

Quand l'école et l'université travaillent ensemble : des outils pour la formation des enseignantes qui expérimentent l'approche de la Philosophie pour enfants (PPE)

Marie-France Daniel, professeure titulaire et chercheure, Université de Montréal

Le texte suivant est la synthèse d'une communication présentée au colloque des Nouvelles pratiques philosophiques, en novembre 2010, dans le cadre de l'atelier dirigé par Nathalie Frieden sur la Philoformation. Il consiste en un retour réflexif sur mon expérience de formatrice dans le domaine de la Philosophie Pour Enfants (PPE) : il souligne les problèmes récurrents qui ont été rencontrés par les enseignantes lors des mises à l'essai des ateliers philosophiques, et il décrit les outils qui ont été suggérés en vue d'améliorer la qualité philosophique des échanges entre les élèves. Certaines des suggestions étaient directement issues des ouvrages de Lipman, d'autres ont émergé de projets de recherche que j'ai conduits en collaboration avec les enseignantes-chercheures.

1) Introduction

À l'université de Montréal, mon rôle de professeure est orienté vers la recherche plutôt que vers l'enseignement. Aussi, la formation des maîtres que j'offre, et dont il sera question dans ce texte, s'adresse à de petits groupes d'enseignantes qui acceptent de participer à des projets de recherche subventionnés - et non à des grands groupes qui reçoivent une formation créditée dans le cadre d'un programme académique. Cette formation est donc individualisée : outre une brève formation théorique, elle se compose d'un accompagnement individuel dans la classe durant une année. L'accompagnement, loin d'être techniciste, présuppose un processus réflexif, en ce qu'il passe par la démarche deweyenne suivante : la prise de conscience d'un problème par l'enseignante, la définition de ce problème par l'enseignante et la chercheure, la recherche commune de solutions possibles, la sélection parmi ces dernières de celle qui semble la plus viable et l'application à la réalité de la classe (Dewey, 1967). Le but consiste à assurer, par une co-réflexion, la qualité philosophique de l'animation.

Dans les pages suivantes, je présenterai le processus d'accompagnement en mettant l'accent sur des problèmes vécus par les enseignantes-chercheures - novices en PPE - et sur des solutions qui ont été suggérées, relativement aux concepts philosophiques, à la maïeutique socratique, à la formation d'une communauté de recherche, à l'art de guider les échanges et à une typologie des échanges.

II) Contexte

C'est en 1985 que, sous l'impulsion de la professeure Anita Caron, la PPE a été introduite au Québec. A cette époque, bien que détentrice d'une Maîtrise en Enseignement de la PPE (du Montclair State University), c'est ma maîtrise en philosophie (de l'Université de Montréal) qui prédominait et qui guidait ma représentation de la formation des maîtres en PPE : je définissais les visées de la PPE en référence au développement du seul raisonnement logique - ce qui a contribué à soulever un premier problème.

III) Questionner les concepts philosophiques

Le premier problème que les enseignantes ont vécu renvoyait au fait que les discussions des élèves étaient réfléchies et cohérentes, mais qu'elles n'étaient pas philosophiques. Ce qui a fait émerger une question fondamentale : qu'est-ce qu'une discussion philosophique avec des élèves du primaire ? Selon Lipman et ses collègues (1980), la philosophie est une (re)construction personnelle et sociale (vs une transmission des traditions), et une recherche de sens qui prend ses racines dans l'expérience personnelle et sociale. Je comprenais que la recherche de sens était favorisée par un questionnement orienté vers des concepts (vs des questions de compréhension de texte). Il s'agissait d'en prioriser quelques-uns. Car, généralement, les sens ou significations des concepts renvoient aux représentations sociales, lesquelles sont relativement homogènes puisqu'elles sont construites par le groupe de référence auquel appartient l'individu. Une exception existe cependant : les concepts philosophiques. En effet, ces derniers sont, par définition, ambigus, ouverts et non figés dans une représentation unique; ils supposent plusieurs représentations. Une première solution au problème rencontré supposait donc que les enseignantes centrent les discussions avec les élèves sur des concepts philosophiques (la justice, l'amitié, la beauté, la liberté, la vérité, etc.). En utilisant les romans de Lipman, plusieurs concepts philosophiques étaient susceptibles d'émerger. Et les guides d'accompagnement, avec leurs nombreux plans de discussion et exercices, avaient l'avantage de guider l'animation des enseignantes qui possédaient peu ou pas de formation philosophique.

IV) La maïeutique socratique

La solution proposée s'est avérée incomplète. Car, me demandaient les enseignantes, une fois que les concepts philosophiques ont émergé, comment les problématiser? En d'autres termes, comment alimenter la discussion pour éviter qu'elle ne fasse du sur-place?

Quand on est pédagogue de formation, la maïeutique socratique ne va pas de soi. L'art de poser des questions qui vont susciter chez les élèves des conflits cognitifs et, ce faisant, engendrer des discussions philosophiques, ne fait pas partie de la formation des maîtres traditionnelle.

Pour guider les enseignantes dans leur animation philosophique, Lipman et ses collègues (Lipman et al., 1980) ont proposé une série de questions que j'ai synthétisée en neuf questions de base qui permettent une problématisation des échanges entre les élèves, et qui assurent la stimulation des quatre modes de pensée inhérents à une pensée critique dialogique :

Question	Pensée
Sur quoi te bases-tu pour dire que...? Quelles sont les raisons qui te permettent d'affirmer que...?	Logique
Que veut-dire... (concepts)? Peut-on faire consensus sur une définition de...?	Logique
Peux-tu donner un exemple de ce que tu avances?	Créative
Est-ce qu'on pourrait trouver des contre-exemples?	Créative
Quelles sont les ressemblances/distinctions entre ... et ... ?	Créative
Est-ce que ce que tu avances s'applique à tous.... (les individus, les situations...)?	Responsable
Quelles sont les conséquences de ton choix sur toi? ... sur autrui?	Responsable
Que peut-il arriver si....?	Responsable
Maintenant qu'on a entendu plusieurs autres points de vue, comment pourrait-on améliorer notre compréhension du concept/ problème...?	Métacognitive

Ces neuf questions avaient l'avantage de faire saisir aux enseignantes l'essence d'un questionnement philosophique, lequel se distingue d'une question littéraire, pédagogique ou scientifique, en ce qu'il est abstrait et questionne les concepts, recherche des critères et des justifications, recherche des relations entre les concepts et l'expérience quotidienne, vise à faire ressortir des nuances, remet en question les acquis, les traditions et les préjugés, s'élabore autour des conséquences, tend vers une catégorisation des règles, des droits et des responsabilités, vise à transformer une perspective, etc. (Daniel, 2005, chapitre 2).

V) La communauté de recherche

La suite de l'expérience dans les classes a fait ressortir que le questionnement philosophique sur des concepts philosophiques n'était pas suffisant pour répondre à la définition lipmanienne du philosophe. Il manquait une dimension importante de la PPE, à savoir la communauté de recherche.

Les enseignantes observaient que les élèves échangeaient de manière anecdotique ou monologique plutôt que "dia-logique" : ils conversaient librement ou décrivaient des expériences particulières. Effectivement, il était tentant pour les élèves de parler de leurs amis au lieu de réfléchir sur l'amitié, de parler des injustices vécues plutôt que de réfléchir sur la justice, etc. Le problème se situait dans le fait que les élèves formaient un "groupe" d'individus qui ne parvenait pas à se transformer en une "communauté de recherche". Ils avaient des objectifs individuels et se souciaient peu ou pas des points de vue des pairs.

Une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines et sociales (CRSH) du Canada nous a permis d'étudier comment une communauté de recherche philosophique composée d'élèves de 9-12 ans se formait et progressait. Avec l'aide des enseignantes qui avaient accepté de remplir un journal de bord après chaque atelier philosophique, nous sommes parvenus à comprendre un peu mieux le processus de formation d'une telle communauté qui, selon notre analyse, évoluait en cinq temps :

1- Le "statut quo". Malgré l'utilisation de l'approche philosophique et les efforts de l'enseignante pour faire philosopher les élèves, la classe demeurerait un agrégat d'individus qui juxtaposeraient leurs idées les unes aux autres.

2- Cette situation a persisté jusqu'à ce que quelques élèves se rendent compte que durant l'atelier de PPE, ils avaient des droits qu'ils n'avaient pas dans les autres cours, notamment le droit de s'exprimer librement et celui de penser de manière critique et autonome - sans se faire juger par l'enseignante. Cette prise de conscience par les élèves a conduit à ce que nous avons appelé le "développement personnel", lequel s'est d'abord manifesté chez certains élèves puis s'est rapidement répandu à l'ensemble de la classe: chacun voulait devenir le secrétaire du groupe, voulait prendre les notes, faire des synthèses, exprimer une idée (quitte à répéter ce qui avait déjà été mentionné), etc. Les élèves formaient alors une micro-société, avec toutes les tensions qui se retrouvent dans les sociétés d'adultes : individualisme, compétitions malsaines, dénigrement des pairs, etc. Ce fut l'étape la plus longue et la plus difficile pour les enseignantes, qui estimaient que l'autonomie des élèves générerait plus de conflits que de bénéfices.

3- C'est seulement après des mois d'affirmation de leurs droits individuels que quelques élèves accédaient à ce que nous avons appelé le "développement social". Ils prenaient alors conscience qu'outre leurs droits, ils avaient également des responsabilités sociales envers leurs pairs : partager leur point de vue ou, au contraire, ne pas prendre "trop de place" dans la communauté de recherche, respecter la diversité des perspectives, etc. Parallèlement, les enseignantes notaient que la pensée des élèves commençait à se complexifier : ils justifiaient leurs énoncés par des "bonnes raisons", ils questionnaient les prémisses, ils commençaient à argumenter.

4- La complexification de la pensée a eu une incidence sur le "développement affectif" des élèves. Se rendant compte de la qualité de leurs jugements, les élèves ont gagné en estime d'eux-mêmes. Et, étant confiants, ils faisaient preuve de tolérance envers les pairs, ce qui a passablement modifié le climat de la classe qui est devenu beaucoup moins tendu et plus respectueux, donnant suite à des comportements coopératifs : les élèves s'écoutaient, se questionnaient mutuellement, s'entraidaient pour trouver des définitions ou des éléments de réponse significatifs pour eux, etc. En d'autres termes, une communauté de recherche était en train de remplacer la micro-société.

5- L'expérience de la communauté de recherche a favorisé le "développement cognitif et éthique" chez les élèves : libérés de la compétition, ils dialoguaient de manière constructive; ils comprenaient que la critique n'est pas une façon de dénigrer l'autre, mais un moyen d'aider les pairs et d'enrichir les perspectives. Ils prenaient désormais plaisir à élaborer des critiques constructives dans l'optique de faire progresser les représentations et les significations de la communauté. Sortis de l'individualisme et du relativisme négatif, les élèves se souciaient du Bien commun et ensemble ils tentaient de donner du sens à leurs représentations du monde. Bref, après quelque sept mois de praxis philosophique, les journaux de bord des enseignantes faisaient consensus : les élèves étaient devenus des philosophants.

VI) L'art de guider les échanges

Mes observations dans les classes de divers pays, autant au Canada qu'en Europe ou en Australie, indiquent que peu de classes se transforment en véritable communauté de recherche. Alors, comment aider les élèves à cheminer dans le processus du philosopher ou de la réflexion critique ? Quel est le rôle de l'enseignante dans la formation d'une telle communauté ? Doit-elle encadrer les élèves ou les laisser libres de s'exprimer ? Doit-elle intervenir sur le contenu ou seulement sur la forme du discours des élèves ?

L'animation philosophique menée par l'enseignante ne doit pas correspondre à un modèle particulier, mais plutôt s'adapter à sa personnalité et à celle de son groupe d'élèves. À l'intérieur de cette adaptation, certaines caractéristiques sont néanmoins plus susceptibles d'assurer le philosopher que d'autres.

Par exemple, si l'enseignante laisse parler librement les élèves, on s'aperçoit que ces derniers discutent de manière idiosyncratique sur plusieurs idées, au lieu d'en approfondir quelques-unes, et ils ne se centrent pas sur un objectif commun, mais sur une diversité d'objectifs particuliers.

Si, au contraire, l'enseignante transmet des réponses aux élèves, ou attend d'eux une bonne réponse, ou encore si elle pose toutes les questions, j'ai remarqué que les élèves ne s'investissent pas dans la recherche, en ce qu'ils tentent de comprendre les informations transmises et ils cherchent à répondre adéquatement aux questions posées. Autrement dit, ils oublient qu'ils ont le droit et la responsabilité de construire ensemble des significations.

J'ai également observé que l'enseignante pouvait être un guide pour les élèves, sans toutefois stimuler chez ces derniers l'émergence de critiques constructives. Dans ce cas, les élèves apprennent à réfléchir de manière autonome. Toutefois ils n'apprennent pas à critiquer les prémisses ou les critères des énoncés ; ils dialoguent mais pas de manière critique. Cette façon d'animer risque d'encourager les élèves dans une épistémologie relativiste, selon laquelle tout est accepté et acceptable (c'est à l'heure actuelle, une forte tendance).

C'est lorsque l'enseignante guide les élèves tout en stimulant les critiques constructives (l'argumentation, entendue au sens de négociation), qu'ils apprennent à évaluer les conclusions qui leur sont proposées, à respecter les points de vue divergents, à justifier leurs énoncés, à nuancer leurs positions et éventuellement à s'auto-corriger. Bref, qu'ils apprennent à philosopher.

Ainsi, l'art de faire philosopher les élèves se trouve dans l'équilibre entre le respect de leurs points de vue et un certain "guidage" quant à la forme de leur discours.

VII) Une typologie des échanges

Comment les enseignantes qui commencent avec la PPE peuvent-elles savoir si leur encadrement est équilibré et moteur de réflexions philosophiques ? Comment peuvent-elles se repérer sur un continuum et, au besoin, ajuster leur questionnement ?

Un autre projet de recherche subventionné par le CRSH a permis de faire émerger de l'analyse des échanges entre les élèves des points de référence pouvant guider les enseignantes dans leur démarche philosophique. Nous avons analysé 24 verbatim d'élèves issus de huit classes afin de mettre en lumière leurs façons de "philosopher" au début de l'année scolaire, au milieu puis à la fin de l'année. Il est ressorti une typologie composée de cinq types d'échanges : anecdotique, monologique, dialogique non critique, dialogique quasi-critique, dialogique critique (Daniel, 2005). À noter que cette typologie a été validée auprès de plusieurs autres groupes d'élèves d'âges différents.

1- L'échange est considéré "anecdotique" lorsque les jeunes parlent de façon non structurée à propos de situations particulières et personnelles. Les élèves non engagés dans un processus de recherche n'ont pas de but commun à cerner et se laissent peu ou pas influencer par les interventions des pairs. Les habiletés de pensée sont simples, se résumant à l'énonciation de croyances ou de perceptions.

2- L'échange est considéré "monologique" lorsque les élèves entrent dans un processus de recherche orienté essentiellement vers la recherche de "la" bonne réponse, laquelle vise à satisfaire l'enseignante (ou à se valoriser auprès des pairs) plutôt qu'à faire évoluer la perspective du groupe. Chaque intervention d'élève, généralement simple et descriptive, est indépendante des autres.

3- L'échange est "dialogique" lorsque les élèves explorent à plusieurs diverses voies pour découvrir et construire des connaissances, des significations ou des représentations. Ils forment une "communauté de recherche", en élaborant leurs perspectives avec l'aide des pairs, de manière spiralaire. Ils investissent une réflexion générale (vs particulière) et conceptuelle ou abstraite (vs concrète), en étant motivés par un problème commun à résoudre. En d'autres termes, il y a échange dialogique lorsqu'il y a un enchaînement interlocutoire d'énoncés, duquel résulte une complexification du point de vue. Un échange de type dialogique n'est pas d'emblée critique; il peut être non-critique, quasi-critique ou critique.

L'échange "dialogique non-critique" engage les élèves dans une co-construction des connaissances ou des significations respectant les différences d'opinion et l'hétérogénéité des perspectives. Mais dans ce type d'échange, les élèves ne voient pas la pertinence d'évaluer les points de vue des pairs ou la validité et viabilité des critères ou prémisses en jeu. Les habiletés de pensée se complexifient : justification des points de vue, questionnement, analogies...

4- L'échange est "dialogique quasi-critique" lorsque, dans un contexte d'interdépendance, certains élèves sont suffisamment critiques pour remettre en question les énoncés des pairs. Cependant ces derniers ne sont pas suffisamment ouverts à la critique pour être cognitivement influencés par elle. La critique ne sert pas à la modification ou la réorganisation de la perspective initiale.

5- L'échange "dialogique critique" est caractérisé par la réciprocité, l'ouverture à la divergence et l'intersubjectivité; il est complexe et évolutif. Les élèves réorganisent non seulement la perspective initiale et justifiée du groupe, mais ils la modifient grâce à la négociation ou le compromis. Ils considèrent autrui comme porteur de divergences et nécessaire à l'enrichissement de leurs propres

perspectives. Sur le plan épistémologique, le doute et l'incertitude sont acceptés comme faisant partie de tout échange significatif. La critique des pairs est recherchée pour elle-même, étant comprise comme outil pour cheminer dans la compréhension d'une problématique. Le dialogue critique n'est pas une argumentation rhétorique d'un point de vue déjà construit, ni un débat de thèses en compétition ; c'est un travail de recherche en communauté en vue du Bien commun.

Si chacun des types d'échange se caractérise par des critères propres, la typologie se complexifie à partir de deux critères principaux : la décentration (par le passage dans le discours du "je" au "tu" ou au "il général") et l'abstraction (du particulier au conceptuel).

Avec la typologie des échanges, les enseignantes ont en main une banque d'outils significatifs susceptibles de favoriser la qualité philosophique des échanges entre les élèves. Il ne reste que la praxis régulière pour en affiner l'art.

VIII) Conclusion

J'espère que cette méta-réflexion sur mes expérimentations en PPE sauront aider quelques enseignant(e)s à cheminer dans leur démarche philosophique - la visée étant que les jeunes générations soient non seulement plus réfléchies, mais plus critiques et plus coopératives. C'est ce qui procure la liberté individuelle et qui est susceptible de favoriser la paix entre les peuples.