

Obstacles et ressources pour l'enseignant novice qui met en place l'atelier de philosophie ?

Carole Calistri, maîtresse de conférences en sciences du langage à l'IUFM de Nice

Introduction : colloque, actualité et recherche

Comme formatrice d'enseignants, ma pratique est celle de la formation. Il pourrait y avoir une activité plus directe, qui serait par exemple celle d'animer un café philo dans l'Institut où je travaille mais, outre que les compétences réclamées par cette pratique ne sont pas tout à fait les miennes, je suis vivement intéressée professionnellement et personnellement par la réflexion sur la transmission aux novices et sur le devenir institutionnel des innovations, et en particulier celle des ateliers de philosophie, tous courants et styles confondus.

Il me semble, en effet, que la situation du formateur d'enseignants est une position qu'on pourrait qualifier d'avantageuse du point de vue de la diffusion de l'innovation : un enseignant en poste, face à des élèves d'école primaire ou de collège ou lycée, peut initier ses propres élèves et tenter de convaincre ses collègues ; ensuite il lui faut le secours d'autres moyens, comme des associations, pour une diffusion plus large, mais soumise à l'adhésion volontaire. A un formateur peuvent être confiés chaque année - mais peut-être celle-ci est-elle la dernière du genre - plusieurs groupes de vingt-cinq personnes, qui comme novices, recevront ses propositions comme des "prop-impositions" de dispositifs à mettre en oeuvre¹, au moins durant les temps de stage prévus dans la formation en alternance, telle qu'elle se pratique jusqu'à cette année (2009-2010). Pour le dire vite, le formateur a un public captif et contraint - ou qui se croit tel, ce qui revient au même - de mettre en oeuvre ce qu'il présente. Ceci était une présentation des avantages.

Les inconvénients ? Ce sont ceux qui accompagnent toute formalisation. Il y a le risque de dénaturation : la pratique des ateliers de philo a eu lieu par la base pourrait-on dire, avec tout ce que cela comporte d'authenticité. L'initiation faite en formation par son caractère de relative obligation peut neutraliser en partie les bénéfices de l'adhésion personnelle à un projet éducatif. Il y a aussi le risque du figement : ce que la pratique non "réglementée" par l'institution permettait de modifier au besoin peut se trouver tout à coup figé par la prescription faite " d'en haut" à des débutants, simplification, déformation...

La connaissance des risques doit rendre prudent, mais non pusillanime. Comme formatrice, je suis animée par la nécessité de la faisabilité de ce que je propose à mes stagiaires ; comme défenseur de l'innovation des ateliers de philosophie pour les enfants, je suis animée par la conviction que cela est bon pour tous, pour tous les enfants comme pour tous leurs enseignants, et je dois donc trouver le moyen d'y faire adhérer tous mes stagiaires. Comme chercheur, je suis animée du désir de mieux comprendre comment tout cela peut advenir. C'est cette triple destination qui me conduit à la réflexion.

Celle-ci pose la question suivante : quels obstacles, quelles ressources pour l'enseignant novice qui met en place l'atelier de philosophie ? Dit autrement : je souhaite que mes stagiaires mettent en place des ateliers de philosophie avec les élèves des classes qu'ils ont en stage cette année, mais je souhaite également que cette expérience les convainque de poursuivre après la titularisation. Que puis-je mettre en place dans le temps de la formation et comment ? Comment aussi "mesurer" cette "adhésivité" - osons le néologisme- ? Ce sont les deux questions qui ont guidé ma recherche.

Méthodologie : recueil des données et instruments d'analyse

1) Il me fallait régler le dilemme adhésion/obligation. Voici la solution que j'ai choisie : préalablement à la séance où je présenterai les ateliers de philo, j'ai envoyé par le biais de la plate-forme collaborative un message qui demandait des volontaires pour mettre en place une innovation ; j'ai précisé que cela concernerait la langue orale (pas davantage pour que ce soit bien l'attrait de l'innovation qui domine, et en même temps il fallait cibler un domaine disciplinaire, pour des raisons "techniques" - les stagiaires ont pu parfois se "répartir" avec les enseignants titulaires de leurs classes de stage filé les enseignements par discipline ; ils pouvaient donc ne pas être en capacité de mettre en oeuvre un dispositif relevant d'une discipline dont ils n'avaient pas la responsabilité ; et aussi pour respecter des choix individuels : tel stagiaire pouvant à tort ou à raison se sentir à l'aise ou au contraire très en difficulté dans tel domaine d'enseignement, ce qui pouvait gêner la prise de décision d'adhérer.

Ensuite a eu lieu la séance de présentation : j'ai exposé les principes de "l'atelier Lévine" (AGSAS), montré deux vidéos d'ateliers réalisés, à partir desquelles j'ai développé des aspects à la fois théoriques et des aspects pédagogiques en répondant à toutes les questions, en particulier après les vidéos. J'ai profité de la pause au milieu de la séance pour réunir le groupe des volontaires qui m'ont évidemment questionnée un peu différemment (j'ajoute que le message de proposition indiquait qu'il fallait s'y lancer assez vite et plutôt pour l'année que pour une seule réalisation).

2) Le "protocole" était le suivant :

- l'expérimentation en classe de stage filé ;
- ensuite une séance de visionnage et commentaires en cours ;
- enfin deux auto-confrontations simples.

Sur les six volontaires - pour un groupe de vingt-cinq - finalement deux seulement ont pu réunir toutes les conditions techniques et pédagogiques.

3) Recueil des données.

Le corpus recueilli comporte :

- la transcription des deux ateliers réalisés ;
- les entretiens post-séances ;

- les questionnements intermédiaires : la liste des interrogations qui s'étaient fait jour entre la décision de réaliser l'innovation et le premier atelier de philo en classe.

4) Références théoriques : analyse de conversation et auto-confrontation.

La transcription de l'atelier ne fait pas partie en tant que telle du protocole Lévine, mais celui-ci, en tout cas, recommande l'enregistrement pour permettre une réécoute par les enfants, et on peut donc penser que le changement de support (passer de l'enregistrement au papier, impossible à faire pour des enfants de cet âge) est pour le maître possible, sans trop pervertir l'esprit du dispositif, qui peut ainsi, grâce à la transcription, observer plus finement les réalisations des enfants (et les siennes...).

Elle est justifiée dans le cadre d'une analyse des verbatim, qui trouve sa place assez naturellement dans les descriptions que l'on doit aux linguistes de la conversation, ceux dont Catherine Kerbrat-Orecchioni s'est fait le passeur et la continuatrice en France.

Les entretiens post-séances sont des auto-confrontations simples.

De quoi s'agit-il ? Cette pratique a été initiée par Daniel Faïta et Yves Clot dans le cadre de l'analyse du travail, qui se situe elle-même dans l'ergonomie de tradition française. C'est la méthode représentative de la clinique de l'activité. La situation d'auto-confrontation est celle où les opérateurs, exposés à l'image de leur propre travail, mettent d'abord en mots, à l'usage du partenaire-spectateur, ce qu'ils pensent en être les constantes².

La méthode décrite dans l'article est la suivante, je prends le temps de l'exposer pour marquer les différences avec ce que j'ai réalisé : "[...] trois phases : d'abord un long travail de "conception partagée" des situations à retenir pour l'analyse".

La réflexion qui m'occupe déterminait la situation à choisir : la pratique des ateliers de philosophie; l'autre critère était celle d'une première mise en oeuvre, donc là également pas de nécessité d'une négociation, elle était pré-choisie en quelque sorte par le projet de cette communication.

"Cette phase est aussi celle où sont effectuées les observations de situations par les chercheurs eux-mêmes afin de nourrir la co-conception évoquée. La deuxième phase cumule la production de documents vidéo en auto-confrontation simple - sujet/chercheur/images - et de documents d'auto-confrontation croisée - deux sujets/chercheur/ images. C'est le début d'un dialogue professionnel entre deux professionnels confrontés à la même situation"³.

La contrainte des contenus des séances de formation en début d'année et celui de la disponibilité des stagiaires pour l'auto-confrontation simple m'a conduite à inverser quelque peu "l'ordre" des auto-confrontations : j'ai proposé au groupe, avec l'autorisation de la stagiaire concernée, le visionnage de la séance filmée, ce qui a été l'occasion d'un dialogue alterné entre le groupe, la stagiaire et moi. Ceci a quelques caractéristiques de l'auto-confrontation croisée (à ceci près que cela n'a pas été enregistré), puisqu'il y était convoqué le regard de pairs (entendez comme novice dans le métier mais

spécialement dans la mise en oeuvre d'une innovation qui pouvait paraître, à bien des égards, extraordinaire pour des débutants). Ce n'est qu'après cette séance qu'ont eu lieu les séances d'auto-confrontation simples. Il m'a semblé que cette auto-confrontation simple avait bénéficié du temps ce qui est ordinairement la "troisième phase [...] un retour devant le " milieu" de travail qui se remet alors au travail d'analyse et de co-analyse".

Mais ce n'était pas l'objet principal de mon interrogation. Je n'ai pas pris les moyens de la traçabilité éventuelle des remarques (dans quelle mesure le regard que la stagiaire portait sur son travail gardait des traces du regard collectif exercé durant la séance), car... le dialogisme bakhtinien (trace du discours d'autrui dans mon propre discours) m'assure que cela a eu lieu !

5) Références théoriques 1 : activité prescrite, réelle, réalisée.

L'activité prescrite est celle que l'on me demande de faire. L'activité réalisée est celle que j'ai effectivement faite, généralement très différente de la première. Mais il y a l'activité "réelle", le réel de l'activité...

Dans le titre un peu long, mais nécessaire, que j'ai donné à cette communication, il y a les mentions suivantes : obstacles, ressources, développement. Pour présenter ces éléments et ce qui les lie, il me faut évoquer essentiellement le concept (abstraction, conception, idée, notion, pensée) de "réel de l'activité" : voici comment Yves Clot le définit, dans La fonction psychologique du travail :

"Le réel de l'activité, c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir - les échecs - ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense ou qu'on rêve de pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter - paradoxe fréquent - ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire ou qu'on fait sans vouloir le faire. Sans compter ce qui est à refaire."4

C'est dire que l'on distingue entre l'activité observable (comportement, occupation) et ce qui, pour n'être pas observable directement, n'en existe pas moins : les préoccupations, la subjectivité, les sens, les émotions. C'est à une partie de ce réel, d'abord inobservable, que l'auto-confrontation permet d'accéder.

Le mouvement dialogique crée des rapports renouvelés de situation en situation entre le locuteur sujet et les autres, mais aussi entre ce même locuteur et celui qu'il a été dans la situation précédente, et aussi comment il l'a été.5

À la question qui a motivé cette étude - que l'on pourrait donner sous la forme : qu'est-ce qui peut/pourrait faire adhérer un stagiaire à la pratique des ateliers de philosophie ? Qu'est-ce qui l'encourage ? Qu'est-ce qui constitue un obstacle pour lui ? - ce qui précède pour répondre est déterminant, tout comme le fait que l'auto-confrontation le place en situation de se mettre à distance de lui-même, de se considérer comme l'acteur en partie étranger de sa propre action.6

6) Références théoriques 2 : les règles de métier.

Ce sont donc ces éléments de dialogue entre le sujet de l'action pédagogique et celui qui regarde la trace vidéo de son activité que je chercherai. Mais le souci du formateur en général est de mettre le formé en capacité d'agir. Et c'est sur la notion de règle de métier que je vais m'appuyer également. C'est un terme utilisé en psychodynamique du travail, un concept introduit par Damien Cru. Cet auteur a pu mettre en évidence⁷ que toute activité de travail est articulée autour de règles formelles ou informelles, construites et partagées par les membres d'une équipe ou d'un collectif. Ces règles non écrites, plus ou moins explicites dans leur formulation, orchestrent les différentes façons de travailler à partir de débats permanents sur le comment faire et le comment faire ensemble. Elles prennent en compte les différences entre les individus, aussi bien du point de vue de la personnalité que de l'expérience professionnelle, pour les orienter vers un but commun : le travail selon des modalités définies et acceptées par tous. Elles cimentent ainsi une équipe de travail dans des relations de confiance et d'efficacité.

L'intérêt de cette recherche est le suivant : si, ainsi que l'indiquent Yves Clot et Damien Cru, la règle ne sert qu'à l'action, pour agir, on pourra en partie tirer des hypothèses favorables de professionnalité naissante, si l'auto-confrontation, et éventuellement les écrits intermédiaires, portent des traces de ces formulations de règles. Voici les aspects qui nous permettront de les repérer :

- " une règle [qui] interdit et [qui] libère" p.36 ;
- "[...] une règle du métier diffère radicalement d'un règlement, d'un règlement intérieur d'entreprise par exemple. Il n'y a aucune sanction prévue contre les contrevenants. Celui qui ne respecte jamais la règle se met tout simplement hors jeu et peut alors difficilement tenir dans une équipe où la règle est forte" p.37 ;
- " La règle n'est pas faite pour punir, elle balise, elle permet à chacun de se repérer" p.38 ;
- " Les règles du métier garantissent cette souplesse du temps, son adaptation potentielle, favorable aux hommes... et au travail productif lui-même, à travers tout le jeu de l'anticipation créative" p.38 ;
- " L'anticipation créative, c'est une façon de se représenter les phases à venir d'un travail, de les ordonner mentalement, de les inscrire dans le présent et dans l'avenir en tenant compte du passé, expérience, outils ..." p.39 ;
- " le métier ne se réduit pas à une technique. Il s'agit de rapport entre les hommes, de rapports sociaux [...]" p.43 ;
- " [les règles] libèrent ceux qui les acceptent de toute hésitation, de toute inquiétude paralysante. Elles garantissent que le travail ne sera pas perturbé par l'intervention impromptue des autres. Elles protègent contre l'ingérence, l'arbitraire, les variations d'humeur, les coups de gueule ...".

Les résultats

1) Les préoccupations : quelques exemples.

Exemple 1

Visionnage film de l'activité

Intervention 1. M : Ce qui m'intéresse, c'est ce que vous allez dire. Est-ce que quelqu'un a une question ? Oui Malo, c'est la première fois, tu peux poser une question.

Intervention 3. St : Donc là je me demandais quand même comment j'allais lancer le truc, de façon à ce que les enfants soient intéressés par l'activité et tout en restant calmes. Comment les mettre dans l'ambiance en fait, sachant que tout ce que ce que je leur avais dit avant c'était : "Il y en a une partie qui va venir avec moi (parce qu'en fait ils étaient très agités), si vous voulez parler justement il y a un petit groupe qui va venir avec moi et on va discuter, je vous dirai sur quoi". Voilà, c'est tout ce que j'avais dit, j'avais dit : "Cela s'appelle un atelier de philo". Voilà, je n'avais rien dit d'autre.

Plusieurs choses à remarquer ici :

Tout d'abord, le souci assez récurrent des débutants, à propos du moment du début de cours/ début d'activité/ première consigne/ qu'il faut faire vite, être bref et très efficace - cela donnera d'ailleurs lieu à l'expression d'une règle - parce que cela a une influence très nette sur la suite.

Un autre élément est que le protocole Lévine est assez précis sur ce moment du début. Cela leur a été livré lors de la séance de présentation, avec deux exemples d'ateliers philo qui ont été visionnés, au début caractéristique, très ritualisé, et un extrait de transcription avec le début analysé en cours

Enfin il y a une relative contradiction dans le fait qu'il y ait ce souci - savoir comment commencer - et ce qui est dit plus tard sur la fameuse annonce

Intervention 33. Ch : Est-ce que vous êtes satisfaite de votre introduction ? Vous vous l'êtes appropriée ou bien est-ce que, si c'était à refaire, vous modifieriez ou les éléments ou la forme dans laquelle vous donnez cette introduction ?

Intervention 33. St : C'est vrai que je l'ai un peu calquée, même complètement.

Intervention 34. Ch : Bien sûr, oui

Intervention 35. St : Sur ce que vous nous aviez dit, après j'ai repris mes mots à moi parce que je n'avais pas appris la phrase par coeur

Intervention 36. Ch : Est-ce qu'elle vous a convenu ? Ou est-ce qu'en la disant pour de bon, il y a des choses où vous vous êtes dit (rapidement, comme on se dit toujours quand on est en train d'enseigner et qu'on ne peut pas se livrer entièrement à la réflexion) : " je dis cela maintenant mais...".

Intervention 37. St : Si j'ai l'impression d'avoir fait un truc bancal ?

Intervention 38. Ch : Oui. Cela vous a convenu ?

Intervention 39. St : Oui, cela ne m'a pas dérangée. L'idée était qu'ils comprennent que c'était une question universelle, qu'il n'y avait pas d'âge [pour se la poser].

Ce qui se fait jour ici, c'est une inquiétude qui ne concerne pas le comment "technique", pédagogique (puisque'on l'a vu, il a été plusieurs fois donné, préalablement à la séance, ne nécessite qu'un faible investissement pour le mettre à sa main, et a été réalisé dans " l'orthodoxie" pourrait-on dire) mais deux autres composantes : l'adhésion à l'activité (" qu'ils soient intéressés") et la discipline (" qu'ils soient calmes").

On ne peut malheureusement pas prendre le temps d'argumenter la légitimité du traitement par cas, mais je renvoie au premier chapitre de l'ouvrage de Passeron et Revel, Penser par cas. Et sans vouloir tirer une généralité du comportement de cette stagiaire, je médite l'enseignement suivant : il y a à convaincre le stagiaire du " vouloir savoir" de l'enfant, suivant les termes de Jacques Lévine. Il appelle " vouloir savoir" le mouvement qui fait que l'enfant adhère aux Ateliers de Philosophie. Il y a dans l'enfant un " ça veut savoir", et il y a, dans ce qui structure le cadre, une détermination inconsciente, quelque chose qui, par anticipation, prévoit que son rôle est de solliciter et d'accueillir ce " vouloir savoir".⁸

En effet, la stagiaire n'en était pas convaincue, alors même que les vidéos montraient des enfants parfaitement attentifs.

Exemple 2

Intervention 42: St: oui, voilà, c'est ça, je me suis dit : " Je n'ai pas dû être claire !". Mais sur le moment, quand je l'ai fait, je me suis dit : " Il vaut mieux que je le fasse !". Mais je n'étais pas sûre. D'une façon générale c'est une question que je me suis posée tout au long du cercle : à quel moment je rétablis vraiment une discipline pour rester dans l'ambiance ? et à quel moment je peux laisser dérapage ? Enfin, ce n'était pas du dérapage non plus, mais voilà, c'est une question que je me suis posée un peu tout du long et j'ai procédé un peu différemment dans l'autre groupe et cela a marché différemment

Autre sujet de préoccupation, la position du maître. L'expérience que nous avons relatée dans le petit ouvrage commis sur les ateliers de philo Lévine⁹, et celle que j'ai poursuivie avec un petit groupe de collègues montre qu'en effet, cela est le premier effort de changement d'attitude professionnelle que demande à l'enseignant la pratique des ateliers philo. On aurait pu penser que des enseignants novices n'avaient pas encore acquis d'habitudes professionnelles, mais cela aurait été sans compter avec leur expérience d'élève, et également avec la tension liée à la préoccupation déjà évoquée : qu'ils soient calmes. Dit d'une autre façon, si je ne puis intervenir, comment vais-je obtenir le calme ?

Là encore, la réflexion de Jacques Lévine, enrichie par la communication des expériences des enseignants qui ont mis en place ses ateliers, permet de donner des réponses : c'est le cadre et sa ritualisation qui assurent la sérénité des échanges. La pédagogie de l'oral fournit aussi des réponses :

un nombre d'enfant limité et des groupes à l'hétérogénéité graduée, les contraintes d'un enregistrement, la réécoute...

Exemple 3

Intervention 51- St : Je ne pense pas qu'elle [une élève] n'aurait pas parlé de toute façon au premier tour, j'en suis certaine, et Victoria également, si elle avait parlé au premier tour, cela m'aurait vraiment étonnée ! C'est un exercice qu'on n'avait jamais fait, donc nouveau pour elle. J'espérais qu'elles parlent un peu plus tôt que ce qu'elles ont parlé mais elles ont parlé et j'étais contente.

Troisième type de préoccupation : celui qui est induit par la connaissance de certaines performances des élèves, les attentes. Mais il faut dire dans l'atelier philo, elles sont fort heureusement très souvent déçues. Et c'est une chose dont la stagiaire a pu faire l'expérience

Intervention 155-Ch : Vous vous souvenez de ce que vous avez pensé quand elle [une élève] a dit : " Je ne sais pas pourquoi je ne suis pas pressée de grandir" ?

Intervention 156-St : Je me suis dit : " On avance, on avance". Et j'ai été très étonnée que ça soit Carla. Quand j'ai vu que Thomas, à qui je reposais la question et qui, normalement comprend bien, ne rebondissait pas dessus ! Carla, je ne m'y attendais pas. Après, il y avait Océane, elle non plus ne rebondit pas, alors que c'est une petite fille très réfléchie qui a toujours des remarques assez pertinentes. Je me suis dit : " On va refaire un tour !". Que ça vienne d'Alexandra, cela m'a soulagée. Je me suis dit : " Pourvu que quelqu'un [d'autre] l'ait compris aussi, qu'on avait un peu basculé sur la discussion". Et en même temps je me suis dit : " Tiens, c'est Alexandra qui nous l'apporte". J'étais vraiment contente. Oui, c'est Alexandra qui a répondu. Cela ne venait pas en fait de là où je l'attendais.

Évidemment, ce sont des éléments qui avaient été évoqués lors de la séance de présentation : le fait que les enfants qu'on se permettra pour la rapidité de la désignation d'appeler " scolaires", c'est-à-dire ayant bien compris et respectant le mode de vie propre à l'école, puissent être déstabilisés par les conditions particulières de l'atelier philo, et en particulier par le silence du maître. Là encore, l'indication de la position en retrait du maître - souci qu'on a déjà vu se manifester dans l'exemple 2 - est de nature à permettre cette plasticité de l'opinion du maître : l'atelier philo révèle des compétences inconnues, et on peut imaginer assez facilement que le regard du maître changé dans et par l'atelier de philo ne pourra pas ne pas changer également lors d'autres apprentissages.

2) Les règles de métier

On a dit plus haut l'origine et la légitimation de s'intéresser à cet autre aspect de la professionnalisation. Pour le dire à la manière de Jacques-André Méard et Françoise Bruno¹⁰ :

"Enseigner est un métier qui ne s'invente pas. [...] c'est une activité dirigée qui se réfère en permanence à une culture professionnelle, à un métier qui repose sur des règles implicites ou

explicites, négociables ou non. [...] Comme toutes les situations de travail, les actions de formation sont émaillées de marchandages, de résistances, de tensions. Concrètement, face à un formateur, l'enseignant débutant adhère à la prescription mais aussi, dans certains cas, résiste explicitement ou implicitement, décide de rejeter, de transgresser. [...] (ce sont des) tractations dynamiques. [...] L'enseignant débutant fait "quelque chose" de ce qui lui est prescrit mais il en fait évidemment "autre chose".

C'est à ce repérage que l'on se livre maintenant.

Exemple 1

Intervention 21. St : [...] parce que d'une façon générale quand je pars dans une activité avec des enfants que je vais encadrer, je n'explique pas trop, pour que les consignes ne se perdent en route, pour ne pas avoir à les refaire deux fois et pour que ceux qui n'y assistent pas ne soient frustrés. De façon générale c'est vrai que je procède comme cela.

On peut lire deux aspects, deux niveaux, d'une part la règle du métier : faire que les consignes ne soient pas perdues, et que les enfants ne soient pas frustrés et d'autre part la règle personnelle : d'une façon générale, je procède comme ça. Cela peut illustrer le double caractère de la règle de métier telle qu'elle est proposée par Damien Cru " [les règles] libèrent ceux qui les acceptent de toute hésitation, de toute inquiétude paralysante". La règle est faite pour agir, pour l'action, en ce sens, lorsque la chose est résolue - à cause de l'expérience - elle libère en effet ici, puisqu'elle donne à agir, l'idée est que dans chaque "donné de consignes" pourrait-on dire, il faut être bref. D'une manière paradoxale, on pourrait penser que la règle personnelle - c'est ainsi que j'agis - pourrait être moins libératrice, tout simplement parce qu'elle interdit par exemple de considérer les bénéfices d'une consigne longue ; et là dans le cas qui nous occupe, celui de l'atelier de philosophie, aucun des deux arguments donnés n'est tout à fait recevable. En effet, il n'est pas utile, ni nécessaire, que les enfants commencent la réflexion au moment précis où commence l'atelier de philo ; et il n'est pas non plus nécessaire, ni utile, que les élèves qui vont participer plus tard - la classe avait été partagée en deux groupes - ne commencent pas déjà à réfléchir sur la question posée.

Exemple 2

Intervention 28. St : Mettre les enfants en confiance, ça me paraissait intéressant et important. C'est pour cela que je n'ai pas interrompu. Ce n'est pas gênant. Si la prochaine fois, cela se reproduit, il n'y aura pas de souci.

La règle est : "il faut mettre les enfants en confiance dès le début", c'est-à-dire qu'ils se sentent autorisés à parler. Là aussi elle donne à agir - je n'ai pas interrompu -. Cette règle-ci est totalement en accord avec les origines des ateliers Lévine, qui mentionnent la nécessité du silence bienveillant du maître.

Exemple 3

Intervention 130. St : Oui, il y a peut-être [la question de] la place dans le cercle déjà pour commencer : la [une élève] mettre en début, après cela tourne, ne pas la mettre après quelqu'un qui va construire des belles phrases toutes faites mais plus après quelqu'un qui va être un peu en difficulté, ce qui fait qu'elle va soit reconstruire une phrase correcte soit éventuellement innover soit compléter. La place dans le cercle, c'est une des questions que je me suis posées mais davantage après la séance : est-ce qu'il faut influencer sur la place dans le cercle ?

Cet autre exemple de règle est intéressant parce qu'il est différent des deux qui précèdent : on n'est pas dans le cas d'habitudes antérieures - comme pour le numéro 1 -, on n'est pas non plus dans une adhésion pédagogique pratique à un principe connu didactiquement, - comme dans le numéro 2 -, mais on est dans la règle d'avenir, celle qui tire une leçon, c'est-à-dire une manière d'agir pour le prochain opus de la série : je choisirai la place des enfants dans le cercle de façon à en faire une aide à l'apprentissage (langage ou raisonnement philosophique).

3) Le développement professionnel.

Si, ainsi que l'exprime Yves Clot, "le réel de l'activité, c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir - les échecs - ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense ou qu'on rêve de pouvoir faire ailleurs", et si la méthode de l'auto-confrontation tient ses promesses de faire accéder en partie plus largement à ce réel, alors "le langage grâce auquel le sujet s'adresse à son interlocuteur dans l'échange que constitue le commentaire sur son activité, retourne vers l'objet analysé les effets de cet échange."¹¹

Bien entendu, beaucoup de ces éléments demanderaient à être explicités et déployés, mais la place et le temps manque. On dira donc rapidement l'espoir porté par cette méthode d'une manière générale pour l'émergence de la professionnalité enseignante et spécialement pour ce qui nous intéresse ici, c'est-à-dire la conduite adéquate d'un atelier de philosophie. Et l'on essaie de repérer les éléments qui en portent la trace, au moins langagière - c'est une des limites du dispositif - de ce développement.

Exemple 1

Intervention 17-St : Je n'avais pas envie qu'ils partent sur [un autre sujet] à ce moment-là et qu'ils commencent à me poser cent mille questions. C'était une question de temps aussi, je n'avais pas le temps de rentrer dans le détail.

Intervention 18-Ch : Si vous l'aviez eu ?

Intervention 19-St : J'avais les autres à gérer !

Intervention 20-Ch : Imaginons que vous n'avez pas eu à gérer une question de temps, est-ce que vous auriez laissé se dérouler ce questionnement préalable ?

Intervention 21-St : Maintenant que j'y réfléchis, pourquoi pas ? Mais sans la réflexion qu'on vient de faire ensemble non, je n'aurais pas laissé non plus.

On voit rapidement la tentative d'évitement (Cf. 19. j'avais les autres à gérer) : ne considérer dans le réel que le réalisé, l'observable et le bénéfice de l'échange. L'auto-confrontation a permis ici d'élargir les possibles. Le gain est net, ainsi que pour l'atelier de philosophie : comme on a pu l'évoquer précédemment, le fait que les enfants connaissent la question avant le moment fixé pour l'atelier de philo ne pervertit en rien le dispositif, et les expériences menées ça et là indiquent que, de façon attestée, les enfants qui sortent de l'atelier philo après une première phase de silence continuent à réfléchir à la question posée dans différentes circonstances, et transportent/gardent ces germinations jusqu'à l'atelier suivant, voire les ateliers suivants.

Exemple 2

Intervention 130-St : [...] est-ce qu'il faut que je sois cadrante aussi quand ils s'assoient ? Voilà, ce n'est pas une question que je me suis posée avant [l'atelier]. Avant, je me suis demandé : quel type de groupe je fais ? Mais pas : dans quel ordre ils se mettent ? je n'y ai pas pensé auparavant/ par contre, en sortant, cela fait partie des questions que je me suis noté pour la prochaine fois

Autre exemple on pourrait dire de développement concomitant : le début de l'échange portait sur le cas d'une élève qui avait reçu l'étiquette " en difficulté", et le commentaire portait sur le fait qu'elle restait dans une participation imitative - reprendre ce qui avait été dit juste avant elle - ; la réflexion faisait ressortir le fait que peut-être cette étiquette n'était pas justifiée, et qu'on pourrait penser aider cette petite fille dans le dispositif de l'atelier philo ; c'est à ce moment et pour cette raison qu'intervient la réflexion sur la place des enfants dans le cercle. Or, on voit dans la partie citée ici que la stagiaire fait remonter cette question à un moment précédent l'auto-confrontation, celui qui a suivi immédiatement l'atelier philo. On pourrait d'ailleurs voir ici une préoccupation recyclée en règle pour agir.

Exemple 3

Intervention 27-St : Si la prochaine fois, ça se reproduit, il n'y aura pas de souci, du moment que ça ne fait pas tache d'huile (parce que, après, tout le monde commence à en raconter) mais par contre, ce n'est pas gênant une intervention. Le tout, c'est de ne pas rebondir. Comment j'aurais pu éviter cela ? Dans l'introduction qu'on a eue en classe, si on en avait parlé plus ouvertement, si on avait eu plus le temps de dire ce qu'était un atelier philo, je n'aurais peut-être pas eu ce genre de discussion

Intervention 28-Ch : ou peut-être vous l'auriez eue ?

Intervention 29-St : ou peut-être quand même ! Je n'aurais peut-être pas eu les mêmes réflexions mais j'en aurais peut-être eu quand même mais cela aurait pu être un moyen. S'ils avaient su à quoi s'attendre exactement. Il y a eu une autre chose qui s'est passée (je crois qu'on ne le voit pas sur la vidéo, c'est tout à la fin). Ilona me dit - elle était contente - : "c'est fini ? on ne va pas jouer

maintenant ?" Est-ce que c'était le lieu (la bibliothèque) ? Elle imaginait qu'elle allait y jouer (parce que d'habitude ils y vont de façon libre à la bibliothèque). Est-ce qu'elle s'attendait à jouer ensuite [après l'atelier de philo], je ne sais pas ce qu'ils y font exactement, mais je sais qu'ils y vont souvent [avec la titulaire de la classe]. Ou alors est-ce que, à cause de la façon dont j'ai introduit [l'activité] elle a eu un doute ? C'est la question que je me suis posée. Est-ce que c'est le lieu (parce que d'habitude quand ils vont à la BCD et ils voulaient tous venir parce que c'est super) ou alors c'était l'introduction que j'avais faite avant ? Voilà/ le fait que je n'aie pas fait une introduction plus carrée a pu engendrer ça".

Ce qui est intéressant dans cette exploration est la diversité des hypothèses explicatives à partir de l'écoute de la prise de parole d'un élève qui raconte une histoire de pêche en famille, qui semble avoir peu de rapport avec la question posée par l'atelier qui était "Es-tu pressé de grandir ?" : une présentation peut-être un peu brève, une attente légitime ou non de la part des enfants - la précédente utilisation du lieu -. On trouve ici le réel "ce qu'on aurait voulu ou pu faire", ce qui pourrait constituer une "action sur l'action - il est question du dialogue- qui transforme l'expérience vécue en moyen de vivre une autre expérience."12. Ceci questionne spécialement une des préoccupations des enseignants novices, mais aussi de plus anciens dans le métier : l'adhésion des enfants au projet des ateliers philo. En effet, les attentes que l'annonce de la mise en place de l'atelier de philo peut faire naître sont difficilement prévisibles pour le maître, et une des craintes souvent exprimées est qu'ils ne comprennent pas l'exercice, comme le dit à un autre endroit la stagiaire, c'est-à-dire qu'ils ne mènent pas une réflexion de nature philosophique-existentielle, qu'ils passent à côté. Donc, il est vital de pouvoir réfléchir à ce qui va aider une attitude de réflexion et à ce qui peut l'entraver. La stagiaire ici fait en quelque sorte d'une pierre deux coups : elle fait deux hypothèses explicatives, l'une qui concerne le maître : la taille et la précision de la présentation ; l'autre, les enfants : leurs habitudes concernant le lieu où se déroule le premier atelier ; et elle se donne un moyen d'agir : ce qui, appartenant au réel de son activité, n'a pas été cette fois réalisé, mais pourra l'être à l'avenir.

Conclusion

Les questions posées au début - chronologique et génétique -, de cet article étaient celles-ci : quels obstacles, quelles ressources pour l'enseignant novice qui met en place l'atelier de philosophie ? Que puis-je mettre en place en tant que formateur dans le temps de la formation et comment ? Comment aussi "mesurer" cette "adhésivité" ?

Il me semble que les différents éléments du protocole choisi ont pu constituer des aides :

Tout d'abord la possibilité de l'adhésion personnelle par le biais de l'appel au volontariat.

Sur un autre plan, parce qu'il est juste également d'évoquer les limites des choix que j'ai fait, le statut du volontariat dans une formation professionnelle est à questionner : comment faire/ que faire si, considérant que tel dispositif doit faire partie de la trousse à outils à acquérir et le proposant aux volontaires seulement, il advient qu'une partie de la promotion ne l'acquière pas ? ;

Ensuite la convocation des pairs : si on appliquait la théorie de la Zone Proximale de Développement de Vygotski ici, il serait inutile de montrer seulement des maîtres chevronnés menant des ateliers philo, impossibles à imiter parce qu'excédant largement les capacités des novices, mais il faudrait montrer ... des débutants ! Ce qui a été fait ici. Tous avaient reçu l'appel à l'expérimentation et tous avaient bénéficié de la présentation des principes de l'atelier philo, ainsi que des illustrations filmées et d'analyses de transcription. Le regard qu'ils ont porté sur l'atelier philo de leur camarade de formation est celui d'enseignants aux prises avec les mêmes difficultés et donc en recherche de solutions pour résoudre celles-ci ;

De même, la méthode de l'auto-confrontation rend l'enseignant novice un peu étranger à lui-même (on pense à la formule de Ricoeur "soi-même comme un autre"), et qui par l'échange avec le formateur sur le film, va accéder de manière plus large au réel de son activité de meneur d'atelier philo, c'est-à-dire augmenter les "possibles-à-faire". On pourrait peut-être penser que ceci permet de gagner du temps, et ce n'est pas sans intérêt dans le cadre d'une formation réduite à huit mois, mais aussi de gagner simultanément en conscience, c'est-à-dire peut-être à voir dès maintenant quelque chose qui ne surgirait que plusieurs mois ou années plus tard, ou jamais, compte tenu du risque de découragement dans le cas d'expériences qui ne sont pas tenues/soutenues par un dispositif institutionnel.

Et quid des obstacles ? Au pays des Bisounours, on dirait que chaque obstacle s'est métamorphosé en ressource, puisqu'il a constitué un lieu à partir duquel on a développé action et/ou réflexion dans le but de le dépasser. Ce n'est pas entièrement faux. Il en subsiste un ici cependant :

Intervention 132. St : [...] donc du coup je n'ai pas vraiment de solution, ma question est plutôt : comment réussir à influencer sur les places dans le groupe, sans qu'ils s'en aperçoivent, sans qu'ils pensent : " Ah ! c'est parce qu'elle [l'enseignante] veut me séparer de Untel, parce que je ne vais pas être sage" ? Je ne veux pas que cela s'installe dans le groupe philo, je ne veux pas qu'on soit dans un esprit de contrainte : [que l'enfant pense] " Je n'ai pas le droit d'être avec mon copain, ça y est, ça va être encore très scolaire, il y a des réponses justes, des réponses fausses" Voilà donc je n'ai pas de solutions. A la limite un placement des élèves pas très cadré : untel pas à côté d'Untel, oui. Après, il faudra faire des essais, voir si cela a plus moins fonctionné, voir après comment les positionner dans le cercle discrètement, je n'ai pas encore réfléchi.

Enfin, la dernière limite posée par les résultats de ce protocole est celle des reproches qui peuvent toujours être faits à l'exposé d'un seul cas. Mais, comme disent Passeron et Revel : "le cas est plus et il est autre chose qu'un exemple".

(1) J'ai eu l'occasion l'an passé de réfléchir en partie à la question de la perception de l'innovation par des novices précisément pour qui tout est nouveau, y compris des dispositifs reconnus comme classiques par les praticiens chevronnés.

(2) "Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes", Yves Clot et Daniel Faïta, revue Travailler, 2000 - 4, p.26.

(3) Idem, p.30.

(4) La fonction psychologique du travail, Collection Le travail humain, PUF, 1999-2004, p. 119.

(5) "Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes", Yves Clot et Daniel Faïta, revue Travailler, 2000 - 4, p. 22.

(6) Idem, p. 26.

(7) In Plaisir et souffrance dans le travail, Séminaire interdisciplinaire de psychopathologie du travail, Christophe Dejours, AOCIP, 1987.

(8) "La notion de monde philosophique des enfants, Utopie ou nécessité ? Quelle place ? Quelles limites ?", Rencontres Pédagogie-Psychanalyse, Pour la formation aux relations de médiation, AGSAS, 2005, p.4.

(9) C. Calistri et al, Apprendre à parler, apprendre à penser - Les ateliers de philosophie, Sceren-Crdp de Nice.

(10) J.-A. Méard et F. Bruno, Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants, Collection Formation, préface de Marc Durand, Editions Octarès, Toulouse, 2009, p.19.

(11) La fonction psychologique du travail, PUF, p.149.

(12) Idem.