

La philosophie au collège-lycée élitare pour tous

Rémy David, Professeur de philosophie au CLEPT de Grenoble

Le Collège-Lycée élitare pour tous (CLEPT) est un établissement scolaire public destiné aux jeunes en rupture d'école et souhaitant reprendre une scolarité. Projet né en 1997, à l'initiative d'une association (La Bouture, luttant contre le décrochage scolaire), il a fait partie des trois lycées innovant mis en place par le Ministre à la rentrée 2000¹. Le pari du CLEPT est que l'existence de ces jeunes de quatorze à vingt-deux ans qui ne fréquentent plus aucun établissement scolaire depuis plusieurs mois, voire plusieurs années, et leur volonté de retour à l'école, interrogent le système scolaire sur certains de ses dysfonctionnements. Aussi se propose-t-il d'innover en matière pédagogique, et notamment en pensant la nécessité d'un enseignement de philosophie dès le niveau fin de collège, et jusqu'en première générale, puisque les classes de terminale n'étaient pas encore ouvertes, il y a un poste de philosophie à temps plein (sur quatorze postes d'enseignants). Il s'agit donc d'un véritable choix et non d'un simple effet d'annonce².

Le choix du CLEPT d'offrir à tous ses élèves, dès le module initial de réconciliation avec l'école, un enseignement de la philosophie participe d'une tentative d'accompagnement de la construction de la citoyenneté active du jeune, à travers un espace-temps de réflexion problématisée. Il entend également extraire l'enseignement philosophique de l'impasse pédagogique qui le cantonne en terminale, dans une situation totalement artificielle où l'urgence de l'examen joue à la fois le rôle de catalyseur des comportements normés ou de l'intérêt scolaire, et celui d'obstacle aux errances indispensables à la construction de soi. Le cours de philosophie se prolonge par des travaux pluri ou transdisciplinaires où le professeur de philosophie intervient en tant que tel, souvent en co-animation avec un enseignant d'une autre discipline. Un espace de décroisement disciplinaire est ainsi créé pour tenter de produire de l'intelligibilité et du sens sur des objets que chaque discipline aborde sous un point de vue partiel ou réducteur.

L'éducation à la citoyenneté ne se cantonne pas pour autant dans un " cours " de philosophie ayant la fonction de l'E.C.J.S. Certes c'est l'un de ses enjeux, imaginé avant que cet enseignement ne soit mis en place, mais il s'articule avec des espaces de parole et de décision, baptisés " groupes de base ", où les questions d'organisation, de fonctionnement, et certaines décisions sont abordées dans la collégialité, avec le souci que les élèves s'emparent d'une part de pouvoir, sans quoi toute citoyenneté est réduite au simulacre³...

(Suit ici un passage important sur le projet pédagogique et politique du CLEPT).

LA PHILOSOPHIE ET SON PUBLIC : JE T'AIME MOI NON PLUS

Qu'en est-il, dans les faits - et non dans les intentions - de la philosophie au CLEPT ? Est-ce l'idylle rêvée ? Comment se déroule cet enseignement aux différents niveaux, et constate-t-on, après quelques mois passés avec les élèves de modules de raccrochage ou des différentes classes des changements significatifs dans le raccrochage ou dans l'appréhension des savoirs scolaires et de la construction de soi, conséquents à la situation de l'initiation philosophique ?

Ce qui est flagrant, dans un premier temps, pour la très grande majorité des élèves du CLEPT, c'est que la légitimité de l'enseignement philosophique lors du retour en scolarité est très loin d'être acquise : elle est problématique. Elle doit s'inscrire dans un processus où les détours ne sont pas à négliger, car l'illégitimité peut parfois donner lieu à des cristallisations violentes (j'en ai connu ces deux premières années avec plusieurs élèves qui souvent radicalisaient ce que d'autres n'osaient formuler). Si bien que l'illégitimité intrinsèque de la philosophie doit être envisagée comme un véritable obstacle pédagogique.

Celui-ci s'articule le plus souvent autour d'un noyau de tension où les élèves ressentent l'activité philosophique comme une exigence intellectuelle où ils doivent prendre une part de risque, sans être assurés qu'un outillage méthodologique leur garantira le résultat escompté. Ce premier pôle de l'obstacle en appelle un autre jamais formulé mais qu'il nous faut prendre en compte : risquer sans jamais savoir si l'on va réussir, dépendre entièrement du jugement de l'autre amène à ne pas pouvoir dissocier le travail fourni (et son évaluation-validation) de ce que peut intellectuellement, donc ce que vaut, l'élève. Échouer en philosophie, c'est risquer d'être bête, stupide... Pourquoi prendre ce risque ?

Cette situation est celle d'un certain nombre d'élèves de terminale qui refusent de commencer à jouer le jeu, et n'est donc pas propre aux décrocheurs ; toutefois, elle se radicalise lorsqu'elle est anticipée dès la fin du collège ou dans une seconde indifférenciée, avec des jeunes pour lesquels la reprise de scolarité, la volonté (dans la durée et avec ses contraintes, et non l'envie, souvent éphémère et ambivalente) d'apprendre, la socialisation instituée sont autant de paris loin d'être gagnés (y compris vis-à-vis d'eux-mêmes). L'initiation à la démarche philosophique apparaît comme l'exigence folle du projet spécifique au CLEPT, comme le tribut démesuré (et parfois présenté comme quasi inconscient ou irresponsable de notre part) à payer pour le retour en scolarité. " J'arrive déjà pas à être là, à l'heure, à avoir mon cahier et mon agenda, à me réconcilier avec les maths, le français ou l'anglais, et en plus, comme si c'était réalisable, raisonnable, vous m'imposez de faire de la philosophie ? Mais vous planez complètement ! Vous ne vous rendez pas compte qui je suis, où j'en suis (scolairement et individuellement) ! " De bonne ou de mauvaise foi, les élèves-raccrocheurs sont de par leur passé/passif scolaire souvent dans une situation de dépréciation qui leur rend insurmontable l'exigence de la démarche philosophique.

La question de la légitimité passe comme de coutume par la question rituelle de l'utilité de la philosophie : " elle sert à tchi (à rien) ta matière ! " est la réponse de facilité qui permet de se dédouaner à peu de frais du désinvestissement rapide de la réflexion proposée, sans avoir à

s'interroger sur sa propre attitude. Après être tombé dans le piège de l'enfermement dans la réponse à cette question l'an passé (en essayant de montrer sa légitimité, ou l'inintérêt de la question, devant des élèves qui semblaient plus vouloir gagner du temps que chercher une réponse), j'ai décidé cette année de ne pas proposer de réponse à cette question jusqu'à ce que les élèves aient suffisamment avancé dans leur cheminement et leur désir d'apprendre pour que la ou les réponses renvoient à quelque pan de leur expérience, de notre culture commune. A tel point que certains élèves m'ont demandé de cesser l'évitement et de répondre franchement aux élèves qui contestaient la légitimité de l'enseignement de la philosophie, et du prof de philosophie, pour que nous cessions d'être parasités par ces questions qui toujours nous interrompent et nous décentrent, nous engagent dans un faux dialogue où souvent seul le prof est de bonne foi. De même certains collègues de philo m'ont encouragé à acculer l'élève dans ses retranchements et ses contradictions d'élève, pour couper court à la représentation spéceuse : comme si ne pas répondre était le pire des maux. Et il est vrai que compte tenu de ma stratégie, j'ai parfois été amené à demander à un élève qui refusait tout travail (et empêchait les autres de travailler il est vrai) de sortir, ce qui est une limite difficilement tenable de notre métier.

Mais en fin de compte, en variant les sujets et les approches, en restant ouvert malgré les remises en causes et certaines séances de travail très pénibles, la très grande majorité des élèves a accepté de réfléchir sur ce que nous avons proposé, et cessé de remettre en cause la légitimité de cet enseignement. Certains même, quand les hasards d'un emploi du temps surchargé les a privés de philosophie, n'ont cessé d'en réclamer le retour, se glissant de temps à autre dans le cours d'un autre groupe.

SUSCITER LE DÉSIR

Mon choix, dès la première année, avait été de tenter de susciter le désir de questionner et de comprendre, le plaisir d'interroger et de chercher (tant il est vrai qu'en philo, comme à l'école en général, il est difficile d'apprendre sans questionner, et de questionner et produire un effort continu sans un certain plaisir). Stratégie de séduction, détour par les préoccupations des élèves, leurs soucis, pour leur montrer que la philosophie est accessible, les convaincre qu'elle est à leur portée. Séduction, désir, persuasion et conviction : est-ce à dire que le prof en charge de l'enseignement philosophique au CLEPT se fait sophiste, qu'il renonce à sa tradition pour devenir démagogue ?

En ce domaine comme en d'autres au CLEPT, il est difficile de conserver le cap que l'on s'est fixé. Notre mot d'ordre est d'allier souplesse et fermeté, face à ces jeunes dont les deux caractéristiques sont méfiance et ambivalence, autrement dit tenir le juste milieu entre un rappel incessant des principes et une compréhension coupable de ne permettre aucune responsabilisation ni aucune exigence scolaire. L'enseignement de la philosophie s'inscrit dans cette posture professorale qui tout à la fois exige présence, participation et travail (pendant le temps de cours), et tente de faire saisir la nécessité d'une approche différente de ce qui est pensé. Les jeunes résistent (tout du moins ceux qui

s'expriment) le plus souvent dans un premier temps, puis après une première découverte, ils entrent volontiers passivement dans le jeu de questionnement et d'élucidation qui est proposé à travers des textes philosophiques et littéraires. Souvent, au bout d'un moment, une certaine lassitude se fait jour, qui traduit l'impression d'avoir fait le tour, et le fait que, sans doute, je n'ai pas su les tenir en haleine pendant toutes ces semaines. La séduction fonctionne donc jusqu'à un certain point, puisqu'en fin d'année, quasiment aucun élève ne continue de contester les cours de philosophie : cet enseignement s'est inscrit dans la norme de l'établissement. Mais précisément, n'est-ce là qu'un effet de normalisation, ou le signe d'une compréhension de ce que cela pouvait leur apporter, voire la conséquence d'une réelle mise au travail et de transformations afférentes ?

Il me semble, en cette fin de deuxième année (quoi qu'il faudrait sans doute demander aux élèves) que les cours de philosophie intéressent, suscitent des échanges, sont l'objet d'une prise de notes, mais n'ont pas encore véritablement réussi à créer une dynamique de travail, où ils produisent des travaux qui soient de véritables réflexions, qui se

problématisent et s'argumentent. En bref, le plus souvent les élèves suivent un " cours ", demandent des informations, et apprennent des choses, mais n'entrent pas véritablement dans une démarche philosophique. Ce constat tardif, quelque peu désabusé, et dont je suis certainement le premier responsable, suscite d'autant plus de souci que les élèves ont désormais l'impression de savoir ce qu'est la philosophie (certains sont aidés en ce sens dans le choix de la filière L), alors que leur impression est erronée et illusoire. Est-ce parce qu'ils ont fréquenté six mois de cours de philosophie qu'ils savent ce que c'est : je ne crois pas (savent-ils mieux pour les maths ou les sciences de la vie et de la terre ?) ? N'est-ce pas toutefois une limite de mon enseignement ? Si tel est le cas, comment la lever ? Une présentation initiale permet l'accès à une certaine pratique de la philosophie, mais celle-ci est nécessairement progressive⁴ en ce sens qu'en insistant sur le doute, la déprise de ses opinions et du dogme, comme du risque salvateur de la pensée, on n'ouvre pas à ce qu'est un concept, ni même un problème, et encore moins une tradition (problématique, doctrinale, intellectuelle). Or, il me semble que si cet enseignement a, en dépit de ses limites, un intérêt certain, c'est celui d'une acculturation des élèves à la philosophie, non pas au sens de l'histoire des idées, quoi que ce puisse être non négligeable, ni non plus véritablement au niveau des exigences des épreuves de baccalauréat (l'objectif de préparer aux exercices spécifiques de la dissertation et du commentaire de texte n'a pas véritablement été mené à son terme, ni suffisamment loin), mais d'une fréquentation d'une manière d'interroger, de définir, de construire un raisonnement.

QUELS COURS POUR LES ELEVES DU CLEPT ?

On ne peut, dans l'espace de ce texte, proposer un descriptif ni une évaluation des pratiques des cours réalisés, mais on peut en revanche tenter d'en présenter l'approche à travers un exemple choisi. Retenons celui qui nous a servi d'entrée en matière pour introduire les élèves quelque peu

étonnés à la démarche philosophique : un travail suivi à partir d'un film, *Unforgiven* ou *Impitoyable*, de Clint Eastwood.

Les raisons de ce choix étaient de proposer aux élèves un objet culturel qui appartienne à leur univers quotidien, pour les amener à réfléchir sur ce qu'ils ont plus l'habitude de consommer passivement. Le texte étant une modalité difficilement accessible de prime abord pour bon nombre de nos élèves, je voulais les accueillir avec un objet familier, qui pourrait par la suite constituer une culture commune : voir ensemble le film, en discuter, échanger impressions et points de vue, mais aussi les questions soulevées, et les argumentations et interprétations devaient nous permettre, au bout d'un moment, de parler de la même chose, et d'échapper ainsi au mirage de la compréhension (le piège des mots qui masquent souvent l'incompréhension plutôt qu'ils ne la lèvent). Ces échanges sur le film avaient également pour but d'introduire à une réflexion qui ne soit pas celle du seul professeur, mais qui se constitue pendant le cours, relativement aux échanges et prises de position des uns et des autres. Ainsi, je pensais aborder plus adroitement que souvent le lien ténu et tendu entre une discipline complètement nouvelle et ardue d'une part, et la nécessité que la réflexion parte d'eux pour qu'elle soit leur. Car il ne s'agit pas de s'acquitter d'un enseignement au sens de *teach* en risquant d'oublier le *learn*, car c'est ce dernier qui compte avant tout. Autre finalité du travail sur *Unforgiven*, ouvrir de manière large sur le champ de la philosophie, en montrant qu'elle ne dédaigne pas certains objets. Ainsi, en abordant d'autres objets que les notions classiques au programme de terminale, je visais notamment à les aider à construire le réel, de manière problématisée, argumentée et conceptuelle. Il fallait qu'émerge progressivement la nécessité de penser ce dont nous parlions, les notions en jeu dans les positions des uns et des autres.

Le travail porta dans un premier temps sur les moments marquant du film, afin qu'ils se remémorent ses scènes et son synopsis. Puis nous avons abordé le rôle de chacun des personnages, afin d'envisager le film comme oeuvre cohérente, où chaque personnage remplit une fonction, en insistant sur le fait qu'il n'y a aucun héros dans ce film. Enfin, nous avons tenté de dégager certaines des notions impliquées (la violence, le rapport à la mort et la valeur de la vie, la place de la femme dans cette société d'hommes, la question de la justice et de la vengeance, ou encore le statut du récit, de la rumeur au mythe). Certains de ces cours furent effectués en co-animation avec un professeur de lettres, ce qui insuffla avec les élèves de fin de collège une dynamique dialogique assez réussie.

Cette entrée en matière, qui dura les six premières semaines de cours, aboutit à des résultats différents selon les groupes (les élèves étaient pour la plupart en module de raccrochage scolaire, et certains arrivaient au fur et à mesure, puisque notre recrutement n'était pas clos). Il déboucha sur des perspectives adaptées à chacun des groupes, les soucis qu'ils avaient manifestés : pour certains, ce fut une introduction au questionnement sur la justice puisqu'ils avaient engagé leur réflexion sur cette notion, avec un travail sur la responsabilité à partir du code pénal, et une tentative de distinction entre l'idéal et l'institution, autour de la question : " la justice peut-elle être injuste ? ". Pour les groupes de lycée, la réflexion fut infléchie vers la question du rapport aux lois, à travers le sujet de dissertation : " peut-on vivre sans foi ni loi ? ", qui permettait dans cet après onze septembre

(jour de notre rentrée) à chacun de s'exprimer et de se confronter sur le rapport de la foi, et des croyances en général, à la loi. Après une séance de compréhension de la question, puis une séance de questionnement, je leur ai demandé de rédiger une première réponse qui, une fois lue et annotée abondamment, a fait l'objet d'un second travail. Des textes de Rousseau, Kant, Clastres leur ont été soumis, afin que leur seconde rédaction de la réponse pût être documentée. Enfin je leur proposais un exemple de réponse dissertative, en le commentant avec eux tant sur le contenu que sur la méthode et les exigences rationnelles.

L'introduction des textes nous amena, avec les élèves des modules et des classes de lycée, à travailler sur la compréhension (avec des prérequis théoriques) et l'explication d'un texte relativement long (quinze pages du dernier chapitre de *La société contre l'État* de Clastres). La compréhension d'un texte qui entend, à partir de connaissances ethnologiques renouvelées, critiquer les fondements de la conception marxiste alors dominante en sciences humaines, nous obligea à travailler l'implicite théorique, conceptuel et problématique, d'un texte que l'on croit comprendre de prime abord.

Aujourd'hui, le CLEPT est entré dans une réflexion pédagogique où il entend se centrer sur l'élémentaire des disciplines, en rendant les différents apprentissages dans celles-ci plus explicites et plus directement contrôlables par les élèves eux-mêmes (vers une autoévaluation). Ainsi l'enseignement pourrait dans certaines disciplines s'organiser en unités de valeur, qui auraient en outre le bénéfice de tenir compte des acquis de chaque élève (lors de sa scolarité antérieure, ou par autodidactie) dans les différentes disciplines. En ce sens des unités de valeur de philosophie sont à l'étude pour les classes de seconde et première⁵.

(1) Les deux autres lycées sont le Micro-Lycée de Melun Sénart, et le Lycée Intégral ainsi que le Lycée - la Ville pour école à Paris xiiiie.

(2) La philosophie n'est pas la seule " innovation " du CLEPT, qui s'est doté d'un module initial de rattachement scolaire, et d'une alternance éducative et culturelle sous la forme d'ateliers animés par des professionnels (urbaniste, archéologue, vidéaste documentaire, tailleur de pierre, journaliste radiophonique, compagnie théâtrale ou musicien électroacoustique) ayant pour triple objet de leur proposer une autre manière d'apprendre, décentrée des cloisonnements disciplinaires, la découverte de métiers et pratiques souvent opaques pour eux, et une mise en projet.

(3) Le CLEPT n'est pas pour autant autogéré, ce n'est pas une utopie réalisant une démocratie introuvable ailleurs. Il s'agit d'apprendre (learn) la démocratie, non en l'enseignant (teach) mais en l'expérimentant, en la vivant avec ses difficultés, ses obstacles, ses renoncements (comme apprendre à être minoritaire). L'essentiel est de proposer institutionnellement, et de réussir à faire exister sur un mode qui ne soit pas uniquement formel, une vie démocratique qui ne soit pas le simulacre auquel elle se réduit beaucoup trop souvent. Cet apprentissage d'une vie démocratique, où la parole de ces jeunes adultes soit prise au sérieux, se joue au travers de processus conjoints de tutorat (relation " verticale " jeune/adulte) et de monitorat (relation " horizontale " entre pairs), où l'on s'essaye au

maximum de favoriser la mise en retrait des animateurs adultes pour que les jeunes assument leur parole et prennent, les uns vis-à-vis des autres, et vis-à-vis de la structure, des responsabilités.

(4) Bien entendu cela est contestable et contesté : d'aucuns pensent qu'il n'y a pas de progressivité dans l'entrée en philosophie, qu'il n'y a de progressivité qu'au sein du philosophe. Il faut toujours déjà être dedans, et entrer requiert une conversion. Quelles sont ses conditions de possibilité, c'est ce qui reste à déterminer, et ce dont je tente de parler...

(5) On en trouvera une approche dans " L'élémentaire en philosophie ", de R. David et B. Gerde, in Les activités à visée philosophique en classe : émergence d'un genre ? (coord. M. Tozzi), CRDP de Bretagne, 2003.