

Les ateliers de philosophie : un accompagnement individuel à l'aune du travail de groupe. L'exemple de trois élèves de cycle 3

Isabelle Valent-Royère, enseignante-chercheuse

Marie Agostini, Aix-Marseille Université, EA4671 ADEF, ENS Lyon (Aix-Marseille, France)

Christophe Vilagines, Aix-Marseille Université, EA4671 ADEF, ENS Lyon (Aix-Marseille, France)

Introduction

Si les discussions à visée philosophique (DVP) constituent de prime abord un travail de groupe, on est en droit de se demander quels bénéfices en retire l'élève, en tant qu'individu : ces DVP participe-t-elle de son épanouissement ou de la construction de son individualité ?

Cet écrit souhaite témoigner en faveur de l'idée selon laquelle les DVP mettent en place, discrètement mais sûrement, un accompagnement individuel, pour chaque élève, par le truchement du travail de groupe. Autrement dit, si l'accompagnement individuel n'est pas l'objectif visé¹, il se met en place malgré tout, qu'on le veuille ou non, au sein de la DVP et permet à l'élève de surmonter des difficultés que d'autres dispositifs n'auraient pas pu résorber (ou, à tout le moins, pas avec la même efficacité).

Dans un premier temps, nous présenterons les supports théoriques sur lesquels nous avons fondé notre pratique professionnelle et sur la base desquels nous avons interrogé la notion d'accompagnement. Puis, dans un second temps, nous présenterons le cas de trois élèves de cycle 3, qui nous semblent attester de l'existence d'un accompagnement individuel au sein de la DVP.

La DVP, entre le collectif et l'individu

Nos recherches nous ont conduites à émettre l'hypothèse selon laquelle les DVP favorisaient la mise en place d'un accompagnement individuel à l'aune du travail de groupe.

A) DVP et travail de groupe

Selon Meirieu (1984), le projet d'une pédagogie soucieuse d'apprentissages (notamment intellectuels) doit inverser le fonctionnement naturel des groupes dans le monde du travail et celui du loisir, en instaurant une dynamique qui ne soit centrée ni sur la tâche ni sur le vécu affectif du groupe, mais sur le développement cognitif de chacun de ses membres. Le groupe d'apprentissage n'a de raison d'être que s'il est pour chaque participant un lieu et un moyen de faire des acquisitions intellectuelles. Meirieu préconise trois règles de fonctionnement. Dans un premier temps, on doit instaurer dans le groupe d'apprentissage un "réseau de communication homogène dans lequel chaque participant est tenu d'échanger avec tous les autres" (1984, 14), c'est-à-dire que l'enseignant doit veiller à donner des consignes précises aux élèves, les inviter à pratiquer des "tours de table" pour ritualiser le recueil des avis, et à prendre les décisions à l'unanimité après concertation et non vote. Dans un deuxième temps, "les matériaux de travail, informations, éléments ou données nécessaires à l'élaboration du projet doivent être distribués de manière à ce que sa réalisation

requière en elle-même la participation de chacun" (idem). Autrement dit, il s'agit de distribuer un morceau de puzzle à chacun des membres du groupe d'apprentissage pour permettre la circulation de la parole. Enfin, "le groupe doit avoir un mode de fonctionnement impliquant chacun à la tâche commune, de telle façon que cette implication soit un moyen d'accès à l'objectif que l'on se propose d'atteindre" (idem). L'enseignant doit donc raisonner non en termes de contenus ou de programmes, mais en termes d'aptitudes à faire acquérir.

Eu égard à la mise en place d'un réseau de communication, de la participation de chacun ou de la tâche commune, la DVP semble répondre à ces trois exigences du travail de groupe.

B) L'accompagnement

Dans ses travaux de recherches, Agostini (2010) a décrit la posture de l'animateur de la DVP comme relevant de l'accompagnement tel que l'ont analysé des chercheurs comme Vial et Mencacci (2007) ou encore Paul (2004) et a proposé de rapprocher cette notion de la démarche socratique (Agostini, 2011).

L'accompagnement dans la DVP est alors perçu comme une posture visant, par différentes ruses pédagogiques, à amener l'accompagné à construire sa propre réflexion, sa sagesse propre, tout en se gardant de l'écueil du formatage de l'élève par le maître. C'était d'ailleurs dans cette perspective que Agostini (2011) avait proposé d'interpréter le recours à la déclaration d'ignorance de Socrate (Platon, 1991) : dire qu'il ne sait rien oblige le maître à se mettre en retrait, pour que ce soit bien l'élève qui travaille, l'élève qui pense, l'élève qui philosophe. Ainsi, le maître peut faire travailler son élève, non pas sur le contenu de la pensée mais sur sa forme pour l'amener à la justifier, la conceptualiser, la problématiser, la contester, la nuancer, etc.

Si Montaigne (1969), dans ses Essais, adhère ouvertement à la démarche socratique et préconise, lui aussi, d'initier les enfants dès le plus jeune âge à la philosophie, les modalités de mise en oeuvre de cette démarche ne s'apparente pas à celles que l'enseignant connaît aujourd'hui dans sa classe.

Ces philosophes et enseignants-chercheurs n'envisagent pas nécessairement l'accompagnement, qui plus est philosophique, en classe entière, au sein d'un travail de groupe, tel que le suggère les DVP largement promues, entre autres, par les travaux de Tozzi (2004), de Solère-Queval (2004) et de Chirouter (2011).

L'accompagnement, en général, se fait entre un maître et un élève, entre un accompagnateur et un accompagné mais un seul ! Le bénéfice de l'accompagnement dans sa portée philosophique et réflexive peut-il être maintenu alors que l'on débat dans une classe comptant 27 élèves ?

Trois élèves de cycle 3

Nous avons voulu illustrer notre propos en rapportant notre témoignage d'enseignante relatif à trois élèves que nous avons suivis en cycle 3 et pour lesquels il nous est apparu manifeste que la DVP avait

apporté quelque chose (un mieux être, un apaisement ou des éléments de culture) que la vie de la classe sans DVP n'aurait pu faire émerger.

A) Ornella

Celle que nous appellerons Ornella est une grande fille de CM2 très réservée - et que nous avons cru timide - n'osant pas élever la voix. Elle travaille de façon autonome mais éprouve des difficultés à communiquer avec ses pairs, que ce soit pour le travail ou le jeu en récréation.

Un matin, elle nous demande à changer de groupe car les deux garçons qui sont avec elle "l'embêtent". Plus tard, nous devons former des trios pour préparer une chorégraphie en danse. Nous demandons à chaque élève de se lever à tour de rôle afin que deux autres élèves-partenaires volontaires le rejoignent. Lorsque vient le tour pour Ornella de se lever, elle marmonne en baissant la tête : "De toute façon, personne ne voudra de moi!". Alertée, nous constatons qu'un seul élève rechigne un peu mais accepte de la rejoindre (cet élève était un peu marginal du fait de sa précocité).

Lors du travail avec les pairs où les élèves doivent échanger les rôles de danseur/chorégraphe avec celui de spectateur/juge, le tandem avec Ornella ne fonctionne pas vraiment et les élèves ont du mal à se mettre d'accord.

Le mercredi matin, l'enseignante qui partage notre classe nous prévient que nous avons rendez-vous en urgence avec les deux parents d'Ornella le lendemain midi, car la femme de ménage a trouvé un papier chiffonné sous le bureau de l'enfant dans lequel elle exprimait son sentiment de rejet et de douleur : "Chère maman, c'était le plus horrible jour de ma vie, j'en ai marre, je veux en finir...".

Le lendemain matin, je surprends l'un des garçons de la classe susurrant une remarque désobligeante à son égard. Arrêtant tout, je questionne : "Qu'est-ce que la moquerie ?", espérant voir Ornella exprimer sa souffrance.

De fait, toute la classe s'est exprimée : les jeux de cour qui dégénèrent à cause de certaines réflexions, les filles qui cherchent les garçons en lançant de petites phrases et les ripostes qui s'enchaînent. La discussion permet de poser que la moquerie n'est pas anodine, qu'elle est vécue comme une agression qui exige une riposte... S'ensuit le témoignage d'un nouveau - que chacun a accusé d'être un expert en moquerie - qui nous explique qu'il a dû changer d'école car il était harcelé par des moqueurs dans son ancienne école (où l'on voit qu'il reproduit le même schéma soi-disant pour se faire des amis !).

Malgré tous ces règlements de compte qui ont abouti à un échange de messages clairs indispensables à la sérénité de la classe et malgré mes sollicitations, Ornella est restée muette. Mais on sentait qu'elle était soulagée.

Lors de la réunion, les parents nous ont confirmé que depuis leur divorce, Ornella s'était repliée sur elle-même et vivait les contacts avec ses pairs comme une persécution. Elle avait été suivie par une psychologue l'année passée qui pensait qu'elle n'avait plus besoin de suivi.

Le débat philosophique a prouvé son efficacité à plusieurs égards : depuis cette discussion collective impromptue, Ornella sourit, joue avec ses camarades dans la cour et accepte de parler ou de communiquer en groupe au lieu de rester repliée sur elle-même.

Les raisons de ce changement de comportement sont difficiles à établir, car l'élève est restée silencieuse lors du débat et que, même si on l'interrogeait, elle aurait sans doute du mal à nous expliquer ce qui l'a rassurée : Ornella s'est peut-être rendue compte que d'autres enfants souffraient, comme elle, des moqueries ; ou bien que les autres élèves ne pensaient pas du tout du mal d'elle comme elle pouvait le croire... Quoiqu'il en soit, la discussion à visée philosophique a permis d'effectuer un décentrement en élargissant le thème de la moquerie et du rejet à l'ensemble de la classe, en mutualisant les expériences et les réflexions. Par "décentrement", nous voulons dire que l'élève a pu "sortir" de sa situation personnelle, pendant un temps, pour comprendre celles des autres, puis revenir à la sienne, mais avec un regard enrichi par les remarques des autres. Lors de la DVP, Ornella a pu profiter des échanges, se les approprier, nourrir sa pensée et son émotion en fonction de sa souffrance toute personnelle. Une amélioration qu'un échange entre elle et un ou plusieurs adultes n'aurait sans doute jamais pu produire puisque, dans le dialogue, on ne peut pas bénéficier du collectif. Dans ce cas précis, la DVP a bien favorisé la mise en place d'un accompagnement individuel à l'aune d'un travail collectif.

B) Enzo

Très désagréable en classe depuis le début de l'année scolaire, l'élève que nous appellerons Enzo se montre inattentif en cours, répond de façon détournée voire effrontée à chaque fois qu'il est interrogé, et, dans son comportement, il est soit absent - il lui arrive fréquemment de décrocher et de poser la tête sur sa table - soit au contraire agité et perturbateur. Il lui arrive parfois de monopoliser la parole et de partager des expériences vécues ou des savoirs qui n'ont aucun lien avec le sujet traité en classe. Quant à ses résultats scolaires, il est en difficulté dès lors qu'il doit rédiger ou même recopier, ainsi que dans tout ce qui relève du calcul (écrit ou mental).

Enzo ne sait pas comment résoudre un simple problème additif ou multiplicatif et recopie les nombres clefs en effectuant n'importe quelle opération : l'addition si on vient d'en parler, la multiplication ou la soustraction de façon aléatoire ; il se perd et ne mène aucune recherche jusqu'au bout. Lorsque nous lui annonçons qu'il fera partie des élèves que nous aiderons en APC (Activités Pédagogiques Complémentaires) le jeudi midi, il s'effondre en disant qu'il en a eu toute sa scolarité et que "ça ne sert à rien !".

Enzo n'est aucunement signalé pour un trouble quelconque, que ce soit sur son dossier ou par la réponse de ses parents à notre questionnaire de début d'année quant aux suivis éventuels des élèves

à l'extérieur de l'école. En fait, étant "nouveau" depuis le CM1, Enzo n'a pas eu le courage de signaler ses difficultés, par peur d'être jugé et marginalisé par ses pairs. Il s'applique à faire comme les autres en espérant que ses erreurs passeront inaperçues. Réussissant à "donner le change" aux différents enseignants qui se sont succédés, il a développé un manque total de confiance en ses propres capacités et résultats, d'où ses réponses hésitantes ou au contraire impertinentes. Le cours à double niveau qui aurait dû être une chance de différenciation et d'adaptation pour lui a malheureusement été l'occasion de laisser ses difficultés passer encore plus inaperçues. Le constat est amer : il est impératif de ne pas permettre à cette situation d'empirer, et donc de faire le point avec Enzo, sa famille et l'autre enseignante de la classe.

Ensemble, nous décidons d'adapter notre enseignement et aiderons notre élève à croire en lui et en ses capacités, à développer sa confiance en nous et à comprendre qu'il n'est pas "nul", qu'il a juste des besoins éducatifs particuliers. Afin d'améliorer la motivation de notre élève, nous avons élaboré un contrat de travail et de confiance ensemble : de notre côté, nous nous engageons à trouver toutes sortes d'adaptations et d'outils pour l'aider (petite fiches de français, tableaux en maths, méthodologies de travail), lui nous promettait d'oser nous signaler lorsqu'il ne comprendrait pas ou ne saurait pas comment raisonner.

Puis, vint le premier partage philosophique à l'occasion de la lecture en classe d'un ouvrage de Jean-Luc Luciani *Le jour où j'ai raté le bus*: une journée extraordinaire racontée par un enfant autiste perdu dans Marseille, avec ses mots et ses émotions bien personnelles. Ce récit a ouvert la voie à de grandes questions sur la différence, le handicap et comment aider quelqu'un en situation de handicap. Après ce débat, Enzo n'a plus eu honte de faire appel à l'enseignant ou de sortir ses "outils" lorsqu'il en a eu besoin. Le nouveau dispositif de la classe en groupes ainsi que les échanges philosophiques quant à la différence ont aussi amené ses camarades à l'accepter tel qu'il est, voire à l'encourager à réussir : "Tu peux y arriver" lui a soufflé gentiment son voisin alors qu'il tournait son code de correction dans tous les sens. Le tutorat s'est mis en place naturellement, un camarade pour les mathématiques, un autre pour le français... Enzo éprouva encore des difficultés mais n'a plus eu besoin de les cacher. Son comportement s'est dès lors nettement amélioré.

Ce que l'on peut voir à travers l'exemple d'Enzo, c'est que la DVP lui a permis, tout comme à la petite Ornella, de "se décentrer" par rapport à ses difficultés scolaires pour comprendre que beaucoup d'autres personnes connaissent les mêmes difficultés (ou d'autres d'ailleurs) mais qu'elles ne sonnent pas pour autant le glas d'une vie : il est normal de connaître des difficultés, il faut mettre en place des dispositifs pour les surmonter. Pas de "nullité", là-dedans. Ce décentrement lui a permis, à lui comme à la classe, de dédramatiser la situation de l'échec et ainsi, de se donner les moyens émotionnels de la dépasser : trouver le courage de se remettre à travailler comme d'avouer ses difficultés. Ainsi, la DVP participe bien d'un accompagnement individuel à l'aune de l'échange collectif. Et dans ce cas, on observe également, que la DVP a permis au groupe de prendre conscience de la situation de certains de leurs camarades et de ce qu'ils pouvaient leur apporter en termes de soutien. Où l'on voit bien que cette pratique développe l'empathie des élèves.

C) Lokman

Le 7 janvier 2015, Charlie Hebdo subissait un attentat meurtrier, c'était un mercredi. Le jeudi matin les collègues de l'école décident d'accorder leur attitude et de ne parler de ce drame en classe que si les élèves abordent le problème ou posent des questions, ceci afin de respecter les décisions des parents d'en avoir parlé ou non en famille.

En ce qui me concerne, dès l'entrée en classe, au moment du rituel du calcul mental, deux ardoises se lèvent avec "Je suis CHARLIE" écrit dessus. Bien entendu, des voix se lèvent pour commenter et nous prenons quelques instants pour raconter ce fait divers. Un de mes élèves d'origine maghrébine que nous appellerons Lokman lève timidement le doigt : "Mais, maîtresse, c'est pas forcément méchant un islamiste. Moi, je suis islamiste et je ne tue pas des gens...". Ce à quoi lui répond immédiatement un autre élève : "Mais t'es c... ! T'es pas islamiste, t'es musulman, comme moi !".

Cet échange a laissé planer une minute de silence dans la classe. Il a fallu expliquer la différence entre les deux termes, le pourquoi de cet acte de violence, mais je me suis gardée d'intervenir. Le stylo de parole a été distribué et le débat s'est porté sur la question du droit de s'exprimer librement : y a-t-il des choses que l'on n'a pas le droit de dire ou d'écrire ? Qui décide qui a le droit ? Doit-on tuer quelqu'un qui tue ? Quelqu'un qui n'est pas d'accord avec les autres... ?

J'ai uniquement apporté ma pierre à l'édifice en lisant dans leur livre d'histoire l'épisode de la Saint-Barthélémy et celui de la sélection des nazis pour construire un monde "parfait", afin de montrer que l'intolérance n'appartient pas à un pays ou une religion. Le débat a duré jusqu'à la récréation de 10h00. Mais il était important que les situations soient éclaircies par une mise en mots. Il était important que les élèves ne se forgent pas une opinion uniquement sur des propos parfois mal-entendus ou mal compris. Il était également important qu'ils aient une notion positive de la citoyenneté et de la vie en collectivité.

Ce qui est intéressant dans cet exemple, c'est que la DVP permet aux élèves de s'approprier l'actualité, tout comme de donner du sens aux apprentissages scolaires (on n'enseigne pas les faits historiques pour rien), mais elle leur permet également de s'approprier et de construire leur propre culture, celle qui n'apparaît pas nécessairement dans les manuels scolaires. En accueillant la parole plus ou moins maladroite des élèves, la DVP permet aux cultures du monde entier d'entrer dans la classe et la classe peut ainsi aider les élèves à mieux les comprendre et à lever les préjugés et les confusions qui pèsent sur elles.

L'accompagnement qui est ainsi mis en place permet de dépasser les contenus scolaires pour ancrer l'école et ses apprentissages non seulement dans une certaine actualité (modestement), mais surtout pour mettre en dialogue les cultures des élèves. De sorte que l'élève ait la possibilité d'en apprendre davantage sur lui-même.

Discussions et perspectives

Bien sûr, on pourra objecter que ce ne sont pas les seules DVP qui ont permis d'améliorer les situations de souffrance ou de lever les préjugés des élèves. Il faut compter avec les réunions enseignants/parents d'élèves, les discussions qui peuvent avoir eu lieu à la maison, et les autres dispositifs mis en place par les enseignants (contrat de travail et de confiance avec Enzo, par exemple).

Cependant, on connaît bien, par expérience, les limites de tous ces outils qui peinent à redonner confiance à un élève. Les adultes ont beau répéter à un enfant : "Tu n'es pas nul", cela suffit rarement à faire que l'enfant ne se sente effectivement plus nul. L'atout majeur des DVP réside dans l'élargissement du traitement d'un thème par la classe entière, élargissement qui favorise ce décentrement chez l'élève et la dédramatisation de la situation. L'élève s'aperçoit qu'il n'est pas nul mais tout à fait normal et ce, sans qu'il soit obligé de prendre la parole. Parce que c'est la parole de ses pairs qui l'oblige à ouvrir sa réflexion, sa vision des choses. En ce sens, les témoignages des pairs et leurs remarques semblent avoir plus d'efficacité que ceux des adultes.

Par ailleurs, une autre hypothèse avait motivé notre pratique professionnelle : nous pensions que le travail de groupe en général s'améliorerait dans la classe dès lors que les élèves auraient appris à débattre sereinement dans l'esprit des ateliers philosophiques. Il se trouve, en effet, que chaque occasion saisie pour un travail en collaboration, pour des recherches ou des productions, fut une réussite (ce qui n'était pas le cas avant la mise en place des DVP).

Lors d'une visite d'inspection, en avril, nous avons prévu en sciences une enquête sur les économies d'énergie et la concrétisation par une campagne d'information animée par les élèves auprès des autres élèves de l'école. Lorsque l'inspectrice est entrée dans la classe, c'était un bourdonnement de ruche de vingt-sept petites abeilles tellement accaparées dans la fabrication collective de leurs affiches qu'ils mirent bien trois minutes avant de s'apercevoir de son arrivée et de se lever avec respect. On était loin du début d'année ou celui qui a de meilleurs résultats scolaires impose sa loi sur le groupe. Chacun se répartissait les tâches et participait activement à la réussite du groupe.

Il s'est avéré que les répercussions des ateliers philosophiques ont été au-delà de nos prévisions. Loin du scolaire et des apprentissages, l'amélioration des rapports humains dans le groupe est nette, ils font même front commun en cas d'adversité ou de reproches. Les décisions importantes se négocient régulièrement en groupe et de façon démocratique. N'est-ce pas justement parce que la philosophie leur a ouvert les portes du questionnement et leur a permis de construire ensemble qu'ils ont développé le partenariat, l'entraide, la protection mutuelle ?

Conclusion

Cet article n'a d'autre ambition que d'apporter un témoignage sur la manière dont les DVP dépassent le cadre des apprentissages, que ce soit au niveau du langage ou du philosopher, pour entrer dans le champ de l'accompagnement.

Les DVP constituent un espace d'accompagnement individuel des élèves par le groupe et à l'aune du travail de groupe : c'est le groupe qui, à travers ses échanges, accompagne l'élève dans la construction de son individualité, en l'aidant à surmonter les difficultés personnelles et scolaires qu'il rencontre. L'enseignant n'a donc pas le monopole de ce rôle d'accompagnateur, il le partage avec le groupe-classe, à cette différence près toutefois que c'est bien lui qui l'orchestre.

Le décentrement amené par le partage des expériences vécues par les pairs et l'échange de connaissances entre pairs participent activement à la réalisation de cet accompagnement. À cet égard, la pratique des DVP représente un outil non négligeable de prévention de la souffrance, comme l'a soutenu Jean Ribalet (2008).

(1) : L'objectif visé concerne la maîtrise de la langue française, la diversification du vocabulaire et le développement des compétences sociales et civiques.