

# Enseigner la philosophie autrement ? Pratiques expérimentales de l'enseignement philosophique au lycée

Compte-rendu des deux journées du 24 et 25 mai 2013

Bastien Sueur, professeur de philosophie

## Compte-rendu des deux journées du 24 et 25 mai 2013

Que faire face au sentiment d'extériorité et d'abstraction, face à l'ennui, face aux discours d'impuissance que provoque trop souvent le cours de philosophie ? Que pouvons-nous faire pour (re)donner saveur au savoir, à l'interprétation, au questionnement ? Quelles innovations, transformations ou inflexions pédagogiques pouvons-nous proposer qui permettraient d'autres formes d'appropriation, d'élaboration ou de production de pensées philosophiques ?

Telles sont les questions à l'origine du projet intitulé provisoirement, au départ : "Enseigner la philosophie autrement ?". Ce projet, initié par quatre professeurs de philosophie, Jean-François Nordmann (Université de Cergy-Pontoise), Jean-Charles Royer (Lycée Kastler et Lycée de la Nouvelle Chance, Cergy), Bastien Sueur (Lycée Kastler et Lycée de la Nouvelle Chance, Cergy) et Cécile Victorri (Lycée Jean-Jacques Rousseau, Sarcelles), a pris la forme de deux journées de travail, les 24 et le 25 mai 2013, à Paris.

Ces journées étaient destinées à faire découvrir des pratiques différentes de l'enseignement de la philosophie, à les interroger collectivement, à imaginer des transpositions possibles afin qu'elles deviennent l'affaire de chacun. Chaque demi-journée constituait un moment articulé autour d'une présentation d'une alternative pédagogique, suivi d'un moment collectif d'analyse réflexive.

Le choix a été fait d'analyser divers exemples concrets et singuliers, "exemples de pratiques" qui n'ont nullement la prétention d'être exemplaires, mais qui se pensent ou se veulent en effet "alternatives", sans que l'on puisse juger ou préjuger à l'avance du sens et de la pertinence même de l'usage de ce qualificatif, qu'il revient au praticien d'explicitier, de justifier et de proposer à la discussion.

### A) Programme des deux journées

Première journée :

- a) "Pratiques du glossaire ; del'approche notionnelle au concept : faire vivre le problème philosophique", par Alexandre Cleret, enseignant de philosophie au Microlycée de La Courneuve ;
- b) "Faire le procès d'Antigone ; essai de qualification pénale : qu'est-ce que le métier de juge ?", par Cécile Victorri, enseignante de philosophie au Lycée Jean-Jacques Rousseau de Sarcelles.

## Deuxième journée :

a) "Peut-on encourager la désobéissance civile ? Démarche d'auto-socio-construction des savoirs, par Jean-Charles Royer, enseignant de philosophie au Lycée Kastler et au Lycée de la Nouvelle Chance de Cergy ;

b) "Philosophie et religion : une approche extrospective", par Valérie Melin, enseignante de philosophie au Microlycée de Sénart (Valérie Melin n'ayant pu se déplacer, son intervention a été remplacée "au pied levé" par celle de Rémy David, enseignant de philosophie au Lycée Philippe Lamour de Nîmes, ancien professeur du CLEPT).

## B) Résumé des interventions

Nous ne livrons ici qu'un bref résumé des interventions, sans entrer dans le détail de leur déroulement, ni rendre compte des discussions riches et nombreuses auxquelles elles ont donné lieu. Les résumés ci-dessous ont été réalisés à partir des textes rédigés par les auteurs des interventions, avec leur accord.

### 1) Pratiques du glossaire (A. Cléret)

L'enjeu de cette intervention était le retour à l'importance fondatrice de la définition dans le cours de philosophie. Alors qu'elle est le milieu même d'élaboration du problème philosophique, et qu'elle doit être à l'origine, au centre et à l'horizon de ce que l'on appelle un cours, elle est souvent réduite à une caractérisation rapide et expéditive en début de cours - comme le font beaucoup de manuels - ou à un rappel en fin de cours, surtout depuis la réforme du programme de 2003 qui insistait sur la maîtrise des "repères" permettant le traitement des "notions" - comme procèdent là encore beaucoup de manuels.

De fait, on sait que la nécessité de construire avec les élèves un problème à partir de la définition des notions, et de garder ce problème comme fil d'Ariane du cours et de la convocation des textes peut facilement se transformer en "traitement des notions" - pour reprendre les termes du programme officiel - qui les prend comme prétexte à la construction d'un parcours doxographique où le problème est entendu d'avance et pris comme une fausse évidence, où le drame de la pensée n'a pas lieu et est remplacé par des solutions - soit un contresens massif par rapport au sens d'être du problème philosophique - pêchées çà et là dans la tradition philosophique, parcours d'histoire des idées qui n'a rien d'un cours de philosophie. A été pris comme exemple caractéristique le problème de la définition de l'inconscient et la déresponsabilisation de la réflexion dans les manuels quant à la compréhension et au traitement du problème qu'il constitue.

On a pu alors réfléchir à ce que peut et doit être un manuel, à ce qu'on doit en attendre, et à l'usage qu'on peut en faire. On put alors penser à ce que peut être le cours construit par le professeur de philosophie, entendu que le bulletin officiel laisse à l'enseignant toute "liberté" dans le traitement des notions, de leur articulation, de leur ordre, etc. Cette liberté dégénérant facilement en licence et impliquant en réalité une responsabilité massive. C'est que si elle doit rester la priorité de

l'enseignant, elle constitue également l'élément essentiel de l'évaluation de la copie de l'élève, et aux yeux des collègues. On a pu remarquer de ce point de vue l'importance croissante, dans les réunions du bac relatives à l'évaluation et aux modalités de correction, des points de vue visant à valoriser la connaissance d'un cours, la mention de certaines thèses d'auteur, soit une certaine doxographie, contre ou à la place de l'attention portée à la notion et au libellé déterminé du sujet. L'abandon de la charge de définition devient alors une déresponsabilisation collective, du professeur aux élèves à l'évaluation des élèves par les professeurs. Contre cette tendance préjudiciable, qui constitue par ailleurs une idéologie de réformes latentes menaçantes - l'histoire des idées contre la philosophie - il s'agit de défendre la définition et y revenir. L'idée n'est ni plus ni moins que la dissertation est trop difficile, trop exigeante, trop élitiste, et que l'heure serait venue de passer à l'évaluation des compétences. On aura pu discuter cette politique pédagogique envisagée institutionnellement en voyant comment continuer à défendre la dissertation, et avec elle la tâche philosophique fondamentale de la définition et de la construction du problème.

## 2) Faire le procès d'Antigone (C. Victorri)

La démarche intitulée "Le procès d'Antigone" n'est pas un cours de philosophie. Le professeur, qui définit le cadre de travail et apporte les documents et les textes, n'intervient jamais pendant les trois heures que dure la démarche. En revanche le dispositif proposé est conçu pour contraindre les participants à entrer dans la réflexion philosophique, à tenir compte de l'ensemble des éléments hétérogènes et contradictoires qui constituent une situation donnée, ou au moins la manière dont elle se présente à nous, à expliciter les raisons des jugements qu'ils énoncent, à examiner ou réinterroger les principes sur lesquels ils se fondent. Tout cela est certainement constitutif de l'activité philosophique. Ce dispositif a été expérimenté plusieurs fois en classe de Terminale, section L et S en particulier.

La forme du procès présente un intérêt évident pour faire travailler sur des questions philosophiques, et a fortiori sur les questions de philosophie politique et morale. En effet une délibération qui conduit à un verdict et à une sentence décidée à l'unanimité est nécessairement rationnelle et contradictoire, tient nécessairement compte de la complexité d'une situation concrète et des principes généraux qui fondent les jugements qu'on porte sur elle, et ne peut en aucun cas se réduire à une polémique stérile. De ce point de vue le travail d'un juré en délibération à beaucoup en commun avec le travail philosophique. Mais un procès, ce n'est pas seulement une délibération, ou plus exactement la délibération suppose elle-même un cadre juridique précis : il faut établir et qualifier les faits, et se référer à des textes juridiques, et pas seulement à des principes généraux et des valeurs morales.

Parmi tous les procès possibles, c'est celui d'Antigone, figure mythique de la désobéissance civile, qui a été proposée aux participants de ces journées de travail. C'est le pari de la démarche que de confronter l'acte d'Antigone non pas seulement dans le contexte antique qui l'a fait naître, mais dans sa dimension mythique au cadre juridique contemporain, qui impose au pouvoir législatif lui-même des limites et des conditions.

La multiplicité des interprétations de ce mythe permet d'analyser de manières très différentes le geste d'Antigone, ses implications, ses motifs et ses causes. Elle permet aussi d'envisager l'accusation de Créon selon différents points de vue, et donne ainsi une matière riche et complexe à la réflexion sur un certain nombre de questions : dans quelle mesure, à quelle condition la désobéissance peut-elle être légitime ? Comment articuler exigence de justice et nécessité politique ? A quelles conditions un sujet est-il responsable de ses actes ? Qu'est-ce qu'une loi ? Quels sont les fondements de l'autorité politique ? etc.

La discussion qui a suivi sur la pertinence de la démarche a permis d'en soulever certaines limites, d'en relever certaines difficultés. Peut-on jusqu'au bout assumer l'anachronisme, et juger Antigone dans un contexte qui n'est pas le sien ? S'agit-il vraiment de philosophie et en quel sens ? Quelle suite faut-il donner à ce travail pour qu'il conduise, au delà du questionnement, des débats et arguments échangés, à une véritable conceptualisation ?

### 3) Peut-on encourager la désobéissance civile ? (J.-C. Royer)

Que dire, que faire, quand la loi nous révolte ? De quel droit jugeons-nous la Justice injuste, et comment, sinon par des moyens illégaux, changer les lois ? Tel est le problème philosophique que soulève la désobéissance civile : peut-on déroger à la légalité républicaine sans introduire par là même le ferment de la guerre civile ? De quelle légitimité les hors-la-loi pourraient-ils se prévaloir contre les décisions de la majorité ? De leur conscience morale personnelle ? Mais au nom de quoi celle-ci serait-elle supérieure à celles d'autres citoyens ? La désobéissance n'est-elle pas finalement une forme nouvelle de chantage, de moralisme, voire de sectarisme ? Ou est-elle au contraire, comme le prétendent ses partisans, un appel responsable, certes pour l'heure minoritaire, à une souveraineté populaire à venir ?

Jean-Charles Royer a choisi de traiter ces questions en s'inspirant à la fois des théories socioconstructivistes du GFEN et de la pédagogie explicite. Il s'agit de produire des "milieux stimulants", composés de documents divers (textes, images, étude de cas, etc.) formant autant d'énigmes et de problèmes à résoudre, et de consignes claires rythmant le travail, afin de mettre en activité les participants, tantôt solitairement, tantôt en groupes, groupes coopératifs et/ou conflictuels, pour au final aboutir à une production écrite. Les objectifs, en terme métacognitifs (quelles compétences ?) et philosophiques (quelles connaissances théoriques ?) sont clairement identifiés d'emblée et explicités, et la fin de la séquence se consacre réflexivement à mesurer le parcours effectué.

Il s'agissait en l'occurrence d'une démarche en trois temps, baptisée : "DC, une mise à l'épreuve". Les participants ont d'abord découvert des cas de désobéissance (quelconque) en ouvrant des enveloppes et avaient pour consigne d'intituler ces cas en les sous-titrant d'un triptyque notionnel. Ensuite, leur était présenté un texte de J. Rawls (extrait du chap.V de Théorie de la justice ; §55 "définition de la désobéissance civile"), secondé d'un questionnaire ouvert, analytique ou synthétique selon les groupes, questionnaire qui visait au final à montrer l'interdépendance

nécessaire de ces deux modalités de lectures des textes philosophiques. Enfin le troisième temps consistait en la "mise à l'épreuve" proprement dite, autour de la consigne suivante : "Vous êtes J. Rawls ; les cas étudiés initialement sont-ils pour vous des cas désobéissance civile" ? Vous justifierez vos affirmations, y compris les raisons de vos doutes".

La démarche "DC, une mise à l'épreuve" peut donc se percevoir comme un "autrement" de l'enseignement habituel ; par le fait qu'elle accorde une place centrale au travail des élèves au détriment de l'omniprésence de la parole magistrale, auquel elle substitue une parole d'organisateur et d'entraîneur, par le fait qu'elle substitue par conséquent à l'ambition universitaire de la leçon (de vérité), une formation exercée des catégories et des compétences intellectuelles de chacun en s'appuyant sur des textes classiques ; par le fait encore qu'elle met un terme à l'illusion entretenue d'une pensée nécessairement solitaire en mettant en scène les divers moments de coopération, de conflit, et de solitude enfin, que recèle l'acte de penser.

#### 4) Expérience de cinéphilosophie en classe de seconde (R. David)

Rémy David, enseignant de philosophie à Nîmes, comptait parmi les participants et non les intervenants de ces rencontres, mais l'indisponibilité d'une collègue lui a donné l'occasion de la remplacer au pied levé, sans préparation ni note, dans un récit de pratique expérimentée. C'est cette occasion qui l'a amené à choisir la forme de ce propos, dicté par la question : qu'est-ce qu'enseigner la philosophie "autrement" ? De quelle alternative et quelle altération pouvait-on se revendiquer, et vis-à-vis de quelle tradition ou norme se distinguer ?

Après avoir rapidement présenté d'où l'enseignant parlait : une pratique innovante de la troisième à la terminale pendant dix ans dans un établissement alternatif de l'éducation nationale (le CLEPT, Collège lycée élitare pour tous de Grenoble), puis un dispositif expérimental en seconde et en première dans un établissement ordinaire, l'exposé a procédé en trois temps :

- chercher à répondre à la question pourquoi enseigner la philosophie autrement ? ;
- présenter un dispositif de Cinéphilosophie expérimenté en seconde en enseignement d'exploration (philolittérature), sur les 12 secondes du lycée ;
- questionner collectivement les puissances et inefficiences de tels dispositifs.

Sous couvert de découverte de la philosophie se joue une éducation au regard, et une introduction à l'analyse d'oeuvre filmiques (populaires). L'enjeu est d'expérimenter un nouveau rapport au savoir, évalué mais non noté, où se joue un rapport rationnel et sensible à l'écriture filmique (dramatique, narrative, perspective, personnage). La découverte se veut processuelle, se faisant, sans discours en surplomb, elle porte sur l'expérience du passage de la narration/description à l'analyse, et l'entraînement à des écritures littéraires et rationnelles, et non sur la préparation à la philosophie scolaire de la terminale. Les projections imaginaires sont explorées, ainsi que les fonctionnements inconscients/implicites de la pensée dans la pratique du spectateur de film. L'enjeu est de s'autoriser

à expérimenter de tels rapports qui brouillent les frontières disciplinaires du scolaire et du non scolaire, et rejouent le sens fondamental d'apprendre.

L'expérimentation comporte différents aspects. Son premier motif et ressort de justification est l'expérimentation institutionnelle d'un cours ordinaire de philosophie, dans la durée, en classe de seconde. La deuxième dimension est professionnelle : peut-on philosopher avec des élèves de seconde ? Qu'est-ce que philosopher en seconde, et comment le faire ? L'expérimentation consistant ici à confronter l'enseignant avec des élèves auxquels il n'était pas préparé, et les élèves, avec une discipline, un enseignement, une manière de faire auxquels rien au collège ne les avait habitués. La troisième dimension de cette expérimentation se déploie sur le plan de l'évaluation et du rapport au savoir ; elle rejoint ce faisant l'idée d'une expérience alternative des élèves dans le système éducatif le plus traditionnel. Quelle déprise l'introduction du questionnement philosophique introduit-elle dans le rapport aux disciplines et aux savoirs ? Quelles lignes fait elle bouger, quels habitus d'élèves ébranle-t-elle ? L'ambition fut de proposer une discipline qui interroge les positions constituées, et souvent réifiées, des enseignants et des élèves, en faisant le pari d'une discipline sans enjeu d'orientation, et sans note. Rejouer le rapport à l'apprentissage, pour ne plus l'inféoder aux bénéfices d'un calcul de maximisation des investissements scolaires, mais pour (re?)découvrir le plaisir (le besoin?) d'apprendre pour soi, sans rentabilité institutionnelle.

L'expérimentation se joue également à d'autres niveaux. Le questionnement philosophique autorise une ouverture des objets de réflexion que les autres disciplines explorent peu, compte tenu de leur conditionnement programmatique. Or cette exploration est l'occasion de déployer des expériences intéressantes et pertinentes dans l'éducation des jeunes, et que le lycée ne leur donne pas l'opportunité de construire, ou d'interroger. Le rapport aux oeuvres cinématographiques comme oeuvres de pensée apparaît particulièrement important, tant les oeuvres fictionnelles (films, séries, et leurs dérivés en termes de jeux) sont quotidiennement fréquentées et envisagées comme opposées à ce qui se joue à l'école, par trop souvent délaissées par elle, et ne faisant pas l'objet d'une élaboration spécifique. Aussi l'expérimentation est-elle conçue comme une éducation du regard, comme une expérience de l'approche analytique qu'ils n'envisageaient même pas possible, et surtout pas jubilatoire. L'enjeu est de faire partager l'expérience que le film peut devenir oeuvre de pensée, et non se cantonner au seul divertissement.

Du coup, le film ainsi travaillé comme pensée complexe, peut offrir un univers métonymique, un concentré de réalité, dont nous partageons le regard. Ainsi, personne n'a de meilleure connaissance culturelle, historique ou scientifique du réel que les autres ; le réel dont nous parlons est celui de ce que nous avons visionné ensemble, et dont il s'agit de partager le sens et les problèmes. La frontière entre fiction et réalité est abolie par méthode, et l'on considère que l'histoire qui nous est racontée pourrait être réelle : de la fiction, on escompte apprendre, dégager quelque vérité, ou quelque réflexion valide dans la vie réelle. Philosopher n'est plus une activité hautement abstraite, et de ce fait difficile et périlleuse, pour ceux qui s'y risquent, car on risque d'échouer : elle devient une manière de comprendre le réel, de le mettre en mots, et de s'y repérer dans la complexité. La

philosophie, en soutenant le pari d'une fictionnalisation, devient une philosophie ordinaire, de l'ordinaire, et de ce fait accessible, tout en travaillant sur un média culturel d'usage courant chez nos élèves, ce qui le rend transférable, si la démarche s'avère porteuse de sens, autrement dit s'ils se l'approprient.

### C) Ouverture

Le projet: "enseigner la philosophie autrement?" est vaste et indéfini, ce qui présente certes l'avantage de ne fermer aucune porte a priori, mais aussi l'inconvénient de ne pas en préciser assez la signification et les attendus. Cette ambivalence explique notre choix: plutôt que de polémiquer abstraitement - et souvent vainement - autour du sens de "l'alternatif", nous avons fait le choix de partir d'exemples concrets et singuliers, des exemples de pratiques qui n'ont pas la prétention d'être exemplaires, pour amener une réflexion collective quant aux exigences contemporaines de l'enseignement de philosophie.

Il est évident dans l'esprit des premiers organisateurs que cette rencontre n'est qu'un commencement, et que chacun doit pouvoir, s'il le désire, rentrer dans le cercle: organiser à son tour, présenter ses propositions, les soumettre à la discussion. Nous dirons toutefois, organisateurs actuels, qu'il nous semble qu'un seul critère doive être impérativement respecté: celui de l'intelligence collective, aussi bien dans la responsabilité organisationnelle que dans le désir de communiquer et d'élaborer entre pairs; loin de l'individualisme, pour le coup bien traditionnel, de la profession, le travail concerté est sans aucun doute la première de toutes les alternatives.