

## **FORMER DES PROFESSEURS D'ÉCOLE, DANS LE CADRE DE LA FORMATION CONTINUE, A LA PRATIQUE DES ATELIERS DE PHILOSOPHIE À L'ÉCOLE PRIMAIRE : EFFET DE MODE OU TENTATIVE DE REFONDATION ?**

**Marc BAILLEUL,  
IUFM Basse-Normandie, France**

La pratique des ateliers de philosophie à l'école primaire se développe actuellement en France, mais on peut percevoir deux modes de diffusion différents. Dans certains cas, l'initiative vient du « terrain » et se trouve relayée par un (des) universitaire(s) ou un réseau. Dans le Calvados, c'est l'institution de formation (IUFM) qui est à l'origine de cette diffusion et qui contribue à l'entretenir. Si la question posée dans le titre de cette communication peut l'être relativement aux deux modes de diffusion, c'est du point de vue de l'institution de formation que nous parlerons puisque nous sommes au point de départ de cette innovation, productrice d'effets sur le « terrain » des classes (voir « *Mouen, la classe de philosophie* », article dans « Fenêtres sur cours », revue syndicale du SNUIPP, n° 189, du 25/04/2000, « *La philosophie pour enfants dans une école de ZEP* », Geneviève, G. dans « Résonances », mensuel de l'école valaisienne, 04/2000, « *A l'école Da Silva, les enfants aiment bien réfléchir à la vie* », article dans La Croix du 22/11/2000, « *Philosophie pour enfants, le choix d'une école de ZEP* », article sur « la philo à l'école » paru dans « Le Monde de l'Éducation » 04/2001). En effet, l'IUFM de Basse-Normandie est, à notre connaissance, le seul en France à proposer, depuis 1998, des formations continues « lourdes » (quatre semaines) pour former des enseignants du primaire à la pratique des ateliers de philosophie à destination d'enfants. De plus, en 2001, des stages ont été proposés au PAF (Plan Académique de Formation) pour les professeurs de collège. Alors ? Effet de mode ?

Attachons-nous d'abord à décrire brièvement le fonctionnement d'un atelier de philosophie à l'école primaire, tel que nous le donnons à connaître en stage et tel qu'il se déroule par exemple à l'école Vieira Da Silva à Caen.<sup>1 2</sup>

### **I - UNE SÉQUENCE « PHILOSOPHIE » A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE**

Il nous faut d'emblée préciser qu'il ne s'agit pas, à l'école élémentaire, d'enseigner la philosophie tel que nous l'avons vu au cours de notre passage dans la classe terminale des lycées.<sup>10</sup> Il s'agira avant tout ici de pratiquer le raisonnement philosophique, de permettre aux enfants d'apprendre à questionner et à se questionner. Nous travaillons à partir du dispositif élaboré par Lipman, M., (1995) et développé au Québec par Daniel, M-F (1997), entre autres.<sup>11</sup>

Une séquence se compose de deux séances espacées dans le temps, le plus souvent d'une semaine. La première séance est elle-même formée de deux temps. Le premier est un temps de lecture partagée. Les élèves lisent, à voix haute, un extrait de texte, de longueur variable, adaptée au niveau de la classe. Dans le dispositif que nous mettons en œuvre à l'IUFM de Basse-Normandie, nous utilisons des ouvrages spécifiquement écrits pour cet usage, principalement les traductions en français des « romans philosophiques » de Lipman,<sup>12</sup> mais aussi les « romans » écrits par Pallascio, R. (1996) et son équipe. Dans un deuxième temps, chaque élève est amené à poser une « question philosophique » inspirée par la lecture qui vient d'avoir lieu. Nous entendons par « question philosophique » une question qui va provoquer une discussion parce que l'assemblée des élèves de la classe n'aura probablement pas un seul et même avis sur la réponse à apporter, réponse qui ne sera vraisemblablement pas unique. Ce type de définition suffit en général aux enfants pour pouvoir se construire une représentation de ce que l'on attend d'eux. De plus, la pratique de la démarche affinera très vite leur jugement sur le caractère « philosophique » d'une question. En effet, de l'ensemble des questions des élèves, il faudra extraire, par

<sup>1</sup> Voir Bailleul, M., Geneviève, G. 2000. « L'approche philosophie pour enfants, le choix d'une école de ZEP ». In : « Le livre des résumés Biennale de l'éducation et de la formation ». Paris. APRIEF.

<sup>2</sup> Interview de Nicole James, et Gilles Geneviève, à France Infos, mercredi 21/11. Salon de l'éducation.

<sup>10</sup> C'est-à-dire entre 17 et 18 ans.

<sup>11</sup> On pourra aussi se reporter à Laurendeau, P. 1996. « Des enfants qui philosophent ». Montréal. Ed. Logiques.

<sup>12</sup> Les romans philosophiques écrits par Lipman sont au nombre de sept : il s'agit, dans l'ordre croissant de l'âge d'utilisation de « Elfie », « Pixie », « Kio et Augustine », « La découverte de Harry », « Lisa », « Suki » et « Marc ». A l'école primaire, les trois premiers ouvrages sont utilisés et dans nos premières expérimentations en collège, « Lisa » semble bien adaptée au élèves de la classe de troisième.

une procédure électorale, une question qui sera l'enjeu de la discussion de la deuxième séance. L'élection d'une question « non philosophique » entraînerait une discussion sans intérêt, un simple temps d'analyse avec les élèves suffira alors, avant le vote, pour qu'ils jugent du caractère « philosophique » ou non, au sens défini plus haut, des questions émises. La deuxième séance est le « dialogue philosophique en communauté de recherche ». La question choisie précédemment, devenue, du fait de l'élection, la question de tous, n'y sera pas débattue au sens où certains élèves devraient imposer leur avis, dominant alors une patrie du groupe, mais sera l'objet de l'élaboration progressive d'un cheminement partagé, non nécessairement consensuel, par lequel se construisent pensée critique et pensée créative. Je voudrais rapporter ici les propos d'une jeune élève de dix ans qui expliquait pourquoi le temps de l'atelier philosophique lui plaisait : « *Ici, on peut parler autrement que dans les autres matières, mais on peut aussi parler autrement que dans la cour de récréation* ». Tout est dit ! Les règles scolaires traditionnelles ne sont plus de mise mais les règles du « jeu social » (la cour de récréation) non plus ! Espace de liberté de penser, l'atelier philosophie suppose, mais aussi génère, l'émergence d'une « pensée attentionnée » (caring thinking), ouverte aux autres, à ce qu'ils disent et à ce qu'ils laissent voir de ce qu'ils sont à travers ce qu'ils disent.

Pour essayer de répondre à la question posée en titre, nous allons examiner les attentes des professeurs qui s'inscrivent à cette formation puis le fonctionnement de la formation elle-même. A ces fins, nous allons mobiliser un modèle que nous présentons maintenant.

## II - DES SCÉNARIOS COMME OUTIL D'ANALYSE

Comment l'école va-t-elle évoluer dans les prochaines années ? L'OCDE s'est penchée sur cette question et y a répondu à travers une publication (OCDE, 2001). La formation des enseignants n'est pas évoquée dans ce document mais Snoek, et Wielenga, (2001) nous en proposent une lecture en termes de formation. Ainsi le premier scénario de l'OCDE est-il caractérisé par la persistance d'un système bureaucratique institutionnalisé, confronté à des problèmes financiers et résistant au changement. Le deuxième décrit un futur dans lequel des institutions commerciales de formation (initiale<sup>13</sup> et continue) sont en concurrence avec le système public. Dans le troisième scénario, l'école aurait développé de puissants liens sociaux locaux et exercerait une fonction sociale de leadership. La formation des enseignants contribuerait, dans ce cas, à faire naître cet engagement dans les écoles de la région. Dans le quatrième scénario, l'école est devenue une organisation apprenante. La formation doit alors assurer le « développement professionnel » d'enseignants experts. Le cinquième met en avant une forme d'éducation non formelle, passant prioritairement par des réseaux tant au niveau scolaire qu'au niveau de la formation des enseignants. Le dernier scénario, pessimiste, imagine une fuite généralisée des jeunes générations devant le métier d'enseignants au point de voir disparaître les écoles.

Travaillant dans cette dynamique mais avec des préoccupations plus opérationnelles et dans une optique d'éducation comparée, un groupe de travail de l'ATEE (Association of Teachers Educators in Europe) a élaboré un modèle<sup>14</sup> permettant :

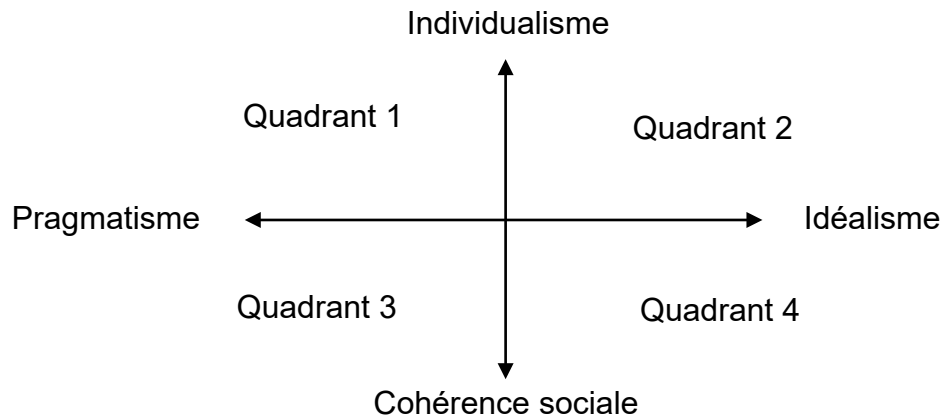
- ◆ d'analyser les textes officiels fondant les politiques actuellement mises en œuvre dans les différents pays d'Europe ;
- ◆ d'imaginer des scénarios d'évolution de ces politiques.

Simple (mais c'est aussi ce qui en fait la force), ce modèle peut paraître caricatural. J'essaierai de montrer qu'il peut être particulièrement efficace pour nous aider à répondre à la question posée dans le titre de cette communication. Ce modèle prend en compte une double tension<sup>15</sup> actuellement perceptible dans les évolutions sociales : entre pragmatisme et idéalisme d'une part, entre individualisme et préoccupation sociale d'autre part. On peut le représenter comme suit :

<sup>13</sup> Voir la recrudescence actuelle d'organismes privés de préparation aux concours de recrutement de l'éducation nationale.

<sup>14</sup> ATEE, 26<sup>th</sup> annual conference. Stockolm. 08/2001.

<sup>15</sup> Research and Development Centre 19. 2001. Scenarios for the future of teachers education in Europe, Draft-version, 26<sup>th</sup> annual conference of ATEE, Stockolm



Caractérisons chaque quadrant par quelques mots ou expressions « emblématiques ». Liberté de choix pour les individus, diversité de l'offre de formation, responsabilité individuelle, résolution de problèmes semblent être les mots clés du quadrant 1 quand la motivation et la réalisation personnelles, la liberté, la générosité et la prise en compte de la diversité renvoient au quadrant 2. La résolution de problèmes, l'éducation tout au long de la vie, une certaine forme de responsabilité collective et la notion de citoyenneté, en bref une éducation au service de la société, voilà ce qui caractérisent le quadrant 3, quand c'est dans le partage de valeurs et la fabrication d'une identité, à travers l'intégration de tous les individus poursuivant des buts communs, relayés par la structure étatique que se construit le scénario 4.

Construire un tel modèle ne relève pas d'une volonté de classification, au sens mathématique du terme, mais vise plutôt à fournir aux utilisateurs potentiels un outil de repérage des logiques à l'œuvre dans leur propre quotidien.

### III - LES ATTENTES DES PROFESSEURS D'ÉCOLE RELATIVEMENT À CETTE FORMATION

La philosophie n'est pas au programme de l'école primaire, les enseignants qui s'inscrivent aux actions de formation que nous proposons à travers le Plan Départemental de Formation ne viennent donc pas chercher une approche disciplinaire directement utilisable dans leur pratique quotidienne sous la forme de scénarios didactiques, même si « *l'attrance pour le mot philosophie* »<sup>16</sup> est un facteur fortement déclenchant. A travers les quelques lignes disponibles dans ce plan, document qui est transmis à toutes les écoles du département, nous présentons la démarche « philosophie pour enfants » de Lipman, comme un outil pour « apprendre à penser ». C'est donc effectivement un outil, « *une méthode* », que les stagiaires attendent, quelque chose qui doit « *renouveler ma pratique* ». Cette attente se situe délibérément dans le quart 1 du modèle, entre pragmatisme et individualisme, mais regardons de plus près ce qu'ils disent lors de la première demi-journée. « *J'ai besoin de renouveler ma réflexion sur la place de l'enfant dans l'école* », « *j'ai le souci de donner la parole à l'enfant et je crois que cela va me le permettre* ». Ne trouve-t-on pas ici des éléments qui nous invitent à classer ces attentes dans le quart numéro 2 du modèle ? Ce sont les individus qui sont concernés (le maître, l'enfant), mais l'objet de ces attentes, la place de l'enfant dans l'école, renvoie à quelque chose de l'ordre de l'idéal. Plusieurs stagiaires ont exprimé une attente forte quant à la question du traitement de la violence et du conflit à l'école (« *une réflexion sur la gestion du conflit* », « *quelque chose qui permette de diminuer le stress qui peut s'installer dans la classe* »), face à des situations qui apparaissent dans leurs établissements. D'autres souhaitent trouver « *une méthode pour faire avancer le débat* » ou pour « *améliorer le fonctionnement des conseils d'enfants* ». Nous sommes très clairement ici dans le quart 3 du modèle croisant pragmatisme et visée sociale. D'autres enfin nous ont dit être en quête d'outil pour « *développer l'écoute entre pairs* », pour « *apprendre la relation avec l'autre* ». Il me semble ici que nous pouvons classer ces deux expressions dans le quart 4 dans lequel l'intégration est alors un des objectifs du système éducatif.

Les quatre logiques construites par le modèle proposé plus haut sont donc très faciles à retrouver dans les attentes des enseignants inscrits à ce stage. A quelles conditions pourront-elles être toutes satisfaites, autant que faire se peut ? Il s'agit là d'une question que nous aborderons plus loin.

Nous voudrions auparavant prendre la double tension du modèle présenté plus haut comme grille d'analyse des titres d'une série d'articles consacrés à la philosophie pour enfants, parus dans la Revue Diotime L'Agora, dirigée par M. Tozzi, professeur de philosophie à l'Université de Montpellier. « La philosophie en maternelle, le fonctionnement » (Brenifier, O. Diotime. 09/2000), « Philosopher rend-il intelligent ? » (Bour, T. Diotime. 06/2001) nous semblent avoir des objectifs compatibles avec ceux du quadrant 1 alors que « La philosophie pour enfants : une éducation au bonheur et à la démocratie » (Schidlowsky, H. Diotime. 09/1999) situe cet article dans les quadrants 2 et 4 et que « Une formation

<sup>16</sup> Les italiques désigneront des paroles empruntées aux stagiaires.

philosophique dans l'éducation adaptée » (Pettier, J.-C. Diotime. 09/2000), en revendiquant la possibilité d'une pratique philosophique pour tous, y compris les élèves en grande difficulté, s'inscrit dans le quadrant 4. Le modèle nous apparaît donc comme particulièrement efficace pour décrire les choix philosophiques qui orientent les pratiques d'enseignement ainsi que les textes qui les formalisent. Il n'est évidemment pas dans nos propos de prétendre qu'une pratique ne relève que d'une seule logique, la démonstration en est faite ci-dessus pour la philosophie pour enfants.

#### IV - FORMER À LA PRATIQUE DES ATELIERS DE PHILOSOPHIE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

A l'expression « philosophie pour enfants », nous préférons l'expression « ateliers de philosophie », que nous empruntons à A. Lalanne, (1999), pour la raison qu'elle avance dans son texte (il n'y a pas « une philosophie pour les enfants et une autre pour les adultes... dès qu'il y a quête de sens, « recherche de la sagesse », il y a philosophie, pratiquée à des degrés divers ») mais aussi pour bien marquer le fait que cette pratique est pleinement soumise à la tension d'un des axes du modèle, entre pragmatisme (atelier) et idéalisme (philosophie).

Avant de décrire le fonctionnement de ce stage,<sup>17</sup> il faut dire quelques mots de son histoire. Deux opportunités (des rencontres pendant des colloques et un congé sabbatique) ont permis à R. Pallascio, (professeur de mathématiques à l'Uqam,<sup>18</sup> Montréal) et à moi-même d'envisager, malgré des réticences institutionnelles (l'étrangeté, en 1998, de l'intitulé osant juxtaposer les mots philosophie et enfants, doublé du fait que seuls des enseignants de mathématiques étaient promoteurs du stage), un véritable défi : imaginer une formule de stage de formation long (quatre semaines) qui permette aux stagiaires une réelle appropriation de la démarche.<sup>19</sup> Il nous fallait prouver que cela « pouvait marcher » (quadrant 1) en redonnant aux stagiaires de nouvelles perspectives pour mieux être dans leur travail (quadrant 3), et en visant des objectifs d'un haut niveau d'exigence, former un groupe de professeurs des écoles à la pratique d'un outil permettant d'apprendre aux enfants à penser (quadrants 3 et 4).

Nous<sup>20</sup> avons conçu cette formation selon un principe qui nous semble fondamental si on veut passer du stade de l'information, fût-elle aussi abondante et pertinente que possible, au stade de la formation envisagée comme trans-formation ; il s'agit du principe de congruence.<sup>21</sup> Nous disons qu'une action de formation est congruente si elle fonctionne comme illustration de son contenu. Nous essayons de faire connaître aux stagiaires la pratique des « ateliers de philosophie à l'école » en la leur faisant « fréquenter », ils la vivent, eux adultes, dans les mêmes termes que ce qui est décrit plus haut, avec leurs préoccupations et leurs questions d'adultes. Des apports théoriques viennent aider à la formalisation et à la conceptualisation. La mise à l'épreuve du terrain, sous forme d'expérimentation dans des classes, est vécue par l'ensemble des stagiaires, les séances sont enregistrées en vidéo puis visionnées et analysées. D'éventuels apports théoriques sur certains thèmes des questions posées par les élèves sont proposés si besoin. Ainsi, c'est l'alternance des modalités de travail qui assure la mise en œuvre du principe fondateur de la démarche, principe central de la philosophie de John Dewey, dont Lipman, M. est un disciple, à savoir : la continuité de l'expérience et de la pensée.

Pour nous, cette formation relève d'une certaine forme d'idéalisme en visant des objectifs de trans-formation des stagiaires, tant dans leurs pratiques enseignantes que dans leur façon d'appréhender le monde (une stagiaire nous a dit dernièrement « *J'ai redécouvert que je pouvais m'autoriser à penser* »), mais aussi de beaucoup de pragmatisme (il s'agit d'une méthode, et « elle marche »). D'autre part, si elle vise d'abord, en tant qu'action de formation continue, la construction de compétences individuelles nouvelles pour les stagiaires qui participent, elle revendique l'ambition de contribuer à une meilleure éducation à la citoyenneté pour les groupes d'enfants qui pourront pratiquer ces ateliers. Elle a, de plus, un « impact social » : des stagiaires s'inscrivent maintenant en tenant compte de la « réputation » de ce stage et des demandes apparaissent au niveau de certains collèges pour que les professeurs du second degré puissent en bénéficier.

#### CONCLUSION

Nous allons pour terminer répondre à la question du titre. Essayons de comprendre le « succès » de la formation que nous avons mise en place à Caen. Ce stage n'est pas perçu comme une « innovation officielle », venue « d'en haut », (comme nous l'avons vu plus haut, l'innovation est, en effet, venue d'un espace intermédiaire, celui de la formation), mais - nous avons pu le voir à travers les échanges qu'elle provoque après le temps de formation dans les rencontres, formelles ou non, entre enseignants - comme la proposition d'une **autre approche** de

<sup>17</sup> Cette formation à la pratique des ateliers de philosophie à l'école primaire s'est déroulée en 1998, 1999 et 2001, elle aura lieu à nouveau en 02/2002.

<sup>18</sup> Uqam : Université du Québec à Montréal.

<sup>19</sup> Voir Bailleul, M., Barbier, C., Pallascio, R. « Une formation à la démarche 'philosophie pour enfants' ». In : Bulletin de l'AQPE. v.3. n° 2. 1999.

<sup>20</sup> Hormis R. Pallascio, en 1998 pour la première édition de ce stage, le « nous » désigne maintenant une équipe de quatre personnes : deux enseignants de mathématiques (Charles Barbier, et Marc Bailleul,) et deux enseignants de philosophie (Isabelle Olivo, et Pierre Bazin,) tous enseignants à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Basse-Normandie.

<sup>21</sup> Voir M. Bailleul, (2002, à paraître). « La congruence comme principe de construction des actions de formation ? ». In : Cahiers de la MRS. n° 39. Université de Caen.

la redoutable question du **sens de la présence des élèves à l'école**. Le **dialogue philosophique en communauté de recherche** permet aux enseignants de donner une perspective à leur rôle d'éducateur, dans le cadre d'une école dont une des finalités clairement affichées est **l'apprentissage de la vie démocratique**. En ce sens, il s'agit très clairement pour nous, chez les stagiaires, d'une tentative de refondation des pratiques enseignantes.

Il en est de même au niveau de la formation. En tant qu'acteur de l'institution formation dans l'éducation nationale, nous nous sommes appropriés un des rares espaces d'initiative pour y proposer une réflexion prenant en compte l'élève dans sa globalité, citoyen en devenir. Au moment où l'écriture de ce texte prend fin, le conseil de formation ne s'est pas encore réuni pour choisir les actions qui seront proposées au prochain plan départemental de formation des professeurs des écoles. Compte tenu du cahier des charges communiqué par l'Inspection Académique, ce serait une surprise de voir cette action retenue, tant il est vrai que l'IUFM devient un simple instrument de formation au service de priorités décidées au niveau national et dans lesquelles ne figure même plus l'éducation à la citoyenneté...

## BIBLIOGRAPHIE

### **BAILLEUL, M.**

(2002, à par.) - « *La congruence comme principe de construction des actions de formation ?* ». In : Cahiers de la MRS. n° 39. Université de Caen.

### **BAILLEUL, M., BARBIER, C., PALLASCIO, R.**

(1999) - « *Une formation à la démarche philosophie pour enfants* ». In : Bulletin de l'AQPE. v.3. n° 2.

### **BOUR, T.**

(2001) - « *Philosopher rend-il intelligent ?* ». In : Diotime-L'Agora. n° 10. CRDP : Montpellier.

### **BRENIFIER, O.**

(2000) - « *La philosophie en maternelle* ». In : Diotime-L'Agora. n° 7. CRDP : Montpellier.

### **DANIEL, M-F.**

(1997) - « *La philosophie et les enfants. L'enfant philosophe. Le programme de Lipman et l'influence de Dewey* ». Logiques : Montréal / De Boeck : Bruxelles.

### **DANIEL, M-F., LAFORTUNE, L., PALLASCIO, R., SYKES, P.**

(1996) - « *Philosopher sur les mathématiques et les sciences* ». Le loup de gouttière : Québec.

(1996) - « *Les aventures mathématiques de Mathilde et David* ». Le loup de gouttière : Québec.

(1996) - « *Rencontre avec le monde des sciences* ». Le loup de gouttière : Québec.

### **LALANNE, A.**

(1999) - « *Une expérience de philosophie à l'école primaire* ». In : Diotime-L'Agora. n° 3. CRDP : Montpellier.

### **LAURENDEAU, P.**

(1996) - « *Des enfants qui philosophent* ». Ed. Logiques : Montréal.

### **LIPMAN, M.**

(1995) - « *A l'école de la pensée* ». De Boeck Université : Bruxelles.

### **OCDE.**

(2001) - « *Educationnal policy analysis* ». OCDE : Paris.

### **PETTIER, J-C.**

(2000) - « *Une formation philosophique dans l'éducation adaptée* ». In : Diotime-L'Agora. n° 7. CRDP : Montpellier.

### **SCHIDLOWSKI, H.**

(1999) - « *La philosophie pour enfants : une éducation au bonheur et à la citoyenneté* ». In : Diotime-L'Agora. n° 3. CRDP : Montpellier.

### **SNOEK, M., WIELENGA, D-K.**

(2001) - « *Teacher Education in The Netherlands ; Change of Gear* ». Bijdrage aan het UNESCO-CEPES project Institutionnal Approaches to Teacher Education (within higher education) in the Europe Region : Current Models and New Developments.