

Entrer en philosophie par les ateliers courts

Du plaisir de la découverte à l'envie de pratiquer.

François MENZIKIAN, Maître formateur, Académie de Nantes

Ce travail explore la pertinence des ateliers philosophiques courts à titre initiatique, et suivant des visées formatives. L'expérimentation montre qu'un format bref, rigoureusement conçu et animé, peut faire émerger des gestes de pensée authentiques chez les élèves, tout en suscitant l'intérêt des enseignants. À partir de l'interprétation d'un conte, les enfants s'initient à la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation. L'atelier court apparaît ainsi comme une porte d'entrée accessible vers le philosopher à l'école, et un levier potentiel de formation pédagogique. Il offre un espace de parole réflexif, non évaluatif, qui valorise la pensée en construction. À travers cette expérimentation, des variables pédagogiques et des outils sont étudiés, afin de pouvoir être transférés à d'autres dispositifs. Le mémoire ayant servi de support à l'article est consultable à partir du lien en annexe.

Dans la multitude des domaines de savoirs et pratiques qui s'offrent à nous, il existe des thèmes de discussion qui recèlent une capacité toute particulière à mettre en tension des personnes qui poursuivent pourtant les mêmes objectifs. En ce qui concerne le champ de la conduite d'ateliers de philosophie, aborder la question des « ateliers courts » vous préservera de l'ennui en vous assurant des échanges dynamiques. Contraintes d'exercice face aux exigences de profondeur, inscription d'une réflexion dans le temps long opposée à un traitement de surface, appel à la spontanéité ou développement progressif de compétences complexes... Autant d'opposés propres à animer les débats entre praticien.ne.s. C'est que l'enjeu n'est pas anodin ! Au-delà de la pertinence ponctuelle pour les participant.e.s, il en va de la légitimité des ateliers de philosophie et des intervenant.e.s qui les animent.

L'école est le champ d'investigation qui nous intéressera tout particulièrement ici. Un travail mené dans le cadre du D.U. Concevoir et animer des ateliers de philosophie (Université de Nantes) a conduit à interroger l'inscription d'ateliers dans un cadre institutionnel. Il se trouve que le contexte scolaire nous plonge précisément au cœur des tensions précédemment évoquées, puisqu'il induit des aspects programmatiques, et conséquemment, le développement de compétences ciblées, de même que des restrictions horaires. Le dispositif testé sur une base d'ateliers courts (une séance, exceptionnellement deux) a ainsi été conçu dans une optique d'efficacité, en réponse à ce contexte. Celui-ci peut en effet faire obstacle à des méthodologies au temps long, qui sembleraient pourtant plus cohérentes avec les exigences de la pensée philosophique. L'intention première n'a pour autant pas consisté en-soi à se plier à des contraintes temporelles ; cela aurait mené à une performance vaine autant que déontologiquement douteuse. Ainsi, la (re)mise en question de la qualité didactique et pédagogique a constitué une visée constante de ce travail. On objectera ici avec raison les nombreux exemples de projets et séquences rigoureux et porteurs que des intervenant.e.s chevronné.e.s ont menés et partagés ces dernières décennies. Pourtant, ces pratiques comportent une limite qui s'avère parfois indépassable,

à savoir leur difficile appropriation pour des enseignant.e.s qui souhaiteraient s'y initier. Or, si l'on ne souhaite pas se satisfaire du recours complexe et inégal à des intervenant.e.s extérieur.e.s pour amorcer les pratiques philosophiques à l'école, cela nous amène à l'enjeu central du travail élaboré : celui de la visée à plus long terme de la formation des enseignant.e.s.

Lors de formations et accompagnements d'équipes menés en tant que conseiller pédagogique, puis formateur « laïcité et valeurs de la République », nous avons pu constater l'intérêt porté à la conduite de débats chez les enseignant.e.s. Si les enjeux perçus sont plus généralement d'ordre démocratique que philosophique, les motifs de réticence n'en demeurent pas moins nombreux, en dehors même de la question des résistances institutionnelles.

Plusieurs obstacles, réels ou ressentis, font en effet barrage à leur entrée dans les débats en général, et en philosophie avec les enfants en particulier. Nous en esquissons ici une liste non exhaustive :

- La crainte d'incompétence, de ne pas être à la hauteur (Budex, 2020, p.280)...
- ... corrélée à une vision intimidante, voire mystique (Charbonnier, 2013, p.129) de la philosophie,
- les besoins en formation, en termes de conduite de débats et/ou de pratiques à visée philosophique,
- la place incertaine des pratiques à visée philosophique dans les programmes...
- ... et conséquemment la difficulté à cibler des compétences évaluables,
- un rapport aux savoirs déstabilisant et une fragilisation des postures professionnelles habituelles (crainte d'altération de l'autorité éducative par la remise en question des valeurs) (Budex, idem),
- la méconnaissance des outils,
- le manque de temps (comme évoqué plus haut...).

Ces motifs de résistance sont de natures variées et comportent chacun leur lot de complexité. Pour autant, certaines entrées s'avèrent plus accessibles, notamment celle relative aux outils. Cependant, se contenter d'en porter à la connaissance d'enseignant.e.s s'avèrera insuffisant si l'on prend en considération d'autres obstacles cités plus haut. Il demeurera par exemple très difficile pour un professionnel de se « risquer » à la mise en œuvre d'une Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP) s'il n'a aucune expérience en matière de conduite de débats. De même, les réticences dues à un flou évaluatif et à la commande institutionnelle demeureront incapacitantes, ainsi que les présomptions d'incompétence en philosophie. Nous avons émis cependant l'hypothèse que ces freins pourraient être levés dès lors que l'on réduit la prégnance des enjeux perçus, ainsi que le degré d'implication. En effet, il pourrait s'avérer plus acceptable de tester de nouvelles pratiques, si celles-ci nécessitent de s'engager sur un nombre très restreint de séances, tout en atténuant les visées évaluatives. Une première entrée en philosophie par un biais peu coûteux en termes d'enjeux, de temps, et de préparation, pourrait ainsi faciliter l'engagement des enseignant.e.s en direction de pratiques plus riches et plus robustes, et les inciter à une « prise de risque » plus conséquente. Cette démarche, que l'on pourrait qualifier d'incitative, implique de pouvoir proposer et démontrer une entrée en philosophie facilitante et (néanmoins) pertinente. Suivant cet objectif, nous avons souhaité investiguer les opportunités offertes par des ateliers courts, pensés pour être calibrés dans un contexte scolaire, en s'appuyant autant que possible sur des gestes professionnels déjà convoqués par les enseignant.e.s. La

condition de savoir délimiter précisément les conditions, limites et intérêts de telles séances initiatiques, volontairement courtes, est alors devenu incontournable. Quels critères incontournables à la création et la mise en application de supports ajustés ? Quelles assises didactiques à la conception d'ateliers courts, en particulier dans un contexte scolaire ? Quels obstacles et limites ? Quelles implications en termes de posture, de contenus, de méthode ? Tous ces éléments ont conduit en définitive à se poser la question suivante : A quelles conditions un atelier court peut-il répondre aux exigences et aux enjeux de la pratique philosophique avec les enfants ?

Deux hypothèses ont alors été testées à partir de ce questionnaire.

Tout d'abord, il s'est agi de déterminer si, en dépit des limitations imposées par une temporalité courte, des compétences réflexives caractéristiques d'un échange philosophique pouvaient émerger à partir d'un support ajusté. C'est ici la question des exigences qui a été soulevée. Cette hypothèse revenait à mesurer l'équilibre « bénéfice / risque » ; à quoi bon proposer une Pratique à Visée Philosophique (PVP) dans un « atelier court », si elle n'apporte en définitive aucun bénéfice pédagogique ? Les effets d'une telle pratique pourraient même s'avérer contre-productifs en donnant à voir et à vivre un dispositif pauvre et insatisfaisant, voire générateur de dérives (ce que nous aborderons plus loin). Il est à noter que le critère retenu ici a été celui des compétences philosophiques, à l'exclusion d'objectifs démocratiques ou procéduraux (c'est à dire le « simple » engagement dans le dispositif et respect de ses règles).

La seconde hypothèse interrogeait la possibilité pour un tel dispositif d'offrir aux élèves l'opportunité de cerner l'intérêt du recours à la discussion. C'est alors la question des enjeux qui a été posée. Qu'avons-nous appris ? Quel est l'intérêt d'avoir discuté ensemble ? Nous touchons ici à l'explicitation du dispositif. Un atelier court permet-il non seulement d'engager une Discussion à Visée Philosophique (DVP), mais plus encore d'en faire saisir certains enjeux par les élèves ? Cette dimension métacognitive nous a paru indispensable à explorer, pour s'assurer de l'intérêt perçu par les élèves, ainsi que pour ne pas en rester au vécu d'une séance isolée et dépourvue de sens. Interroger la pertinence du support à l'aune des seuls contenus ne nous a pas paru suffisant ; l'on peut problématiser en EPS, argumenter en grammaire, conceptualiser en mathématiques, interpréter en éducation artistique, catégoriser en sciences... L'exposition à l'altérité, le développement de l'esprit critique, les implications démocratiques, l'écoute, l'élaboration et l'expression propres à la philosophie doivent pouvoir transparaître pour jauger la richesse des échanges, au-delà d'une discussion de surface.

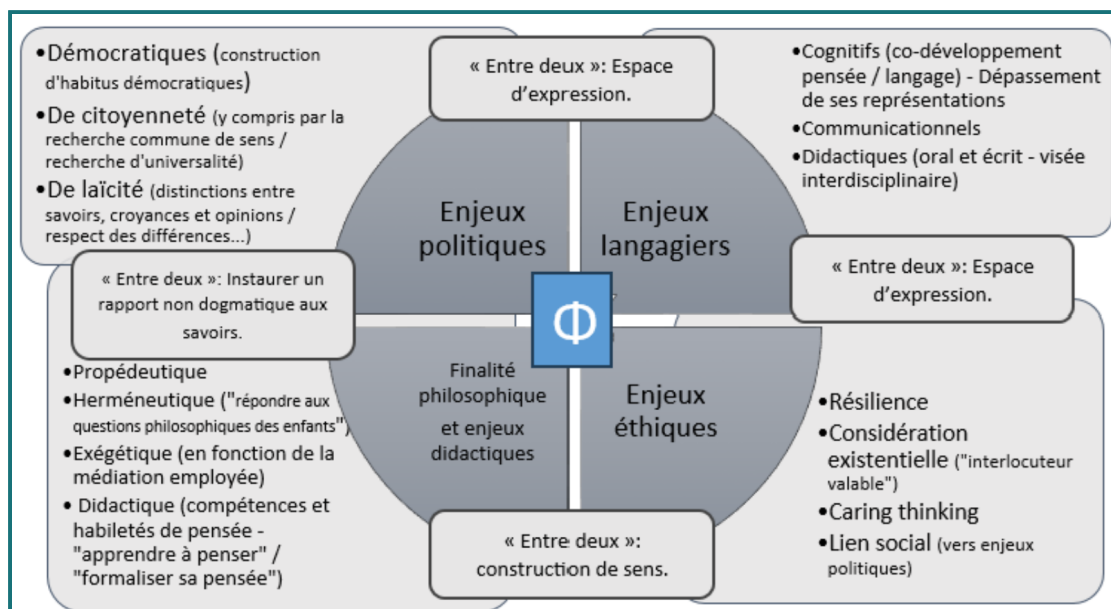
1. Cadre théorique

Nous avons souhaité inscrire ce travail dans un cadre que nous définirions de philosophique, à médiation littéraire, et inscrit dans une continuité d'usage. Le format de cette publication ne permettant pas d'explicitier dans les détails les choix effectués et les sources convoquées, nous renverrons le lecteur vers le travail de mémoire qui lui apportera précisions et références détaillées.

1.1. Considérations éthiques et déontologiques

1.1.1. Enjeux de la philosophie avec les enfants

La cartographie des enjeux et finalités des pratiques philosophiques avec les enfants est aujourd'hui bien décrite et définie. Le schéma suivant en esquisse les contours :



Les différentes méthodes et formes de pratiques servent (ou desservent) de manière plus ou moins directe chacun de ces enjeux, qui demeurent fortement intriqués. Parmi les différents courants existants, le courant dit « philosophique » insiste sur les exigences de pensée et la didactique du philosophe. C'est cette orientation principale qui a été visée à travers ce travail.

1.1.2. Risques de dérives

Efficacité douteuse et absence de sens ne sont pas les seuls écueils qu'un travail à court terme et isolé pourrait susciter. La perspective d'entrer en philosophie par des ateliers courts expose de manière d'autant plus prégnante à diverses problématiques qu'elle porte en elle la supposition d'un noviciat en la matière. Une vigilance particulière, que seul peut offrir un accompagnement formateur ajusté, s'ajoute donc aux « précautions d'usage » relatives aux DVP. Ainsi Christian Budex (Budex, 2022) évoque-t-il un ensemble de dérives potentielles, qui constituent autant de balises pour un débutant navigant à vue :

- Instrumentalisation des ateliers à des fins de régulation de groupe ; (A)
- Dérives psychologisantes ; (B)
- Dévoiement en « leçon de morale » (Ogien, 2013) ; ©
- Instrumentalisation politique et démagogique (Go, 2018, p.142) de la commande institutionnelle ; (D)
- Inscription au service d'apprentissages tiers (EMC, EMI, EDD, égalité filles / garçons...), au détriment de l'authenticité critique de la démarche philosophique (E)

Risques nombreux, auxquels s'ajoutent notamment ceux de dérives manipulatoires (F), mais également d'autres, transversaux et subtiles, que chaque conduite d'atelier revient nécessairement questionner. Ainsi en va-t-il du biais de « café du commerce », qui consiste à faire d'un atelier de philosophie un « atelier d'expression libre qui se résumerait en une énumération d'opinions personnelles, de préjugés, de contrevérités qui ne seraient jamais examinés rationnellement et problématisés » (Chirouter, 2022, p.39). Cet écueil, que nous pourrions qualifier de relativiste (G), sous-tend son contraire, tout aussi contre-productif, celui d'un rapport autoritariste aux savoirs, fermant accès à toute problématisation (H). La difficulté transversale à adopter une posture ajustée, étayante et capacitante, impartiale à défaut d'être neutre (I), sort du cadre propre à ce travail. Elle n'en constitue pas moins un point d'attention nécessaire.

Ces éléments ont eu un impact direct sur le choix de la thématique travaillée. Si, inévitablement, il ne met pas hors de portée de tout biais intersubjectif, c'est le concept de Bonheur que nous avons souhaité retenir pour le dispositif proposé. Si l'on met de côté l'*a priori *positif et motivant que revêt la notion, elle conférerait l'avantage d'être relativement préservante par rapport à d'autres options. En effet, et à titre d'exemple, nous indiquerons entre parenthèses les écueils auxquels certaines entrées en DVP auraient plus facilement exposé : « la mort » (B), « croire et savoir » (G ; I), « le racisme – ou l'identité » (D, E), ou encore « le respect des règles (A ; E) ». Pour discutable que pourrait sembler ce choix, ces risques de dérives gagnent à être pris en considération dans la conception d'un atelier initiatique.

1.1.3. Rapport à la commande institutionnelle et au cadre scolaire

Le cadre d'application de ce travail, à court comme à long terme, a été circonscrit au service public d'éducation. A ce titre, son élaboration n'aurait su, déontologiquement, se départir des attentes institutionnelles. Or, cela ne va pas sans contradictions. Celles-ci sont à la fois contextuelles et absolues. Contextuelles, en ce qu'il demeure difficile de soutenir la transférabilité de ce travail. En effet, le récent remaniement des programmes d'EMC ne laissent que peu de place aux pratiques philosophiques. Ce point ne sera pas développé ici plus avant, puisque traitant de la question complexe des directions empruntées par les politiques éducatives.

Contradiction absolue ensuite, si l'on prend en considération les propos de Michel Tozzi (Tozzi, 2013, III. 13), à propos de ce qui fait sens commun entre différentes méthodes employées en philosophie avec les enfants : « C'est aussi une activité qui, quand elle se déroule à l'école, est par sa visée philosophique hors programme (...), non normée (d'où la diversité des pratiques), (...), ressentie comme a-scolaire ou non scolaire par les participants (...) »

La pratique de la philosophie à l'école devrait-elle ainsi nécessairement conserver une place « à part » ? Cela demeure une question complexe, puisque cette inscription « hors-piste » présupposerait paradoxalement un soutien institutionnel. S'il serait tentant de percevoir une forme de fraîche vivacité à travers la pratique « subversive » de la philosophie, l'inscription pérenne et démocratiquement porteuse de cet enseignement saurait-elle se passer d'une orientation explicite des politiques éducatives en sa faveur ? Une piste de réponse se trouverait sans doute dans une conception responsabilisante et autonomisante de la déontologie enseignante, ce à quoi invite Eirick Prairat (Prairat, 2005, p.93).

1.2. Aspects didactiques

La première et la seconde hypothèse énoncées plus haut mènent respectivement aux questions de philosophicité et de métacognition.

1.2.1. Philosophicité

Comme indiqué précédemment, le travail exposé ici se voulait axé sur la mobilisation d'une réflexion philosophique. Dès lors, une difficulté majeure a émergé ; celle de la « garantie » de la philosophicité dans le cadre d'un atelier court et isolé. C'est dans cette perspective que nous nous sommes appuyés sur un modèle didactique précis. Dans *Penser par soi-même : initiation à la philosophie* (Tozzi, 1994), Michel Tozzi dresse les bases d'une didactique de la philosophie avec les enfants à partir de trois compétences fondamentales : problématiser, conceptualiser, argumenter (Tozzi, 1994, chap.7), auxquelles François Galichet (Galichet, 2019) ajoute une quatrième ; interpréter. C'est sur la base de ces quatre compétences que nous avons fait le choix de travailler, au détriment d'autres modèles, pour des raisons essentielles de transférabilité. Nous renverrons ici aux travaux des auteurs précédemment cités pour en détailler les composantes.

1.2.2. Métacognition

La seconde hypothèse présentée met en avant la prégnance accordée à un temps de retour réflexif sur l'atelier en lui-même par les élèves. Pour Michel Tozzi (Tozzi, 2018, p.2) : « Il est important de comprendre l'intérêt d'un échange réglé, ciblé et suivi, pour organiser des apprentissages, notamment scolaires, mais aussi pour ses effets bénéfiques sur les relations humaines et dans le rapport à soi. ». A ces fonctions régulatrices et psycho-affectives s'ajoutent d'autres enjeux relatifs à l'explicitation des apprentissages. Or, une telle compréhension est tributaire de temps d'explicitation communs. Ces intentions ont conduit à proposer en dernière partie d'atelier un temps de réflexion a posteriori. A partir de questionnements simples, il a été proposé que chacun puisse réfléchir à ce que nous venions de vivre, aux conclusions que nous pouvions en tirer : « Qu'avons-nous appris ? Que nous apporte ce genre de discussions ? Qu'est-ce qui était difficile ? Qu'est-ce que l'on saurait mieux faire, la prochaine fois ? Qu'est-ce qu'il nous resterait à apprendre ? ».

1.3. Le recours à la littérature

La dimension subjective convoquée à travers ce travail métacognitif amène à penser un invariant ; celui du rapport individuel aux savoirs. Il constitue, en atelier de philosophie, à la fois un incontournable appui, et un obstacle non négligeable. Comme évoqué plus haut, une mobilisation trop poussée de l'intime constitue une dérive possible de la philosophie avec les enfants. Or, les expériences personnelles fournissent un socle d'argumentation et d'interprétation des concepts d'autant plus fort que les apports culturels font défaut. C'est ici qu'intervient la question du choix de médiation pour l'atelier. Si les types de médias mobilisables sont nombreux, c'est vers la littérature jeunesse que nos pas se sont tournés. A ce titre, les travaux d'Edwige Chirouter permettent de dégager avec beaucoup de clarté les nombreux avantages à y « faire appel », notamment l'intrication entre pensée philosophique et littéraire (Chirouter, 2015 p.71), la multiplicité des expériences de pensée auxquelles elle donne accès, ou encore sa capacité

à placer à placer le sujet à bonne distance des problématiques abordées, « entre la trop grande proximité de l'expérience personnelle, qui empêche le recul, et le trop grand éloignement du concept, qui empêche l'implication » (Chirouter, 2015, p.22).

Dans le cadre de ce travail, un dernier argument s'est inscrit en faveur du recours à la littérature ; les avantages qu'elle offre en termes de transférabilité. Cela nous amène à cette dernière considération :

1.4. Les aspects ergonomiques

Questionner l'adéquation d'un outil (ici, un atelier « clés en mains ») à un usage implique de sélectionner un modèle ergonomique pour l'évaluer. Les indicateurs qui ont été retenus ont été les critères d'utilité, d'utilisabilité et d'acceptabilité. Pour en dresser une définition sommaire, l'*utilité* pourrait se traduire en termes d'efficacité (l'outil permet-il d'atteindre les objectifs visés ?), l'utilisabilité en termes d'efficience (l'outil est-il possible à utiliser, sans engendrer de complications rédhibitoires ?) et l'acceptabilité en termes de compatibilité avec les valeurs (éthiques, personnelles, professionnelles, culturelles). Complémentairement, une « entrée » par la conception d'un outil, comporte de nombreuses limites, dont l'absence de prise en compte de la variation des compétences et contextes professionnels. Afin d'en atténuer l'importance, nous avons fait en sorte de nous appuyer autant que possible sur des méthodes, et gestes enseignant.e.s déjà convoqués. Ainsi, les questions de posture, d'étayage, de variations de modalités pédagogiques ou de supports employés ont toutes été soulevées au regard de cette exigence de réduction d'écart. L'« appel » à la littérature en découle partiellement. C'est là son quatrième avantage ; son usage très régulier à l'école, son inscription aux programmes et la part relative allouée à la formation en compréhension de lecture permettait inscrire dans une relative continuité d'usage (Cèbe et Goigoux, 2007, p.185).

2. Cadre pratique

Nous avons vu en quoi ce travail se situait, du moins dans ses intentions, dans le courant philosophique, à médiation littéraire, et inscrit dans une continuité d'usage. Sa mise en œuvre, quant à elle, a relevé d'une méthode syncrétique d'hybridation.

2.1. Présentation générale

Pour gagner en clarté, nous présenterons ici le déroulement global de l'atelier. A partir du conte des « trois souhaits » (Grimm), la formulation d'un vœu a constitué une expérience de pensée soumise aux élèves. La catégorisation de ces vœux conduisait ensuite à une discussion collective à partir de la question : « Qu'est-ce qu'il faut pour être heureux ? ». En support de synthèse, la même expérience de pensée était proposée, cette fois en petits groupes, avant un retour collectif. Enfin, un temps d'échange portant sur l'atelier en lui-même venait clore la séance.

2.2. Contexte

Ce travail, en apparence très simple, a été ciselé à partir de l'animation d'une trentaine d'ateliers, entre les années 2022 et 2024, de la GS au CM2, dans des écoles périurbaines ou urbaines de l'académie de Nantes. La restriction progressive à l'unique atelier proposé ici a été opérée pour les objectifs de

formation explicités plus haut. La méthodologie exposée ci-après a toutefois été appliquée à d'autres thématiques et supports, pour offrir à terme plusieurs pistes d'entrée en philosophie.

2.3. Méthodologie

2.3.1. Démarche

Chaque aspect du dispositif a fait l'objet de remaniements au fur et à mesure de la conduite des ateliers, suivant le double objectif de proposition d'un atelier qualitatif (utilité) et de transférabilité (utilisabilité et acceptabilité). Pour ce faire, il nous a été nécessaire de « piocher » dans plusieurs méthodes, sans nous conformer à un cadre préexistant de manière trop stricte. Olivier Blond-Rzewuski (Blond-Rzewuski, 2018, p.118) fait précisément état de l'articulation possible entre plusieurs méthodes, dans une approche « syncrétique » d'hybridation. La démarche que nous avons mise en œuvre, et qui relève de ce genre d'approche, a été élaborée suivant les cinq points suivants : la didactique, la posture, les modalités pédagogiques, le langage, et enfin, le support.

Didactique : Comment situer didactiquement le travail proposé au regard des quatre compétences problématiser, argumenter, conceptualiser, et interpréter ? Rappelons tout d'abord qu'elles sont toutes constitutives de la pensée philosophique, et, qu'à ce titre, il serait questionnant de prétendre en écarter certaines de manière absolue. A l'instar du triangle pédagogique de Jean Houssaye, les trois compétences proposées par Michel Tozzi fonctionnent en système ; deux pôles s'avèrent mobilisables au détriment d'un troisième. Le dispositif proposé ici repose didactiquement sur une base interprétative, un recours prioritaire à l'argumentation, et, dans une moindre mesure, à la problématisation, puis un appel à la conceptualisation amoindri. Cet ajustement didactique a été opéré suivant l'hypothèse, que nous laisserons ici en suspens, qu'une plus forte mobilisation de la problématisation et de la conceptualisation sont révélatrices d'un niveau accru de compétence et de connaissances philosophiques de la part d'un animateur d'atelier. En ce sens, avoir mis l'accent sur l'argumentation et l'interprétation nous a paru pertinent dans la perspective d'une transférabilité. De telles concessions compromettraient-elles pour autant la légitimité d'un atelier court ? Cela ne nous paraît en aucun cas généralisable. Percevoir dans ces choix une modélisation révélatrice d'une moindre philosophicité semblerait abusif ; encore une fois, ces quatre compétences demeurent toutes constitutives de la pensée philosophique. La prégnance à accorder à l'une ou l'autre dépend alors en partie de l'idée que l'on se fait de la philosophie, et plus particulièrement d'un atelier de philosophie.

Posture et étayage : Le degré de présence de l'adulte en atelier dépend des objectifs poursuivis. Une inscription dans le « courant » philosophique entraîne un étayage soutenu, afin « d'aiguiller, d'étayer, de structurer les idées des élèves » (Chirouter, 2022, p.40). Dans cette perspective, une fiche de pilotage, regroupant des questions étayantes, a été établie, s'appuyant sur la distinction entre des aides générales et spécifiques (Monjauzé, 2022). Nous entendrons ici par aides générales tous les moyens mis en œuvre pour cadrer et structurer la discussion. Parmi celles-ci, les aides à la reformulation et à la synthétisation des propos sont d'autant plus essentielles qu'elles concernent des opérations mentales particulièrement

difficiles pour les élèves. Les aides spécifiques portent quant à elles sur les compétences philosophiques en tant que telles. Nous nous limiterons ici à la reproduction de cette fiche de pilotage :

FICHE DE PILOTAGE – Atelier de philosophie

Argumenter. Se justifier, illustrer, donner des exemples, démontrer, expliquer :

« Est-ce que tu peux donner un exemple ? » « Est-ce que tu peux démontrer ce que tu dis ? » « Comment sais-tu que c'est vrai ? »

Problématiser : Soulever la complexité d'une question, examiner les implicites et les conséquences d'une affirmation :

« Ah bon ? », « oui, mais... », « est-ce que c'est toujours vrai ? », « A quoi ressemblerait un monde où tout le monde (ou personne)... » (généralisation par l'absurde) ;

Conceptualiser. Définir un concept et ses attributs possibles : la Liberté, l'Amour, l'Égalité, Le Bien/Le Mal, Croire/Savoir, etc. :

« Qu'est-ce que tu entends par... ? » « Il ne peut pas y avoir de... sans... ou si... ».

Interpréter. Tisser du lien entre les notions étudiées et ses propres expériences, ses représentations du monde, ou des supports culturels, afin de se les approprier, de les traduire et les comprendre :

« Est-ce que cela t'évoque quelque chose ? » « Est-ce que tu peux faire le lien avec... ? », « A quoi cela te fait-il penser ? » « Qu'est-ce qui te semble le plus proche de... ? / le plus éloigné ? », « Qu'est-ce qui te semble le plus important dans / entre... »

Synthétiser : Se justifier, illustrer, donner des exemples, démontrer, expliquer :

« Est-ce que quelqu'un pourrait récapituler ce que nous avons dit jusqu'ici ? »

Reformuler : et faire reformuler :

« Est-ce que quelqu'un peut reformuler ce que ... a dit ? », « Est-ce que tu peux le dire autrement ? »

Recentrer... :

- par rapport au thème : « Où est-ce que nous en sommes dans la discussion ? », « Pourquoi parlons-nous de cela maintenant ? »
- par rapport aux autres (suivi des propos) : « Quel rapport pourrait-on faire avec ce que nous a dit... ? », « Est-ce que ... a dit la même chose ? le contraire ? quelque chose de différent ? », « Et si tu devais répondre à ? »
- par rapport à soi (assumer ses propres idées). « Est-ce que c'est vraiment ce que tu voulais dire ? », « De qui vient cette idée ? Pourquoi elle te semble intéressante ? », « Est-ce que tu pourrais toujours dire cela ? », « Ce que tu dis, est-ce que tu y as bien réfléchi toi-même ? », « Tout le monde pourrait le penser aussi ? », « Est-ce que c'est en accord avec ce que tu as déjà dit ? »

... pour maintenir le cap !

Dérives : PSYCHOTHERAPIE SAUVAGE ET / OU CAFE DU COMMERCE / RELATIVISME // DOGMATISME (et rapport autoritaire aux savoirs). ATTENTION AUX QSV (questions socialement vives) et QPD (questions psychologiquement douteuses): PROBLEMATISER pour sortir de l'intime et/ou de l'instrumentalisation (dévoilement en « leçon de morale », instrumentalisation politique / démagogique / Apprentissages tiers (EMC, EMI, EDD, égalité filles / garçons...))

Modalités pédagogiques : Le parti-pris retenu pour construire un atelier sur une séance isolée a été celui de la participation active des élèves. Pour cela, les obstacles suivants ont été pris en considération :

- mise à l'écart pédagogique, (élèves éloignés de la pratique d'oraux ou d'écrits élaborés, voire de la culture scolaire ou française),
- mise à l'écart cognitive (contenus hors-portée, exigences mal ajustées),
- amotivation (inhibition induite par un dispositif intimidant, absence de sens et/ou d'intérêt),
- dérégulation (cadre déstabilisant, éloignement trop rapide et brutal des habitus scolaires, y compris en termes de contrat didactique).

Des écueils de natures si variées auraient rendue vaine toute assise sur les seules postures d'étayage. A contrario, varier les modalités pédagogiques afin que chacun se sente mobilisé nous a semblé plus efficace. « En rythmant ainsi l'atelier avec différents types d'activités réflexives, chaque enfant aura un moment où il se sentira à l'aise pour exprimer sa pensée » (Chirouter, 2015, p.49). Le recours à l'écrit, à l'oral, à des tâches individuelles, groupales, et collectives a ainsi constitué un premier socle d'élaboration. L'appui sur le « grand laboratoire de l'imaginaire » littéraire a fourni le second.

Le langage : « On peut constater le primat de la pratique de l'oral par rapport à l'écriture (...) et la lecture, même si celle-ci fournit souvent un point de départ. Quand des formes d'écrits interviennent avant, pendant, ou après une activité, c'est pour accompagner une pratique dont l'oralité reste le cœur ». Le travail qui a été effectué s'inscrit exactement dans ce que décrit ici Olivier Blond-Rzewuski (Blond-Rzewuski, 2018, p.54). En effet, viser des élaborations d'écrits centraux et complexes aurait nécessité une

inscription dans des méthodologies au long cours, ce qui nous aurait éloigné des objectifs poursuivis. Un recours exclusif à l'oral s'avérerait tout aussi insatisfaisant ; il aurait desservi les visées philosophiques, par le manque de pratique dans le cadre d'une initiation, tout comme les visées de transférabilité (entrer en philosophie par une pratique exclusive d'un débat guidé aurait été trop exigeant).

L'alternance entre oral et écrit a découlé de plusieurs intentions : la variabilité pédagogique (au service de l'étayage et de la motivation), la facilitation des apprentissages (au service de l'explicitation et de l'élaboration de la pensée), et la favorisation de l'engagement (préservation de la pensée de chacun). Plus encore, la mise à distance réflexive que permet l'écrit, à la fois par rapport à ses propres idées et par rapport aux idées d'autrui en faisait un outil incontournable pour guider les élèves comme les enseignant.e.s dans une démarche philosophique.

Mais c'est dans l'utilisation du tableau en tant que support à la pensée collective que l'écrit a revêtu la plus grande importance. Noter les différentes idées proposées et les catégoriser permet de structurer visuellement la pensée en construction, de faire régulièrement des points de synthèse, et de suivre le cheminement de la réflexion collective. Le recours à l'écrit s'inscrit ainsi concomitamment au service de l'explicitation, de la structuration, de l'étayage, de la mise en valeur philosophique des idées et de la constitution de la communauté de recherche. Pour exemple, l'inscription de la question centrale de l'atelier (« Que faut-il pour être heureux ? ») offre la possibilité de s'y référer pour recentrer la discussion. De même, voir ses propositions écrites et être rapprochée de la pensée d'autres élèves pendant une phase de catégorisation permet de s'inscrire dans le collectif et de percevoir la portée plus universelle de sa pensée. Ainsi, « L'usage tableau permet à cette communauté de travail de s'instituer comme telle, comme un lieu d'échange, en favorisant la reconnaissance de l'élève comme une personne au sein d'un groupe de recherche ». (Pettier, cité in Blond-Rzewuski, 2018, p.190).

En ce qui concerne l'oral, il demeure effectivement central dans le dispositif, suivant trois moments. La partie de la séance relevant plus du débat interprétatif littéraire convoque exclusivement cette modalité ; Il en va de même pour la partie finale, portant sur l'aspect métacognitif. Plus encore, le cadre principal demeure celui de la discussion. Ce terme est entendu suivant la définition qu'en propose Anne Lalanne (Lalanne, 2009, p.70) : « À l'inverse [de dialoguer ou débattre], discuter signifie examiner avec soin une question, échanger des idées, des arguments sur un thème donné (...) L'enjeu de la discussion ne réside plus dans le fait d'avoir raison mais plutôt de chercher à rendre raison, de progresser vers la vérité ». Cet aspect de progression collective a prévalu, à travers une alternance de temps collectifs et groupaux.

Le support : Le choix du conte des « trois souhaits » (Grimm) s'est confirmé et renforcé à mesure de l'adaptation du dispositif. Si son propos fournit un appui interprétatif et réflexif particulièrement ajusté, sa structure en elle-même offre un cadre progressif particulièrement facilitant. Ces éléments sont détaillés dans le mémoire de D.U., de même que des éléments relatifs aux opérations d'appropriation d'un texte, et de la préférence accordée à la modalité du contage plutôt que la lecture à voix haute.

2.4. En conclusion du cadre pratique

Les objectifs propres à ce travail nous ont conduit à ajuster continuellement le dispositif, d'où l'adoption d'une méthode hybride, qui ne suit strictement aucun protocole préétabli.

Cette expérience a tout particulièrement permis de dégager une constante, qui s'est vue confirmée dans l'élaboration de nouveaux supports. Il s'avère envisageable de penser une préparation d'atelier à partir de six variables pédagogiques. Nous proposons ici de les regrouper en un acronyme : **S.A.G.E.S.** Soit respectivement :

- Support (littéraire ou autre),
- Activités (écoute, discussion, temps de réflexion, restitution, expériences de pensée...). Du choix de ces différentes étapes au sein de l'atelier dépendra la convocation plus ou moins prononcée des quatre compétences philosophiques évoquées. Par exemple, recourir à une expérience de pensée sollicitera plus fortement les capacités interprétatives, les formulations de questions plus spécifiquement la problématisation, etc...
- Groupe (interroge ce que favorisent ou freinent les phases individuelles, la constitution de groupes restreints ou le travail en classe entière),
- Ecrit (individuels, groupaux ou collectifs. Cette variable est à considérer en parallèle des recours à l'oral),
- Soutien (ce qui renvoie au degré et aux modalités d'étayage de la part de l'enseignant, mais également aux questions de posture).

3. Résultats et perspectives

Nous n'exposerons pas ici la méthodologie de récolte de données employée, ni les six critères retenus pour traiter les hypothèses. Ces éléments demeurent consultables dans le travail de mémoire.

Les deux conclusions découlant de cette expérimentation sont que, d'une part, et en dépit des limitations imposées par une temporalité courte, des compétences réflexives caractéristiques d'un échange philosophique peuvent émerger à partir d'un support ajusté (confirmation de la première hypothèse ayant trait à la philosophicité de l'atelier).

Et, d'autre part, qu'un tel dispositif permet aux élèves de cerner l'intérêt du recours à la discussion (confirmation de la seconde hypothèse ayant trait à l'aspect métacognitif).

Au regard plus global de la problématique, les données récoltées et leur analyse mènent au constat qu'un tel atelier court peut absolument répondre à certaines exigences et à certains enjeux de la pratique philosophique avec les enfants à la triple condition :

- d'une posture enseignante ajustée (la philosophicité d'un atelier court s'avère très fortement dépendante de la posture et des compétences de l'enseignant. Par exemple, les processus d'argumentation seront presque exclusivement tributaires des relances induites par l'adulte),
- de la préparation approfondie d'un dispositif adapté (les objectifs atteints l'ont été à la condition d'ajustements pédagogiques méticuleux),

- de l'appui sur un support soigneusement sélectionné (ici, un support littéraire extrêmement guidant, tant par sa structure que par son contenu).

Des conditions si pesantes mènent à interroger la transférabilité de ce travail à titre d'initiation. Les expérimentations menées auprès d'une vingtaine d'enseignant.e.s à ce jour, et suivant des modalités de transmission variables, semblent confirmer cette possibilité. Ces aspects devront relever d'une autre étude, complémentaire à celle-ci.

4. Conclusion

Cette expérimentation d'atelier court en milieu scolaire montre qu'il est possible, sous certaines conditions, de faire émerger des compétences réflexives chez les élèves et de leur faire percevoir l'intérêt d'une discussion collective. Cela implique de la part d'un concepteur d'atelier un travail idéalement ajusté à des fins de transférabilité. Cette modalité courte, pensée pour être accessible à moindre coût pour des enseignant.e.s novices, peut constituer une première étape vers une pratique plus régulière et approfondie de la philosophie à l'école. Elle ne saurait toutefois se substituer à des dispositifs plus ambitieux, seuls à même de répondre pleinement aux exigences de la formation de la pensée critique et du jugement autonome.

En dépit de perspectives encourageantes, vouloir favoriser une entrée quasi-autonome en PVP demeure en soi insatisfaisant. Avoir recours à de tels expédients n'a de raison d'être qu'au regard du manque de formations robustes, commandées et conçues dans un cadre institutionnel. Si ce contexte est à l'origine de la démarche employée, les résultats obtenus tendent cependant à confirmer l'intérêt des ateliers courts à des fins de formation.

Une telle approche, très balisée, pour ne pas dire standardisée, pourrait enfin sembler desservir fondamentalement le projet philosophique. Il s'agirait surtout de ne pas perdre de vue la visée exclusivement initiatique de ce travail. En définitive, l'atelier court, pensé comme tremplin, et non comme fin en soi, comporte l'intérêt de lever certains obstacles, d'être à même de susciter la curiosité et d'amorcer une dynamique de formation, tant chez les élèves que chez les enseignant.e.s. Il appartient à la communauté éducative de s'emparer de cette modalité, d'en explorer les potentialités et d'en dépasser les limites, pour contribuer à la diffusion de pratiques pertinentes, capacitanes, et émancipatrices.

Références

- Blond-Rzewuski, O. (dir) (2018). Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? Hachette.
- Budex, C. (2020). Éduquer à la fraternité par la pratique de la philosophie à l'école (primaire et collège) : enjeux et conditions de possibilités. Thèse, Université de Nantes.
- Budex, C. (2022). Les dérives possibles de la discussion à visée philosophique. Diotime 90.
- Charbonnier, S. (2013). Que peut la philosophie ? : Être le plus nombreux possible à penser le plus possible. Éditions du Seuil.
- Chirouter E. (2015). L'enfant, la littérature et la philosophie. L'Harmattan.

- Chirouter, E. (2022). Nouveaux ateliers de philosophie à partir d'albums et de fictions. Hachette Education.
- Galichet, F. (2019) Philosoper à tout âge ; approche interprétative du philosophe. Vrin Pratiques Philosophiques
- Go, N. (2018). La philosophie pour elle-même. Spirale - Revue de recherches en education, N° 62(2), 141-150.
- Goigoux, R., Cèbe, S. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. Repères n°35.
- Lalanne, A. (2009). La philosophie à l'école : une philosophie de l'école. L'Harmattan.
- Monjauzé, C. (2022). Est-il possible de garantir la philosophicité d'une séance « One-Shot » ? Devoir de D.U. sous la direction d'Edwige Chirouter. Université de Nantes.
- Ogien, R. (2013). La guerre aux pauvres commence à l'école : Sur la morale laïque. Librairie générale française.
- Prairat, E. (2005). De la déontologie enseignante. PUF.
- Tozzi, M. (1994). Penser par soi-même : initiation à la philosophie. Chronique sociale.
- Tozzi, M. (2013). Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants, dans la période 1996 – 2012, Diotime n°55. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/055/008/>
- Tozzi, M. (2018). Philo-jeunes, fiche B : A quoi ça sert de discuter ? <https://philojeunes.org/wp-content/uploads/2022/12/Fiche-B-Primaire-A-quoi-ca-sert-de-discuter.pdf>

Annexes

- Le travail ayant servi de support à cet article est accessible à partir du lien suivant : <https://tinyurl.com/5n75psuu>