

Former des professeurs des écoles aux discussions à visée philosophique en cycles 2 et 3

Philippe Roiné, professeur des écoles maître-formateur - philippe.roine@ac-versailles.fr

Qu'est-ce qu'une activité réflexive ?

Malgré la multiplication des pratiques de classe, force est de constater que la formation des professeurs des écoles aux discussions à visée philosophique est toujours quasi-inexistante. Ceci est sans nul doute dû, au-delà des aspects politiques de la question, à la réelle difficulté à former des enseignants à une pratique à la fois non encore instituée et non encore totalement formalisée.

La tâche semble, en effet, insurmontable au formateur souhaitant mettre en place une action de formation aux discussions à visée philosophique. Par quoi doit-il commencer ? Le cadre institutionnel, les apports théoriques, les questions philosophiques à aborder, les savoirs en jeu, l'organisation spatio-temporelle, l'étalement du maître... ? Les questions n'en finissent plus de submerger le formateur de bonne volonté.

Dans le cadre d'un Master 2 en "Education et Formation - formation de formateurs" à l'université de Cergy-Pontoise, nous avons pu élaborer un dispositif de formation à destination de professeurs des écoles titulaires souhaitant s'engager dans les pratiques de discussions à visée philosophique. Pour cela plusieurs modèles de formation s'appuyant sur des démarches différentes étaient à notre disposition : la démarche par imitation d'un modèle, par étude de cas, par identification des facteurs d'un modèle expert, et enfin la démarche réflexive.

La démarche réflexive nous a semblé d'emblée la plus pertinente car congruente avec l'objet même de la formation. En effet, la discussion à visée philosophique est une des modalités de l'activité réflexive et, sans doute même, la plus réflexive qui soit. Se former au débat à visée philosophique ne peut donc se faire qu'en entrant dans une démarche réflexive. Mais que veut dire au juste "démarche réflexive" ?

En reprenant les travaux de Holborn (1992), on pourrait définir la démarche réflexive comme consistant "pour l'individu à procéder à l'examen critique de ses expériences dans le but d'en tirer de nouveaux niveaux de compréhension susceptible de guider ses actions futures" (cité par R.Chouinard, 1999). L'axe essentiel d'un travail réflexif réside donc dans l'expérience du sujet. Mais le passage d'un modèle de science appliquée à celui de praticien réflexif constitue un renversement d'ordre paradigmatique (Pineau, 2007). En effet, la démarche réflexive nous fait passer d'une vision de la formation distinguant la théorie (à appliquer) de la pratique (à modifier en fonction d'un apport théorique), à une vision refusant la séparation entre des moyens (la théorie) et les fins (la pratique). On rejoint ainsi une approche praxéologique créatrice d'autonomie. Castoriadis a défini ce que pouvait être une telle approche dans L'institution imaginaire de la société : "Nous appelons praxis ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme être autonomes et considérés comme agent

essentiel du développement de leur propre autonomie." Il n'existe pas de plus belle définition à la fois des pratiques à visée philosophique mises en place avec les élèves et des principes qui doivent nous guider dans la formation des enseignants à de telles pratiques.

Mais n'y a-t-il pas contradiction à vouloir un maître (ou un formateur) pour se créer autonome ?

Pour répondre à cette question, nous pouvons nous inspirer de la métaphore de l'apprentissage de la marche d'Emmanuel Kant lorsqu'il essaie de définir ce que peut être un apprentissage à l'autonomie de la pensée dans Réponse à la question : Qu'est-ce que les Lumières ? (1784). En effet, pour apprendre à marcher, l'enfant doit se détacher de toute tutelle et pour cela le travail du maître consiste à "simplement" créer des conditions permettant à l'enfant d'exercer la faculté de marcher. Il en va de même pour l'enseignant qui souhaite voir l'élève construire son autonomie, il lui faut créer les conditions de cette autonomie.

Dans une telle approche, la posture du formateur change aussi. Celui-ci n'a plus à montrer un quelconque modèle mais à permettre à l'enseignant en formation de se mettre en position réflexive par la mise en place d'un dispositif et l'utilisation d'un certain nombre d'outils. Parmi ces outils permettant la mise en réflexivité, la parole du formé est bien sûr à privilégier (par exemple dans le cadre de l'"Analyse de pratiques" ou de l'"entretien d'explicitation" ou bien encore de "l'entretien en auto-confrontation"). Mais cette parole ne peut, bien sûr, s'appuyer que sur la pratique effective de l'enseignant en formation.

Former aux discussions à visée philosophique grâce à la parole du formé à partir d'une situation effective ne nous dit rien sur ce qui doit être travaillé au juste. Si l'objectif fixé tient aux gestes professionnels mis en oeuvre par l'enseignant en formation, ce travail ne saurait ignorer ce qui sous-tend ces gestes : mémoire professionnel et personnel, identité, représentations, attitudes, imaginaire social, schèmes dans leurs aspects conscients bien sûr, mais aussi dans cet inconscient pratique (aspect qui devra éviter toute "psychanalyse sauvage").

Si le formateur doit partir du vécu de l'enseignant en formation, s'il ne doit négliger ni les aspects conscients ni les aspects inconscients, s'il doit prendre en compte les représentations de l'enseignant en formation, cela ne nous dit toujours pas quels vont être les objets de son action de formation.

Afin de déterminer ces objets, il nous a semblé indispensable de travailler autour de trois questions : Qu'est-ce qu'un débat à l'école ? Qu'est-ce qu'une discussion à visée philosophique et quel étayage du maître ?

Qu'est-ce qu'un débat à l'école ?

Le débat (ou la discussion, nous ne distinguerons pas ces deux notions ici) possède un certain nombre de caractéristiques en fonction du champ disciplinaire dans lequel il prend forme. Ainsi les débats en mathématiques (place de la preuve - place du consensus), en littérature (dialectique entre compréhension et interprétation) ou en éducation civique (tension entre liberté et respect d'un cadre

de socialisation) ne viseront pas les mêmes objectifs et par conséquent les postures des élèves comme de l'enseignant ne seront pas les mêmes. Les particularités didactiques de chaque discipline déterminent ainsi le type de débat ou de discussion envisageable dans chacune d'elles. Réfléchir à ces spécificités (essentiellement sur la question des objectifs de la confrontation par le débat/la discussion) est un préalable à la mise en place d'une discussion à visée philosophique.

Néanmoins, la mise en place d'un débat en classe, qu'il soit littéraire, scientifique ou à visée philosophique nécessite une certaine organisation de la classe et une gestion à la fois de l'espace et du temps.

Pour aider l'enseignant en formation à trouver un fonctionnement qui lui corresponde et qui corresponde au travail demandé aux élèves, le formateur dispose de deux sources d'information. Il y a tout d'abord l'entretien préalable qui va lui permettre de connaître les représentations et les attentes de l'enseignant en formation, et ensuite l'observation d'une séance qui va lui permettre de voir les obstacles rencontrés à la fois par l'enseignant et par les élèves dans leur travail. Ensuite, le travail de prise de conscience des difficultés rencontrées par l'enseignant en formation pourra se faire soit lors des entretiens d'explicitation ou en auto-confrontation sur un enregistrement d'une séance. Nous détaillerons plus loin ces modalités de formation.

On peut penser que les aspects organisationnels et de gestion du cadre seront sans doute les premiers points abordés par l'enseignant. Dans ce cas-là, le formateur et l'enseignant en formation devront co-construire les outils permettant la gestion du cadre spatio-temporel en proposant une réflexion sur les outils suivants :

- la disposition des élèves (en cercle, autour d'une série de tables...) de façon à ce qu'ils puissent communiquer ;
- l'utilisation du bâton de parole (rassurant pour une prise de parole de tous mais freinant les interactions entre les élèves) ;
- l'utilisation d'un lieu de référence pour garder trace de ce qui est dit et ainsi aider les élèves à prendre la parole (tableau, affiche...).

Qu'est-ce qu'une discussion à visée philosophique ?

Après la question du cadre spatio-temporel propice à la mise en place d'une discussion se pose la question des spécificités de la discussion à visée philosophique. Le formateur dispose de l'observation des séances de l'enseignant pour déterminer le degré de travail de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation des élèves (Tozzi) ainsi que les notions philosophiques réellement travaillées. Si le travail effectué par les élèves est essentiellement littéraire (cas fréquent car les objectifs didactiques de la discussion à visée philosophique sont souvent pas ou peu intégrés), le formateur doit alors aider l'enseignant à se poser la question du travail réel des élèves pendant la séance. Pour cela le formateur doit travailler la définition de la discussion à visée philosophique. Ceci peut se faire lors d'une séance d'auto-confrontation avec guidage partiel ("Je vous propose que nous

écoutions ensemble l'enregistrement de votre dernière séance et que vous arrêtez l'enregistrement quand les élèves effectuent un travail philosophique', par exemple).

Tout au long de l'entretien, le formateur et l'enseignant devront co-construire une définition de la discussion à visée philosophique. Le formateur peut alors travailler avec l'enseignant en formation des extraits de textes définissant les notions de conceptualisation, d'argumentation ou bien de problématisation.

Une fois le débat à visée philosophique suffisamment défini, se posera la question de la préparation à ce type de débat et l'adéquation des supports utilisés.

Quel étayage du maître ?

Le troisième axe de travail va concerner l'attitude de l'enseignant pendant les discussions à visée philosophique. Pour cela le formateur dispose de l'observation des séances de l'enseignant. Il doit y relever les interactions entre l'enseignant et ses élèves. Lors de l'entretien en auto-confrontation le formateur peut ainsi isoler les différents moments où l'enseignant prend la parole et laisser ensuite celui-ci s'exprimer sur ceux-ci.

Le formateur et l'enseignant peuvent ainsi déterminer les différentes modalités de la prise de parole de l'enseignant pendant les discussions à visée philosophique. Pour cela, les travaux de J. Bruner nous semblent pertinents et plus particulièrement le concept d'étayage qu'il a développé en 1983 dans *Savoir faire, savoir dire*. Lié au concept de Zone Proximale de Développement du courant socio-constructiviste (L. Vygotski), l'étayage défini entre autres par J. Bruner permet à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne pourrait résoudre seul, grâce à l'intervention de l'adulte. Pour cela J. Bruner détermine six fonctions de tutelle :

- l'enrôlement. Il s'agit, pour le tuteur, de faire en sorte que l'enfant s'engage dans l'activité proposée et y adhère ;
- la réduction des degrés de liberté. Il s'agit pour le tuteur de simplifier la tâche demandée, d'en réduire l'ampleur, et de focaliser les actes requis à son exécution ;
- le maintien de l'orientation. Devant les difficultés rencontrées, l'enfant peut être amené à s'éloigner de l'objectif fixé, soit en le réduisant à ce qu'il sait déjà faire, soit en modifiant l'objectif initial. Le tuteur doit alors maintenir l'enfant dans la poursuite de l'objectif complexe défini préalablement ;
- la signalisation des caractéristiques déterminantes. Le tuteur souligne les caractéristiques pertinentes à la réalisation de la tâche. Il s'agit de l'écart entre ce que l'enfant fait et ce qui est attendu par l'enseignant ;
- le contrôle de la frustration. Il s'agit ici de prévenir et de limiter le découragement de l'enfant qui n'arrive pas à atteindre l'objectif fixé ;
- la démonstration. Il s'agit de la présentation de modèles de solutions pour effectuer la tâche demandée. Démonstration qui nécessite une "stylisation" de la démarche qui soit proche de ce

que l'enfant a réalisé. Tout en sachant que l'imitation par l'enfant est toujours imitation de ce qu'il sait déjà faire, nous dit Bruner.

Mais la discussion à visée philosophique possède ses spécificités et la principale difficulté pour l'enseignant semble résider dans l'enchevêtrement des différents aspects, à la fois sociaux, affectifs et cognitifs qui sont en oeuvre lors des discussions. En effet, lorsque les échanges ont lieu autour d'un thème donné, chacun fait appel non seulement à ses connaissances mais aussi à un vécu, à des sensations, à des relations, de façon beaucoup plus prégnante que lorsqu'il s'agit de travailler sur une règle de grammaire ou bien sur les droites parallèles, pour prendre ces deux exemples. Cet enchevêtrement semble exiger de la part de l'enseignant un travail d'étayage beaucoup plus difficile que dans le cadre d'une autre activité essentiellement cognitive, comme la situation développée par J. Bruner dans son livre. La question de l'étayage nécessite donc une réelle réflexion de la part de l'enseignant qui se lance dans la DVP.

Afin de pouvoir travailler les trois questions que nous venons d'évoquer nous avons déterminé quatre modalités de formation pouvant constituer un dispositif de formation à la pratique du débat à visée philosophique.

Première modalité : l'entretien préalable

Pendant l'entretien préalable à la visite, le formateur aura tout intérêt à travailler sur les représentations du métier de l'enseignant en formation. Sans ce travail de mise à jour des représentations et leur mise en relation avec les pratiques effectives, il semble difficile de travailler sur les postures professionnelles. Cet entretien a donc pour but de travailler sur la partie la plus consciente des pratiques mises en oeuvre, même si nous savons qu'il n'y a pas un champ de la pratique réflexive qui renverrait purement et simplement à la partie consciente et une autre à la partie inconsciente : "Le mélange est permanent" (Ph. Perrenoud, 2001).

Florence Giust-Desprairies définit les représentations comme "des systèmes d'interprétation destinés à produire du sens. Sens que l'individu donne à la réalité pour en même temps se signifier lui-même dans la mesure où la perception de la réalité est également une perception d'existence." Et elle ajoute un élément qui nous intéresse tout particulièrement dans le cadre d'une action de formation : "Du changement dans les représentations entraîne potentiellement, de ce fait, des remaniements dans les conduites et les comportements." On mettra bien sûr en regard de ces représentations le concept d'imaginaire instituant de Castoriadis. En effet, ces représentations ne sont que la reprise des éléments de l'imaginaire social instituant défini comme la "faculté originaire de poser ou de se donner, sous le mode de la représentation, une chose et une relation qui ne sont pas (qui ne sont pas données dans la perception ou ne l'ont jamais été)" (Castoriadis, 1975). Cet imaginaire est dit radical parce qu'il est à la racine de l'imaginaire effectif et symbolique. Et nous savons depuis Castoriadis que c'est en mettant en évidence cet imaginaire ainsi que sa contingence que nous franchirons une première étape vers l'individu-social autonome en tant qu'"auteur ou récepteur de ces significations" (Castoriadis, "Carrefour des labyrinthes 4").

Ce travail autour des représentations de l'enseignant en formation est d'autant plus important que la mise en place de discussions à visée philosophique entraîne un renversement paradigmatique des rôles assignés à chacun des protagonistes, enseignant et élèves, et que ce renversement doit être conscientisé par l'enseignant.

Deuxième modalité : l'entretien en auto-confrontation

Il s'agit-là d'un outil de formation particulièrement pertinent dans le cadre de la mise en place d'une démarche réflexive en formation. L'entretien en auto-confrontation met l'enseignant en formation face à sa pratique via un enregistrement audio ou vidéo d'une séance qu'il a précédemment effectuée.

Cet entretien en auto-confrontation vise deux objectifs :

- le développement des facultés réflexives du formé par la prise de conscience de son comportement et de son processus de pensée dans l'action ;
- le transfert de concepts pragmatiques

Lors de l'entretien, le formateur, qui n'est pas seulement en position d'expertise, cherche à mettre le collègue en formation dans une position où il pourra appréhender sa dynamique interne dans l'action, grâce à une prise de distance avec la situation et avec sa propre action. Utiliser un enregistrement (vidéo ou audio) permet à l'enseignant en formation d'avoir accès directement à son action sans passer par le filtre du formateur. Il est aussi important que le formateur se situe en dehors de toute relation hiérarchique, afin d'éviter un positionnement défensif ou d'autojustification. Le formateur est là pour aider l'enseignant à créer une distance par rapport au vécu, mais aussi à verbaliser ce qui n'a pas fait l'objet d'une prise de conscience. P. Vermersch parle de conscientiser ses connaissances pré-réfléchies. "Ainsi, l'observable mis à disposition du futur enseignant sert à alimenter une réflexion partagée [...] visant : la description de l'action, la description de la pensée dans l'action, la description des informations perçues grâce à la vidéo, l'analyse de l'activité (l'action et la pensée dans l'action), et la recherche d'alternative" (J. Becker, Ch. Leroy, p.3, 2010).

Lorsque le travail de formation concernera le travail d'étayage du maître un travail en auto-confrontation audio semble préférable. Outre le fait de permettre une meilleure focalisation de l'attention, l'enregistrement audio a un autre avantage : il est vécu comme moins déstabilisant pour l'enseignant en formation.

Troisième modalité : auto-confrontation sur la fiche de préparation

L'une des fonctions de la préparation de la classe est de réduire l'anxiété qui naît lors de la mise en oeuvre de la séance. Cette anxiété est avant tout liée à la gestion du groupe classe et ensuite seulement, à l'incertitude que les élèves apprennent bien. Mais tout cela concerne surtout l'enseignant débutant. En effet, pour l'enseignant expérimenté, le travail de planification est moins important que pour l'enseignant débutant car son répertoire professionnel est plus large. Il sait qu'il

peut s'adapter à une grande quantité de situations soit par référence à son répertoire, soit par sa capacité à s'adapter à un contexte nouveau. Mais qu'en est-il lorsque, comme nous l'envisageons ici, cet enseignant expérimenté se lance dans une activité nouvelle, à savoir la mise en place d'une discussion à visée philosophique ? Peut-il anticiper son attitude ? Préparer sa classe lui permet-il ces anticipations ?

Une séance de discussion à visée philosophique se prépare. C'est sans aucun doute un élément à rappeler tant l'enseignant expérimenté est convaincu que son répertoire professionnel lui suffira à "gérer" la discussion à visée philosophique.

La séance de formation sur la préparation à la discussion doit confronter la préparation de la séance à l'enregistrement de la séance pour en dégager les éléments pertinents ainsi que les éléments manquants. Bien souvent, ces manques résident dans une réflexion trop superficielle des notions abordées. Il semble donc indispensable que la préparation à de telles séances montre a minima:

- le champ lexical et le champ sémantique auquel peut se rapporter la notion travaillée ;
- les éléments de problématisation sous forme de questions ;
- l'anticipation éventuelle des réponses apportées par les élèves.

La préparation au débat à visée philosophique doit permettre à l'enseignant de s'assurer que le débat qui va avoir lieu est bien à visée philosophique.

Quatrième modalité : la communauté de recherche

Au-delà d'un dispositif de suivi individualisé, une formation à la pratique du débat à visée philosophique en classe ne saurait se dispenser d'une pratique effective de la philosophie. Dans une formation à la pratique de la discussion à visée philosophique le "learning by doing" anglo-saxon prend tout son sens. Il existe en effet, pour reprendre les termes de M. Tozzi, "un isomorphisme entre faire de la philosophie avec ses pairs, entre adultes, et le faire avec ses élèves...c'est pourquoi l'expérience de la communauté de recherche avec ses pairs où se pratique le dialogue philosophique, est centrale dans la formation en philosophie pour enfants"

Lorsqu'on parle de communauté de recherche, il ne s'agit pas seulement de préparer ensemble les interventions des enseignants ou encore uniquement de travailler un texte, mais de vivre pleinement une situation de discussion à visée philosophique, afin d'en appréhender toute sa dynamique. Il s'agit d'inscrire les enseignants en formation dans un processus de réflexion "dans l'action et sur l'action" pour reprendre l'expression de Donald Schön.

Même si nous avons conscience que les éléments de formation que nous venons de décrire semblent difficiles à mettre en place dans le cadre institutionnel qui est celui de la formation continue effective des enseignants du premier degré, il n'en demeure pas moins une première ébauche de ce qui déjà peut se mettre en place, même de façon ponctuelle et fragmentaire. C'est en tout cas l'objectif que

nous nous sommes fixés afin que les pratiques de discussions à visée philosophique se multiplient à l'école élémentaire.

Voici une schématisation du dispositif mis en oeuvre issu de notre mémoire de Master 2 : "Comment aider un enseignant expérimenté à entrer dans une démarche réflexive sur sa pratique de l'étayage en situation de débat à visée philosophique ?" (Mémoire de Master 2 "Education et Formation - Formation de formateurs", sous la direction de M. Max Butlen, UCP, Philippe Roiné).