroduire les élèves dans la complexité fut aussi l'objectif d'enseignants que nous avons rencontrés tels les deux maîtres spécialisées qui affirment : "Les ateliers philo permettent de leur faire comprendre que le monde et les relations humaines sont plus complexes que la simple relation de violence, par laquelle ils répondent au monde. Il s'agit de faire l'apprentissage du complexe, ce qui aboutit à la prise de conscience et à la réflexion."

## Difficultés rencontrées et effets observés

Les effets des ateliers philo sont, bien que difficilement évaluables, relativement visibles. Nous avons déjà évoqué l'effet de valorisation. Les enseignants rencontrés sont unanimes sur l'intérêt que les élèves portent aux ateliers. Michèle Touzanne, enseignante en primaire, explique: "Les élèves adorent l'atelier philo autant que l'EPS ; quand il n'y a pas atelier, c'est autant un drame que lorsqu'il n'y a pas EPS !".

Nous avons réalisé plusieurs entretiens avec des élèves participant à des ateliers<sup>15</sup>. Dans un entretien réalisé avec des CM1-CM2, les élèves répètent que les ateliers philo les font "grandir". De nombreux élèves de cette classe sont en difficulté scolaire et l'enseignant, Daniel Gostain, nous a expliqué que certains, qui ne prennent jamais la parole en classe, parlent lors des ateliers. Ce constat est fait par tous : les élèves scolairement en difficulté parlent davantage lors des ateliers. Ils estiment que ces élèves se rendent compte du changement de statut du professeur qui n'est plus là comme la personne qui sait, qui dispense ce savoir et juge l'élève en fonction de sa réponse. Lors des ateliers, il n'y a pas de "bonne" réponse, l'enjeu n'étant pas là mais dans la construction d'une réflexion commune.

Pour tenter d'expliquer cette parole nouvelle des élèves en difficulté, nous avons rencontré Serge Boimare, psychopédagogue et ancien enseignant spécialisé qui explique : "Les ateliers philo sont une des meilleures réponses à l'échec scolaire que connaissent certains enfants. Cet échec est essentiellement dû à l'empêchement de penser. (...) Il s'agit d'aider ces enfants à restaurer leur

capacité à réfléchir, à penser et les ateliers philo sont un bon moyen pour y parvenir. (...) Certains enfants sont en échec pour insuffisance de compétences et pour eux l'école propose des solutions. D'autres sont en échec parce qu'ils sont empêchés de penser. Ils organisent toute leur construction psychique pour éviter la pensée et l'école ne sait pas travailler avec eux. (...) L'école ne pense pas à cela et c'est dommage. Elle voit des lacunes dans les apprentissages et propose des exercices pour combler ces lacunes. Or, lorsque l'on met ces enfants devant les mêmes exercices, leurs stratégies anti-apprentissage augmentent, de même que leur opposition."

Cette citation éclaire le rapport que peuvent entretenir les élèves en difficulté scolaire avec les ateliers philo. Ils ne sont plus mis à distance de ce qu'ils sont par les savoirs fondamentaux qu'ils doivent travailler, mais se sentent en confiance parce qu'une parole qui s'appuie sur leur "monde intérieur" est autorisée au sein même de l'École. Les ateliers philo peuvent être considérés, outre leur rôle d'espace de réflexion sur des sujets complexes, comme des espaces interstitiels qui permettent à des élèves fragiles de trouver un lieu qui les accepte dans leurs imperfections scolaires.

Ces points positifs sont à relativiser compte tenu de difficultés rencontrées, principalement dans les dispositifs de prise en charge différenciée. Dans le cadre du DSA, l'enseignante explique que des progrès au niveau de la parole et du dialogue sont à noter, même si l'animation de tels ateliers est difficile. Elle explique que de nombreux ateliers se sont mal passés, les élèves ne souhaitant pas parler. Selon elle, le travail effectué lors des ateliers philo ne peut se faire que sur le long terme, ce qui suppose une réelle volonté du chef d'établissement et un effort d'organisation.

Dans le cadre du RASED, si les progrès en terme de dialogue, de réflexion sont évidents, l'animation de tels ateliers demandent beaucoup d'énergie, et nécessite de maintenir une exigence sur ce que l'on entend par ateliers de philosophie. Comme l'expliquent les enseignantes, il ne s'agit pas de faire de la discipline, de l'apprentissage de la citoyenneté ou de la morale. La distinction doit être faite pour permettre aux enfants de se retrouver. Ce fut le cas lorsque le thème de la croyance fut abordé. Une élève a expliqué qu'elle était athée. Alors, trois élèves se sont jetés sur elle pour l'étrangler. Dans ces cas là, elles arrêtaient l'atelier et recadraient en expliquant que ce qu'elles allaient dire ne concernait plus l'atelier philo.

Il apparaît que l'atelier philo ne peut être considéré comme un remède, et qu'il ne peut prendre en charge toutes les difficultés rencontrées par les élèves. Si l'existence d'ateliers philo a pour effet évident la valorisation intellectuelle d'élèves pour lesquels les apprentissages scolaires sont difficiles, ce n'est pas leur rôle premier. Ce sont avant tout des espaces qui permettent aux élèves de développer leur pensée et de trouver, au sein même de l'École, un lieu où leur parole a du poids et prend sens.

## Ce que les pratiques et dispositifs à visée philosophique disent de l'École

Il est intéressant de constater que les équipes éducatives engagées dans la pratique des ateliers philo tentent, par différents moyens, de résoudre les difficultés rencontrées dans leur établissement. La



mise en place d'ateliers philo correspond à un fort engagement de leur part. Les propos des équipes dépassaient souvent nos questions centrées sur les ateliers philo pour aborder plus largement les enjeux éducatifs et sociaux de l'École. Mettre en place ce lieu de parole, non directement lié aux programmes prescrits, signifie que les équipes ont réfléchi sur ce que l'École pouvait apporter aux élèves au-delà des savoirs obligatoires.

Nombre d'enseignants constatent que lors des premiers ateliers, certains élèves éprouvent des difficultés à sortir de leur rôle d'élève dont on attend une bonne réponse. Ils estiment que ces réactions sont révélatrices de la façon dont ils perçoivent leur rôle à l'École et dont l'École considère le rôle qu'ils doivent y tenir. Par exemple, un élève de 5<sup>e</sup> à qui il est demandé pourquoi il participe à l'atelier philo, répond que c'est pour avoir de meilleures notes (alors qu'il est parmi les meilleurs élèves). Les enseignantes du RASED racontent que quand elles ont démarré les ateliers, les élèves étaient sceptiques quant au fait qu'aucune évaluation n'aurait lieu. Elles estiment que les élèves se trompent sur ce que l'on attend d'eux, qu'il est vrai qu'il y a de bonnes réponses à apporter mais pas dans toutes les matières et qu'il y a de toute façon différents chemins pour y parvenir. Elles parlent du "blocage de la bonne réponse" qui a un "côté magique". L'École, selon elles, classent les élèves entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas. "L'École a raté quelque chose de ce point de vue car les enfants n'ont pas de plaisir à réfléchir ; qu'est-ce qu'a fait l'école pour que les enfants ne pensent pas ?". Ce constat est partagé par toutes les équipes qui animent des ateliers philo : le rôle que jouent les élèves est en lien étroit avec le fait que l'École centre trop ses objectifs sur l'évaluation. Or, l'atelier philo se situe en dehors des cadres habituels de distinction des bons ou mauvais élèves. Chaque élève peut y occuper une place qui n'est pas celle assignée par l'évaluation et s'émanciper du "personnage" auquel la note l'a assimilé. Tous estiment que les enseignements reçus à l'École sont indispensables, mais que l'École n'est pas uniquement faite pour apprendre à lire et à compter. Il est donc fondamental, selon eux, de diversifier la manière dont la transmission des savoirs s'effectue.

Les propos de la principale du Collège Mozart résument les idées avancées par les équipes rencontrées : "Je pense qu'il n'existe pas d'espace de liberté au collège (...). La philo, comme la question de la religion ou de la politique doivent être introduits dans les établissements scolaires pour que les élèves puissent prendre de la distance sur leurs pratiques, sur ce qui se passe dans les établissements. Il faut décroquer et la philo permet cela. Il est nécessaire de créer des espaces de réflexion sans être verrouillé par un programme. C'est valable en ZEP mais aussi dans les établissements moins difficiles où les enfants vivent d'autres types de souffrance. La question qui me semble fondamentale est la suivante : comment le système éducatif peut-il apporter à chacun des individus qui le fréquente autre chose qu'une note ? Comment peut-on, dans nos établissements, créer un véritable espace de parole ? Je pense qu'il ne s'agit pas de révolutionner le fonctionnement de nos établissements, car cela ne fonctionnerait pas, mais d'avancer par petits pas. Et pour moi, l'atelier philo est un de ces petits pas." Les ateliers philo sont le lieu à la fois de l'élaboration d'une réflexion commune pour les élèves et d'une réflexion des enseignants sur leurs élèves, le rôle que l'institution scolaire leur assigne et leur propre perception de l'éducation. L'atelier philo cristallise

leurs réflexions car, pédagogiquement innovant, il interroge les positions établies et majoritairement admises.

Notre mission sur le terrain nous a donc amenée à rencontrer des personnes engagées dans une réflexion qui dépassait la seule considération des ateliers philo. Comme le dit Philippe Meirieu : "L'innovation n'est pas d'abord une question de technique, de savoir-faire, c'est d'abord une question d'adhésion à des valeurs, une question axiologique. (...) Si on n'affirme pas qu'enseigner c'est un métier d'engagement au service d'une finalité politique, il est inutile d'espérer que les enseignants innovent."16.

## Réintroduire le complexe, réintroduire la pensée

Il nous est par ailleurs apparu que ce qui est appelé les "pratiques et dispositifs à visée philosophique" introduisent, en tant qu'innovation pédagogique, une réflexion sur l'École et ses enjeux. Parce que ces pratiques modifient les postures instituées (celles des élèves, mais également celles des enseignants) elles les interrogent, révèlent leurs éventuelles aspérités.

Outre leur fort ancrage pédagogique, ces pratiques innovantes questionnent les missions de l'École. En effet, elles sont des pratiques différenciées, c'est-à-dire qu'elles considèrent l'élève en tant qu'individu dont la pensée individuelle en construction doit être prise en compte. Or, cet aspect est sujet à controverse. Il implique de considérer l'École non seulement comme un lieu d'apprentissage de savoirs nécessaires, mais aussi comme un lieu d'apprentissage de soi en tant qu'être pensant. Il faut préciser ici que les pratiques à visée philosophique n'ont pas pour but de laisser libre cours à toute opinion ou jugement personnel qui n'auraient de valeur que relativement à celui qui le prononce. Les fondements théorico-pédagogiques de ces pratiques sont plus exigeants. Selon le code de l'éducation17 "(...) Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité18, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. (...)". Ce même premier chapitre stipule que "La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'individu19, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen."20. Développer la personnalité et épanouir l'individu dépassent la seule transmission des savoirs.

## Penser à l'École, penser l'École

Selon ses praticiens, les ateliers philo introduisent de la pensée à l'École. Est-ce à dire que l'on ne pensait pas, auparavant, à l'École? Et, plus largement, que pourrait signifier penser à l'École? La question "pense-t-on à l'École?" est provocatrice. De manière sous-jacente, elle induit une réponse négative. "Ils pensent déjà !" a répondu une équipe d'enseignants à la volonté de deux d'entre eux de mettre en place des ateliers philo pour introduire de la pensée à l'École. Mais est-ce si sûr? Poser la question permet le recul critique, la remise en cause d'une évidence qui semble acquise pour une majorité.



Peut-être faut-il préciser ce qu'il est possible d'entendre par "penser". Car, si une définition, même imprécise, n'est pas ébauchée, une réflexion commune ne pourra exister. Il est évident qu'une telle définition est difficile à élaborer. Nous n'évoquerons que quelques réflexions susceptibles d'éclairer ce que l'on entend par "penser à l'École".

Penser est avant tout une activité de l'esprit humain. "Je pense à toi. Je pense que l'on devrait partir..." etc. Penser implique un sujet qui pense, qui soit capable de dire "je" et donc d'effectuer un retour critique sur soi. Mais il est possible aussi que ce "je" qui parle et pense ne pense pas par lui-même, mais, pourrait-on dire, soit pensé, dans le sens où il n'exerce pas son esprit critique, où il ne prend aucun recul sur ce qui lui est dit. On pourrait dire alors "ça pense en lui" ou "ça pense pour lui". "Penser par soi-même, c'est arrêter de laisser les autres penser pour nous, c'est aussi s'abstenir de penser pour les autres." estiment Jean-François Chazerans et Jean-Pierre Seulin<sup>21</sup>, tous deux praticiens et théoriciens de la philosophie pour enfants. Pour eux, penser par soi-même caractérise le "philosopher". Déjà s'établit une distinction entre penser et penser par soi-même. Penser par soi-même nécessite d'avoir conscience des enjeux de ce que l'on pense.

Pour reprendre l'exemple de l'École, ses missions officielles indiquent qu'elle doit permettre de développer la personnalité de l'élève et favoriser son épanouissement. On peut donc estimer que penser à l'École suppose qu'outre la capacité raisonnante dont doivent faire preuve les élèves pour résoudre un problème mathématique, comprendre une règle de grammaire ou expliquer un texte, une capacité réflexive plus générale soit encouragée et développée. Car ce développement personnel et cet épanouissement ne peuvent exister sans construction d'un esprit critique, d'une capacité d'analyse qui dépasse les champs disciplinaires. Il ne s'agit pas que l'élève remette sans cesse en question la parole ou le savoir de l'enseignant, mais que l'École favorise la construction de l'esprit critique de ceux dont elle a la charge. Comme l'explique Edgar Morin<sup>22</sup> : "Contrairement à l'opinion aujourd'hui répandue, le développement des aptitudes générales de l'esprit permet d'autant mieux le développement des compétences particulières ou spécialisées. Plus puissante est l'intelligence générale, plus grande est sa faculté de traiter des problèmes spéciaux."

L'École compartimente les savoirs en disciplines. Dans la grande majorité des établissements, ces découpages apparaissent comme des carcans puisqu'ils semblent empêcher la création de ponts entre les matières. Il est difficile pour deux enseignants de collègue par exemple, de travailler ensemble pour des raisons avant tout matérielles semble-t-il (horaires, programmes à respecter, etc.).

Pourtant, nous ne pouvons que poser la question : pourquoi ne pas faire le lien entre la Grèce Antique étudiée en 6e et les mathématiques? Est-ce que ce pont entre les disciplines ne permettrait pas de créer un autre rapport aux savoirs? Est-ce que le fait que des professeurs travaillent ensemble n'induirait-il pas la création d'un environnement scolaire plus coopératif? Nous ne voulons pas dire que certains enseignants ne pratiquent pas ce type de travail, mais soit ils sont isolés soit ils sont

inscrits dans le cadre d'un contrat d'expérimentation ou d'innovation avec un Rectorat, ce qui signifie qu'ils sont peu nombreux et que c'est considéré comme exceptionnel.

Le fait que les savoirs soient ainsi compartimentés apparaît comme problématique. Il est frappant de constater que la raison pour laquelle l'enseignement de la philosophie n'existe qu'en terminale, est qu'elle est dite ne pouvoir avoir lieu que lorsque l'élève a emmagasiné un nombre suffisant de savoirs qu'il pourra alors réinvestir en les interrogeant dans le cadre de son cours de philosophie et des dissertations qu'il devra effectuer<sup>23</sup>.

N'est-ce pas trop tard ? Pendant toute sa scolarité, il est demandé à l'élève d'apprendre, de comprendre ce qu'on lui enseigne, mais à aucun moment de le questionner ou de le réinvestir différemment que lors des contrôles de connaissance. Or, il apparaît nécessaire de réintroduire de la pensée dans les apprentissages, du sens, afin d'attiser les curiosités et de créer un engouement chez les élèves, ce qui faciliterait sans aucun doute les apprentissages. Comme l'expliquent Jacques Chatain et Jean-Charles Pettier : "Sans vouloir faire de toute activité scolaire à l'école élémentaire les prémisses d'une scolarité longue, reste qu'un des objectifs possibles des activités à visée philosophique dans les classes antérieures au baccalauréat, pourrait être de familiariser progressivement les élèves avec une forme de réflexion et de culture qui interroge les savoirs, plutôt que de construire artificiellement des savoirs disciplinaires, pendant des années, avec seulement une brève année, celle de terminale, pour interroger après coup."<sup>24</sup>

Les ateliers philo, qui plaisent aux élèves, peuvent le permettre. Bien qu'il n'y soit pas demandé les mêmes aptitudes qu'à un élève de terminale, ni le même recul critique, ils autorisent les élèves à penser le lien entre leurs différents champs d'expériences scolaires et individuels, car ils peuvent les réinvestir dans une réflexion en groupe de pairs qui ne s'arrête pas aux frontières d'une discipline. "S'efforcer à bien penser, c'est pratiquer une pensée qui s'évertue sans cesse à contextualiser et globaliser ses informations et connaissances, qui s'applique sans cesse à lutter contre l'erreur et le mensonge à soi-même, ce qui nous ramène une fois encore au problème de la "tête bien faite"<sup>25</sup> nous dit Edgar Morin.

Il faut préciser que les ateliers philo ne sont pas évalués, et que cela participe sans doute de cet attrait qu'ils exercent sur les élèves. Peut-être se rendent-ils compte que l'on peut réfléchir "gratuitement" sans autre but que de partager une discussion commune exigeante, au-delà de toute attente scolaire traditionnelle<sup>26</sup>. Les ateliers philo font ainsi figure d'espace de respiration. Pourquoi ces espaces n'existent pas plus fréquemment, alors même qu'ils semblent permettre aux élèves de réacquérir une confiance en leurs capacités et que par là même, il leur sera plus aisé de rentrer dans les apprentissages scolaires, comme le soutient Serge Boimare ?

S'il existait au sein même de l'École des activités, cours, moments etc., où l'évaluation n'existe pas, cela permettrait un plus grand épanouissement des élèves qui aurait sans aucun doute un impact sur leur scolarité et leur construction personnelle. Les ateliers philo, en tant qu'espaces intermédiaires qui permettent une respiration, en sont l'exemple.

(1) ESF, Paris, 2007 - 10<sup>e</sup> édition, p 117. 1<sup>re</sup> édition en 1991.

(2) MAIE : Mission Académique Innovation et Expérimentation.

(3) Paru en octobre 2008.

(4) À propos du "marqueur" : de 1928 à 1931, Norbert Casteret se livre à une étude détaillée du massif de la Maladeta, en Espagne, où se trouve, il en est convaincu, la vraie source de la Garonne. Durant trois ans d'explorations, il étaye ses convictions et finit, à l'aide d'une très puissante expérience de coloration à la fluorescéine (appelé "marqueur"), par prouver qu'il avait raison : la Garonne, fleuve français, trouve sa source en Espagne.

(5) Depuis quelques années dans l'académie, des "dispositifs de socialisation et d'apprentissage" ont été construits au sein de collèges, et de lycées professionnels afin de répondre aux besoins d'une prise en charge temporaire plus différenciée d'élèves en grande difficulté. Pendant quelques semaines, huit élèves maximum sont retirés des cours traditionnels et participent à différents ateliers. Le but affiché est de les faire renouer avec l'Ecole par le biais d'une approche pédagogique différente. <http://innovalo.scola.ac-paris.fr/dsa/index.htm>

(6) Les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) sont animés par des enseignants spécialisés (à dominante psychologique et/ou pédagogique), qui prennent en charge au sein de l'école et lors d'ateliers, des élèves en grande difficulté scolaire.

(7) Un maître E est un enseignant spécialisé en pédagogie.

(8) Un maître G est un enseignant spécialisé en psychologie.

(9) <http://www.brenifier.com/>

(10) <http://agsas.free.fr/>

(11) Serge Boimare est psychopédagogue, psychologue clinicien et directeur pédagogique et administratif du centre médico-psychopédagogique Claude Bernard à Paris. Il débute en 1965 une carrière d'instituteur. Par la suite, il devient maître spécialisé et intervient alors auprès d'élèves en grande difficulté scolaire. L'Enfant et la peur d'apprendre est l'ouvrage principal de Serge Boimare. (Dunod, Paris, 2000, 2<sup>e</sup> édition ; 1996 pour la 1<sup>re</sup> édition).

(12) Entretien réalisé avec Véronique Schmauch. Par la suite, toutes les citations - sauf contre-indication - seront issues de nos entretiens réalisés avec les équipes éducatives.

(13) Gilles Geneviève "Un dialogue socratique libertaire: la discussion philosophique entre enfants", revue (in)novatio (octobre 2008).

(14) Edgar Morin, La tête bien faite, Paris, Seuil, 1999, p. 4.

(15) Cf. Revue (in)novatio, octobre 2008.

(16) Philippe Meirieu, "Innovation et lutte contre l'exclusion", Cahiers pédagogiques, septembre 2000.

(17) Code de l'éducation français, 24 avril 2005, chapitre 1er, article L111-1.

(18) C'est nous qui soulignons.

(19) Idem.

(20) Article L111-2.

(21) "Tout le monde peut-il philosopher?", Jean-François Chazerans et Jean-Pierre Seulin, <http://pratiquesphilo.free.fr>

(22) Edgar Morin, Une tête bien faite, p 24.

(23) Cf. Journal Officiel du 6 juin 2003, sur l'enseignement de la philosophie.

(24) Textes et débats à visée philosophique au cycle 3, au collège (en SEGPA et ailleurs), CRDP de Créteil, 2003, p 25.

(25) Edgar Morin, Une tête bien faite, op. cit., p 68.

(26) Cf. Journal Officiel du 6 juin 2003, sur l'enseignement de la philosophie.