



Philosophes et chercheurs d'art

Fonds Houtman

« La culture comme vecteur d'inclusion et d'émancipation des enfants »

Philosophes et chercheurs d'art

Recherche-action menée dans le cadre du projet du Fonds Houtman :
« La culture comme vecteur d'inclusion et d'émancipation des enfants »

Table des matières

Introduction.....	4
Plan.....	6
I. L'atelier philo et ce qu'il vise :.....	7
A. Présentation générale.....	7
B. La dimension artistique.....	8
C. La mise en œuvre concrète.....	9
II. Présentation de l'école et des classes.....	14
A. La pédagogie active.....	14
B. Genèse, développement et situation actuelle de l'école.....	15
C. Les ateliers philo dans l'école.....	16
III. Observations.....	17
A. Clarifications méthodologiques :.....	17
B. Recueils et commentaires.....	19
IV. Interviews.....	25
A. Interviews des enfants.....	27
B. Interview des animateurs.....	33
C. Commentaires et analyses.....	43
Réflexions conclusives.....	48
A. Une redéfinition de l'atelier philo.....	48
B. L'importance de la pratique artistique dans l'atelier.....	50
C. Les ateliers philo et l'école.....	51
Annexes.....	53

Présenté de la façon la plus générale, l'objectif poursuivi par cette recherche est d'évaluer et de comprendre l'impact d'ateliers philosophiques (ci-après « atelier philo ») menés régulièrement avec les enfants d'une école primaire de la région liégeoise. Être en mesure d'évaluer un tel impact, s'il existe, nécessite de comprendre « ce qui se passe » au juste lors de telles animations. Pour lever l'indétermination de cette formulation, et ainsi mieux comprendre ce que nous faisons dans un atelier philo, il nous faudra :

- présenter ce qu'un tel atelier poursuit explicitement ;
- indiquer ce qui est mis en place à cette fin ;
- observer le plus finement possible les interactions en classe ;
- confronter les attentes à ce qui est observé ;
- dégager les enseignements qu'il est possible de tirer de cette confrontation.

On le voit, ce travail est l'occasion d'une réflexion accompagnant et cherchant à éclairer le travail des animateurs de tels ateliers afin de confronter ce qu'ils prétendent et croient faire à ce qu'ils font réellement et aux effets qu'ils produisent.

Cette présentation fournit le cadre général d'un questionnement qui s'enracine et se déploie toutefois dans un cadre *singulier*.

Enquêtant pendant une année dans trois classes de primaire – couvrant l'ensemble des six années (1/2 ; 3/4 ; 5/6) – dans lesquelles se déroulèrent hebdomadairement des ateliers philo, nous avons souhaité observer les transformations imputables à la « pratique de la pensée ». Notre question initiale fut celle-ci : « constate-t-on, dans ce milieu scolaire et/ou dans le milieu extra-scolaire, des répercussions dues à la tenue récurrente d'ateliers philo ? ». De manière plus précise, l'hypothèse dont nous cherchions à tester la solidité est également la motivation implicite que nous donnons, en tant qu'animateurs, à notre activité, à savoir : une pratique réflexive (c'est-à-dire une transformation du rapport au savoir) transforme-t-elle les rapports qu'une personne entretient avec elle-même, avec les autres et avec le monde ? Comprenons que la pratique réflexive concerne tous les intervenants et que, par conséquent, les « personnes » dont il est question ne désignent pas uniquement les enfants participant aux ateliers philo. Bien plutôt, il faut entendre par là toutes personnes engagées de près de loin dans le lieu où se déroulent régulièrement des ateliers philo : les enfants, les instituteurs ou institutrices, la direction, les parents et les animateurs et animatrices de ces ateliers.

Une telle hypothèse implique que la philosophie se définisse par la *réflexivité* et suppose, pour pouvoir être évaluée, que cette réflexivité existe et soit mesurable à l'aune de quelques indicateurs fiables. Elle demande ainsi, pour être validée, d'identifier des signes permettant : 1) de reconnaître qu'un processus réflexif est ou a été à l'œuvre ; 2) de saisir l'impact de ce

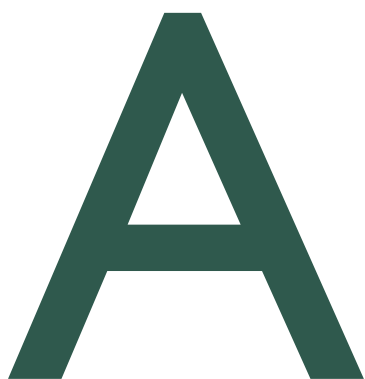
processus dans les différentes dimensions qui viennent d'être mentionnées. Si le repérage et l'identification des effets imputables aux ateliers philos constituent le cœur de notre recherche, il s'agit, également et en même temps pour les praticiens de la philosophie d'une véritable mise en jeu des représentations qu'ils ont de leur métier, de leur action, bref de ce qu'est une « pratique de la pensée ». Ce questionnement relatif à la dimension pratique de la pensée est d'une singulière importance puisque les ateliers dispensés lors de cette année visaient à opérer une symbiose entre discussions philosophiques et pratiques artistiques.

Méthodologiquement, l'évaluation qualitative sur la base d'observations *in situ*, d'enregistrements et d'interviews s'est imposée d'elle-même. Nous regrettons que la recherche quantitative apparaisse comme la façon classique de « faire science » dans le domaine de la pédagogie, conduisant les chercheurs à identifier quelques formules clefs, dont ils évaluent la fréquence. Certaines formules permettent certainement d'attester la présence d'une réflexion, mais leur décompte crée une situation d'expérimentation bien pauvre, où les enfants sont bien plus des objets de la recherche que des sujets. Nous avons cherché au contraire à en faire des partenaires, admettant que l'enjeu de la recherche n'était pas tant de mesurer objectivement que de faire aussi prendre conscience à tous les participants de ce projet de ce qui s'y déroulait et y était en jeu le plus finement possible. Nous avons donc privilégié pour ce faire la modalité de l'interview, en petits groupes pour les enfants et les parents, pour qu'ils se sentent plus à l'aise. Les interviews ont également permis d'interroger des acteurs ne participant pas « en première ligne » aux ateliers : les parents, la direction, les observateurs.



1. Rappel de ce qu'est un atelier philo et de ce qu'il vise
2. Présentation de l'école et des classes
3. Observations
4. Interviews
5. Réflexions

I. L'atelier philo et ce qu'il vise :



Présentation générale

Les ateliers philo s'insèrent explicitement dans le mouvement des « Nouvelles Pratiques Philo » (NPP). Ces dernières postulent, à l'encontre de l'enseignement traditionnel de la philosophie (jusqu'il y a peu, absent en Belgique), que ce n'est pas en écoutant quelqu'un penser que l'on apprendra à penser soi-même. Voyant une contradiction entre l'objectif (autonomie de la pensée) et les moyens mis en œuvre pour l'atteindre (bien souvent l'exposé ex cathedra de l'enseignant), elles entendent quant à elles véritablement « faire philosopher » les jeunes. Cette insistance générale sur la pratique (c'est en philosophant qu'on devient philosophe) s'incarne d'une manière spécifique : on apprend à penser oralement et collectivement. Une grande attention est en effet portée à la constitution d'un groupe dont les membres sont capables de discuter rationnellement ensemble. Cette perspective lie donc d'emblée la pratique de la pensée au développement de compétences tout à la fois linguistiques, intellectuelles et sociales. Le premier praticien américain de la philosophie pour enfants, Matthew Lipman isole ainsi trois types de pensées travaillées en atelier philo : la pensée critique impliquant la conscience des habiletés de pensée sollicitées dans la discussion et l'auto-correction, la pensée créative impliquant l'exploration de pistes diverses – parfois originales et à rebrousse-poil – dans la recherche et la pensée vigilante impliquant à la fois la considération d'autrui et l'écoute attentive des idées des autres, ainsi que leur prise en compte dans son propre discours.

B

La dimension artistique

Ce parti-pris des NPP fait courir deux risques : réduire la pensée à la sphère discursive et la réduire à l'expression d'un consensus. Ne pas prendre au sérieux ces risques expose à reconduire les oppositions grossières que ce mouvement émancipateur entendait questionner et dépasser : passion/raison, émotion/intellect, individu/collectif. C'est pourquoi, nous avons introduit des pratiques artistiques au sein des ateliers philo tenus en classe. Insistons sur le fait que ce geste répond à une nécessité interne et non, comme c'est trop souvent le cas, à une articulation extérieure entre deux sphères (l'art et la philo), dont l'une prendrait prétexte de l'autre pour s'exercer : « Cette articulation sommaire – une juxtaposition – de l'atelier philosophique et de l'atelier artistique, repose sur un présupposé que nous voulons questionner : on pense dans l'atelier philosophique par le moyen de la parole et on crée dans l'atelier artistique par le geste. Mais l'atelier philo-artistique permet un travail plus fondamental : faire advenir et stimuler une pensée créative, originale et indépendante. [...] C'est la recherche, en philosophie comme en art, qui est visée, et non le résultat. Le geste créatif est pris dans un cadre réflexif ; la réflexion s'exprime par d'autres moyens que la discussion. Les questionnements ouverts par l'atelier philosophique et par l'atelier artistique se nourrissent l'un l'autre : pensée et regard, parole et geste se croisent et s'enrichissent mutuellement »¹.

Loin de les opposer, l'atelier philo associe d'un même geste appropriation et compréhension d'une idée, découverte, création et manipulation d'une forme plastique ou discursive et, enfin, enrichissement mutuel de l'intime et du collectif. Enfin, la possibilité qu'offre la matérialité des productions artistiques et philosophiques autorise leur présentation dans un espace public accessible à des acteurs extérieurs à l'école (exposition, livre, capsules vidéo). De la même façon que nous ne séparons pas l'expression discursive et plastique d'une idée, nous ne séparons pas l'exposition publique du processus même : savoir qu'une exposition finale conclut le cycle, l'avoir déjà expérimenté l'année précédente, c'est aussi donner les conditions mêmes de la confiance en sa parole et en sa pensée, et favoriser l'engagement dans la réflexion commune.

¹ « Belgique – Les rapports entre art et philosophie dans la pratique : traces d'une expérience », article de Laetitia Lakaye, Stéphanie Franck et Denis Pieret (animateurs et formateurs à PhiloCité), consultable à l'adresse suivante : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=109317>.



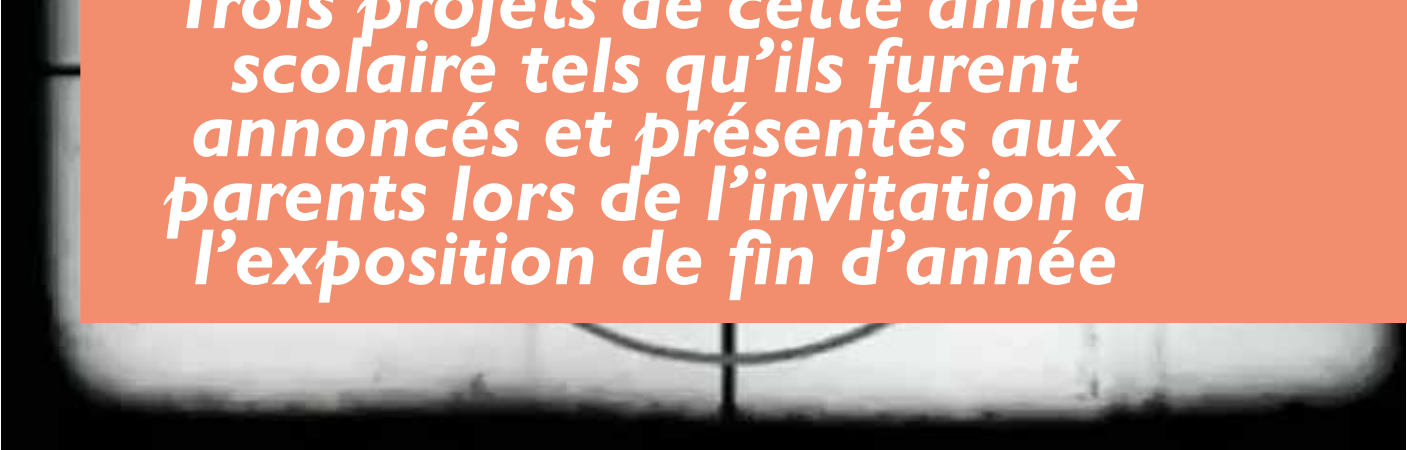
La mise en œuvre concrète

Pour organiser la discussion lors de l'atelier, les animateurs vont puiser dans quatre méthodes – la Communauté de Recherche Philosophique de Matthew Lipman (CRP), la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique de Michel Tozzi (DVDP), l'Atelier de Réflexion sur la Condition Humaine de Jacques Lévine (ARCH) et la maïeutique socratique d'Oscar Brenifier. Cette multiplicité permet de profiter des avantages respectifs de chacune des méthodes sans demeurer prisonniers des inerties dues à leur application mécanique. Privilégier une méthode au détriment des autres conduirait à se priver de possibilités de s'adapter pour répondre au mieux à la diversité des situations et des besoins rencontrés en classe².

Chaque année, les ateliers philo suivent un fil rouge qui se déploie et s'étoffe au cours des séances. Cette année, la thématique, de la 1^{ère} année à la 6^e année primaire était « le fil de l'histoire ». Il s'agissait de créer une narration commune nourrie par les discussions philosophiques, les créations graphiques, théâtrales et cinématographiques. Pour imaginer et créer leur propre histoire, pour étoffer les personnages, pour alimenter le récit et ses rebondissements, pour clarifier les valeurs en jeu, bref, pour offrir à leur histoire un fond solide, recherché, problématisé et argumenté, ayant du sens pour eux et pour leur futurs spectateurs, les enfants ont puisé dans les réflexions initiées par les discussions philosophiques.

La thématique globale de la narration (« le fil de l'histoire ») a donné lieu cette année à trois cycles distincts. La cohérence de chacun de ces cycles est à chaque fois fournie par l'articulation intime entre discussions philo et production artistique via un média particulier : l'improvisation théâtrale, l'objet « livre », le film d'animation. Remarquons que le caractère expérimental du cycle « philo-impro » fut d'emblée assumé. Personne, en effet, n'avait la moindre expérience d'improvisations théâtrales avec des groupes de très jeunes enfants. Il s'agissait, entre autres, d'éprouver l'hypothèse selon laquelle les compétences d'écoute, d'accueil et de créativité requises dans les discussions philosophie et qui présentent des similitudes avec l'état d'esprit nécessaire à l'improvisation pouvaient être travaillées très tôt grâce à des exercices d'improvisation.

² Pour un argumentaire complet des raisons qui pour lesquelles nous privilégions cette approche ainsi que pour une présentation détaillée et critique de chacune des méthodes, on se reportera à l'ouvrage à venir : *Philosopher par le dialogue. 4 méthodes*



*Trois projets de cette année
scolaire tels qu'ils furent
annoncés et présentés aux
parents lors de l'invitation à
l'exposition de fin d'année*

1. Cycle 6-8ans « La pensée joueuse »³

Précédemment intitulé « Le jeu des trois figures », le dispositif des « Ateliers de la pensée joueuse » est né de la collaboration entre la cellule Yapaka de la FWB et PhiloCité. Alors que le jeu des trois figures mettait l'accent sur la dimension théâtrale de saynètes créés à partir de dessins relatifs aux émotions, les ateliers de la pensée joueuse avaient pour visée d'articuler jeu théâtral et atelier philo. Dans ce nouveau dispositif, la partie jeu théâtral est suivie d'un temps de pensée collective durant lequel le groupe réfléchit à ce qu'il a pu observer dans le champ des émotions et des effets sur les participants.

En se basant sur ce dispositif, le travail aux Érables de Guillaume a mis l'accent sur le jeu de l'improvisation pour en arriver à ce qu'on peut nommer la Philo-impro.

1

« La Philo-impro permet de travailler son jugement, sa pensée et sa créativité par des exercices corporels pour se découvrir et explorer notre rapport aux autres différemment.

L'improvisation est un art de la présence pleine qui développe une culture de l'ouverture à l'autre. Il faut moins savoir s'affirmer qu'écouter ; moins savoir juger et critiquer que savoir dire oui à la proposition faite par l'autre. On peut alors développer la qualité de sa perception et considérer la contrainte comme un ressort de la créativité plutôt que comme un obstacle à l'idéal visé.

Les capsules sonores rendent compte d'une pensée posée, travaillée pour échapper au simple bouillonnement d'idées par un processus à la fois individuel et collectif ».

Pour mieux faire comprendre de quoi il retourne, donnons un exemple d'exercices pratiqués lors de ce cycle : un enfant est au centre du cercle et raconte le début d'une histoire. Il va se rasseoir et le suivant se lève pour venir au centre à son tour. Il doit poursuivre l'histoire en commençant son intervention par « oui et ». Cet exercice demande d'être capable d'écouter ce que le précédent a dit afin de poursuivre l'histoire en lui donnant un sens, c'est-à-dire en tenant compte de ce qui vient d'être dit. Les enfants doivent accepter ce qui a été dit même s'ils ne sont pas d'accord ou qu'ils auraient préféré que l'histoire ne continue pas de cette façon. L'exercice permet de préparer à discuter ensemble puisque comme dans la construction de l'histoire, il faut tenir compte des autres et de leurs interventions pour discuter ensemble.

.

³ <https://www.mixcloud.com/BIPh/biph-a-quoi-sert-lennui-ssm-andr%C3%A9-baillon-250317-labrigade-dintervention-philo-48fm/>

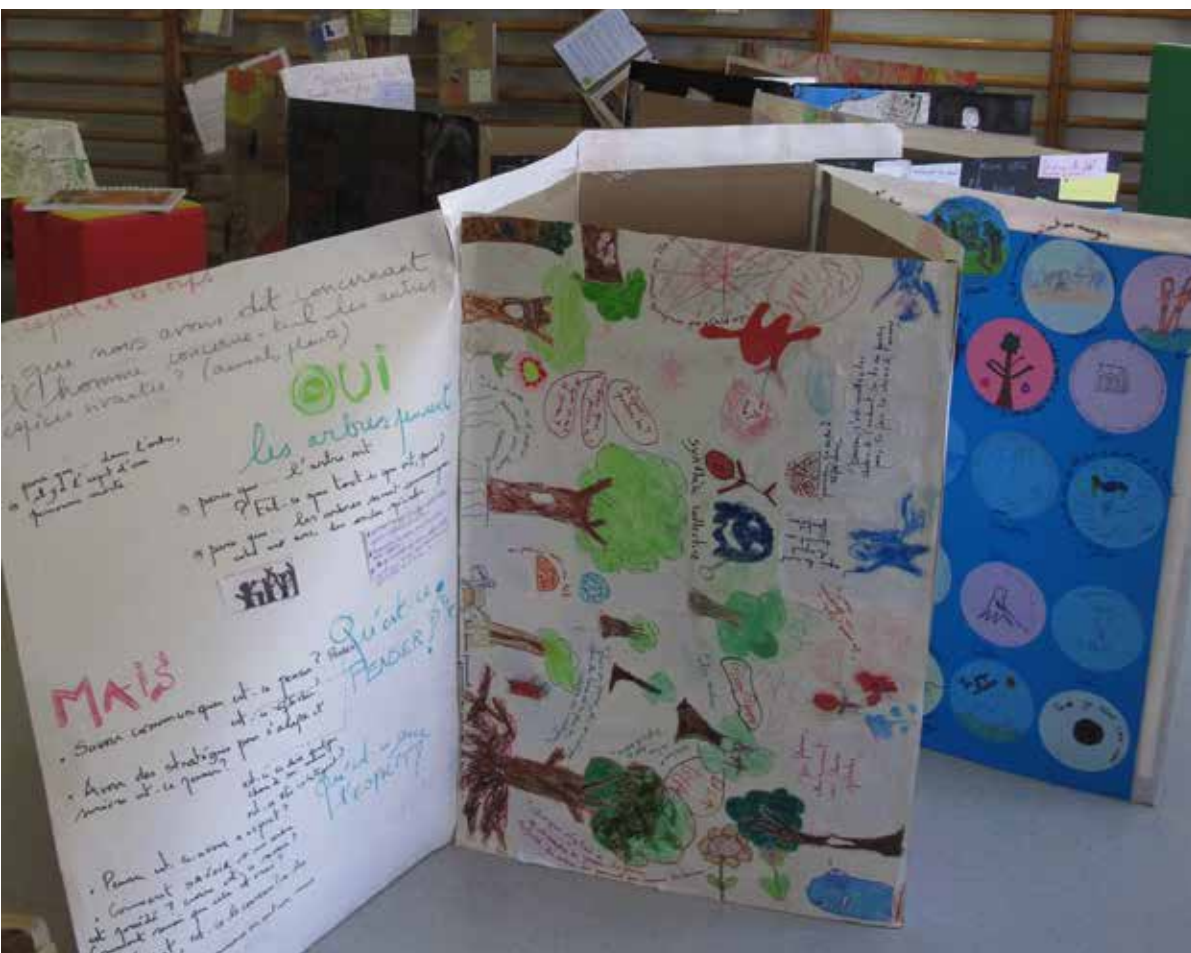
2. Cycle 8-10 ans – « Le très très très grand livre philo »⁴

La fabrication du très très très grand livre philo a permis d'expérimenter diverses techniques de narration : la synthèse collective graphique, le portrait, l'argumentaire, l'élaboration de personnages fictifs en cadavres exquis, les créations artistiques pour dire la réflexion autrement qu'en mots... Le livre est la trace vivante des ateliers de discussion et de création où nous avons cherché à poser notre pensée, à l'exprimer, par un processus à la fois individuel et collectif.

L'opération « Réveillez vos livres endormis »

Chaque enfant s'est saisi d'un livre existant et l'a transformé : l'auteur, le titre, voire le genre du livre, le chapitrage. Ce livre, une fois « réveillé » et muni de sa nouvelle identité, a été leur compagnon de route pendant les ateliers philo-artistiques, la trace de leurs recherches personnelles, une sorte de répertoire d'idées, d'essais, de réflexions, de créations et de techniques expérimentées.

2





3. Cycle 10-12 ans - La réalisation de films d'animations⁵

Les ateliers de discussions philosophiques ont permis de s'interroger sur les gestes créatifs propres à ce type de narration : le cadrage, le scénario (la trame du récit, les personnages, l'intrigue et les rebondissements, le contexte...).

Chaque livre a été élaboré de façon collective pour servir au plus près les réflexions des enfants : Pourquoi raconte-t-on une histoire ? Pourquoi cette histoire-là ? Que veut-on raconter ? Comment raconter en film d'animation ? Comment donner la vie à un personnage de papier ?... Ainsi, l'apprentissage des techniques a toujours été mis en perspective par un questionnement sur le sens de ce qui était fait et à faire. Jusqu'aux prises de vues, le sens n'a cessé d'être interrogé.

3



II. Présentation de l'école et des classes

La pédagogie active

L'école des Érables est une école dite « à pédagogie active » (pour une présentation des principes pédagogiques de l'école et de son projet éducatif, cf. annexe 2). Issue des mouvements inspirés par Célestin Freinet, pour lequel « la mécanique scolaire tourne rond mais à vide [car] elle n'est pas embrayée sur la complexe mécanique humaine »⁶, la pédagogie institutionnelle y introduit des pratiques issues des sciences humaines : attention à la dynamique des groupes (sociologie), socialisation de l'institution à des fins thérapeutiques (psychothérapie institutionnelle), autogestion (politique). Critique de la bureaucratisation scolaire (conformité au programme, obtention de l'obéissance, réussite aux examens) qui oblige à faire les expériences de sociabilité (communication, recherche, travail en commun) en dehors de l'école, la pédagogie institutionnelle désire remettre en question le cadre qui l'accueille⁷. Bien entendu, cet objectif est un idéal dont la réalisation risque constamment de sombrer entre deux écueils : la bureaucratisation de l'école ou la marginalisation libertaire (qui prive alors de toute prise sur le « hors-scolaire »). Dans la présentation de sa mission, l'école des Érables insiste particulièrement sur deux aspects : l'auto-organisation des élèves (planification du temps et du travail, gestion de l'espace) ; l'apprentissage de la démocratie via sa mise en place effective, ce qui nécessite d'ouvrir l'école vers l'extérieur et d'y inclure les parents (« parents-acteurs »). Ce fonctionnement démocratique s'articule en différentes réunions et conseils : conseil de classe, conseil de cycle, bureau, conseil d'école, conseil de la communauté (cf. annexe 2). Selon l'école, ce système coopératif « est [...] en désaccord avec le système social actuel. [...] Quand on supprime la notion de classement, on porte atteinte au système hiérarchique ».

Du point de vue des principes théoriques sous-tendant cette vision pédagogique, l'établissement se réclame explicitement de Freinet : innéisme (« l'enfant porte en lui tous les germes pour se développer », curiosité naturelle), utilisation de l'acquis de chacun, création de situations motivantes et permettant le libre épanouissement des richesses de chacun plutôt que transmission de connaissances.

6
7

Citation extraite de Rémi Hess, *La pédagogie institutionnelle aujourd'hui*, Ed. Universitaires, 1975, p22
Cette perspective mériterait d'être réinterrogée étant donné l'évolution récente de l'institution scolaire dont le cours de « philosophie et citoyenneté » cristallise les enjeux.



Genèse, développement et situation actuelle de l'école

Les établissements inspirés du mouvement Freinet ont été créés, dans la ville de Liège, il y a une trentaine d'années sous l'impulsion de parents d'élèves ainsi que d'un professeur de psycho-pédagogie en Haute École (dont l'identité n'a pas été précisée lors de l'interview). La demande de ce type d'enseignement est depuis lors demeurée très forte, raison pour laquelle l'implantation des Érables, jadis école maternelle « classique », fut intégrée au mouvement il y a sept ans. Les locaux furent aménagés afin que toutes les classes puissent y être représentées. Cinq enseignants volontaires⁸ y travaillent.

L'établissement des Érables étant passé du statut d'école « classique » à « école Freinet », on peut y distinguer deux groupes de parents : ceux dont les enfants étaient déjà présents avant ce passage (à peu près 25 %) ; ceux pour lesquels la pédagogie Freinet est un choix actif et volontaire. Le premier groupe est majoritairement un public populaire issu du quartier alors que le second ne réside pas forcément aux alentours de l'établissement et possède un capital socio-culturel relativement élevé. Pour caricaturale que soit cette catégorisation, elle permet néanmoins d'appréhender en une première approche la réalité sociologique de l'établissement.

Selon la directrice de l'école, la taille réduite de la structure permet à cette diversité initiale (choix pour des raisons de proximité/choix pour des raisons pédagogiques) de ne pas dégénérer en un ensemble de tensions difficilement gérables. Non seulement les effets d'inertie dus à la structure sont en partie évités, mais, surtout, il est possible de cultiver des relations de proximité qui permettent « d'éduquer les parents »⁹. Il va de soi que cette sociabilisation est également facilitée par la volonté constante de faire participer activement les parents à la vie de l'école (« parents-acteurs »). Elle l'est, enfin, par la valeur pédagogique positive que représente la mixité aux yeux de certains parents.

⁸ Devenir enseignant « Freinet » requiert une formation d'un an plus un passage devant une Commission comprenant des représentants du mouvement Freinet ainsi que des représentants de la ville de Liège.

⁹ Interview de la directrice, 16/02/2017.

C Les ateliers philo dans l'école

Les ateliers philo ont débuté quelques mois après la création de l'école, en 2012. Ils sont désormais inclus dans la pratique pédagogique des lieux. En d'autres termes, les enfants se rendent à l'atelier philo comme ils se rendraient au cours de gymnastique. On constate d'ailleurs qu'ils ont acquis certaines habitudes : ils connaissent les dispositifs, les règles et les objectifs (animateur, cercle, gestion de la parole, écoute attentive et reformulation, etc.), l'organisation collective de la classe (participer à arranger la classe, placer les bancs pour les journalistes ou d'autres rôles, etc.), les spécificités du questionnement philosophique (énoncer un problème, formuler une question, donner des arguments lorsqu'on y répond, émettre des hypothèses et formuler ses réponses sous la forme d'une recherche, d'une enquête plutôt que d'une opinion arrêtée, etc.).

Du point de vue de la direction, l'introduction des ateliers philo est somme toute naturelle. En effet, les règles qui président à l'atelier sont proches de celles établies en classe. Nous insistons ici sur trois traits qui font partie de la politique générale de l'école, mais qui sont nettement plus saillants lors des ateliers : l'expression de tous, y compris ceux qui sont considérés comme plus silencieux, timides, effacés et qui, auparavant ne s'exprimaient pas ; la franchise (les enfants nomment les gens, les faits et sentiments qu'ils ont ou produisent parce que l'atelier philo a besoin de précision et table sur le traitement des infos délicates, qu'on ne cherche donc pas à camoufler) ; l'attention au groupe (l'habitude de faire des liens avec ce que les autres ont dit), tranchant ainsi notamment avec les conseils de classe où s'exprimerait plus volontiers (aux dires de la directrice, des enseignants et des enfants) un certain individualisme. Selon la directrice, ces points qui distinguent l'atelier philo des autres activités de l'école sont précieux parce qu'ils permettent d'asseoir la proximité souhaitée entre les parents ainsi qu'entre ces derniers et les enseignants. En effet, direction et corps enseignant insistent sur le fait que ce sont bien souvent les enfants qui initient des réflexions collaboratives lors des conseils de classe en mobilisant des attitudes et habitudes cultivées lors des ateliers philo.

Les classes

GROUPE 1 : 10 enfants de 1^{re} année et 12 enfants de 2^e année
(au total 22, dont 10 garçons et 12 filles).

GROUPE 2 : 12 enfants de 3^e année et 8 enfants de 4^e année
(au total 20, dont 9 garçons et 11 filles).

L'institutrice titulaire a été remplacée en février 2017 jusqu'à la fin des ateliers en fin mars. 13 animations sur un total de 17 ont eu lieu en présence de la titulaire.

GROUPE 3 : 9 élèves de 5^e année et 9 élèves de 6^e année
(au total 18, dont 10 garçons et 8 filles), dont 4 en intégration (enfants devant bénéficier d'un suivi particulier pour suivre leur scolarité dans l'enseignement traditionnel et non le spécialisé). Les ateliers se déroulent en présence de l'institutrice titulaire et parfois avec un instituteur chargé du soutien aux élèves en intégration.



III. Observations

Clarifications méthodologiques :

Toute enquête comporte des choix méthodologiques, qui sont autant de biais de l'analyse. Mais, comme le Commissaire Maigret nous l'enseigne..., le bon enquêteur est celui qui, lucide, les exploite, plutôt que de prétendre à une analyse sans biais. Reconnaissons, donc, que, comme tout observateur, notre regard est dirigé par une hypothèse de recherche et un certain nombre de préconceptions. Nul doute, donc, que nous trouverons ce que nous aurons cherché. La qualité de l'observation dépend alors de cette hypothèse et de la conscience que nous avons de l'objet de notre recherche.

Rappelons notre hypothèse : une transformation dans le rapport au savoir entraîne des transformations dans les rapports qu'une personne entretient vis-à-vis d'elle-même, des autres et du monde. Cette hypothèse a plusieurs corrélats :

- l'idée que la pratique philosophique diffère de l'acquisition « classique » du savoir : il ne s'agit pas tant d'apprendre des choses (une matière, des dates, des faits, des définitions, etc.) que de questionner non seulement ce que l'on apprend, mais aussi la manière dont on apprend ;
- l'activité qui se développe dans la pratique philosophique ne se cantonne pas au savoir scolaire mais, profondément existentielle, s'étend à d'autres dimensions de la vie comme la conscience des affects qui nous traverse et la vigilance dans le rapport aux autres ;
- la personne est le résultat mouvant d'un jeu de relations avec son entourage (social et naturel).

À la fois structurée et très générale, cette hypothèse de recherche semble nous préserver des écueils opposés de l'observation « naïve » et de l'observation guidée par des grilles étriquées. Penser qu'on est capable d'aborder le « réel » de façon vierge condamne à l'anarchie du « qui trop embrasse mal étreint » et à la projection inconsciente. À l'inverse, chercher à tout prix la correspondance avec notre grille et l'observation rend aveugle à l'inattendu et engendre une tendance à la déformation du « réel ». Aucune de ces options n'est satisfaisante. Contentons-nous simplement de partir à la recherche de signes indiquant qu'une pratique régulière d'ateliers philo dans un contexte scolaire permet de faire bouger certaines lignes. Cela définit donc notre objet de recherche.

La définition que nous donnons de la philosophie – philosopher, c’est une transformation de rapports – constitue en elle-même un double enjeu : intellectuel et social. Intellectuellement, elle voit dans la réflexivité, c’est-à-dire la capacité de mettre à distance, de décoller de l’immédiateté, le cœur de toute pratique philosophique. Socialement, elle envisage la philosophie comme un vecteur de transformation et non comme une discipline venant consacrer des identités (personnelle ou sociale) figées. Ces deux dimensions sont éminemment liées : se transformer, c’est prendre de la distance avec ce qu’on a été, c’est considérer qu’on peut changer (seul et collectivement).

Ce sont donc ces « transformations » que nous cherchons à observer. Cela appelle directement trois remarques venant donner ses limites à notre travail. La première concerne les indicateurs de ces transformations. En effet, si certains signes apparaissent avec évidence (répartition différente de la parole, audace nouvelle des « timides », plaisir manifesté lors de la proposition de certaines idées, etc.), d’autres peuvent être très intimes et discrets, nous invitant à la prudence : comment percevoir une transformation d’un rapport à soi par une observation extérieure, par exemple ? Les interviews ne permettent pas toujours de dépasser cette difficulté, parce qu’il y a aussi ces transformations, parfois les plus durables et importantes, dont nous ne sommes guère conscients. La deuxième soulève la question des empan temporels de cette observation : ces transformations sont-elles minuscules et momentanées ou durables et semblables à de véritables « conversions », pour reprendre un terme classique dans la philosophie antique ? Enfin, nous veillerons à interroger une éventuelle articulation ou corrélation entre des micro-transformations et des transformations plus massives (car plus collectives ou durables).



B

Recueils et commentaires

Une présentation exhaustive du matériau amassé n'aurait que peu d'intérêt et risquerait de rendre invisibles les points pertinents pour notre recherche. Aussi ce qui suit résulte d'une sélection raisonnée de quelques observations saillantes que l'on a pu faire dans chacun des groupes, les différences d'âge s'avérant souvent non pertinentes (ce qui, en soi, constitue une intéressante observation).

Nous n'avons pas centré notre travail sur les transformations habituelles générées par la pratique régulière d'ateliers philo. Ces transformations classiques sont les suivantes : plus grande participation des élèves, respect de la parole d'autrui, respect des règles du jeu par souci de cohérence, plaisir de participer, grand souci de la juste répartition de la parole, entraide, capacité accrue à exprimer les désaccords, désir de précision, etc. Identifiées et analysées dans la littérature concernant les Nouvelles Pratiques Philosophiques, elles ont, par ailleurs, déjà été abondamment relevées dans les réunions de débriefing qui encadrent chaque année le projet par les enseignants de cette école qui est un partenaire régulier depuis plus de dix ans. Nous allons nous concentrer sur des faits passés inaperçus jusqu'ici :

- La demande de généralisation (par exemple, passer d'une question relative à l'histoire qui a été lue en début d'atelier à une question plus générale hors de ce contexte) est spontanément appréhendée par les enfants comme une condition nécessaire au partage. En effet, c'est grâce à cela qu'« on peut permettre à quelqu'un qui ne connaît pas l'histoire de participer à la discussion », comme l'expliquent eux-mêmes les enfants. De même, c'est en généralisant que l'« on peut mieux expliquer à nos parents ce qu'on a fait ».
- Cette « vertu de la généralisation » est donc consciemment utilisée pour communiquer avec un public plus large que ceux qui ont participé à la discussion ou écouté l'histoire. Parfois également, mais d'une façon moins consciente cette fois, c'est pour se délester d'un grand poids, comme le montre le cas d'E. Élève posée, discrète et un peu timide, E. intervient peu dans les ateliers philo. Cependant, si elle est sollicitée, elle accepte de répondre à la sollicitation, mais toujours en manifestant une certaine gêne. Lors d'un atelier A.R.C.H. dont le thème était « s'échapper », elle a pris plusieurs fois la parole, exprimant une opinion sur le sujet. Le principe de distribution de la parole de ce dispositif est tout différent des autres : la parole arrive automatiquement dans le tour du micro. On ne peut parler que lorsqu'il arrive à nous, en circulant de droite à gauche, sans qu'on puisse perturber cet ordre en demandant la parole. Aucune obligation n'est cependant faite de prendre la parole

lorsque le micro arrive : on peut le passer sans mot au voisin. L'enquête a permis de constater un premier effet de ce dispositif : libérer la parole des plus timides (pas lors de la première expérimentation) – ce qui fut le cas d'E. Réflexions très précises, exemples, explications, précisions à plusieurs reprises, nouvelles questions : ses interventions étaient particulièrement marquantes dans la réflexion collective. Elles étaient étonnantes par leur présence et leur force. Dans les discussions avec les enseignants qui encadrent ce projet, nous avons appris qu'elle parlait d'un « drame » vécu dans sa famille qui la perturbait profondément et la rendait très solitaire en classe. Fait notoire : elle a choisi d'en parler à l'atelier, sans jamais cependant préciser qu'elle parlait d'elle, en généralisant donc sa situation personnelle pour pouvoir la penser et la questionner.

- Il en va de même avec la capacité d'explicitier les présupposés d'une thèse. Ainsi lorsque l'animatrice s'assure de la compréhension du terme « présupposé », les élèves de 5^e et 6^e lient spontanément ce terme logique avec ses conséquences éthiques : « il faut déjà que tout le groupe soit d'accord avec ce présupposé pour que la question puisse être posée » ; « on n'est pas entièrement neutre, quelque chose se cache derrière ce que l'on pense et que l'on part parfois du principe que tout le monde pense comme nous, alors que ce n'est pas sûr ». Repérer les présupposés n'est donc pas vu comme une tâche purement intellectuelle. Bien plutôt, ce sont les conséquences éthiques et collectives de ce geste philosophique – à savoir permettre d'expliquer ou de désamorcer les désaccords et conflits – qui servent à définir l'importance de cette compétence logique.

- Les enfants repèrent très souvent des différences dans leur façon de fonctionner, ce qui exige de s'observer soi-même, d'observer l'autre et de prendre conscience de l'écart entre cette observation et ce qu'on attend comme étant une posture ou une remarque « normale ». Par exemple : pendant la discussion, les enfants doivent griffonner sur des post-it sans faire de dessin élaboré. Certains sont honnêtes et disent, à la fin de la discussion, que cela ne les a pas aidés et qu'ils ont été moins concentrés (« Le papier ça m'aidait mais parfois non », « Ça m'a pas aidé, je me suis un peu éloigné par rapport à la semaine passée ») alors que l'attention d'autres a été aiguisée par cette consigne quelque peu particulière. Justifier sa distraction ou son manque d'investissement, c'est savoir qu'on a été distrait et chercher à en identifier les raisons. Le mode de fonctionnement et le rapport entretenu par chacun à sa manière de penser et de se concentrer deviennent des objets de réflexion. Il en va de même lorsque certains enfants demandent pour se mettre sur le côté du cercle et ne pas participer car ils pensent qu'ils ne seront pas concentrés pour l'activité. On revient ensuite à eux pour leur demander de tenter de comprendre pourquoi ils étaient comme cela et qu'est-ce qui les a ramenés au calme. Cette conscience fine de « ce qui me convient ici et maintenant, mais ne convient pas forcément à tout le monde » engendre un tout autre rapport aux consignes et ce, dès le plus jeune âge. En effet, les consignes données par les animatrices et animateurs ne semblent jamais être perçues comme l'imposition d'une autorité, mais bien plutôt comme quelque chose censé faciliter la tâche bien que ça puisse ne pas fonctionner.

Ce jeu permis par la conscience de ce que la consigne vise comme objectif et la conscience de son effet réel ici et maintenant sur la personne se manifeste dans le développement d'un esprit d'expérimentation. Ainsi, par exemple, face à une difficulté technique (comment présenter leurs décors ?), les enfants ont décidé, après une discussion collective, d'effectuer des tests pour les aider à résoudre leur problème. Ils ont demandé à ré-écouter, pendant qu'ils travaillaient, l'enregistrement de la séance précédente afin de voir ce que cela produisait sur leur travail.

⊙ D'après ce que l'on constate dans les ateliers (et que corroborent les interviews), les enfants valorisent davantage la dimension collective de la discussion que sa dimension intellectuelle. Néanmoins, certains signes indiquent qu'ils ont tout à fait conscience d'un lien existant entre ces deux dimensions de l'atelier philo : si l'enjeu premier est de faire groupe, c'est en réfléchissant ensemble à quelque chose que le groupe se crée. L'intellect (penser mieux) n'est donc pas une fin en soi, c'est une puissante médiation pour la création d'un groupe plus réellement et fondamentalement collectif. Ainsi, il est arrivé régulièrement qu'un enfant qui manifestait du désintérêt à l'égard de la discussion (en gesticulant sur sa chaise ou en chahutant) soit pris explicitement comme exemple au sein du questionnement de celui qui a la parole. L'effet est toujours de réintégrer à la discussion celui qui s'en était exclu.

C'est d'ailleurs bien comme « lieu d'intégration » que L. (élève de 5^e année) a d'abord vécu les ateliers philo. Il nous a en effet expliqué que ces ateliers philo lui ont permis de trouver sa place lors de son arrivée dans cette nouvelle école. Le cadre des ateliers, les rôles, cet espace de discussion hors de la « classe » et de la cours de récré ont été, d'après lui, les premiers espaces où il a voulu parler, où il a été écouté par les autres et où il s'est senti à sa place. D'autres enfants ont conscience que leur opinion sur tel élève a changé grâce aux discussions philo : « je pensais que X. était bête, mais j'ai trouvé super intéressant ce qu'il a dit à la dernière discussion et j'ai changé d'avis à son sujet ».

La puissance de la médiation intellectuelle est également exploitée par les institutrices. En effet, c'est lors de l'atelier philo que certains problèmes entre élèves sont abordés car ils seront pris en charge de manière différente par le groupe et l'élève concerné. C'est notamment le cas de J., élève de 6^e année très motivé et actif lors des ateliers et dont l'institutrice nous a révélé qu'il n'en avait pas été toujours ainsi. Deux années auparavant, J. irritait ses camarades par des prises de parole intempestives et vécues comme inopportunes. Ce cas a été abordé lors d'un atelier philo abordant « les raisons qui font qu'on parle ». Dans l'atelier philo, il ne s'agit aucunement de gérer les problèmes, en établissant des responsabilités, des règles de fonctionnement, des réparations, etc. L'enjeu est de comprendre ce qui se joue dans une situation problématique, les raisons de tel ou tel geste, le regard différent que portent les différents acteurs sur une situation. L'efficacité d'une telle discussion n'est pas son objectif, mais elle découle de la compréhension qu'elle permet par la mise en commun des perspectives différentes.

⊙ Lorsque les conditions matérielles ne sont pas optimales, deux cas de figure se sont présentés : soit on essaie de « faire avec », mais la qualité du travail s'en ressent (cela se remarque notamment lorsqu'on passe d'une disposition à une autre ou lorsqu'on mobilise à un outil défaillant [tableau électronique, enregistreur, etc.]) ; soit on thématise ces mauvaises conditions pour en faire sinon l'objet principal de la réflexion, ou, au moins une partie intégrante de celle-ci (par exemple : « pourquoi ne pense-t-on pas mieux quand on a très chaud? »). Cette conscience de tout ce qui conditionne la pensée se voit, a contrario, chaque fois que les tâches changent. Les enfants, ayant complètement intégré le lien entre nature du travail et disposition spatiale, transforment spontanément l'agencement de la pièce.

⊙ Il est frappant de noter que, d'une manière générale, les enfants ont moins tendance à s'imiter que les adultes. Cela se remarque notamment lors des ateliers A.R.C.H. car ce dispositif fait très vite ressortir les biais d'ancrage ainsi que toutes les dynamiques grégaires. La parole nous arrivant mécaniquement, quand le micro circule jusqu'à nous de proche en proche, elle est plus spontanée. Cette spontanéité peut impliquer un mimétisme. N'ayant pas le temps de réfléchir, je fais pareil que le précédent : il a donné un synonyme au mot sur lequel nous réfléchissons, j'en donne un autre, par exemple. Lors de la troisième phase de cet atelier (phase de débriefing où on examine ce qui s'y est produit, comment on a chacun et tous ensemble pensé (phase I, de discussion) et écouter (phase II, où on réécoute l'enregistrement), les adultes soulignent fréquemment ce type de biais.

⊙ Or, bien que le dispositif crée ici aussi spontanément un rythme, les enfants habitués à cette manière de procéder subissent moins ces mécanismes imitatifs. Il s'agit là d'un indicateur précieux qu'une certaine indépendance d'esprit est à l'œuvre (chacun se sent autorisé à dire ce qu'il pense, chacun se sent dans le confort de pouvoir se détacher de la parole précédente).

⊙ Un aspect est présent à chaque atelier philo : le plaisir. Il importe d'être précis sur le catalogue de ces plaisirs, car le plaisir est un évident moteur de l'investissement dans l'atelier philo et une conquête précieuse : il ne va pas de soi qu'on prenne plaisir à philosopher ensemble dès 6 ans...

- Il y a la joie de reconnecter avec ce qui a été fait lors des séances précédentes : consacrer du temps en début de séance à faire ses liens, à y faire participer les élèves est importants ; trouver des façons de laisser dans la classe une trace de l'activité, qui soit le support de ce souvenir est aussi important ;

- il y a le plaisir d'incarner un rôle (président de séance, reformulateur, dessinateur, synthétiseur, journaliste, animateur, ...). Nous choisissons ainsi le plus souvent la DVDP parce qu'elle propose de tels rôles, distinguant ainsi diverses fonctions utiles pour qu'une discussion soient plus réellement philosophique et plus réellement collective et co-construite¹⁰. Il y a un investissement particulier des enfants dans le choix des rôles, des forêts de doigts se levant instantanément quand on procède à la distribution ;

¹⁰ Vous pouvez trouver les fiches de ces rôles sur notre site : <http://www.philocite.eu/basewp/wp-content/uploads/2014/02/fiches-roles-enfants.pdf>

- le plaisir d'avoir réussi à s'exprimer et de constater que d'autres partagent ce point de vue. Un moteur essentiel de la participation soutenue d'un élève réside manifestement dans la reprise par d'autres de son idée, même pour la contester ; au contraire, l'absence de toute prise en compte de ce qui est dit peut générer un retrait. Ce constat est un levier possible pour entretenir le plaisir de l'engagement dans une discussion.
- le plaisir de créer, la joie d'inventer une histoire. Les moments de changement à la fois dans la disposition des bancs, dans la composition (en sous-groupe ou seul, alors qu'on discutait tous ensemble), le passage à l'acte par une création artistique sont des moments-clefs de l'atelier philo-art.
- le plaisir de revoir les animateurs : un véritable lien affectif se crée qui se manifeste dans l'empressement à venir dire bonjour aux animateurs philo dès qu'ils franchissent la porte de l'école.

Néanmoins, on voit que si la philo est un jeu (ce qui implique aussi certaines frustrations : pas assez long, impression de mal jouer cette fois, etc.), c'est parfois un jeu grave. En effet, la densité émotive des discussions peut être difficile à soutenir. À cela vient s'ajouter l'effet de contraste douloureux avec les modalités d'interaction habituelles dans la famille. Certains enfants ont manifesté, comme on le peut le voir notamment dans la retranscription du troisième entretien, la conscience d'une scission vécue dû au regard qu'ils portent désormais sur leur famille. Ce nouveau rapport cognitif à soi peut aussi générer des difficultés affectives¹¹.

Commentaires et analyses

I. Modification du rapport à soi et à l'autre

Nous cherchions à observer la réflexivité en jeu dans les ateliers philosophiques. Elle se manifeste dans deux soucis majeurs des enfants spécifiquement liés à la pratique des ateliers philo. : « comment discute-t-on ensemble ? » et « comment est-ce que je pense ? ». Dans les deux cas, il s'agit à la fois de constater (comment faisons-nous concrètement?) et d'améliorer (comment pouvons-nous faire pour dépasser les obstacles?).

En atelier philo, se travaille manifestement la conscience des conditions de la pensée, et plus encore de « ma » pensée : les enfants deviennent plus conscients qu'elle exige une certaine concentration, qui requiert elle-même des conditions

¹¹ Toutes proportions gardées, c'est à la description et à la genèse de ce genre de tensions internes que procède Didier Éribon dans *Retour à Reims*. La souffrance accompagnant ceux qui ont l'impression de « trahir leur milieu » invite à ne pas donner béatement dans une représentation irénique de ce qui se joue dans les ateliers philo. Elle invite aussi à questionner les limites de l'atelier. En effet, si la transformation visée est profonde et donc potentiellement douloureuse, n'est-il pas dangereux ou contre-productif d'abandonner quelqu'un en plein milieu du gué?

matérielles (le bruit, la chaleur, le positionnement du corps entrent en jeu) et des conditions psychiques (après la récré, c'est plus dur, par exemple). La concentration n'est plus vécue comme une injonction, mais comme une réalité singulière et changeante, délicate et problématique. Et les enfants deviennent à son égard comme de véritables chercheurs. Ils l'observent (quand elle faiblit, pour quelles raisons ?) et ils cherchent à en cerner mieux les conditions, à trouver des pistes de remédiation pour être concentrés plus fortement ou plus longtemps, puis ils veillent à les tester.

Il s'agit là une façon d'être auto-centré qui peut engager une modification du rapport à soi. On constate en effet un déplacement de l'individualisme, depuis le « discutant-roi », qui parle sous le coup d'une irruption discursive vers le « penseur-lucide », qui cherche à cerner les conditions pour penser mieux. La situation classique est en effet celle d'une centration sur son envie de parler : on prend alors la parole de façon irruptive, sans égard à ce qui a été par l'intervenant précédent, au thème ou à la question traitée, sans égard à l'autre en train de parler et que l'on coupe. La dimension éthique de cette lucidité est prédominante : c'est important pour les autres que je connaisse mieux à quelle condition je peux penser bien et participer adéquatement.

Il y a donc une articulation entre les deux préoccupations mentionnées ci-dessus : comment penser mieux est considéré comme une condition de la discussion collective. Si je pense mieux, si je suis plus concentré, nous pourrions discuter mieux ensemble. Le manque de concentration est lui-même perçu davantage comme un problème collectif que personnel : je dérange les autres.

2. Habiletés de pensée

Nous étions soucieux de mesurer l'écart entre un objectif et un effet réel. L'occasion nous en est offerte à propos d'une visée explicite de l'une des trois méthodes, la CRP de M. Lipman, qui cherche le développement de la pensée critique identifiée essentiellement à la conscience des opérations intellectuelles mobilisées. Ces habiletés sont nombreuses : questionner, reformuler, faire une hypothèse, donner un exemple, un contre-exemple, clarifier, trouver les conditions, mesurer les conséquences, généraliser, identifier un présupposé, etc. L'habileté intellectuelle est alors identifiée à la capacité d'identifier les diverses opérations dans le discours de l'autre (ce qui rend possible l'auto-défense intellectuelle, par exemple) et de mobiliser dans son propre discours les habiletés utiles à la recherche en cours.

Une des difficultés rencontrées dans ce travail, c'est qu'il y a beaucoup d'habiletés de pensée, trop d'une certaine façon : il est possible que les animateurs comme les enfants s'y perdent. Une autre difficulté, c'est la différence entre le discours explicite de l'animateur, qui sollicite une synthèse ou une objection par exemple, et qui peut obtenir tout autre chose. C'est une énorme charge mentale de son travail d'animation. Nous avons convenu d'observer les enfants et non l'animateur. Et de ne pas observer non plus par conséquent leur façon de répondre à une demande de l'adulte, pour en évaluer l'écart.

Les observations qui débutent cette partie portent sur deux habiletés de pensée (généralisation et détection des présupposés) dont l'usage nous a paru porteur de transformations importantes pour les enfants. Ce n'est pas d'un travail formel qu'il était ici question, mais d'un travail dont les dimensions existentielles (penser sa vie) et éthiques (comprendre ou désamorcer un conflit) sont essentielles.

IV. Interviews

Nous avons souligné, en introduction, qu'un danger guettait la recherche en « sciences de l'éducation » : la volonté de « faire science », et plus précisément d'appuyer cette « science » sur une recherche quantitative, inspirée des « sciences dures ». Nous nous inscrivons ici plutôt dans une tradition sociologique et philosophique, qui d'I. Stengers à D. Haraway, en passant par B. Latour et V. Despret, propose une épistémologie soucieuse à la fois de la qualité de la relation entre l'expérimentateur et son « objet » et d'une écologie générale de la science. La question n'est pas tant d'une science « exacte » que d'une science intéressante et qui rend intéressant les sujets qu'elle étudie. Lorsque le psychologue H. Harlow affame des mères rats pour voir si elles ont l'instinct maternel et préfèrent aller vers leurs petits que vers la nourriture, lorsqu'il les rend aveugle, leur enlève les ovaires, puis le bulbe rachidien, toujours pour confirmer son hypothèse, à quelle « science » avons-nous encore affaire ? Cette réflexion épistémologique porte une demande : celle de faire science d'une façon plus humaine et plus responsable. Produire du savoir est une activité qui a des effets dans le monde et il faut tenter de produire un savoir qui rend le monde et les sujets plus puissants, plus capables. Dans un article au titre bousculant « Les chèvres sont-elles d'accord avec les statistiques ? »¹², V. Despret met en garde contre une expérimentation qui sépare nettement l'expérimentateur et son sujet d'étude, dont il analyserait les « réactions » : la réaction n'est en réalité qu'une façon d'envisager l'attitude de l'animal dans une expérience, et une façon qui rend l'animal peu intéressant. Dans la « réaction », l'animal est passif ; « répondre » ouvre en revanche une capacité d'initiative plus grande. Faire science, c'est alors soit chercher et mesurer des « réactions », soit questionner et chercher à obtenir des « réponses », en inventant à chaque fois les dispositifs utiles à produire soit des réactions, soit des réponses. Cette distinction permet de répondre à la question étonnante du titre : si on prend en compte la « réponse » de l'animal, la statistique devient impossible. Car l'échantillonnage n'est jamais possible. On sélectionne dans le troupeau les individus intéressés par le dispositif (ceux qui ne sont pas perturbés

¹²

Il s'agit d'un chapitre de Vinciane DESPRET, *Que diraient les animaux si... on leur posait les bonnes questions?*, Paris, La Découverte, coll. « Les empêcheurs de penser en rond », 2012, 325p.

par le dispositif, notamment) et on fait connaissance avec eux. Le dispositif inventé pour ouvrir une relation entre la chèvre et l'expérimentateur est pensé pour ne pas créer un sujet appauvri, vide. La sélection obéit à ce critère : on ne peut par exemple tenter l'expérience qu'avec l'animal qui bouscule l'expérimentateur pour lui signaler qu'il est sur le chemin parce que ça signifie que le premier est capable de manifester que le second le dérange. Nous tablons donc ici sur une science de l'intéressant et non sur une où la « neutralité » garantirait la scientificité des résultats

Lorsqu'on mène une recherche avec des enfants, une telle approche de la « science » est sans doute encore plus nécessaire. Elle justifie qu'on ne s'intéresse pas tant aux garanties de produire un savoir neutre, objectif, par un échantillonnage des sujets sur lesquels l'expérience est construite, qu'à établir un cadre qui permettent aux enfants d'être réellement intéressés par la recherche en cours. Et d'en être ainsi des partenaires et pas les cobayes.

C'est à cette fin que la recherche a été présentée aux élèves dans ses enjeux et discutée avec eux dans ses modalités. L'interview à plusieurs a été choisie ainsi d'un commun accord avec les élèves de 5^e et 6^e années. Trois petits groupes de 6 à 8 élèves ont ainsi discuté librement avec un adulte pendant 20 à 30 minutes. Le canevas de questions n'était pas prédéfini.





Interviews des enfants

I. 5/6

[Les interventions de l'enquêteur sont notées en gras et italique, précédées de Q (pour question)].

[Q:] Voyez-vous des différences entre les ateliers philo et les autres cours ?

— Le point commun aux ateliers est la discussion. Par exemple, on nous dit un mot et ça nous fait penser à autre chose.

— On se pose plus de questions, c'est plus ouvert, ça veut dire qu'on peut plus dire ce qu'on veut. Alors qu'en anglais, on doit discuter de la grammaire. En philo, on n'est pas obligé de discuter d'une chose en particulier.

— Mais ça ne nous intéresse pas toujours. Si le livre ne plaît pas, on n'est pas intéressé. Mais à la fin on est quand-même un peu intéressé. Au début, j'ai mon avis, il est pas forcément très bon. Mais à la fin quand j'écoute les autres, je commence à bien aimer le livre, la discussion et à écouter.

— Pas tous, parce que moi, je dors !

— Les activités créatives sont intéressantes (par exemple, avec le dé, quand il faut créer une histoire).

— Il y a un point très embêtant : l'animateur change tout le temps de questions et on n'arrive pas à dire ce qu'on veut. Il ne faut pas changer trop vite de questions. Ça nous perd. Mais si on ne reste que sur une seule question ça peut devenir embêtant. Oui, mais si on le fait, au moins tout le monde se sera exprimé. Parce qu'il y en qui parlent rarement. Par exemple, moi, je ne comprends pas... L'approfondissement, ça me perd.

— Moi je préfère donner mon avis dans ma tête.

[Q:] Pourquoi tu gardes ton avis dans ta tête, ça peut intéresser les autres ?

— Des fois c'est parce que c'est bête et que j'ai peur que les autres rigolent, des fois j'ai juste pas envie. Quand je garde pour moi, mais que je me rends compte que c'était bien, alors ça m'énerve.

— Ce qui est difficile aussi, c'est quand on demande au reformulateur de reformuler. Ça nous fait perdre la question, on revient trop en arrière.

— Il y a une fille qui arrête pas de donner la parole à ses amis.

— Ce qui est différent des autres cours, c'est qu'on s'intéresse. Par exemple, la prof d'anglais, elle est sympa, mais elle est pas très claire... et ce qu'on apprend, on sait bien qu'on oubliera. Alors qu'en atelier philo, on répète souvent la même chose.

— C'est un cours, mais c'est quelque chose qu'on fait dans la vie de tous les jours. Quand nos parents nous crient dessus, on réfléchit, on se pose des questions (pourquoi ils se sont fâchés ? Qu'est-ce qu'on a fait de mal ?).

[Q:] Qu'est-ce que l'atelier vous apporte personnellement ?

— Des choses de la vie.

— C'est censé apporter la liberté d'expression... mais quand il y a trop de moqueries, on ne peut pas discuter.

— Se poser plus de questions, devenir un peu plus intelligent.

— Ça sert à s'exprimer... même si je n'aime pas trop.

- Donner son avis (parfois on le donne, parfois non).
- Réfléchir, ouvrir l'imagination (par exemple avec les histoires).
- Je ne sais pas.
- On se rend compte que même les plus débiles arguments peuvent être bons et parfois c'est les meilleurs (tous approuvent) ;
- Des choses qu'on connaissait pas, par exemple « simplifier ».

[Q:] Qu'est-ce que ça apporte dans la classe ?

- Ça apporte une relation, on a plus l'occasion de papoter, on se connaît plus.
- Tout le monde ressort plus intelligent... à part ceux qui dorment.
- On connaît mieux la vie des autres.
- Les gens participent quand même plus.
- C'est grâce aux ateliers philo qu'on parle ensemble.

[Q:] Qu'est-ce que ça apporte aux autres ?

- Rien.
- Si, ça apporte une discussion. Parce que si tu te poses des questions, tu peux relancer la discussion. Par exemple, on discute avec nos parents... mais pas de l'atelier philo. En fait, ça aide tout le monde. Ça a un impact sur le monde entier. Si tout le monde suit ceci, on serait un monde plus uni. On se poserait des questions, on aurait moins peur de les poser. NON : car on ne peut pas être uni puisqu'il y aura des différences et des gens avec qui on peut pas discuter. Donc ça peut en unir certains (ici, ils prennent l'exemple de la guerre).
- Y en a avec qui on peut pas discuter, ils frappent (les grands frères, par exemple).
- Dans la cour de récré, on peut empêcher les petits de se battre, on leur explique.
- Si on n'avait pas fait les ateliers philos, comment on réagirait à quelqu'un qui vient nous interviewer ? On dirait : je m'en fous un peu de tes questions...

[Q:] Des conseils pour améliorer les ateliers philo ?

- Ne pas changer de questions trop vite.
- Éviter d'interrompre, parce qu'on oublie ensuite et on passe à autre chose.
- Éviter les rôles : le « parolier » (le reformulateur) ne sert à rien et ceux qui sont à l'extérieur, ils ne participent pas à la discussion et ils sont blasés.
- Quand je ne suis pas là, il y a des conversations intéressantes et je ne peux pas participer la fois d'après si je suis observateur.
- Tout le monde doit participer.

2. 5/6

[Q:] *Différences avec les autres cours ?*

- Ateliers philo permet de se focaliser sur un seul mot et de le travailler.
- On peut parler de plein de choses, on fait des grands projets.
- On co-opère.
- Tout est différent, c'est un autre univers parce qu'on va discuter d'un mot, d'une chose... ce n'est pas comme dans un cours
- Dans les cours, on nous demande d'inventer un texte ou autre chose, mais en atelier philo, on fantasme, des choses auxquelles on ne penserait pas normalement.

[Q:] *Qu'est-ce que l'atelier philo m'apporte personnellement ?*

- La créativité (pour tous), la créativité libre (pas la même que dans les autres cours) : dans la créativité philosophique, on sait plus s'exprimer.
- Je parle plus, je m'exprime plus... je crois que c'est ça qui m'a aidé.
- On s'aventure plus dans les choses qu'on n'osait pas faire... on fait des choses qu'on voudrait faire. Par exemple, les films, je m'y aventurais pas beaucoup.
- L'expression... d'habitude je suis un enfant qui ne parle pas beaucoup mais je me suis beaucoup plus exprimé en atelier philo.

[Q:] *Quelle influence sur la classe ou sur le groupe ?*

- On s'entend mieux en atelier philo, on essaie d'intervenir si quelque chose ne convient pas, on le dit, on essaie de se battre pour ton idée. Dans les autres classes, on ne dit rien.
- Il y a plusieurs années, certains faisaient ce qu'ils voulaient... depuis ils ont appris la coopération, ils aident, ils sont mieux, ils ont changé.
- Quand on a commencé, j'avais peur de m'exprimer parce que j'avais peur que certains ne soient pas d'accord et m'engueulent... Ça sert à vraiment s'exprimer face à des gens qu'on ne connaît pas forcément.
- Si quelqu'un se moque, l'animateur est là (« tu peux dire que tu n'es pas d'accord, mais tu ne rigoles pas ») et puis il se rendra vite compte qu'il aurait mieux fait de dire pourquoi il n'est pas d'accord que de rigoler. Mais ce n'est pas encore arrivé en atelier philo.
- Ceux qui ne savent pas s'exprimer, c'est ceux qui soit n'ont jamais fait d'ateliers philo (comme les nouveaux) soit ceux qui ne parlent jamais. Alors forcément, ça ne les aide pas.
- En classe, c'est des questions plus pour apprendre... en atelier philo, c'est pour grandir. C'est des questions un peu plus poussées, tu vas réfléchir plus longtemps pour donner une réponse qui soit vraiment bien [D. remercie N. qui a exprimé son idée mieux qu'il ne l'aurait fait lui-même].
- Je suis nouveau et je ne comprenais pas ce qu'on allait faire. Quand j'ai dessiné un truc pour une exposition, j'avais peur qu'on se moque et personne ne s'est moqué.

[Q:] Quelle influence sur les autres en-dehors de l'école ?

— Ça fait une différence dans la vie de tous les jours. J'avais peur qu'on m'engueule quand je montrais mon bulletin. Maintenant, je le montre, mais je sais que j'ai fait une bêtise. Tu peux exprimer tes malheurs à tes parents.

— Ça influence dans la vie de l'école. Par exemple, quand on se réunit dans la classe, c'est différent en atelier philo. Par exemple, en conseil de classe, on ne fait que donner son opinion.

— Dans la vie de tous les jours. J'ai appris une nouvelle manière de penser, de réfléchir. Quand on me pose une question, je réfléchis comme quand je réfléchis aux questions de philo.

— Avant je me sentais gêné quand je devais demander quelque chose à quelqu'un que je connaissais pas (un vendeur dans un magasin), maintenant, je sais qu'il n'y a rien à craindre.

— Moi j'en parle avec mes parents, j'explique ce qu'on a fait puis je l'approfondis.

— Quand je suis arrivé dans cette école, j'ai pas pu expliquer au début (j'ai fait un truc étrange à l'école)... depuis j'ai compris ce qu'on fait, mais je n'en parle pas avec mes parents.

[Q:] Des conseils ?

— Toujours aller de l'avant.

— Parler bien fort.

— Se faire respecter.

— Pas faire trop de rôles pour avoir plus de participants à la discussion.

— Bien s'exprimer, rester compréhensible et ne pas s'énervier si les enfants ne comprennent pas.

— Ne pas apporter des histoires trop compliquées ou trop faciles.



3. 5/6

[Q:] Différences avec les autres cours ?

- Apprendre des nouveautés.
- On peut s'exprimer, on n'a jamais tort, on n'a jamais raison. Dans les autres, on a soit raison, soit tort, on nous dit ce qu'il faut dire.
- Au moins dans ce cours, on peut se poser des questions et s'exprimer librement et faire référence à ce qui se passe dans la vie.
- C'est amusant, tu parles avec tout le monde, t'apprends des trucs, t'es un groupe avec tout le monde, tu fais tout avec tout le monde.
- On fait des activités, on apprend des choses.

[Q:] Qu'est-ce que ça apporte les ateliers philo ?

- Je peux me poser des questions librement, on ne me jugera pas si je ne suis pas de l'avis des autres.
- Chacun peut dire quelque chose, même si on se trompe, tout le monde se trompe.
- C'est l'endroit où on peut se reposer et souffler.

[Q:] Y a-t-il un impact sur la classe ?

- Ça apporte de la liberté. C'est vraiment le moment où on s'exprime le plus, sans la pression des cours, on n'est pas obligé d'apprendre une matière et on en apprend plein sans le savoir.
- Tu apprends plus avec les autres et des autres. Tu crois que tu connais bien une autre personne, mais tu vois qu'il dit autre chose et j'aime bien.
- J'ai l'impression qu'en atelier philo, tout le monde a envie d'écouter les autres... alors qu'en français ou en anglais, on n'écoute pas vraiment les autres ou la prof.
- On apprend à connaître les autres.
- Quand on a peur de la personne, on a peur de le contrer ; c'est rare.
- Dans ma vie, des fois je me fais victimiser : les autres savent que je suis pacifiste et que je répondrai pas. Mais maintenant, parfois je craque et je réponds et j'essaie d'expliquer.

[Q:] Voyez-vous une différence entre filles/garçons dans les ateliers ?

- Les garçons ont souvent la même opinion... parce que, c'est comme pour le corps, les filles ont des poupées et les garçons des voitures.
- Filles et garçons parlent plus ensemble, parce que d'habitude, on ne parle pas ensemble. Dans l'atelier philo, on discute ensemble.
- Je parle de l'atelier philo avec mes parents.
- J'ai essayé avec toute ma famille, mais c'est pas vraiment leur truc... toute ma famille s'en fout.
- J'ai essayé avec mon papa, mais ça n'a pas marché.

[Q:] Voyez-vous une influence sur les rapports extérieurs ?

— Non parce que mes frères et soeurs s'en foutent de moi et ma petite sœur est trop petite.

— Je suis enfant unique, mais j'ai une grande famille... mais puisqu'ils viennent d'un autre pays, ils ne comprennent pas... à part ma tante qui est prof en secondaire.

[Q:] Ça change le regard qu'on porte sur le monde ?

— Avant je regardais les gens méchamment, maintenant, je dis bonjour... ça a vraiment changé ma vie parce que j'étais une petite emmerdeuse... même si je le suis encore un peu. Mais je ne suis plus violente, je ne suis plus la dangereuse.

— On est plus curieux... si on lit sur les insectes, on s'intéresse aux insectes, si on lit sur les arbres, on s'intéresse aux arbres.

— Maintenant je peux parler... même des secrets... et je me sens tout vide, et ça fait du bien. Chez moi, j'ai l'impression que c'est un défaut de parler...

[Q:] Des conseils ?

— Quand quelqu'un veut s'exprimer, il faut lui laisser dire tout ce qu'il veut dire. Il faut faire ça avec tout le monde.

— L'animateur doit avoir confiance en lui, sinon ça ne marche pas.

— L'animateur doit avoir envie de se poser la question.



B

Interview des animateurs

I. Stéphanie

[Q:] Quel était le projet initialement et s'est-il transformé en cours de route ? Si oui, pourquoi ?

Guillaume et moi nous sommes glissés dans un projet pré-existant portant sur la narration. Nous avons abordé cette thématique selon nos intérêts respectifs : pour Guillaume le théâtre et l'improvisation et pour moi l'objet « livre » et la trace écrite. Ce ne sont pas ces axes qui ont conditionné le choix des classes ni des tranches d'âge (d'ailleurs ni Guillaume ni moi n'avions d'expérience avec ces tranches d'âge). En ce qui me concerne, c'est un changement de perspective depuis l'an passé. Je ne souhaitais pas intervenir dans la classe de ma fille. J'avais peur de la confusion des rôles... Mais cette crainte s'est depuis lors dissipée grâce à l'expérience de cette année et aussi parce que j'en ai discuté avec ma fille.

[Q:] Qu'en est-il de ton projet spécifiquement ?

L'idée du grand livre est apparue en cours de route. Mon expérience de prof qui utilise beaucoup le tableau, les schémas, etc. a probablement mené à ce désir de faire quelque chose de ces traces écrites. Quant à l'utilisation de livres déjà existants, c'est une idée que Laetitia avait déjà exploitée auparavant. Certains enfants avaient encore leur livre, d'autres non. On a recommencé en accentuant la dimension de la trace écrite et les moyens d'en faire un objet.

[Q:] Avais-tu déjà une idée précise de l'articulation entre discussion et production artistique ?

Non, pas du tout. A nouveau, c'est en observant ce que faisait Laetitia que j'ai progressivement avancé dans cette mise en place. On essayait autant que possible qu'un atelier ait un début et une fin. Qu'il tienne d'un seul tenant avec une discussion et une réalisation, même petite. C'est arrivé que l'atelier se poursuive la fois suivante si la réalisation était plus complexe, mais jamais durant trois ou quatre séances. L'aspect unitaire et cohérent des animations est important. Il y a une alternance entre discussion et réalisation. A chaque fois, on sait où on en est et on peut se référer à des choses produites. On a des traces de tout le chemin parcouru.

[Q:] Quel est l'apport de la production artistique à tes yeux ?

L'année précédente, nous avons écrit le manuel « philo-art » destiné à nos formations. C'était l'occasion de mettre à plat une réflexion qui pouvait cette année être testée. Nous y avons couché par écrit une nouvelle optique que nous voulions rendre déterminante dans nos ateliers philo-arts : voir comment le geste travaille la réflexion, la prolonge, en garde une mémoire. On souhaitait cette année expérimenter la validité de notre hypothèse, de façon à déterminer si la formation

que l'on donnait à des enseignants était pertinente pour les premiers bénéficiaires de notre activité...

[Q:] Ton constat ?

Ca marche. Mais je n'ai jamais demandé aux enfants de théoriser cette manière de faire. Certes, il y a une réflexion « méta » sur ce qu'on a fait dans l'atelier et ce qui s'y passe mais elle ne porte pas sur les distinctions entre telle et telle manière de réfléchir, c'est-à-dire sur notre théorie à nous. Je pense que ce n'est pas directement intéressant avec des enfants. Les critères sont plutôt ceux de l'étonnement, du plaisir, de la curiosité.

[Q:] Les enfants font-ils parfois le lien entre le contenu de la discussion et l'objet qu'ils ont produit ?

Oui, bien sûr. Et à ce moment on peut nommer ce qui a eu lieu : « là, tu as continué à réfléchir à ceci ou cela », un peu comme on nomme les habiletés mentales. Mais eux ne disent pas : « j'ai continué le débat graphiquement ».

Parfois le lien est évident : si on a parlé de la peur et qu'on a un visage de peur représenté, c'est évident. Mais si on a parlé du gribouillis par exemple... En fait, ce qui m'a le plus surpris, c'est que les enfants m'ont toujours emmené ailleurs que là où j'imaginais aller. J'avais des objectifs, une préparation (tel genre de question, tel atelier artistique, etc.) et puis ils me proposent une réflexion que je n'avais pas imaginée. Naturellement alors, et l'atelier et la discussion se transforment par rapport à ma préparation. J'adapte avec les outils dont je dispose pour que ça corresponde à ce qu'ils sont en train de dire. Par exemple : je constate qu'un enfant gribouille en discutant. Plutôt que de lui interdire, ou de spéculer pour savoir si ça l'empêche de se concentrer ou si au contraire ça lui permet de le faire, je lui demande pourquoi il le fait. Il me répond : « Ben moi je fais tout le temps ça, ça m'aide à me concentrer ». L'institut confirme, les autres disent qu'on ne peut pas, etc. Je propose donc qu'on fasse un essai : voyons si ce geste qu'on laisse aller mécaniquement nous empêche ou non de nous concentrer. Et puis on verra si la trace raconte quelque chose ou non. On a tous pris notre livre : chapitre 3, « gribouillis » et on a gribouillé en parlant. Certains ont constaté que ça les aidait, d'autres pensaient que ça allait être chouette et puis pas du tout, parce que ça les a empêché d'écouter. Voilà une expérimentation graphique collective inattendue et qui permet de travailler la conscience de soi et les conditions de la concentration.

Ce qui est intéressant, c'est que les enfants mélangent eux-mêmes les savoirs qu'ils ont de la semaine d'avant par exemple au musée, dans la nature ou à l'école et ils les convoquent naturellement dans la discussion. Dans cette école, en tout cas, c'est très frappant, les savoirs ne sont pas séparés. Par exemple, ils ont vu que les arbres communiquaient et ont convoqué cela dans la discussion en en concluant que, s'ils communiquent, ils pensent. Si je demande d'où ça sort, ils me donnent les sources et puis on voit un peu comment ils ont compris cela. Et l'institut, habituée aux ateliers philo, se sert de la manière dont ils s'approprient ces savoirs dans l'atelier philo pour rebondir dans son propre cours.

[Q:] Y a-t-il vraiment un impact de la pédagogie active ? Lequel ?

Oui, mais c'est simplement mon expérience et ça n'a pas valeur d'étude. J'ai une expérience de l'école secondaire « traditionnelle » dans laquelle les connexions entre les savoirs ne se font pas. On va chez M. Untel puis chez un autre, etc. Les savoirs sont volontairement séparés, hermétiquement... sauf chez ceux pour qui c'est leur vie d'intellectualiser ces choses-là et qui ont des discussions par ailleurs.

[Q:] En secondaire, ça se matérialise par la diversité des profs, mais en primaire, c'est la même personne qui enseigne toutes les matières, non ?

Oui, mais il y a aussi une fragmentation de la matière et si l'institut n'opère pas explicitement l'articulation entre les matières en montrant comment les choses s'appuient les unes sur les autres, la connexion ne se fait pas non plus. Ici, on travaille vraiment la totalité.

Autre exemple : les nouvelles idées, l'imagination, la marginalité, les comportements qui détonnent sont valorisées dans cette école Freinet. On n'est pas dans le rappel à la règle, à la normalité, à ce que le Maître dit. Donc quand on fait un atelier philo et qu'on fait appel à l'imagination, on accueille ce qui est dit comme un matériau de réflexion et on n'est pas dans : « Tu te rends compte de ce que tu racontes ? ». Alors qu'il est évident que dans d'autres écoles, et même en maternelle dans mon expérience, la parole et la réflexion n'ont pas du tout la même liberté parce qu'on sait ce qui est bien et ce qui n'est pas bien, ce qu'on peut dire et ce qu'on ne peut pas dire. Et la place de l'institut est aussi très différente : il n'est pas tant dans l'invitation à réfléchir que dans le rappel du cadrage et de la norme. Enfin, il est clair que les enfants sont en compétition et ça se marque dans leur manière de réfléchir et de parler.

[Q:] Tu vois une absence de compétition quand tu donnes un atelier philo ?

Elle se manifeste dans le fait qu'on passe moins de temps à dire « Machin a dit ça » ou à vouloir se montrer meilleur en dévalorisant volontairement quelqu'un d'autre. On ne cherche pas à savoir constamment comment on se classe, comment on atteint ou non la bonne manière de faire. Je n'ai pas vraiment vu faire ça aux Erables.

[Q:] Mais y a-t-il une émulation ou non ? Sont-ils ravis d'avoir des partenaires exigeants ?

Oui. Ça tient sans doute au fait que le public est socio-économiquement relativement favorisé. Dans mes autres expériences, le public disposait de moins d'outils, y compris linguistiques. Ça joue donc dans la façon dont on se met en jeu dans la parole et dont on accepte qu'elle soit reprise par quelqu'un d'autre. Aux Erables, on est partenaires. Certains timides ont éclos, ceci surtout grâce à d'autres modes d'expression. Cela permet d'intégrer des gens qu'on aurait perdus si on s'était contenté de la dimension discursive.

En termes de dispositif, j'ai utilisé beaucoup les rôles de la DVDP, même en première et deuxième, ça marche déjà. Cela permet de valoriser ce que chacun sait faire... même s'il est clair qu'ils y a des différences de charisme, de pertinence et de forces,

comme partout. Dans le retour des rôles, ils manifestent une conscience qu'on peut tous s'améliorer. Et ils le redisent la fois d'après et ça a l'air de compter. L'atelier philo a l'air de compter, ce n'est pas un parachutage de l'extérieur qui serait juste une demande de l'instit pour les occuper.

[Q:] Quelles sont les différences que les élèves perçoivent entre le moment de l'atelier philo et le reste ?

Les instits ont manifesté plusieurs fois qu'il y avait des différences. Je ne crois pas que le fait que les ateliers philo fassent partie des meubles soit un problème. Quand j'étais prof, je faisais des ateliers philo et je leur demandais qu'ils prennent une autre posture. Et cela était respecté comme on respecte des autres règles de jeu.

[Q:] Si c'est une routine, cela n'inhibe-t-il pas la dimension créative (artistique ou autre) ?

En tant qu'animateur philo, il est essentiel de varier les moyens d'expression pour ne jamais tomber dans l'habitude. Je n'ai pas une très longue expérience, mais je crois pas que l'esprit de l'atelier philo puisse se perdre car il y a toujours quelque chose qui le rende vivant. Ce qui est essentiel pour que ça reste vivant, c'est de ne pas oublier à quoi servent les choses. Un Tozzi n'est pas qu'un Tozzi, ça peut être plein d'autres choses.

L'animateur doit veiller à ne pas sombrer dans la routine... mais son objectif est de rendre le groupe plus autonome dans la pratique de la philo. Il ne s'agit pas de se passer de l'atelier philo, bien sûr, mais de se donner un moment pour réfléchir et d'avoir tous les moyens à sa disposition pour le faire de la manière la plus fine (les rôles, remplacer l'animateur, etc.).

[Q:] Tu as travaillé avec deux instits. As-tu constaté un impact des différentes d'attitude des instits sur la classe ?

C. a été une des premières à s'investir beaucoup dans les ateliers philo. Elle faisait les synthèses, elle continuait les réalisations picturales avec les enfants, on était en contact constant. C'était un vrai partenariat actif. Elle disposait la classe. On choisissait ensemble la place qu'elle allait tenir. Elle a été remplacée pour maladie. Sa remplaçante, plus jeune et en situation précaire, avait plus de difficulté à s'investir. Elle était effacée ou faisait autre chose. Les enfants ne savaient plus qui était référent. En quelque sorte, une mise en sécurité disparaissait et donc un champ de transgression de limites apparaissait. Ce n'est pas aussi caricatural, mais je constate qu'il est important que l'instit permette que les choses se passent calmement. Si elle ne le permet pas, car elle n'y prend pas part activement, ça se sent, pas forcément en termes de discipline, mais même dans la discussion, dans l'attente des élèves. Cela a un contrecoup immédiat sur la façon dont tout le monde perçoit et vit l'activité. Un soutien disparaît. Ainsi qu'un partenariat. Pour moi, c'est capital car je ne vais pas là pour faire de l'occupationnel mais pour participer à un projet de vie, de classe, d'école où l'atelier philo est une manière de réfléchir réellement. Ce n'est pas juste dire des mots et faire un débat. C'est vital. On en a discuté ensemble et nous nous sommes ajustés.

[Q:] Les Érables sont un lieu d'expérimentation privilégié car c'est une école à pédagogie active dans un quartier non « pré-disposé » à l'accueillir. Quid de cette dimension sociologique dans ton expérience ?

Les choses ont bougé en cours de route chez moi et chez eux. Je connais et fais partie d'une partie des parents de cette école. Mais ça ne recouvre pas tous les enfants qui étaient devant moi. Je savais que certains enfants avaient du mal à s'exprimer (car on ne parle pas français à la maison, etc.) et ça se voyait. Ils ne manifestaient pas les mêmes facilités, mais ça a changé parce qu'ils ont su faire d'autres choses (s'exprimer artistiquement par exemple) ou parce qu'ils sont progressivement sortis de leur mutisme. Je pense à trois petites filles qui étaient tout à fait en retrait et qui m'ont petit à petit adoptée et qui se sont ouvertes. Ça avait été remarqué à la fois par elles, par leurs parents et par l'institut. Il y a un effet de la pratique d'une discussion, d'une réflexion dans un cadre sécurisé. Personne n'est menacé par de la concurrence ni de la part de l'institut, ni de celle des élèves.

[Q:] Tu n'as pas senti de lutte de classe larvée entre les élèves ?

Non, pas du tout. Mais de fait les conditions socio-économiques sont très différentes. La mixité sociale est là et les différences sociales se manifestent dans l'accès plus ou moins évident à des modes d'expression rigoureux, un travail d'habileté mentale exigeant... que certains n'ont pas au départ mais qu'ils acquièrent car il y a l'émulation du groupe, et aussi parce qu'ils ont confiance dans l'animatrice.

Je suis à l'école en tant que mère, donc je voyais des parents que je n'aurais jamais rencontrés spontanément. Ils habitent dans le quartier. Leurs enfants ont parlé des ateliers philo dans le repas ou ont fait telle ou telle remarque. Ça m'a en tout cas fait sortir de mes propres déterminismes sociaux. Et lors de l'exposition, lorsqu'ils voient le travail auquel l'enfant a pris part, des choses se jouent dans la reconnaissance et la valorisation du travail accompli, de son intérêt et par conséquent aussi de l'intérêt de la réflexion des enfants. C'est vraiment utile, oui.

2. Laetitia

[Q:] Quelle est ton histoire avec l'école des Érables ?

J'ai commencé à animer aux Érables en 2012-13 pour seconder une animatrice philo qui souhaitait développer des pratiques artistiques au sein des ateliers philo. Nous construisions les animations ensemble, elle dirigeait la discussion et moi je me chargeais de la partie artistique.

[Q:] Y a-t-il des différences entre la façon dont l'art et la philo interagissaient dans les ateliers à cette époque et aujourd'hui ?

Oui, c'est très différent. Cette année la réalisation finale était construite au fur et à mesure des ateliers, qui se sont déroulés sur toute l'année. Ce n'étaient donc pas des ateliers unitaires alors qu'avant chaque séance formait un tout, puis on passait à une autre séance, qui avait un autre thème et une autre réalisation artistique.

[Q:] *Vois-tu des avantages et inconvénients pour chacune de ces formules ?*

Dans les ateliers « unitaires », le lien entre création et réflexion étaient plus évident, en tout cas à mes yeux d'animatrice et aux yeux des enfants lorsqu'on les interrogeait lors de la réalisation. Nous les amenions à verbaliser ce qu'ils étaient en train de faire pour pouvoir observer ce qu'ils avaient pioché lors de la discussion philo. Sur une formule long terme comme celle de cette année, ce lien est moins évident. Il est difficile de savoir ce que les élèves ont intégré des discussions tout au long de l'année dans la réalisation finale. Les discussions ont-elles permis à approfondir les histoires, les personnages, etc. ? Je ne parviens pas à l'identifier clairement.

[Q:] *Et vois-tu, à l'inverse, une influence de la production artistique sur la discussion ?*

Oui. Quand la réalisation artistique précède la discussion philo, elle nourrit la discussion, notamment parce que les enfants expriment ce à quoi ils ont pensé, les difficultés qu'ils ont eues lors de la phase créative. Ils piochent dans cette expérience pour alimenter la discussion. Mais quand la verbalisation vient après, je ne vois pas clairement l'impact.

[Q:] *Et le fait qu'ils sachent que le travail sera exposé à la fin de l'année ?*

La toute première année (2012-13), une exposition avait eu lieu à l'extérieur de l'école (dans une bibliothèque liégeoise). Il y avait donc un réel enjeu, qui n'avait cependant pas eu impact, je pense, lors de la production. (NB Il faut savoir que cette école fonctionne en organisant régulièrement des expositions auxquelles les parents sont conviés.) La seule chose qui embête les élèves, c'est qu'ils ne peuvent pas ramener les travaux chez eux lorsqu'on fait une exposition. Et ceci est problématique, car le fait ramener à la maison leur production artistique (et ils en désirent fort la présence à la maison) semble permettre d'initier un échange avec leur famille (pourquoi ils l'ont fait ? Dans quel contexte?)... ce qui est un de nos objectifs. Le fait de devoir tout laisser à l'école en vue de l'exposition réduit les moments d'échanges à cette exposition précisément, au moment où le travail est fini et exposé. Aussi je me pose la question suivante : ne serait-ce pas une meilleure façon, pour susciter la discussion à la maison, avec leurs proches, d'autoriser, à chaque fois le retour de l'objet produit à la maison ?

[Q:] *Tu as animé dans toutes les classes. Constates-tu une différence dans le rapport discussion / production artistique selon l'âge ?*

Oui. Je constate que plus les élèves grandissent, plus ils se ferment et s'auto-censurent. Dans les classes de plus petits, j'observe une réelle liberté tant dans la discussion que dans la création : ils s'autorisent à partir dans toutes les directions, en fonction de ce qui leur passe par la tête. Il y a une profusion d'hypothèses, même les plus folles. Et plus ils grandissent, et plus ils pensent qu'il y a quand même une réponse « officielle », la bonne, celle qui est attendue ... qu'ils lient à du fond et à du sens.

[Q:] D'après toi alors, l'atelier philo doit-il tâcher de préserver cette part plus spontanée chez les jeunes dans l'attitude des plus âgés?

Oui, à mon sens c'est une fonction explicite de l'atelier philo de préserver un contact avec cet imaginaire.

Plus les élèves sont âgés, plus je leur donne des consignes pour les « forcer » à être dans l'expérimentation. La surprise est nécessaire. Ils ne vont pas pouvoir se retrancher derrière des choses qu'ils connaissent, il s'agit de les obliger à « aller ailleurs ». Et cela me permet de leur demander de faire la même chose dans la discussion. Je dis constamment que « dans l'atelier artistique c'est comme dans l'atelier philo » et réciproquement.

[Q:] Ont-il constaté que même s'il a fallu les forcer, ça leur a fait plaisir ?

Oui. Plus on leur donne des choses qu'ils n'imaginaient pas, plus ils manifestent du plaisir lié semble-t-il au - côté « découverte », « jeu ». « C'est comme quand on était petits », disent-ils. Les profs nous disent observer un éveil artistique qui se nourrit au fil des animation.

[Q:] Restons avec les profs. Tu en as côtoyé plusieurs. Leurs profils respectifs ont-ils un impact ?

Je n'ai pas constaté de différences dans leurs attentes, sauf dans les classes maternelles, où l'enjeu spécifique est que les enfants osent prendre la parole. Pour le reste, je n'ai ni agi différemment ni perçu des attentes différentes chez les institutrices, si ce n'est peut-être en termes d'exigence d'attention et de calme. Pour toutes les instit', l'atelier philo représente un moment décalé du reste, où l'on peut parler différemment des choses. Je pense qu'elles trouvaient un plaisir à ne pas être dans un « bricolage thématique ». Ça leur permettait de connaître l'envie et l'imaginaire des enfants. J'ai souvent entendu des remarques comme : « Quand untel a dit, ça, j'ai compris certaines de ses attitudes en classe ». Elles ont constaté que les enfants changeaient de casquettes au cours des atelier. Évidemment, les enfants me connaissent depuis longtemps en tant qu'animatrice (je connais certains enfants depuis presque 5 ans) : est-ce cette régularité qui a permis que s'établisse cet échange ? Et ils ont manifesté que « ce n'était pas rien » que tout ceci se termine à l'issue de la sixième primaire.

Pour résumer, je dirais que l'institutrice voyait dans l'atelier philo l'occasion 1) de donner à ses élèves un temps de réflexion différent des séances d'apprentissage, 2) de découvrir des dispositifs philo, des outils à réinvestir pour d'autres activités. Lorsqu'elle était observatrice et non participante, elle se concentrait sur la dynamique de groupe et la prise de parole des élèves, pointant des différences entre tel comportement habituel et celui en atelier. Elle m'a souvent fait part de son étonnement par rapport à l'exigence des tâches demandées (« Je n'aurais jamais osé leur demander ça »)... elle était, je pense, encore plus étonnée de leur capacité à les mener à bien.

[Q:] Qu'en est-il de leur attitude en classe ?

Les profs n'ont jamais participé aux ateliers artistiques, chose à laquelle je pense à

présent. Pourquoi ne jouent-ils pas le jeu dans l'activité artistique alors que ça ne pose guère de problème à jouer le jeu dans la discussion ? C'est peut-être à relier à la pudeur qui augmente avec l'âge, dont on vient de parler.

La présence du prof dans la discussion peut aider l'animateur lorsque la discussion patine. Je n'ai jamais observé l'effet que craignent les profs : « si j'interviens, les élèves diront forcément qu'ils sont d'accord avec moi ». Régulièrement, au contraire, les élèves manifestent leur désaccord... évidemment, c'est dans une école où cela ne pose pas de problème de dire qu'on n'est pas d'accord avec les profs !

[Q:] Comment les parents te perçoivent-ils ?

Je ne sais pas. Certains me disent: « Ah c'est vous les « ateliers philo ?... mon enfant m'en parle tout le temps ! ». Ceux qui viennent demander des explications aux expos sont souvent les mêmes... et ce sont ceux qui ont déjà reçu des explications de la part de leur enfant. Pour d'autres, je pense que l'atelier philo n'existe même pas..., ou qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils voient lors de l'exposition par exemple... Pour peu qu'ils viennent à l'exposition bien sûr.

[Q:] Subjectivement, dirais-tu qu'il y a une explication sociologique à donner à cette variation ?

En général, sont présents les parents pour lesquels on voit que la philo ne vient pas de nulle part et est une activité parmi d'autres qu'ils exercent avec leur enfant. Un milieu favorisé intellectuellement, pourrait-on dire... Mais tous ne viennent pas. Et puis il y a ceux qui habitent très près et viennent à chaque fois voir ce que leurs enfants ont fait... sans forcément savoir ce qu'ils verront, ni chercher vraiment à comprendre le sens que l'activité pouvait bien avoir.

C'est difficile de répondre à cette question, je ne me pose pas la question du tri sociologique. Impossible pour moi de déterminer si tel gamin est là parce que c'est un choix actif des parents ou pour une autre raison.

C'est une école où les parents sont en permanence sollicités... certains sont très présents et prennent d'ailleurs une place très importante dans l'école, ce qui accentue sans doute le contraste avec ceux qui sont moins présents.

[Q:] Peux-tu nous dire quelque chose des passages entre activité individuelle et collective ?

Les élèves sont très preneurs de l'aspect collectif des discussions, parce que les règles sont différentes (on pousse les bancs, etc). Mais si la discussion philo n'apportait que ça, certains s'essoufferaient... parce qu'étant moins actifs, ils seraient progressivement moins attentifs. Le va-et-vient permet d'alterner et multiplier les types de sollicitations, de sorte que chacun peut trouver à s'investir plus particulièrement dans un moment de l'atelier, et s'activer dans ce qu'il est proposé. L'important est donc qu'il y ait un moment qui convienne à chacun... qui ne sera pas forcément toujours le même type de moment. Selon l'humeur, la fatigue, la thématique, etc. Parfois, un élève se dit : « j'ai envie d'approfondir ça, d'être dans ma petite bulle, etc. ». Dans la discussion, il y a moins de temps

de pensée individuelle : puisque chacun s'empare du propos, on ne pense pas tout seul dans son coin, ce qui est aussi un plaisir. Par ailleurs je veille à éviter toute routine. Et ils savent bien que je passerai entre les bancs lors de la partie artistique... donc d'une certaine manière, leur vigilance est constamment sollicitée, même si c'est de différentes façons.

[Q:] Tous les enfants insistent sur le fait que le plus important est que chacun se sente bien. Cette dimension de confort et de collectivité est même, à leurs yeux, le point central et pas tant le contenu de ce qui est dit. S'il y en a un qui ne s'est pas exprimé, hé bien, peu importe l'intérêt intrinsèque de la discussion, elle est vue comme loupée. Qu'en penses-tu ?

Si on parlait ensemble d'une autre façon, avec moins d'exigence au sujet des rôles, des formes de prise de parole, de la posture de chacun, cette importance accordée au groupe qui se construit et fonctionne serait beaucoup moins perceptible pour eux. Si l'animateur n'est pas là pour veiller à ce qu'il y ait des liens et donc de l'écoute, d'instaurer des rôles, de leur permettre d'avoir une attention différente, les élèves ne pourraient se rendre compte que le silence de certains ne parlent pas est un problème.

Quand les conditions sont plus difficiles (groupe trop grand, acoustique défavorable, source de distraction,...), je remarque que cette conscience du groupe est beaucoup plus flottante et alors on risque que certains « passent à la trappe ».

Les profs disent qu'ils voient progressivement la différence lors des conseils de classe – qui sont aussi des discussions de groupe. Ils observent que les enfants transfèrent la vigilance mise en place dans les ateliers philo et développent peu à peu une attention aux modes de fonctionnement du groupe, que le sujet soit philosophique ou non. Ils prennent le pli. Cette vigilance, spécifiquement travaillée par et dans l'atelier philo, devient une sorte de réflexe pour les élèves. Ils la réinstallent dans d'autres circonstances.

[Q:] Autre chose ?

Je me demande dans quelle mesure le fait que j'anime depuis longtemps avec les mêmes élèves ne peut constituer aussi un point négatif. Peut-être suis-je moins précise, moins vigilante parce qu'on a l'habitude les uns des autres. Il y a de la confiance, et c'est précieux, mais ça se complète sans doute d'une forme d'aveuglement sur mon mode de fonctionnement dans les ateliers, à mes réflexes. Qu'est-ce qui est le plus important ? Qu'est-ce qui a le plus d'effets ? Même pour moi, pour ma motivation, cette question doit être formulée régulièrement. Car on peut se lasser. Peut-être que, habituée au fonctionnement de l'école, aux personnes, ça pourrait me rendre plus paresseuse et diminuer le fait, l'exigence même, de prendre la classe comme champ d'expérimentation. J'ai envie aujourd'hui de tester d'autres formules.

Il est important que l'atelier philo soit « un moment comme un autre », faisant partie intégrante de la vie à l'école ; mais d'un autre côté, si c'est vraiment le cas, peut-être risque-t-il de perdre en force, en liberté ?

3. Guillaume

[Q:] *Est-ce que tu pourrais dresser les contours de l'atelier que tu as mis en place aux Érables ?*

C'est un atelier que nous avons nommé plus précisément « La pensée joueuse », en collaboration avec le programme Yapaka. Le fait de le mettre en place dans un cadre scolaire, permettait de le tester et de le peaufiner autrement qu'entre adultes. Directement, dans la classe, je le teste, durant une année et je vois les adaptations qu'on peut lui apporter, notamment en termes de variations de durée, de moments, faire le point sur ce qu'on a appris, etc. Mais la base est restée d'expérimenter la pensée joueuse. Ça m'a aussi donné les moyens de m'approprier le dispositif dans le sens que j'ai amené d'autres types d'images. J'utilisais donc les images fournies par Yapaka mais je les complétais par des images qui m'inspiraient plus dans le cadre de mes propres animations. Je n'ai pas repris le dispositif de « la pensée joueuse » tel quel car je voulais y insuffler plus d'improvisation, notamment grâce aux outils d'impro que j'aime mobiliser comme mise en condition : des exercices que l'on peut retrouver dans la brochure que Gaëlle Jeanmart et Joëlle Michiels ont co-écrite. Ce sont des exercices qui permettent de montrer ou de souligner certains enjeux de la discussion philo. Là, je voulais que ces exercices d'impro soient compris et comme une mise en condition et comme un exercice au service de « la pensée joueuse ». Ce moment servait à les mettre plus à l'aise et pouvait aussi être un support pour permettre la réflexion. Une manière de réfléchir sur ce qu'on est « en train de faire » sur le moment. Enfin, ça permettait aussi l'émergence de thèmes. Les thèmes étaient abordés dans l'impro, puis travaillés à l'aide de la pensée joueuse. On a eu une quinzaine d'ateliers sur l'année.

[Q:] *Tu nous parles de « la pensée joueuse » mais qu'en est-il de la dimension artistique ?*

Il n'y avait pas de réelle visée artistique : c'était juste de l'impro et de la réflexion philo. Maintenant, c'est clair qu'il y avait plus d'enjeux que dans un jeu simplement récréatif. Il y a eu des moments qui n'avaient pas été prévus au départ et je voulais qu'ils se passent dans l'impro pure et dans la gestuelle, dans l'occupation de l'espace. Ces moments alternaient avec d'autres moments pour calmer la dynamique de groupe et pour fixer les idées, afin de ne pas être que dans l'oralité. J'ai aussi rajouté l'usage du micro et des moments de dessin. Les enfants ont commencé une sorte de petit carnet. Le carnet servait comme trace de ce qui c'était passé, pas plus que ça. Mon défi était de partir juste de l'impro avec ce groupe. Tester l'impro est déjà un enjeu de taille : s'investir, oser.

[Q:] *L'impro était déjà en soi un travail philosophique ?*

J'ai présenté le cycle à l'institutrice comme un cycle où toutes les étapes ne sont pas encore balisées. Il ne s'agit pas de fonctionner totalement de façon improvisée mais de réagir à la fin d'une séance et de se dire : comment on va prendre ce qui vient de se passer ? Il s'agit de rester dans une impro au sens noble du terme. Comment va-t-on prendre ce que ce moment nous donne à penser, comment va-t-on le prolonger et avec quel type d'exercice. J'ai aussi tenté d'intégrer les enfants le

plus possible dans la création du dispositif, de les faire réfléchir à ce qu'eux-mêmes se proposeraient de faire. Ce dernier point a moyennement fonctionné et j'ai dû réduire cette part d'impro dans la création du cycle. Mais, au moins, on a tenté ! Il y avait une grande ouverture.

[Q:] Pourrais-tu nous parler de l'évolution au niveau des élèves et des modifications dans les relations ?

C'est toujours difficile à mesurer

[Q:] Comment à évoluer leur réaction ? Comment ont-ils réagi la première fois, puis la seconde ... ?

Il y avait une dimension ludique très forte dans ce que j'amenais. « La pensée joueuse » indiquait qu'on allait aussi jouer. C'est du jeu d'acteur, mais du jeu malgré tout. Cette dimension ludique a été perçue comme telle et elle a pu faire effet « récréation ». Oui, ils allaient s'amuser mais l'enjeu était aussi de penser et ça, j'ai dû le faire comprendre dès le départ. Régulièrement je devais pointer qu'on glissait vers une ambiance récréative et je devais ajuster.

Un point d'observation important pour moi était de voir s'ils allaient oser s'exprimer et jusqu'où ou jusque quand. Comment untel arrive à s'exprimer et quelles balises, de mon côté, je pose à cette expression ? On parle d'oser s'exprimer mais aussi de le faire autrement : pas juste avec plus d'intensité. Il faut aussi bien entendu tenir comptes des différents profils. Que faire des plus timides, des très timides, des émotifs ? Ils n'osaient pas au début. Ils restaient dans la réserve. Ça a provoqué quelques petites crises de larmes. Je me souviens d'une petite fille qui a été prise d'une émotion forte. On joue avec des émotions et elles sont « incarnées ». Après, ça a été vraiment intéressant : on a vu que lors des séances suivantes elle avait franchi un cap et du coup elle avait plus envie de participer. Elle avait moins peur.

Donc l'enjeu était aussi là. Idem pour ceux qui se prennent d'emblée pour de petits acteurs. Le dispositif de la pensée joueuse nécessite de changer de rôles et même de pouvoir jouer un rôle de l'autre sexe. On pouvait leur donner des conseils qui venaient de l'impro afin de leur permettre de varier leur façon de jouer. On parle de petites variations, mais elles sont là et constituent des acquis. Ça leur demandait un réel effort mais ils y arrivaient. Je parle d'ateliers qui ont lieu il y a deux ans. Pour certains des enfants que j'ai eus en animation cette année, j'ai l'impression que ces acquis sont toujours présents. Ils sont toujours soucieux de la dynamique en gestation, une dynamique à laquelle chacun participe.



Commentaires et analyses

Transformations (rapport à soi, rapport aux autres, rapport au monde)

Ces analyses se basent tant sur les interviews qui précèdent que sur les échanges informels avec les instituteur-trice-s et les parents.

Les témoignages concordent pour constater un gain dans l'implication des enfants, un surcroît d'attention. À titre d'exemple, citons C., l'institutrice de 3-4, qui notait, le 24 novembre 2016, un mois et demi après le début des ateliers, que de plus en plus d'enfants osaient prendre la parole et qu'ils s'écoutaient de mieux en mieux. Le 12 janvier 2017, elle observait que les enfants s'exprimaient différemment dans l'atelier philo que dans les cours. Leur niveau langagier l'étonnait : les enfants sont plus soucieux d'utiliser les termes adéquats, spontanément, il recourent à l'exemple pour expliquer ce qu'ils veulent dire, se rendent compte du besoin de définir pour mieux se comprendre. Leur langage est fluide et assuré, très structuré chez certains, avec des constructions grammaticales complexes. Son hypothèse était que dans l'atelier philo il y avait peut-être moins d'angoisse, de pression que dans les cours. Elle remarquait que le fait de ne pas imposer un contenu, mais partir de l'interprétation et de la compréhension des enfants à partir d'un livre comme support de la pensée produisait beaucoup d'engagement de la part des enfants dans la réflexion et aussi dans la manière de parler (alternance spontanée, respect du tour de parole).

Cette *culture de l'attention* à ce que l'on pense, à ce que l'on dit et à ce que l'autre dit entraîne chez les enfants une plus grande *présence* à soi, à ce qui se passe dans la classe et une plus grande *conscience* de soi.

À quelles conditions cela peut-il se produire ? Les trois animateurs exercent une grande vigilance à ce qui se passe au cœur de l'animation et qui est distinct de la seule application d'un programme préétabli ; il arrive fréquemment que l'atelier prévu soit réinventé au moment où une occasion se présente. Ce qui advient *ici et maintenant* est schématiquement traité selon une séquence en quatre étapes : 1° observer, 2° relever explicitement, 3° le proposer à la discussion et 4° expérimenter concrètement.

Dans leurs interviews, les animateurs mettent en évidence des transformations quant au rapport à soi, au groupe et au monde.

Rapport à soi

- On peut avoir différentes manières de penser une même chose (exemple : se rapporter à soi par le raisonnement, par le jeu physique, par la peinture permet de traduire l'idée différemment à l'intérieur de soi) ;
- On voit une idée se transformer par rapport à notre idée de départ (exemple : définir la pensée dans un concept humain et l'appliquer au règne végétal, et revoir de ce fait sa définition initiale de la pensée) ;
- On peut penser autrement que les autres : développer une curiosité à entendre autre chose, à changer de point de vue (par exemple dans le jeu) ;

- Les enfants développent une réflexivité grâce aux contraintes apportées par le dispositif (exemple : être capable d'identifier une idée « au vol » dans le dispositif de la pensée joueuse et de la fixer ensuite).

Rapport au groupe

- La cohésion du groupe est renforcée par le fait chaque idée est prise au sérieux ;
- Les enfants expriment posément et sans crainte leurs désaccords.

Rapport au monde

- Les outils utilisés dans les dispositifs de l'atelier philo sont transférés spontanément par les enfants dans d'autres moments de la vie scolaire (conseil de classe, etc.) ;
- Ils continuent de réfléchir à ce qui a été pensé dans l'atelier philo dans d'autres contextes, scolaires et familiaux.

D'une manière générale, il faut souligner que l'autorisation donnée aux enfants de penser et d'exprimer leur pensée dans un cadre sécurisé et codé, produit une confiance en soi et en les autres. Cette autorisation suppose un principe de non-disqualification *a priori* de la parole : laisser exister une variété d'idées créatives, voire farfelues, sans en exclure aucune, et garder ainsi vivante sa capacité d'imaginer et d'expérimenter.

Reprenons un exemple issu de l'interview de Stéphanie. Un enfant gribouille pendant l'atelier. Cela est vu, signalé et discuté, sans préjuger de l'inadéquation de son geste. Cela a débouché sur une expérience collective du gribouillage et sur une interrogation sur les conditions de la concentration. On peut percevoir ce cycle comme un cycle de la liberté : on expérimente quelque chose, on le pense (à l'encontre du réflexe qui consisterait à le juger immédiatement inapproprié) et on développe ainsi une conscience de soi (pour l'un, gribouiller est une aide à la concentration, pour l'autre, c'est l'inverse, et on sait pourquoi il vaut mieux qu'on le fasse ou qu'on s'en abstienne).

Cohérence

Parmi les effets observés, soulignons que les enfants rapportent des éléments d'un atelier précédent, ou d'un cours, d'une fois à l'autre. On peut y voir la conséquence du point mis en évidence plus haut : puisque l'atelier philo-art accueille et travaille ce qui s'y passe, ici et maintenant, il autorise une intégration continue et une plus grande cohérence.

À quelles conditions tisse-t-on une cohérence dans le temps ? Il y a une vigilance à faire avec les autres partenaires, particulièrement l'enseignant. On a constaté que changer d'enseignant changeait beaucoup de choses : ce n'est plus tout à fait le même atelier quand le partenaire n'est plus le même. Stéphanie rapporte ceci : « L'enseignante, s'est très fortement impliquée dans le projet, elle était preneuse de tout ce que j'amenais et a proposé d'emblée de relayer les réflexions issues des ateliers hors des ateliers (dans ses cours, peu importe la discipline, mais aussi dans



l'album de vie de la classe). Cette attitude active, constructive et soucieuse s'est révélée tout au long des ateliers en sa présence. Elle n'a d'ailleurs jamais hésité à investir sa place de différentes manières (tantôt elle était participante dans les discussions, tantôt observatrice des effets objectifs des ateliers, tantôt dans un rôle de guetteuse d'ambiance. Toujours dans une posture d'aide à la mise en place des ateliers (l'espace était toujours préparé à l'avance). Jamais, elle n'a « profité » du temps de l'atelier pour vaquer à un autre travail, ou quitter sa classe. Elle ne s'est pas non plus cantonnée à un rôle disciplinaire. En effet, pour elle comme pour moi, le projet des ateliers est un projet d'école. »

Il y a aussi à faire avec les parents : faire en sorte que des éléments de l'atelier philo soient ramenés à la maison, favoriser la circulation pour que les parents, d'une certaine manière, s'intègrent à l'atelier. À cet égard, l'effet de la présente recherche-action s'est révélé majeur : les interviews des parents et leur conscience que les ateliers philo faisaient l'objet d'une recherche a accru leur attention sur ce que leurs enfants rapportaient de l'école (une réalisation artistique, une question, un nouvel étonnement, etc.) qui jusque-là pouvaient passer sous leurs radars.

L'enseignement à tirer de ce point est une attention accrue à tout ce qui fait circuler à l'extérieur les objets, les questions et les interrogations issus des ateliers, et à tout ce qui transite par lui. Car une plus grande cohérence – une meilleure incorporation des ateliers dans la vie scolaire et familiale – favorise les transformations visées plus haut.

Cohésion

Les animateurs rapportent quelques exemples éloquentes : des élèves habituellement mutiques se mettent à parler, une telle est submergée par ses émotions et franchit un cap qui lui permet d'oser davantage, untel fraîchement arrivé dans l'école trouve sa place.

Comment fait-on pour que tout le monde ait une place ? 1) Décider de faire des ateliers philo-art n'est pas indifférent. Cela permet de tenir compte du fait que le langage n'est pas un mode d'expression également maîtrisé ou privilégié, et qu'il y a des enfants qui ne parlent pas le français chez eux. Nous cherchons sans cesse à faire exister l'art comme un mode d'expression et de pensée, afin de donner une prise aux enfants qui passent moins facilement par la parole. 2) Il y a des conditions affectives. Pour qu'une personne s'intègre, il peut y avoir un cap affectif à franchir. La pensée joueuse, qui part et joue des émotions, permet de s'intégrer au groupe en prenant conscience que cela passe par un parcours singulier. Ce qui aidera l'un, c'est de pleurer, pour un autre c'est la parole, pour un troisième la création artistique d'un objet...

Se découvrir et découvrir l'autre autrement

L., 9 ans, découvre sous un autre jour un camarade de classe qu'elle jugeait auparavant « un peu bête » et se rend compte qu'il a des idées intéressantes qu'elle n'avait pas. L., institutrice, comprend mieux un élève avec lequel elle avait des difficultés de

communication. P., 11 ans, manifeste du plaisir à faire quelque chose (une synthèse) qu'il pensait être incapable de faire.

À quelles conditions cela peut-il se produire ? Les trois animateurs sont animés d'un postulat de départ : prendre au sérieux l'enfant, le croire capable. Ils sont animés d'une attitude de curiosité à l'égard de ce qui se dit, même quand *a priori* ça ne paraît pas intéressant. Enfin, des moments de discussion avec l'enseignant sont aménagés, qui rendent explicites les décalages entre ce qui s'est passé et ce à quoi on pouvait s'attendre et qui rendent chacun conscient des gestes posés par l'animateur pour que cela advienne.

À cet égard, la position d'extériorité de l'enseignant est intéressante, dès lors qu'il est placé dans un rôle qui n'est pas habituellement le sien et qui lui donne un point de vue décalé sur les enfants. Il est là, présent au cœur de l'atelier, et l'animateur, par ses gestes typiques, rend possible, pour l'enseignant, de voir ses élèves autrement. Quand l'enseignant est trop extérieur, on perd ces avantages, il pourrait ne pas comprendre ce qui est en train de se jouer à l'intérieur de l'atelier. Il importe de trouver un équilibre entre extériorité et intériorité. Il y a des visées d'animation qui sont plus faciles à adopter pour les enseignants (par exemple, la visée de cohérence ou de cohésion est plus facile à assimiler par un enseignant que la visée créative, qui pourrait être perçue comme du bricolage, et la visée d'impro perçue comme de la récréation.) Il y a une étape qui permet d'éviter l'extériorité disqualifiante : la formation philo-art des enseignants qui leur permet de mesurer de l'intérieur la légitimité philosophique de l'atelier. Récemment, par exemple, l'institutrice de 3-4 a suivi une formation philo-art organisée par PhiloCité, qui l'a conduite à avoir une solidarité encore plus grande avec le projet philo-art.

Les effets de la recherche : une production d'existence.

Nous l'avons déjà dit : les effets de la recherche-action rendue possible par le Fonds Houtman sont patents. La focalisation sur les ateliers philo-art a renforcé les effets attendus par ceux-ci. Tout le monde (enfants, parents, enseignants) est devenu plus attentif – parce qu'on leur demandait d'observer les effets des ateliers – grâce aux interviews, grâce à la présence du chercheur-observateur. Les animateurs eux-mêmes ont été amenés, grâce à cette enquête, à prendre conscience de leurs propres aveuglements et à poursuivre la recherche en action qu'est fondamentalement l'atelier philo-art.

Très généralement, on peut conclure que les conditions que l'on aménage font exister ce qu'elles visent : postuler la rationalité de la pensée des enfants la fait exister, postuler l'égalité des intelligences les révèle, chercher des transformations chez les enfants les font advenir, donner de l'importance à ce que l'enfant dit rend important ce qu'il dit aux yeux de tous, etc. Ce que cette recherche a mis en lumière, ce sont les conditions pour que se réalise l'« esprit de l'atelier philo » dont parle Stéphanie dans son interview. Comme nous allons le suggérer, la réussite des ateliers philo tient sans doute à la fois dans la conviction que des effets positifs seront produits et dans l'aménagement de conditions optimales qui permettent de lever les *obstacles* à cette production.



Réflexions conclusives

Une redéfinition de l'atelier philo

À l'issue de ce travail, on pourrait reformuler le principe général des ateliers philo comme suit : *(faire) éprouver le plaisir d'élaborer des idées et les moyens de leur expression et, ainsi, éveiller ou entretenir le désir de réfléchir seul ou à plusieurs.* La dimension de plaisir ou de joie est donc importante puisqu'elle est à la fois le moyen et le résultat de la pratique philosophique : c'est parce qu'on a éprouvé du plaisir à penser que l'on souhaite rééditer l'expérience ; et c'est parce que la pensée a été rendue possible que l'on a éprouvé du plaisir.

Loin que l'affect soit mis de côté, il se situe donc au centre de l'attention car il est l'élément vécu indispensable pour alimenter le désir de penser. Mais, on l'a dit, cet affect positif (plaisir, joie) est intimement lié à une pratique cognitive et intellectuelle. La formulation d'idées, leur approfondissement, l'exploration d'hypothèses, la rigueur argumentative, etc. sont autant d'incarnations de ce que l'on appelle communément « la raison ». Néanmoins et réciproquement, « donner un exemple », « formuler une hypothèse » ou « généraliser » ne garantissent pas à eux seuls la présence d'une réflexion. En effet, coupée de son enracinement affectif et situationnel, la pratique de ces compétences n'est que formelle.

L'affect est premier. Mais il faut voir que, loin de se réduire à la sphère égotique, tout affect est une réalité pluridimensionnelle. Que cela implique-t-il ? Puisque l'atelier philo postule que l'actualisation de la raison (en plus de la simple et aride musculation de l'intellect) est source de joie et que cette joie constitue la motivation à réitérer cette actualisation, il convient de rendre possible l'usage de la raison. Pour cela, on veillera avant tout à *lever les obstacles* s'opposant à un tel usage. Or, s'ils sont infiniment nombreux, notre recherche invite à penser qu'il est possible d'en distinguer grossièrement quatre grandes catégories (que nous définirons plus spécifiquement au sein du cadre scolaire) : les obstacles intimes, les obstacles *socio-culturels*, les obstacles *institutionnels*, les obstacles matériels liés au déroulement de l'atelier.

⊙ Par « *obstacles intimes* », nous entendons au moins deux choses : 1) tout ce qui a trait à une image dépréciée de soi-même ; 2) les difficultés liées à l'usage de la langue et de ses différents registres.

⊙ Les obstacles *socio-culturels* regroupent les difficultés résultant des milieux dont sont issus les participants (précarité, diversité des codes culturels, faible scolarisation, etc.) et les obstacles relationnels résultant de l'intériorisation de ces difficultés objectives : la peur liée au jugement des autres ou l'absence d'intérêt dans le jugement des autres.

⊙ Les obstacles *institutionnels* proviennent du fonctionnement de l'institution scolaire elle-même : parti-pris pédagogiques, hiérarchies, classes formées sur base de l'âge uniquement, principes d'évaluation de la réussite et l'échec, etc.

⊙ Enfin, les obstacles *matériels* sont ceux générés par les conditions dans lesquelles se déroule l'atelier : participants en surnombre, manque de matériel, exigüité des locaux, manque de temps, difficultés dans la gestion de la parole, problèmes dans l'attitude de l'animateur, etc.

Cette simple énumération indique à quel point ces catégories sont liées entre elles et que, si elles ne doivent pas être confondues, elles ne peuvent demeurer séparées. Ainsi, par exemple, est-il clair qu'un manque de confiance en ses capacités (obstacle intime) peut être l'expression de difficultés familiales (obstacle socio-culturel) et que cette mauvaise image sera renforcée par une institution sélective (obstacle institutionnel) qui, par manque de moyens (obstacle matériel), ne peut lutter contre cette inertie. Mais il faut bien voir que ce processus est délétère également pour ceux que leur milieu d'origine a armé pour évoluer aisément dans l'institution scolaire (qui n'est dès lors là que pour sanctionner officiellement ce qu'ils ont déjà appris à faire). En effet, faute d'avoir été confrontés à de réelles difficultés (réalité de la violence des rapports sociaux, absence de communication ou absence de compréhension entre différents milieux, etc.) ils ont peut-être bien obéi aux injonctions de l'apprentissage sans avoir jamais pensé une seule fois. Plutôt donc que de répondre à des impératifs de « discrimination positive » qui risqueraient de reconduire des coupures qu'ils prétendent dépasser, les ateliers philo doivent postuler que l'émancipation se fera ensemble et contre tous ces obstacles ou ne se fera pas. Ce postulat se concrétise lorsqu'une collectivité devient un groupe.

Si l'on exprime de manière positive ces différentes « levées d'obstacles », on peut dire que l'atelier philo vise à une prise de confiance (sphère *intime*) par les enfants dans leur capacité de s'approprier de grandes questions qui animent l'humanité (or la recherche autour d'un problème que tout le monde se pose a des effets « thérapeutiques » : la compréhension peut apaiser certaines peurs). Ce faisant, il cherche à déjouer les conditionnements socio-culturels et favorise la création de liens sociaux inédits (sphère *socio-culturelle*). Et, en valorisant l'être pensant en chacun, il s'attelle à contrecarrer les inerties institutionnelles telles que la sélection, le règne d'une autorité arbitraire ou un rapport passif au savoir (sphère *institutionnelle*). Or, pour y parvenir, il lui faut mettre en place un certain nombre de conditions (sphère *matérielle*) au sein de cette même institution. Cette façon de s'exprimer ne pose pas de problème tant que l'on conserve à l'esprit, sous peine de tomber dans la contradiction consistant à ordonner à quelqu'un de penser, que l'atelier philo ne peut produire de la pensée en suivant un protocole pré-défini ; il ne peut que la rendre possible. Réfléchir ne s'exige pas. On ne fait pas réfléchir quelqu'un, on œuvre à lui permettre de le faire.

Il importe de noter qu'une telle reformulation de notre pratique n'est pas neutre. En effet, son insistance pour placer la sphère socio-affective au centre de l'atelier disconvient peut-être à certains praticiens (et théoriciens de la pratique), comme elle a pu faire débat au sein de notre équipe avant cette enquête menée sur les ateliers en classe. Mais force est de constater que la dimension réflexive impulsée par ce travail a eu un impact jusque dans la définition que chacun donnait de son activité. En d'autres termes, les lignes ont bougé chez nous également, et c'est précisément dans ce processus de redéfinition de la situation collective et de chacun dans cette situation que réside la vérité de la pratique de la pensée. En un certain sens, l'enquête et les interviews des différents acteurs se sont avérées parties intégrantes de l'atelier philo. C'est notamment ce qui a permis d'insister sur le fait qu'un partenariat actif avec les instituteurs ne se décrète pas mais nécessite un investissement actif des deux parties et des moments de discussion franche afin de lever les incompréhensions et d'éventuelles frustrations (comme c'est arrivé cette année suite, notamment, au caractère expérimental de la philo-impro avec les plus petits). À nouveau, c'est ce genre d'occasions qui permet à chacun de thématiser sa vision pédagogique, et donc de pouvoir la modifier ou la confronter (cf. « vertu des présupposés »).

B

L'importance de la pratique artistique dans l'atelier

Si l'on résume ce qui précède, on peut poser qu'un atelier philo doit procéder par *via negativa* et lever un certain nombre d'obstacles liés entre eux pour permettre à la raison d'advenir, ce qui sera source de joie. Liant volontairement ce qui est de l'ordre de la pratique « intellectuelle », de l'affect et du social, cette brève reformulation ne verse pas dans les oppositions classiques mais stériles entre « raison et passion », « intellect et émotion », « individu et collectif ». Toutefois, afin de prévenir les retours du biais scolaire par les moments d'exercice de l'intellect – retours d'autant plus probables que l'atelier se déroule dans un cadre scolaire, mais qui peuvent aussi bien arriver en-dehors en réveillant en chacun l'ancien élève qu'il fut – il convient de comprendre *lato sensu* « la joie liée à la pratique de la pensée ». Pour user d'une analogie, nous dirions que la pensée est « la respiration de l'esprit ». Elle connaît des inspirations, des expirations, d'éventuelles apnées. Elle est expansion et contraction, déploiement et résumé, analyse et synthèse. On peut volontairement modifier son rythme, mais c'est laborieux. Or, tout labeur tend la volonté et risque de créer des rigidités intérieures produites par l'effort contre l'obstacle. Il faut donc apprendre aussi à se détendre, à se relaxer et à adopter d'autres rythmes. Cette modulation des rythmes et de l'attention pour prévenir et contrebalancer la rigidité de l'intellect et ainsi revivifier la pensée, voilà entre autres ce que permet la dimension artistique. Elle autorise un élargissement des possibilités de prise de confiance en soi (contre les obstacles intimes) par l'usage d'autres moyens que langagiers. Les obstacles institutionnel et socio-culturel que pourraient représenter le monde de l'art (jugé « élitiste », « inutile », « abstrait

et détaché de la vie », etc.) visent eux aussi à être levés par cette symbiose qu'est l'atelier philo art.

Bien plus, c'est par le résultat objectif de cette pratique (la trace qu'elle laisse) qu'un décroisement supplémentaire est rendu possible, entre l'école et la famille, entre enfants et adultes, etc. Lorsque le fruit du travail réflexif peut être présenté (à la maison ou lors d'une exposition de fin d'année) car il a donné lieu à une production matérielle, il appelle de nouveaux échanges entre parents, enfants, animateurs et instituteurs.

Deux observations viennent renforcer cette remarque :

1. Bien que les ateliers philo-impro aient donné lieu à des capsules sonores, le caractère « immatériel » de ces dernières fut un obstacle à ces nouveaux échanges (ce qui se manifesta très clairement lors de l'exposition de fin d'années ou très peu de parents sont allés écouter les capsules) ;
2. Les interviews de parents effectuées lors de l'exposition confirment que si certains parents sont au courant de la teneur des ateliers philo et en discutent avec leurs enfants, pour d'autres, c'est seulement grâce à la vision du produit final qu'ils ont interrogé leurs enfants pour connaître le processus qui a mené à ce résultat.

Les ateliers philo et l'école

Si la régularité des séances importe afin d'épouser au plus près le rythme scolaire de l'enfant, une autre dimension est apparue comme cruciale : l'intégration de l'atelier philo dans l'institution scolaire. Ne pas faire figure de corps étranger ou de « pièce rapportée » non seulement légitime l'atelier aux yeux des enfants et de l'équipe pédagogique, mais est également une condition à la diffusion dans les autres cours de ce que l'on travaille en atelier philo. Même si les règles y sont différentes, aucun gouffre infranchissable n'existe entre ce moment particulier et le reste de la semaine. On pourrait croire qu'il s'agit d'un détail, mais ce point nous apparaît en réalité fondamental car il est le symptôme du statut et de la considération des ateliers philo aux yeux de l'équipe pédagogique et de la direction. En d'autres termes, l'atelier philo est le lieu où peut se manifester la cohérence ou l'incohérence d'un projet pédagogique.

Le fait que l'établissement des Érables soit à pédagogie active importe également pour une raison sociétale. Il est manifeste que ce type d'approche pédagogique attire des parents culturellement et économiquement bien pourvus. Or, les Érables se situent en un quartier populaire et accueillent donc une partie des enfants de ce

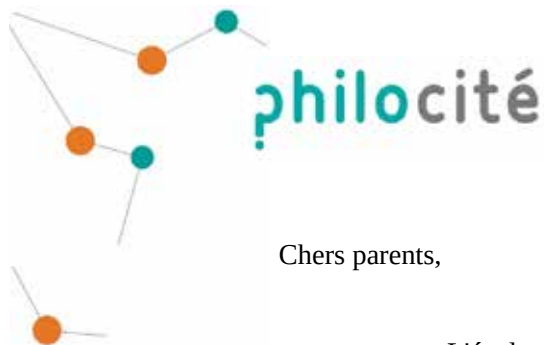
quartier. La mixité sociologique présente au sein des classes a constitué un avantage non négligeable pour la tenue de notre recherche : elle a permis de soumettre à l'épreuve des faits notre hypothèse, selon laquelle une transformation induite au niveau du rapport au savoir fait mentir les statistiques de la reproduction sociale et engendre des effets relationnels positifs.

Un dernier point.

Les résultats de cette Recherche-Action éclairent en partie les enjeux du nouveau cours de « Philosophie et Citoyenneté ». En effet, c'est peut-être au sein de ce cours que la volonté pédagogique d'un établissement et d'une équipe est mise en demeure de « faire ce qu'elle dit ». De deux choses l'une: soit on souhaite réellement forger les citoyens émancipés de demain et il convient alors de tenter de lever tous les obstacles sur le chemin menant à cet objectif; soit on prétend vouloir le faire sans y croire et s'en donner les moyens, et on transformera alors le cours de « Philosophie et Citoyenneté » en un cours plus néfaste qu'un « cours de rien » : une imitation servile d'une liberté illusoire !

Annexes

- ⦿ Lettre aux parents
- ⦿ Projet pédagogique de l'école
- ⦿ Réalisations des enfants



Liège, octobre 2016.

Chers parents,

L'école des érables a établi un partenariat de longue date avec l'asbl PhiloCité pour l'organisation d'ateliers philo-artistiques dans les 3 classes du primaire de l'école, ainsi qu'en 3ème maternelle.

Partant du postulat de l'éducabilité philosophique dès le plus jeune âge, les activités de PhiloCité consistent à faire de la philosophie avec les enfants dès l'âge de 5 ans dans la volonté de rendre actifs les participants dans le processus de réflexion de leur vie. Nous considérons l'enfant comme un interlocuteur valable et souhaitons contribuer à construire l'homme dans l'enfant, comme sujet réflexif et critique. La posture éthique d'animation que nous endossons est celle d'un accompagnateur discret et solidaire sur le chemin de la pensée des enfants. Ce chemin est précisément celui par lequel ils tentent eux-mêmes de trouver un sens à ce qu'ils vivent.

Nos ateliers philo qui ont pour mission de travailler les modes d'expression des enfants pour qu'ils soient plus soucieux des autres, de travailler leur avis pour qu'ils soient mieux fondés. L'objectif principal est l'émancipation : donner des outils de réflexion collective et individuelle aux enfants, faire en sorte qu'ils acquièrent des compétences argumentatives, qu'ils prennent confiance dans leur parole et leur pensée afin qu'ils les intègrent dans tous les lieux et les dimensions de leur vie présente et future, avec leurs amis, avec leurs parents, à l'école ou ailleurs.

Cette année, nous souhaitons articuler ces animations de terrain à une recherche qui en évaluerait les effets sur la durée. Il s'agit d'observer, d'enquêter depuis une définition de la philosophie comme transformation de son rapport au savoir, de l'acquisition d'une réflexivité, d'une capacité de détachement, de distanciation, de voir dans quelle mesure les idées travaillées en ateliers philo-artistiques sont appropriées par les enfants eux-mêmes

Ce projet d'évaluation « Philosophes et chercheurs d'art » concerne l'école primaire dans son ensemble. Cette évaluation sera menée tant par des chercheurs du Département de philosophie de l'Université de Liège, que par les enfants, acteurs de l'atelier, les parents et les enseignants.

L'évaluation portera tant sur la transformation dans son rapport à soi, au groupe, au monde, selon des critères temporels (de façon ponctuelle et sur le long terme). La durée de l'expérience nous permet d'envisager les effets des ateliers philo-art sur les enfants, sur un cycle complet d'études primaires (d'octobre 2016 à novembre 2017). Comme sources d'observation, les chercheurs du département de Philosophie se serviront de vidéos, d'interviews avec les différents acteurs volontaires (des enfants, des profs et des parents).

Soucieux d'établir avec vous un véritable partenariat, nous prendrons contact avec vous ultérieurement. Nous vous remercions pour votre bienveillante attention,

L'équipe de PhiloCité

philocité



philocité

VILLE DE LIEGE INSTRUCTION PUBLIQUE

PROJET D'ETABLISSEMENT JUIN 2009 ECOLE : NANIOT

Le projet d'établissement s'inspire des valeurs et des finalités du projet éducatif et s'inscrit dans le cadre défini par le projet pédagogique de la Ville de Liège.

Les 10 grandes options du projet pédagogique sont les suivantes :

1. Assurer la maîtrise par tous des compétences et acquis de base ;
2. Aider chacun à développer au maximum ses potentialités ;
3. Développer l'autonomie et la confiance en soi ;
4. Développer la solidarité ;
5. Développer l'ouverture aux autres et à leur culture ;
6. Développer l'expression, la communication et la créativité ;
7. Développer la curiosité et l'esprit scientifique ;
8. Assurer un développement corporel harmonieux ;
9. Intéresser les enfants à la vie sociale et économique ;
10. Faire découvrir aux enfants la richesse de l'histoire, du patrimoine culturel et de l'environnement naturel, en privilégiant le niveau local et régional.

Pour les concrétiser, chaque école privilégie les méthodes, approches et pratiques pédagogiques qui :

1. donnent du sens à l'école et aux apprentissages aux yeux des enfants ;
2. mettent l'activité de l'enfant lui-même au centre de l'apprentissage ;
3. favorisent la collaboration et la coopération entre enfants, entre enseignants, entre enfants et enseignants, entre enseignants et parents,...
4. assurent le plus de continuité possible entre les apprentissages, les classes, l'école et la famille, l'école et son environnement,...

Notre équipe éducative les traduit dans ses pratiques quotidiennes par des actions concrètes.

Le projet d'établissement présente volontairement une seule dimension par option.

Tout ce qui se fait dans l'école ne figure donc pas dans ce projet. Par souci de clarté, seules les mesures qui semblent être les plus représentatives, les plus régulières et qui concernent le plus grand nombre d'enseignants ont été retenues.

Par ailleurs, les activités ponctuelles ou extra-scolaires ainsi que celles qui sont obligatoires dans toutes les écoles (éducation physique, cours philosophiques...) ne sont pas reprises.

Deux petites remarques préalables :

- Les points et actions repris dans les pages qui suivent sont ceux qui constituent la charpente de notre action pédagogique... nous les pratiquons régulièrement... Il serait toutefois vain d'en vérifier la présence « au jour le jour » : ils s'inscrivent dans la continuité.

- Certains points, comme, par exemple, la coopération pourraient apparaître dans plusieurs options. Pour une question de lisibilité, nous avons fait le choix de ne les placer qu'une fois, dans l'option qui nous paraissait la plus importante.





Option 1 : assurer la maîtrise par tous des compétences et des acquis de base.

Nous organisons le travail le plus souvent en groupes verticaux ; nous mettons en place des outils et des techniques d'apprentissage adaptés le plus possible au niveau de chaque élève dans le respect des rythmes individuels (tutorat, remédiation, plan de travail,...) et nous donnons du sens aux apprentissages : par l'observation, la recherche, la manipulation, l'expérimentation, le jeu, l'enfant est amené à effectuer des apprentissages et acquérir des compétences (Socles de Compétences) au départ de situations mobilisatrices, de situations problèmes ou lors de thèmes, de projets.

Dans le cadre de la nécessité éventuelle d'une année complémentaire, nous considérons cette année comme une extension naturelle de l'année en cours.



Option 2 : aider chacun à développer au maximum ses potentialités.

Par la pédagogie du projet, le travail individuel, les méthodes naturelles d'apprentissage, tâtonnement expérimental, le plan de travail (...), nous favorisons la coopération, le droit à l'erreur, la responsabilisation de l'enfant par rapport à ses apprentissages, (...), nous établissons un climat de confiance propice à l'épanouissement de chacun, à la découverte et la valorisation de ses potentialités.



Option 3 : développer l'autonomie et la confiance en soi.

Nous favorisons la responsabilisation lors de nos classes de dépaysement, par le biais du droit à l'erreur, du renforcement positif, des charges, du conseil de classe, des conseils d'école, du parrainage, les conférences, de l'autoévaluation et de la prise d'initiatives.



Option 4 : développer la solidarité.

Nous basons la philosophie et l'état d'esprit de l'école sur les choix éducatifs, la coopération, la participation et la gestion coopérative où l'enseignant reste le garant, le moniteur et l'intégration d'enfants issus de l'enseignement spécialisé et l'accueil de primo-arrivants.



Option 5 : promouvoir l'ouverture aux autres et à leur culture.

Nous favorisons l'ouverture sur l'extérieur du point de vue social, culturel et artistique par la correspondance, les visites, les rencontres, la participation des parents, la sensibilisation au développement durable et par la participation active à des projets extérieurs.



Option 6 : développer l'expression, la communication et la créativité.

Nous utilisons des formes d'expressions libres, orales ou écrites et des apprentissages des techniques d'expression (chant, ateliers graphiques, écriture, théâtre, création d'histoires).

Le cas de chaque élève réunissant les conditions relatives à l'adaptation à la langue d'enseignement sera analysé. Des solutions adéquates seront proposées en fonctions des circonstances et opportunités.



Option 7 : développer la curiosité et l'esprit scientifique.

Nous développons la curiosité, le questionnement et l'esprit scientifique au départ des projets, de l'exploitation du milieu environnant, des classes de dépaysement, de situations de vie et des apports des enfants.



Option 8 : assurer un développement corporel harmonieux.

Nous pratiquons des activités physiques habituelles (gymnastique, piscine, psychomotricité) ou occasionnelles (danse, mimes, journées sportives,...) avec une priorité particulière en maternelle qui favorise, chez l'enfant, la prise de connaissance de son corps.



Option 9 : intéresser les enfants à la vie sociale et économique.

Nous organisons la classe et d'école (lieux d'échanges, de discussion et de prise de décisions démocratiques) en portant une attention particulière à l'actualité, aux circonstances de la vie, aux apports de la vie quotidienne et des enfants et à une ouverture vers l'extérieur.



Option 10 : faire découvrir aux enfants la richesse de l'histoire du patrimoine culturel et de l'environnement naturel en privilégiant le niveau local et régional.

Nous agissons au travers de projets, d'activités musicales, théâtrales, dialectales, cinématographiques, historiques, écologiques dans ou hors école.



Notre action prioritaire durant les 3 prochaines années :

Approfondir les liens, les outils, les vécus communs dans le but de renforcer les apprentissages. Cette action se concrétisera, notamment, par des ateliers verticaux de la classe d'accueil à la 6^{ème} année qui se dérouleront tous les deux mois et où chaque enseignant développera une activité à laquelle il est sensible.

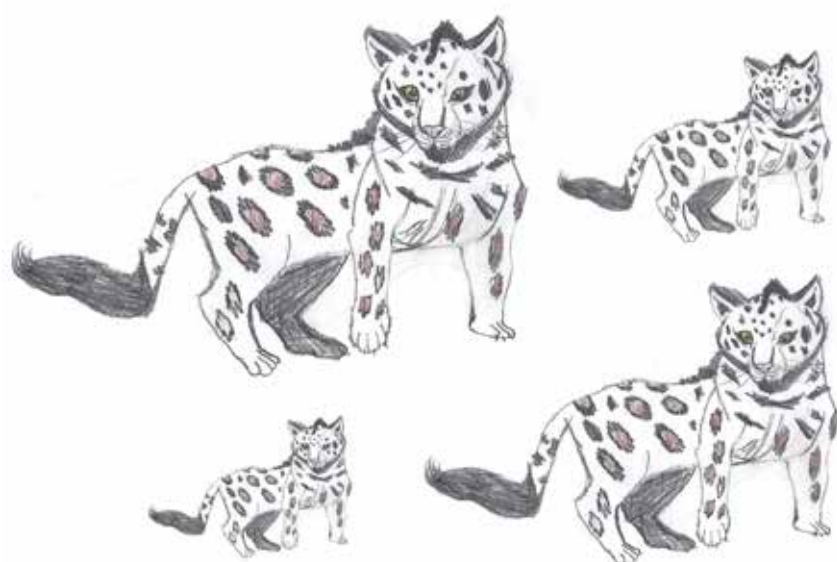




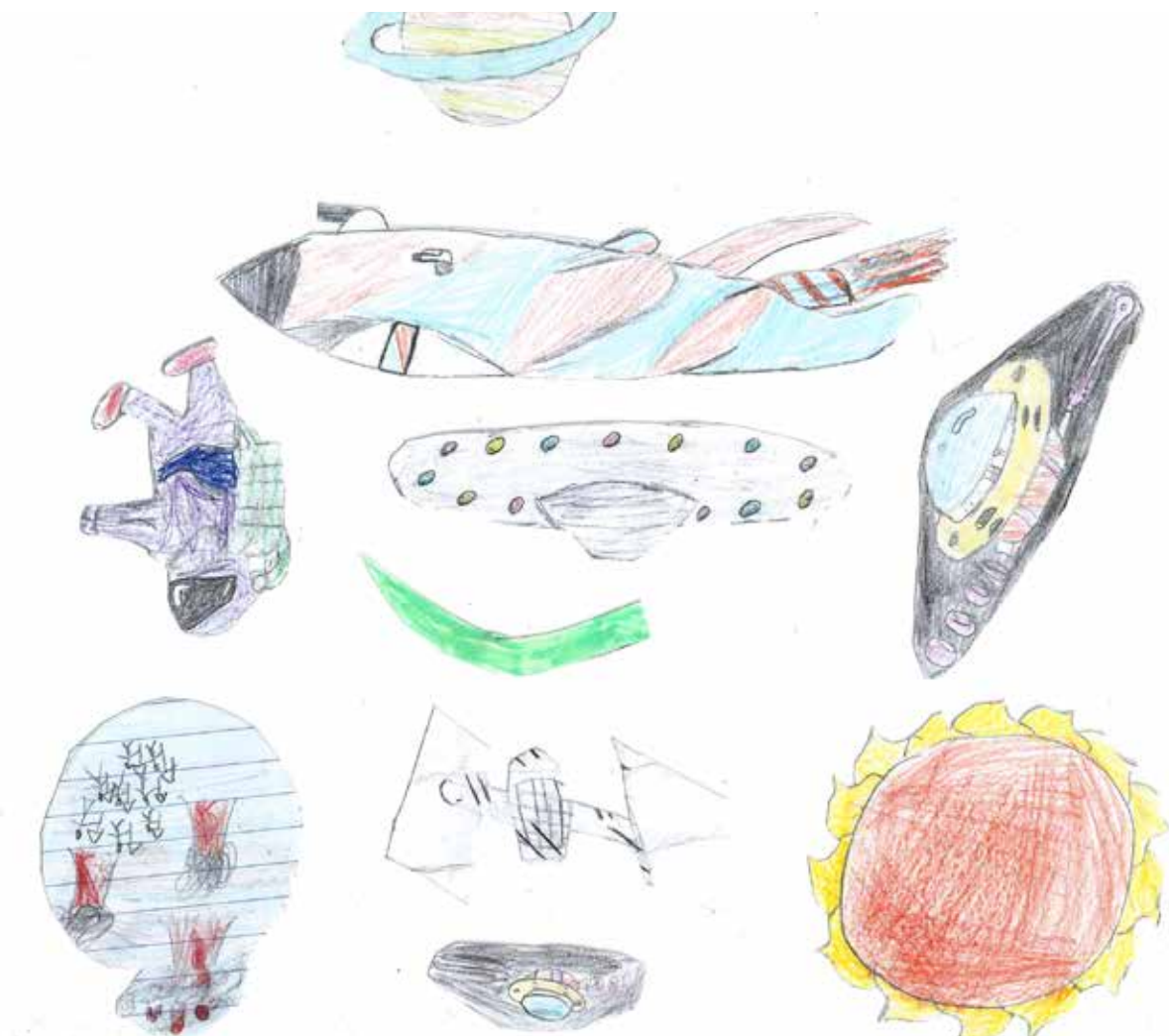


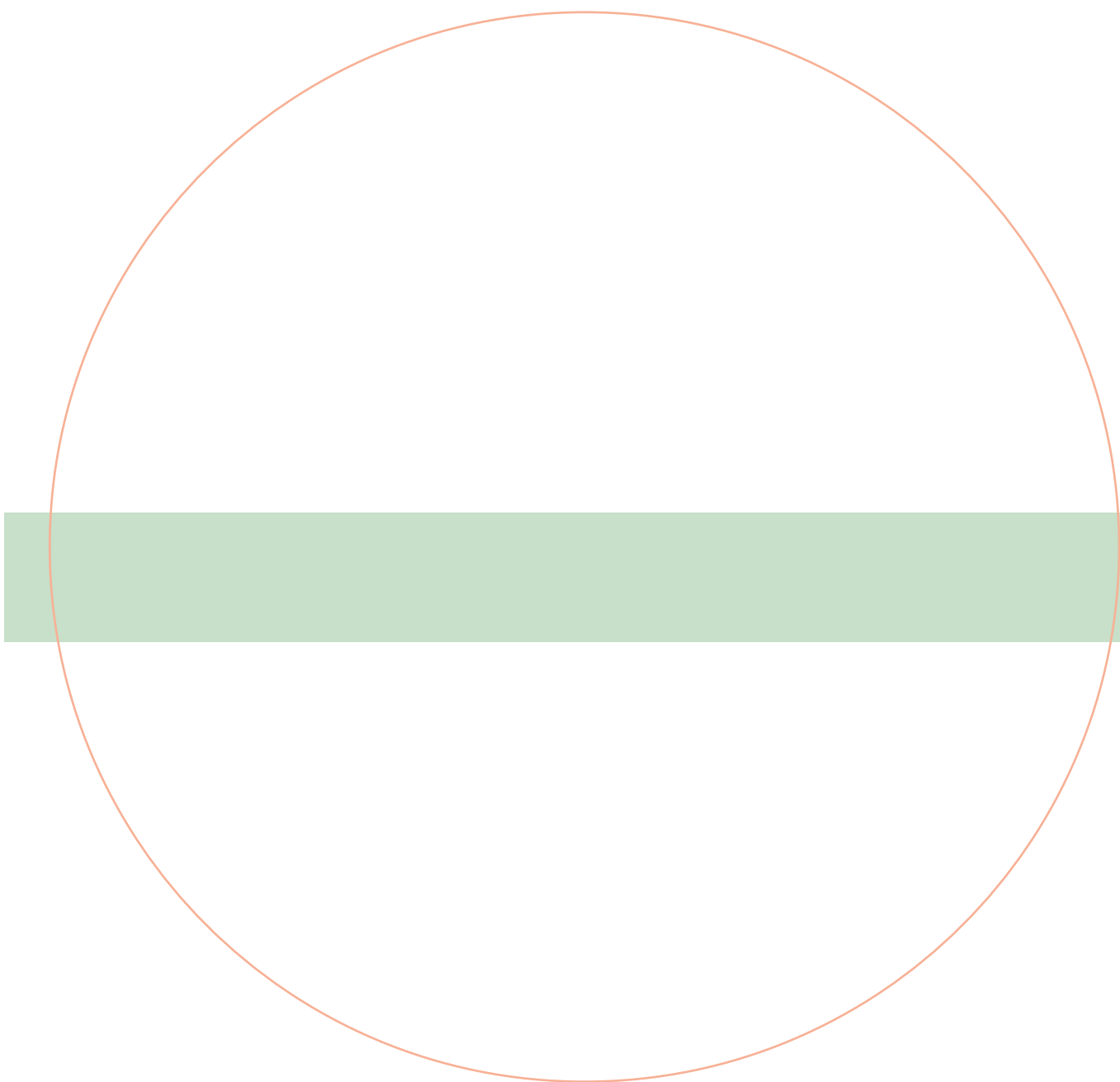


A LA RECHERCHE DU JAGUAR BLANC



VOLCA ET LA PLANETE PYRAMIDIA





Rue Pierreuse, 21 — 4000 Liège
www.philocite.eu
2018

philocité