

Quand l'école enseigne à saisir le Kairos...

Christine Pierrisnard, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Nantes et lufm des Pays de la Loire

Notre contribution à l'analyse plurielle de l'expérience de Pascaline et de ses jeunes élèves, telle qu'elle est présentée dans le documentaire *Ce n'est qu'un début*, ainsi que dans l'ouvrage de Pettier, Dogliani et Duflocq¹, propose de considérer les apports des ateliers philosophiques selon le point de vue de la dimension temporelle des apprentissages.

Le travail accompli avec les enfants s'inscrit dans une temporalité qui semble remettre fondamentalement en question le temps scolaire, tel qu'il résulte des différentes injonctions institutionnelles. Réglé surtout par les programmes et les emplois du temps, le temps scolaire apparaît comme une contrainte prédéterminée et incontournable, qui vise à cadencer l'avancée collective des élèves dans les apprentissages.

Or, l'apprentissage du philosophe, tel que M. Tozzi le définit, repose sur des processus de pensée spécifiques : problématisation; conceptualisation; argumentation², qui impliquent une remise en cause de la chronologie caractérisant le temps scolaire, linéaire, homogène, continu, progressif et irréversible. La problématisation, entendue au sens de Michel Fabre³ comme une enquête, progresse par retours sur les différentes propositions, et diffère la réponse au profit de l'analyse et du questionnement préalables. La conceptualisation, repose sur une mise en relation de concepts et de situations, constitués en réseaux dans une relation d'ordre partiel, selon la théorie des champs conceptuels de Gérard Vergnaud⁴, plutôt qu'en perspective linéaire et progressive dans une relation d'ordre total. Quant à l'argumentation, elle se développe dans un dispositif d'échanges langagiers qui, au-delà de propos fondés en raison, exige encore de l'élève de savoir entrer dans l'échange au moment opportun, sans monopoliser la parole, sans trop faire attendre, c'est-à-dire de se montrer capable de décider des aspects temporels de son activité de façon pertinente et autonome, de saisir les opportunités, d'être un "élève du kairos" plutôt qu'un élève attentiste, dépendant d'un maître donneur de temps.

Quelle influence la pratique régulière des ateliers philosophiques peut-elle exercer sur les aspects temporels des activités scolaires et leur conceptualisation par les différents acteurs, élèves ou enseignants ?

I) La conceptualisation des aspects temporels dans les situations d'enseignement-apprentissage traditionnelles

Le temps scolaire apparaît d'emblée comme un donné naturel, et non pas comme une donnée socialement et historiquement construite qu'on pourrait interroger. Il résulte pourtant, comme l'ont montré Chevallard et Mercier⁵ (1987), d'une formation historique qui porte les traces des enjeux de pouvoir qui l'ont portée, religieux, politiques, économiques, normatifs. Un des inconvénients majeurs

de cet a priori, est de contribuer à enfermer la question de l'inadéquation manifeste des rythmes scolaires⁶ dans un débat quantitatif sur les seuls aspects qui paraissent aménageables : le calendrier des vacances, la durée des semaines ou des journées, ou le nombre d'heures attribuées à chaque discipline enseignée et leur répartition dans les emplois du temps. La dérive essentielle consiste dans le fait que les enseignants sont incités à privilégier l'objectif de traiter la totalité des programmes dans les temps impartis, plutôt que de s'attacher à améliorer la qualité des conditions temporelles d'enseignement-apprentissage pour tous. La remise en cause s'arrête ainsi aux cadres temporels formels des activités scolaires et évite les aspects véritablement critiques, ceux qui font la différence entre une situation scolaire qui facilite l'adaptation de chacun aux contraintes temporelles, et une situation défavorable à cette adaptation. Ces aspects critiques relèvent de la construction de représentations temporelles adéquates, en particulier celles qui permettent de saisir les opportunités.

Réussir à l'école s'accompagne en effet chez l'élève de représentations des aspects temporels des apprentissages qui autorisent un rapport distancié au pouvoir institutionnel du maître donneur de temps, et une inscription des activités dans des temps différenciés en fonction des buts visés et des besoins propres de l'élève (Robert-Pierrisnard, 2001)⁷. Le temps est, à l'école comme ailleurs, relatif aux nombreuses variables qui caractérisent une situation, et les élèves ont besoin de construire des représentations différenciées, qui leur permettent de penser le temps en fonction des buts de leur activité scolaire. Ce temps opportun, qui s'inscrit en faux contre les implicites d'un temps scolaire encadrant unique pour tous et prévu d'avance, dépend des besoins particuliers de chaque élève pour chaque situation rencontrée. Connaître ses besoins propres nécessite un apprentissage accompagné par un maître qui dispose lui-même de représentations temporelles adéquates. Il nous semble que la pratique régulière des ateliers philosophiques repose implicitement sur de telles représentations.

II) Nos hypothèses sur les représentations temporelles sous-jacentes dans la pratique des ateliers philosophiques

Nous repérons ces représentations à deux niveaux. Le premier niveau est celui de l'organisation de l'activité, observable dans le déroulement des séances à un niveau micro organisationnel et dans leur programmation dans le temps long de la scolarité à un niveau macro. Le second niveau est celui de la conceptualisation chez les acteurs de la situation, que nous inférons des pratiques observées en nous appuyant sur le concept de schème selon Gérard Vergnaud. Le schème est en effet une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée. Cette organisation repose sur une prise d'informations (concepts-en-acte) et un traitement de ces informations (théorèmes-en-acte) qui constituent la partie conceptuelle du schème, et permettent de déclencher des règles d'action et des règles de contrôle des actions en fonction des buts visés. On peut donc, en observant l'activité et en interrogeant les personnes, tenter d'inférer les représentations (concepts et théorèmes en acte) qu'elles utilisent.

A) Au plan de l'organisation temporelle des ateliers

1 : L'éveil à la philosophie s'inscrit dans une durée longue, pluriannuelle, qui ne semble pas déterminée et planifiée précisément à l'avance. Le temps scolaire institutionnel est au contraire fortement annualisé avec des programmes précis prévus pour chaque niveau de classe et déclinés en compétences et connaissances à acquérir dans l'année scolaire, année qui définit ainsi habituellement l'"empan temporel" de l'enseignant (Robert-Pierrisnard, 2001).

Le dispositif nécessite de prévoir "des ateliers en décloisonnement pour toute l'école afin de favoriser le suivi réflexif dans un parcours d'élève et de l'organiser dans le temps" (Pettier, Dogliani, Duflocq, 2010, p.29). L'empan temporel ici semble relever d'une représentation plutôt collective, partagée, par plusieurs enseignants, grâce à une collaboration suivie sur plusieurs années.

2 : Le texte du savoir⁸ n'est pas écrit à l'avance et la chronogenèse, définie par Chevallard comme la progression dans le savoir proposé, se négocie avec les élèves. L'enseignant repère dans les propos des élèves les philosophèmes à travailler, il saisit les occasions qu'il a fait naître en proposant sa question : "Quand les sujets n'évoquent rien, je peux arrêter l'atelier en expliquant aux élèves que c'est difficile et qu'on a peut-être intérêt à attendre d'être un peu plus grand, par exemple, à la fin de l'année" (ibid., p.65).

3 : Le déroulement n'est pas linéaire mais s'adapte aux capacités, aux besoins ou aux préoccupations des élèves dans une temporalité plutôt cyclique. L'enseignant peut ainsi différer puis revenir sur des objets de savoir antérieurement présentés. Les "productions" des élèves sont retravaillées, enrichies, développées sur plusieurs temps d'apprentissage : "Dans un deuxième temps (de l'échange, mais aussi de l'année, en fonction de la capacité des élèves à s'engager dans le langage), on pourra alors en venir progressivement à réinterroger certains propos, les examiner" (ibid., p.42).

La représentation du temps de l'enseignement ici n'est pas enfermée dans un temps encadrant⁹, mais correspond plutôt à un milieu temporel, selon l'expression de Grossin (1996, p.24-40), c'est-à-dire un assemblage complexe de temps que les élèves et l'enseignant co-élaborent, par un ajustement permanent de leurs différentes temporalités, dépendantes les unes des autres, en interaction souple. Ils gèrent les tensions et modifient, négocient en permanence, les durées, l'ordre et les rythmes de leurs activités. Il s'agit plus des temps et de leur mise en relation systémique que d'une adaptation simple à un temps unique, continuum de référence institutionnellement donné.

4 : Les attentes du maître en termes d'évaluation portent la marque de cette temporalité différente. Les résultats ne sont pas exigés dans l'immédiat. Plusieurs séances sont nécessaires aux enfants "pour comprendre la démarche proposée, entrer dans le cadre institué qui leur permettra avant tout d'avoir confiance" pour s'exprimer sans avoir toujours les mots pour le faire (ibid., p.20) : "Le temps des répétitions, imitations, hors sujets, discours qui n'avancent pas, ne doit pas interdire aux plus jeunes, aux plus en difficulté, l'entrée dans une activité de penser. Ce passage est un temps de construction nécessaire" (ibid., p.60).

Il faut prendre le temps d'observer les élèves pour déceler et décoder les signes dans leur comportement qui témoignent d'un engagement autre que langagier (ibid. p.113).

Pour engager les élèves dans une recherche réflexive authentique, l'enseignant doit "laisser la place au silence réflexif" (ibid.p.22), et ne pas attendre un résultat immédiat. Il doit respecter les élèves "petits parleurs" qui observent longtemps avant de prendre la parole, et évaluer selon une temporalité adéquate : "Cette pratique permet aussi de situer l'enfant dans son cheminement d'élève et de citoyen, d'où l'importance d'avoir un regard dans le temps avec des repères échelonnés dans la durée et en comparaison les uns avec les autres" (ibid.106).

Les auteurs préconisent d'évaluer chaque élève deux fois, en début et en fin d'année, et dans des moments de langage ordinaire et des ateliers à visée philosophique, "afin d'avoir un comparatif des progrès de l'élève" (ibid.110).

5 : La pratique des ateliers inverse l'ordre des buts : on ne pose pas d'abord les réponses mais les questions, au contraire de l'apprentissage traditionnel qui donne les règles et les savoirs déjà constitués puis propose des exercices d'application. Il s'agit de développer des compétences pour s'interroger et pour penser de façon consciente avant de transmettre des connaissances. Le "savoir de la réponse" qui met fin au questionnement n'est plus le seul savoir possible. Il existe un "savoir questionner" (Fabre¹⁰, 2009, p.202), savoir ce que l'on cherche pour pouvoir anticiper la forme qu'aura la réponse, dans une logique du sens qui l'emporte sur la logique de vérité.

L'activité doit permettre aux enfants de s'exprimer sur des questions philosophiques devant les autres, "de commencer à identifier des réponses possibles dont aucune n'est décrite comme définitive, suffisante" (ibid.p.14).

6 : L'activité philosophique conduit à devancer le développement en proposant un contexte d'apprentissage prenant en compte, et au sérieux, l'expression par le jeune enfant de questions philosophiques existentielles. Elle créerait en quelque sorte une zone proximale de développement, au sens de Vygotski, dans laquelle l'apprentissage peut provoquer le développement de l'élève : "On se demandera même si finalement, ce ne serait pas par l'interaction que ce "besoin" [besoin naturel de philosopher chez les jeunes enfants supposé par Matthew Lipman] se créerait." (ibid.p.17). Cette conception s'inscrit en faux contre le postulat qui voudrait qu'un élève ait nécessairement atteint un stade de développement donné avant d'aborder des apprentissages réputés difficiles.

7 : Le temps de l'apprentissage n'est pas enfermé dans les lieux et les cadres temporels formels, mais déborde des séances d'atelier à visée philosophique pour se poursuivre ailleurs, dans d'autres activités scolaires, mais aussi hors l'école et notamment en famille, à la maison : "(...) en effet les enfants n'arrêteront pas leur questionnement après la séance. Problématiser, être en quête d'arguments ne sont pas des attitudes limitées à un moment de la journée...Les élèves vont s'habituer à questionner tout le temps" (ibid. p 22).

Les familles sont associées de diverses façons : par la tenue d'un cahier de philosophie qui accompagne l'enfant dans sa réflexion à la maison ; un affichage aux portes de la classe ; un questionnement suscité à l'intérieur de la famille pour anticiper les séances en classe. "... Des changements vont accompagner cette pratique : évolution des questionnements, nouvelles interrogations des enfants. Les parents doivent être prêts à les entendre et à les recevoir." (ibid.p.44).

B) Au niveau de la conceptualisation des aspects temporels des situations d'enseignement-apprentissage

1 : Chez les élèves, l'évolution dans le temps des pratiques langagières, des postures, des interactions non verbales, témoigne du développement de schèmes qui reposent sur des représentations adéquates (concepts-en-acte et théorèmes-en-acte) : savoir prendre la parole au bon moment ; savoir la garder ni trop ni trop peu ; savoir garder en mémoire ce qu'on voulait dire quand on doit différer sa prise de parole ; faire du lien entre les différents moments, saisir les opportunités. "...Prendre de la distance par rapport à soi et ne plus céder à ses impulsions..." (ibid. p.35). L'élève doit alors développer des représentations qui lui permettent de sortir de l'immédiateté et d'inhiber ses représentations habituelles du temps de réponse attendu (l'enseignant questionne, l'élève répond dans l'instant et montre ainsi qu'il sait la réponse).

Le "savoir questionner", que la démarche de problématisation permet de développer et que nous avons évoqué supra (en 5), contribue également à la transformation des représentations des aspects temporels des apprentissages : " Ce qui n'était qu'une activité facultative devient une nécessité, un besoin, une évidence qui frappe à la porte de la classe, et qui transforme le regard de l'enfant sur ses apprentissages, sur son enseignant, sur le monde, sur la société." (ibid.p.49).

2 : Chez l'enseignante, les représentations des temps de l'apprentissage s'inscrivent dans un empan temporel large, ses stratégies d'intervention et ses pratiques d'évaluation intègrent une autre temporalité que celle du temps institutionnel (ibid.p.76-77).

3 : Le savoir n'est pas fermé, figé, définitif. Il prend souvent au contraire un statut provisoire et peut être remis en cause, retravaillé, réfléchi à nouveau : " Ce sujet très abstrait peut être repris plusieurs fois dans l'année afin de mesurer l'avancement dans la réflexion..." (ibid.p.66).

4 : Les savoirs ne sont pas liés exclusivement à un contexte spatio-temporel et disciplinaire. Le temps d'apprendre s'étend à tous les domaines et à tous les âges de la vie, les savoirs d'expérience, construits ailleurs qu'à l'école, peuvent être utilisés, enrichis sur des temps scolaires et enrichir en retour les apprentissages scolairement initiés : "Interrogation générale et interrogation "disciplinaire" sont en lien. Par le biais de ces interrogations, l'élève est conduit non seulement à mieux saisir le "cadre" de l'activité, mais à l'inscrire dans les débuts d'une interrogation plus large et transversale : quel sens cela a-t-il d'apprendre ? Or, l'un des problèmes d'élèves en difficulté scolaire peut se trouver dans cette difficulté à faire du lien entre les différentes activités scolaires, entre ce qui se passe dans l'école et à l'extérieur " (ibid.p.81).

III) Perspectives de recherche

Les hypothèses que nous venons de développer nous conduisent à envisager d'explorer deux pistes dans un premier temps.

A) À des fins de didactique professionnelle

Pour tenter d'identifier les représentations temporelles des enseignants sous-jacentes à la pratique des ateliers à visée philosophique, nous envisageons d'organiser des séances de co-explicitation (Vinatier¹¹, 2009), à partir de traces vidéo, de pratiques de classe significatives pour les acteurs, dans le cadre des travaux du collectif de recherche PHILEAS¹².

B) À des fins de psychologie de l'éducation

Pour mieux comprendre en quoi la pratique des ateliers à visée philosophique permettrait à des élèves en difficulté scolaire ou en situation de handicap de développer des représentations des aspects temporels de leurs apprentissages susceptibles de faire évoluer leur rapport au savoir et leurs pratiques, nous envisageons d'organiser des entretiens avec ces élèves (Segpa, Ulis, Clis), toujours dans le cadre des travaux du collectif de recherche PHILEAS.

Conclusion

Les Nouvelles Pratiques Philosophiques créent, pour la recherche en Sciences de l'Education, un passionnant laboratoire d'observation, par le renouvellement des pratiques et des rapports aux savoirs et à leurs apprentissages qu'elles peuvent susciter. Les questions relatives à la dimension temporelle des apprentissages trouvent en particulier dans le développement de ces pratiques des opportunités de mise à l'épreuve d'hypothèses souvent difficiles à vérifier. Observer les effets de l'organisation des activités et des représentations temporelles sous-jacentes pose d'importants problèmes méthodologiques, lorsqu'on s'en tient à des situations traditionnelles d'enseignement-apprentissage. Les Nouvelles Pratiques Philosophiques offrent des points de comparaison heuristiques pour l'étude de ces effets, concernant notamment :

- l'inscription des activités scolaires dans un empan temporel dépassant largement l'année scolaire, sous la responsabilité d'un seul enseignant et prenant en compte des temps d'apprentissage étendus à des contextes non scolaires ;
- la négociation du temps didactique dans le milieu temporel de la classe avec, en particulier, une place pour les temps de silence et des temps respectant le cheminement de la pensée, ou encore les besoins des élèves "petits parleurs";
- des pratiques d'évaluation plus volontiers formatives, prenant appui sur des critères différenciés et distribués dans le temps, de manière à prendre en compte au mieux les évolutions ;
- la problématisation des savoirs, qui conduit les élèves à savoir questionner avant de savoir répondre, et qui permet de mieux situer les interventions enseignantes dans la zone proximale de développement des élèves.

Réaction de M. Tozzi

L'intérêt de l'analyse est ici d'explorer, ce qui n'a pas encore été fait à ma connaissance, la dimension temporelle de l'apprentissage du philosophe, en rupture avec l'homogénéité et la progressivité du temps scolaire des programmes et de l'institution. L'ajustement de l'animateur aux temporalités différenciées des enfants est pertinente en philosophie, où chacun doit cheminer au rythme de sa propre pensée, et non à celui du maître. Le kairós, qu'il faut entendre comme une opportunité, une occasion qui se présente dans l'instant et que l'on ne laisse pas échapper, sinon il sera trop tard, est ici décisif : aussi bien au niveau du maître, qui va se saisir de l'émergence d'une définition, d'une distinction conceptuelle etc. pour rebondir, que de celui des enfants, qui réagissent par rapport au surgissement inattendu, surprenant pour eux, de l'intervention d'un camarade, d'une question du maître etc. C'est l'interaction, dans son imprévisibilité dans la classe qui favorise les kairós réciproques. Le maître, "accompagnant le groupe où il va" (M. Lipman), n'a prévu et ne d'ailleurs ne peut prévoir ce qui va sourdre du groupe, ni programmé à priori, par méthode, le contenu de la séance : il ne sait pas exactement (même si parfois il anticipe certains éléments en fonction de son expérience de plusieurs discussions sur le même sujet), ce que les élèves vont dire, et laisse place à la surprise, l'étonnement. Il a une attitude ouverte à l'événement, ce qui advient, une disponibilité au présent, au nouveau, à l'inédit, que n'a pas celui qui, dans un fonctionnement scolaire plus traditionnel, est focalisé, vectorisé par un contenu précis, un objectif à atteindre.

La réflexion est aussi intéressante sur le rapport au savoir (non dogmatique, ne prenant sens que par le questionnement, et ouvert, susceptible d'évolution), et sur le savoir questionner, qui fait primer une logique du sens (primat de la question), sur une logique de la vérité (primat de la réponse et de la bonne réponse).

(1) Pettier, J-C., Dogliani, P., Duflocq, I., (2010) Apprendre à penser et réfléchir à l'école maternelle, Paris, Delagrave.

(2) Voir la contribution de M. Tozzi dans ce même numéro de Diotime.

(3) Fabre, M., Vellas, E., (2006) Situations de formation et problématisation, Bruxelles, De Boeck., p.25.

(4) Vergnaud, G., (1990) La théorie des champs conceptuels, Recherches en didactique des mathématiques, 10 (2/3), p.133-170.

(5) Chevallard, Y., Mercier, A., (1987) Sur la formation historique du temps didactique, Publication Irem Aix-Marseille.

(6) Voir : Ministère de l'Education Nationale Française (2011). Conférence nationale sur les rythmes scolaires - rapport de synthèse des auditions, des débats en académie et des échanges sur internet. Paris, France : Ministère de l'Education Nationale.

(7) Robert-Pierrisnard, C. (2001) Conceptualisation des aspects temporels chez l'élève en situation d'apprentissage scolaire. Thèse non publiée, Université Paris V.

(8) Chevallard, Y. (1985) La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble, La pensée sauvage.

(9) Grossin, W., (1996) Pour une science des temps; introduction à l'écologie temporelle. Toulouse, Ed. Octares.

(10) Fabre, M. (2009) Philosophie et pédagogie du problème, Paris, Vrin.

(11) Vinatier, I. (2009) Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. Rennes, PUR.

(12) PHILEAS : Philosophie, Littérature, Ecole, Adaptation Scolaire. CREN, Université de Nantes, axe 5 et 1.