

Le travail du secteur philo du GFEN comme dispositif d'auto-socio formation

Nicole Grataloup, responsable du Secteur Philo du GFEN

C'est à la demande de Nathalie Frieden que je vais axer mon intervention sur la question de la formation. Donc je ne reviendrai pas sur les principes pédagogiques et didactiques qui traversent notre travail, même si je serai amenée à les évoquer au cours de cet exposé. On peut en avoir un aperçu dans l'article de Jean-Charles Royer.

Juste quelques indications : nous situons notre travail dans le cadre général du GFEN qui développe, à tous les niveaux de l'école et hors l'école, une pédagogie de type auto-socio-constructiviste. Le secteur philo a été créé en 1989 à une époque où la réflexion pédagogique était, on peut le dire, méprisée par les professeurs de philosophie, du moins dans leurs instances officielles (Inspection, Association Appep, dispositifs de formation initiale et continue, publications). Nous pensions au contraire qu'on ne pouvait pas concevoir et oeuvrer pour une véritable démocratisation de l'enseignement de la philosophie sans travailler sur les questions pédagogiques et didactiques. Nous avons depuis cette date organisé notre travail comme un travail collectif, en faisant des réunions mensuelles, des stages une fois par an ouverts à tous, et en publiant la revue Pratiques de la philosophie et le livre, en 2005 *Philosopher, tous capables*. Certes, depuis cette époque, la pédagogie est un peu moins "tabou", et il y a de nombreux sites et blogs où des collègues partagent leurs cours ou leurs idées d'exercices, mais cela reste très individuel et il n'est pas sûr que la profession ait fait beaucoup de progrès en termes de formation...

Nous concevons l'ensemble de ce travail, réunions, stages et publications comme un dispositif ou un processus de co-formation mutuelle, et c'est ce que je voudrais expliciter maintenant.

Avant d'entrer dans le détail, je voudrais dire de manière générale qu'il me semble que nous opérons deux ruptures avec la formation telle qu'elle est conçue et mise en oeuvre par l'institution (quand elle existe !) :

- D'une part, il ne s'agit pas de simplement raconter ou d'explicitier ses pratiques, comme on le voit souvent dans les dispositifs d'"échanges de pratiques", mais d'élaborer ensemble des démarches d'apprentissage, de les expérimenter, les vivre et faire vivre en classe, entre nous, dans les stages, de les analyser et de les faire évoluer par la réflexion collective.
- D'autre part, nous fonctionnons selon un principe d'égalité : nous avons aboli la distinction formateur/formé, chacun assume à son tour les deux fonctions, et les "nouveaux" qui arrivent dans le groupe sont très vite incités à écrire, ou à animer des démarches. C'est une rupture avec la verticalité de la formation traditionnelle où celui qui "sait" animer ou enseigner montre comment faire à celui qui "ne sait pas" (ce qu'un ministre avait nommé, il y a quelques années,

la "diffusion des bonnes pratiques" ; il disait "il y a de bons enseignants, on va leur demander d'expliquer à leurs collègues comment ils font").

Je vais essayer maintenant de décrire la façon dont on travaille, dans une forme synthétisée (dans le concret du travail, cela peut prendre beaucoup d'autres formes, en particulier lorsqu'on travaille à partir de la proposition déjà en voie d'élaboration par l'un d'entre nous). Et de montrer, à chaque étape, en quoi c'est, à notre sens, formateur.

Que signifie "élaborer ensemble une démarche" ?

Chacun des points suivants demanderait à être développé, mais voici en bref ce que nous entendons par "élaborer une démarche" :

- identifier le noyau conceptuel que l'on veut travailler, l'objectif premier étant l'appropriation de ce noyau conceptuel, mais aussi les objectifs méthodologiques, les processus de pensée dont on pense qu'ils seront nécessaires au travail ;
- imaginer une situation-problème qui mette en jeu ce noyau conceptuel : cela peut se faire à partir des questions des élèves, de la confrontation de leurs opinions ; à partir de situations réelles (par exemple, un corpus d'exemples de "désobéissance" pour démarrer une démarche sur la désobéissance civile) ou fictives (par exemple un récit littéraire ou mythologique) etc.
- organiser le travail individuel ou de groupe sur la situation-problème, avec des consignes précises les amenant à identifier le problème posé, à formuler des hypothèses quant à sa résolution, à dégager les présupposés et les implications de ces hypothèses ;
- chercher des textes philosophiques proposant des concepts et des thèses pour éclairer de diverses façons le problème, concevoir les consignes à donner aux élèves quant à l'utilisation de ces thèses ;
- organiser le débat entre les groupes, en définissant la forme et les acteurs du débat, ainsi que sa finalité : par exemple la forme "procès" devra aboutir à un verdict argumenté ; la forme "colloque" devra mettre au jour les thèses en présence, identifier la nature de leurs désaccords ou convergences, évaluer la possibilité de les concilier ou pas etc.
- définir ce qu'il faut mettre en place comme dispositif pour que tout ce travail débouche sur une appréhension et compréhension la plus claire possible de la problématique et des concepts qu'elle engage, soit oralement ensemble dans la classe, soit par des travaux d'écriture individuelle et/ou collective : lettre, dialogue, compte rendu, article de dictionnaire. C'est-à-dire penser comment on va conclure sur le contenu conceptuel du travail ;
- concevoir les modalités du retour réflexif sur la démarche, c'est-à-dire le moment où on va identifier et nommer les processus de pensée qu'on a mis en oeuvre, ce qu'on a fait, ce qu'on a appris en termes de méthodes de réflexion, de compétences philosophiques.

Dans ce travail d'élaboration, chacun apporte ses propositions, les soumet à la discussion, et la démarche se construit peu à peu.

C'est formateur de participer à l'élaboration d'une démarche et pas seulement parce que ça nous fait lire des textes nouveaux ou relire autrement des textes connus, ce qui n'est déjà pas un bénéfice négligeable !

C'est formateur parce qu'il s'agit de l'apprentissage des questions que chacun doit se poser, des gestes professionnels "premiers" que chacun doit mettre en oeuvre pour construire une séquence de travail avec des élèves. Savoir se poser les bonnes questions, c'est bien le B-A-BA de la formation, non ?

L'expérimentation de la démarche en stage

Ensuite on expérimente la démarche en stage: c'est-à-dire qu'on se met nous-mêmes, avec les stagiaires, en situation de la vivre, de faire le travail qu'on a ainsi conçu et structuré. Ceci est un point très important pour nous, pour éprouver, mettre à l'épreuve pour nous-mêmes la pertinence de ce que l'on a construit : est-ce que les consignes fonctionnent, est-ce qu'elles permettent vraiment le travail ou bien l'entravent-elles ? Est-ce que les textes jouent leur rôle, est-ce qu'ils sont lisibles, est-ce qu'ils éclairent bien le problème ? Est-ce qu'on arrive à conclure ? Est-ce qu'on a vraiment construit un savoir, clarifié notre pensée sur le problème posé ? Comment répondre à toutes ces questions si on ne se met pas soi-même en position de faire le travail ?

Une objection peut se présenter ici : nous ne sommes pas des élèves. Il arrive fréquemment que des stagiaires nous demandent s'ils doivent "jouer à être des élèves", "faire semblant de ne pas savoir". Nous leur répondons que non, ils doivent faire la démarche avec ce qu'ils savent et qu'ils verront au cours du travail comment ce savoir est mis à l'épreuve par la démarche. Et, de fait, on constate que la différence (la même démarche vécue par des collègues dans un stage et par des élèves dans une classe) porte plus sur des compétences langagières et de lecture que sur le contenu philosophique.

Ceci dit, il reste que cette différence de compétences initiales (entre les adultes stagiaires et des élèves), cet écart, doit faire l'objet d'un travail : on tente d'analyser ce qui, dans le vécu de la démarche qu'on vient d'avoir, relève du savoir ou des compétences préalables qu'on avait, et ce qui a été effectivement construit dans la démarche ; du coup cela nous permet de définir ce que l'on peut attendre des élèves dans cette démarche, et/ou d'injecter dans la démarche d'autres éléments, ou d'autres phases de travail si nécessaire.

Là encore, ce qui est formateur : on ne sait rien de ce qui se passe dans la tête d'un élève, c'est la "boîte noire", de même que la question de comprendre pourquoi un élève ne comprend pas ce que pourtant on lui a expliqué si clairement ! Par ce processus, on tente d'approcher cette question, non pas qu'on y parvienne complètement (c'était l'illusion de la Pédagogie Par Objectifs), mais on lève un coin du voile par l'expérience de nos propres difficultés ou impasses, par l'expérience du moment où quelque chose s'est éclairci pour nous-mêmes dans ce processus.

Donc, quand on mène une démarche avec des adultes dont la plupart sont professeurs de philosophie, on travaille à la fin de la démarche sur **la transposition en classe**, pour évaluer ce qui

doit être modifié pour pouvoir la mener avec des élèves. L'exemple le plus flagrant est celui des textes : il est évident que des professeurs sont capables de lire plus vite des textes plus longs, donc quand on transpose en classe, on allègera le corpus de textes (moins, plus courts, avec des consignes de lecture, un temps de lecture plus long), mais ce seront les mêmes textes. On pourra, après avoir vécu la démarche, chercher quels sont les textes qui sont superflus, comment on peut couper un long texte pour en extraire les passages les plus pertinents, bref ce qu'on doit garder et ce qu'on doit supprimer pour permettre aux élèves de travailler le mieux possible.

De même, on affinera les consignes, à la fois à partir de l'observation de la façon dont elles nous ont permis ou pas de travailler, des ambiguïtés éventuelles qu'elles contiennent et que l'on n'avait pas perçues quand on les avait formulées, et à partir de l'expérience qu'on a de nos classes et de ce qu'on sait des difficultés que nos élèves rencontrent face à des consignes.

On se demandera si telle phase de la démarche ne doit pas être scindée en plusieurs afin de mieux guider le travail des élèves ; en particulier quelles sont les médiations qu'il faut introduire pour fournir aux élèves, ou leur permettre de trouver, les éléments langagiers nécessaires (ceux que justement les professeurs en stage maîtrisent) ; comment organiser le temps, sachant qu'on ne dispose jamais (ou très rarement) de plages de travail de plus de deux heures avec une classe etc.

Ce qui est formateur aussi, c'est d'observer ce qui se passe au niveau de l'animation, puisque évidemment tout n'est pas dans le dispositif. Comme on est alternativement en position de stagiaire et en position d'animateur, on peut repérer les erreurs d'animation, ou au contraire les attitudes qui ont favorisé le travail. Par exemple : dans quel cas et comment l'animateur doit-il intervenir dans le travail d'un groupe ? Faut-il répondre, et comment, à la demande d'aide d'un groupe, sachant que cela peut aider le groupe, mais que cela peut aussi empêcher, entraver sa recherche ? Faut-il rectifier les contre-sens, les erreurs, ou laisser chercher ? Ces questions sont délicates et complexes. Se les poser ensemble, et en étant alternativement dans les deux positions, augmente la compétence professionnelle de chacun.

L'expérimentation en classe

L'autre phase d'expérimentation a lieu lorsque les uns ou les autres font la démarche avec leurs élèves, dans différentes classes : le retour d'expérience se fait lors de nos réunions mensuelles, on dit comment elle s'est déroulée, ce qu'on a dû modifier en cours de route, les difficultés rencontrées, les échecs et les réussites, on essaie de comprendre pourquoi ça a marché dans une classe et pas dans une autre etc. ; on réfléchit ensemble sur ce que signifie justement le "ça a marché" ; et cette analyse est rendue possible justement parce qu'on a, grâce au travail précédent, suffisamment de choses en commun. Et là ensemble, on remet encore la chose sur le métier.

C'est ainsi que nos démarches ont une histoire, celle de leurs multiples vies dans les stages et les classes, et des multiples transformations que ces vies leur ont fait subir.

Conclusion

On voit bien pourquoi tout ce travail d'élaboration et d'expérimentation ne peut se faire que dans **un cadre égalitaire**, en dehors de toute évaluation institutionnelle, en dehors de toute prééminence hiérarchique, sans définition préalable de ce que serait une "bonne pratique"

En effet, il s'agit dans ce travail de permettre à chacun de reprendre la main sur son métier (formule que j'emprunte à Yves Clot, et à la problématique du laboratoire de Clinique de l'activité au CNAM, avec lequel nous avons aussi travaillé) et de développer son style propre (car collectif ne veut pas dire uniforme, bien au contraire !): les professionnels sont les mieux à même de définir les "bonnes questions" qui sont celles de leur métier, et de les élaborer, sur le plan théorique et sur le plan pratique. Il s'agit de créer une dynamique de recherche, d'affirmer que les enseignants sont des chercheurs en didactique et en pédagogie de leur discipline. D'affirmer aussi que les problèmes que chacun rencontre dans sa pratique sont des problèmes de métier, c'est-à-dire des problèmes communs, et que la controverse professionnelle sur les diverses façons de les résoudre est le meilleur instrument de la formation : controverse, car le plus intéressant n'est pas ce sur quoi on est d'accord, mais ce sur quoi on a des désaccords : tout se discute et le dernier mot n'est jamais dit ! C'est cela qui fait avancer.