

Prof de philo et praticien réflexif

Rémy David, professeur de philosophie à Nîmes

Ci-dessous l'intervention de Remy David à la dernière table ronde du Colloque sur "Les discussions philosophiques de 5 à 18 ans en milieu scolaire" (Clermont-Ferrand, juin 2014), où il part de son expérience de ciné philo en seconde, et analyse ce type d'expérimentation...

Je voudrais essayer tout d'abord de préciser et de clarifier le lieu de ma parole, d'où je parle, à cette table ronde : je ne suis pas chercheur ou universitaire, ou plutôt, je me considère comme un chercheur pratique, un praticien qui met sa pratique en recherche et cherche à savoir ensuite ce qu'il a fait, à le comprendre et à le concevoir, voire le problématiser. Mon point de départ n'est donc pas théorique, pas plus que mon point d'arrivée. C'est un exercice patient, lent et laborieux de déprise et de reprise, de maîtrise de ses propres pratiques. C'est un exercice rare dans le métier d'enseignant de la philosophie, surtout lorsqu'il s'exerce sur ce que mes collègues considèrent comme le "coeur du métier", leur norme officielle et indépassable, la préparation à l'examen terminal du secondaire.

De ce fait, je suis tout à fait décalé des préoccupations des sciences humaines et sociales, ainsi que des sciences de l'éducation réunies dans ce colloque. A mon avis, je participe d'une espèce assez rare (donc précieuse) dans la planète éducation nationale, des praticiens réflexifs scripteurs (voire publiant), autrement dit de ces personnes qui ne sont pas dans la position des universitaires coupés de la pratique enseignante qu'ils observent en surplomb, ni des praticiens qui n'ont ni le temps, ni l'ambition de mettre leur pratiques en chantier, et de les réfléchir ou les problématiser. Il me semble d'ailleurs que le monde de la recherche noble, universitaire, ne sait pas très bien quoi faire de cette espèce, admirant tantôt son engagement pratico-théorique, à moins que ce ne soit théorico-pratique, l'emprise des idées sur la pratique qu'ils ne sont pas à même de mettre en oeuvre, pour s'en méfier aussitôt, en arguant de la nécessaire distance d'avec son objet, de la méfiance vis-à-vis de l'implication (au nom de l'objectivation "scientifique"). Or le matériau produit par les praticiens réflexifs scripteurs me semble tout à fait important, car il se situe à la charnière de ce dont et les praticiens et les "chercheurs" ont besoin pour avancer dans leurs travaux respectifs.

Par ailleurs, les chercheurs se défient parfois (et à l'occasion à juste titre) des praticiens autoproclamés innovants, ou expérimentaux, voire même alternatifs. On innove souvent surtout vis-à-vis de soi-même et son propre milieu et ses normes - ce qui n'est déjà pas mal, si on y réfléchit ; mais il est vrai qu'on n'invente alors pas grand-chose. De même pour l'expérimentation, qui consiste à produire et observer ou mesurer les variations de certaines de nos pratiques ou de leurs conditions : est-ce expérimental en soi, ou pour soi ? Je mettrais volontiers en débat ici que l'expérimentation (appelons-la pédagogique, ou éducative) est avant tout une expérience, en un sens existentiel, ou peut-être pragmatique, avant d'être professionnel. C'est en tout état de cause le lieu d'où je vous parle : dix ans de pratique au Collège lycée élitaire pour tous (Clept) de Grenoble, puis trois années d'expérimentation résolue au sein d'un établissement ordinaire, ont fait de moi un prof expérimental,

expérimentateur, autrement dit ont construit un "habitus" professionnel de chercher, risquer, questionner des rivages inconnus avec les élèves (ou les "formés" quand il s'agit d'adultes, en maison d'arrêt par exemple). Cet habitus a fini par forger une identité professionnelle qui n'est pas facile à vivre, avec les personnels de direction, avec les collègues de l'établissement.

Je ne suis pas à cette table ronde pour parler de "mes" pratiques, mais pour essayer d'effectuer un pas de côté, et de considérer avec vous ce qui s'y engage ou s'y joue, autrement dit pour vous soumettre des hypothèses de travail que la recherche "scientifique" ou "universitaire" pourrait mettre à l'épreuve de ses conceptualisations savantes, et dont les praticiens pourraient travailler les perspectives. Je vais tenter le difficile travail de se placer en position "méta" (comme on disait au Clept) par rapport à des recherches pratiques, (sont-elles pragmatiques ?) dont je suis à la fois le concepteur, l'agent, et l'"évaluateur" (provisoire). Ce pas de côté, cette position méta, consiste à interroger, notamment via les évaluations que j'ai bricolées, quelles compétences se travaillent et se construisent dans mes classes de seconde. Mais avant même d'en arriver à la dimension évaluative, j'ai bien entendu été confronté à des difficultés inattendues, comme tout explorateur s'aventurant en territoire inconnu, j'ai dû faire face à l'imprévu, et mettre en chantier ce que je ne pensais pas du tout travailler (a priori). Je m'explique.

Avant de commencer, je voudrais m'excuser, car je connais encore trop mal les praticiens de Philosophie pour enfants, ainsi que les travaux et perspectives des chercheurs en sciences humaines qui s'intéressent à de telles pratiques. Je crains de réfléchir surtout à partir d'implicites et d'habitus d'enseignants de philosophie de terminale, et ainsi de critiquer ce qui n'a aucun sens pour vous, ou de risquer d'enfoncer des portes ouvertes. C'est l'un des risques de l'exercice, mais je pense qu'il faut également s'adresser aux professeurs de philosophie du lycée, car ils constituent souvent un verrou à l'évolution des pratiques, à l'expérimentation de ce qui permettrait de retrouver du sens dans leur propre enseignement. En effet cette question de l'expérimentation pratique me semble constituer un levier permettant de contourner l'écueil d'une hypothétique réforme idéale - qui serait nécessairement conflictuelle, compte tenu des désaccords de la profession - pour s'atteler résolument à la question de savoir qu'est-ce essayer de modifier, de transformer, pour ne pas sombrer dans le défaitisme de considérer comme insurmontables les ambivalences et contradictions de l'institution et les nôtres (celles des enseignants) ? Les discours, y compris ceux très réflexifs des enseignants de philosophie, ne suffisent pas, et il faut mettre tout cela au travail dans une praxis, qui s'autorise à se démarquer de ses propres normes implicites, et cherche résolument qu' "inventer".

J'essaierai de construire et conduire mon propos en trois moments : le premier concernera ma surprise de découvrir le champ de la sensibilité et de l'émotion lors d'une introduction au questionnement philosophique en seconde ; et quelles furent mes bricolages afin de le travailler avec les élèves, au lieu de le laisser en friche, comme je le faisais auparavant. Le deuxième temps concerne la mise en chantier "exploratoire" de compétences plus classiquement reconnues comme philosophiques. Enfin, j'essaierai de préciser quels enjeux l'expérimentation et la formation des enseignants de philosophie revêt aujourd'hui à mes yeux, et quelle conception j'en dessine à ce jour.

Mais ce chantier ne fait que s'ouvrir pour moi, et constitue certainement celui sur lequel nous aurons le plus à avancer et construire collectivement, comme acteur collectif professionnel.

I) Sensibilité et imagination

En introduisant un questionnement philosophique en classe de seconde, je pensais travailler de manière adaptée la problématisation et la conceptualisation, donc en bref dans une perspective de rationalisation ouverte d'une pensée complexe, au moyen d'une réflexion collective, et d'un support cinématographique : analyser une oeuvre (et non en faire le prétexte à philosopher). Or, j'ai été confronté au fait qu'il était inutile d'essayer de penser sur, lorsque les élèves n'avaient pas, pour une bonne partie d'entre eux, compris ce qu'ils avaient vu. La première étape était donc de "raconter et décrire" ce qui avait été vu, ce qui peut se formuler ainsi : passer du vécu silencieux de spectateur à l'expérience du film ou de la scène visionnée, dans une verbalisation qui met à distance et en commun. Et de ce fait, décrire et raconter ont été des "compétences" travaillées, mais qui se sont surtout avérées révélatrices de compétences sensibles inenvisagées. Pour raconter, il va falloir discriminer ce qui fait sens, ce qui touche et émeut, distinguer le "vu" du suggéré et déduit, et donc apprendre à devenir sensible à tout ce qui se passe sur l'écran, mais aussi en nous, comme machine émotive et compréhensive. Or c'est là tout un travail éducatif qui n'est en général traité que très marginalement, et rarement systématiquement au lycée : se rendre sensible au clair-obscur, à la structuration de l'image, à la complexité d'un personnage, à son évolution, autrement dit également à la manière dont l'oeuvre interroge et bouscule nos cadres perceptifs et nos préjugés, et donc apprendre à regarder. Cette éducation au regard est bien entendu un objectif central de cette exploration philosophante en seconde, mais elle suppose un travail sur l'acuité sensible que je n'avais pas anticipé : les élèves ne comprennent pas ce qu'ils voient, ils n'aperçoivent pas ou identifient mal, n'opèrent pas les liens logiques suggérés. Travailler un film suppose de travailler sur ce que Jacques Rancière nomme en politique un "partage du sensible", pour rappeler combien la politique met en jeu une "esthétique" au sens étymologique, un partage du visible et de l'invisible ; or c'est la matière même du film comme objet.

Ma deuxième découverte fut effectuée en imaginant un dispositif qui puisse permettre de travailler un film avec des séquences d'une heure : il fallait le tronçonner scène par scène, donc l'analyser. L'approche synthétique d'un visionnage suivi d'une discussion réflexive, cherchant à passer d'un "modèle" classique de cinéclub à un atelier philosophant, m'était devenu impossible. Cela s'est révélé très heuristique. Ce procédé analytique - qui torture l'appréhension holiste de l'oeuvre - produit un effet d'étirement indéfini de la scène, et de ses effets affectifs. Allait-on perdre le sens, le suspens ? C'est l'inverse qui se produit, en introduisant un délai indéfini, on rend explicite les opérations de pensée inaperçues mais requises pour comprendre le film. Ce faisant on l'ouvre à ses potentialités, à ses virtualités, autrement dit à l'ensemble des projections imaginatives et affectives qu'il requiert. Cette exploration collective fut une découverte tant pour moi que pour les élèves, qui exhibe les choix scénaristiques, et ceux des personnages. Elle permet de montrer que l'on pense alors qu'on pensait n'être que passif en regardant le film. Cela se révèle d'autant plus quand le montage

propose des scènes dont le sens ne sera fourni qu'ultérieurement : les hypothèses heuristiques sont formulées et travaillées comme autant de sentiers qui bifurquent, d'ouvroir de films potentiels.

La troisième "étape" ou approche s'est imposée d'elle-même : puisque nous imaginions collectivement des suites, des logiques, faisant de la fiction une réalité, ou une vérité provisoire, pourquoi ne pas travailler cette imagination, si absente du lycée, et explorer une dimension créatrice de l'écriture, tellement normalisée et finalisée au lycée. L'écriture de scénarii, avec ou sans contrainte, ouvrait à cette dimension, et m'amenait à "marcher sur les plates-bandes" des enseignants de littérature (sans être compétent pour). Il fallait s'autoriser d'être lecteur et spectateur, un critique lambda et non technique, pour travailler ces écrits, dans leur langue, leur complexité, leur vraisemblance, leur cohérence et leur consistance. Ce qui s'avère passionnant, c'est de travailler avec eux sur la variété de leurs imaginaires projetés : ceux dont le seul horizon est le film d'action ou d'aventure, ceux dont la romance est le centre de l'oeuvre, ceux qui cherchent la fin heureuse, ceux qui ont le sens du suspens ou de l'intrigue, les sensibles au tragique, les satiristes, ceux qui cherchent un message à exprimer... On peut bien entendu formuler l'hypothèse que "comme je regarde, j'écris", mais ce qui m'importait c'était d'une part de constituer un imaginaire commun, pluriel et modal, et d'autre part de les amener dans le cours de l'année à revenir sur l'exercice, pour voir comme ils progressent, enrichissent, complexifient, s'autorisent à inventer un film auxquels nous croirions davantage.

Ainsi, parti pour un travail de rationalisation d'une oeuvre, je me retrouve à faire explorer des dimensions plus proprement littéraires, liés à des écrits d'invention, qui sont peu déployés au lycée en dehors des options spécifiquement artistiques (théâtre, cinéma-audiovisuel, etc.). Est-ce illégitime ? Peut-être, mais dans la mesure où il s'agit notamment de rendre sensible les élèves à l'écriture du film, à son sens du détail inscrits dans une dynamique d'ensemble, les soumettre à ce travail, puis le critiquer (de manière bienveillante et constructive) participe certainement de leur appropriation des enjeux et des critères que leur analyse des oeuvres devra déployer. Ainsi ai-je expérimenté ce travail de la sensibilité (aux silences dans certains films, aux sentiments et émotions retenues, à certaines constructions formelles de l'image ou de la narration), de la construction des affects du spectateur qu'ils sont, comme aux pensées et raisonnements implicites (sous-entendus m'écrivent-ils), donc inconscients (au sens descriptif).

C'est pourquoi, je pense que dans d'autres approches, d'autres domaines, la philosophie en amont de la terminale devrait s'autoriser à explorer ce qui n'est pas elle, ce qui lui échappe, car cela me semble participer des éléments qui permettent de traduire l'image assez aride ou abstraite du langage philosophique dans une langue d'expérience commune.

Serge Boimare parle d'imager les pensées pour leur donner une contenance, offrir une prise sur elles. Il pointe comme une nécessité pour pouvoir penser de développer la "capacité imageante", i.e. "la possibilité pour un enfant de traduire dans ses propres images le problème posé, la phrase à déchiffrer, la règle à appliquer, le théorème à maîtriser... Cette opération mentale va permettre

d'alimenter le fonctionnement intellectuel en représentations de plus ou moins bonne qualité. Elle joue un rôle primordial pour donner du sens aux savoirs nouveaux et les raccrocher à ce qui est déjà connu". Ceux qu'il nomme les "enfants empêchés de penser" sortent de l'école en ayant des défaillances de ce côté-là. De manière moins visible, car nous avons en terminale des élèves ayant passé le filtre des apprentissages fondamentaux, nous pouvons expérimenter que le travail sur les films va pouvoir permettre de renouer avec une représentation de ce dont il est question en philosophie. La langue des auteurs comme des professeurs est de plus en plus éloignée de ce qu'ils parviennent à comprendre, et le travail représentatif d'une pensée dramaturgique, narrative, constitue un encodage qui médiatise et favorise l'accès aux concepts, en éveillant des ressorts affectifs, sensibles et émotifs que mobilisent peu les objets philosophiques déjà élaborés.

Je formulerais volontiers l'hypothèse pour les sciences humaines, sociales et éducatives que l'enseignement de philosophie souffre de résistances à penser telles que les formule Boimare, et que le travail sur le film permet d'appivoiser certaines de ces résistances, liées à des insécurités psychiques qui se révèlent dans leur intensité maximale dans la discipline philosophique au lycée. Ainsi, le travail de sensibilisation, d'imagination et de créativité, de récit et de description, comme support d'une pensée qui met en insécurité, me semble relever du même travail qu'opère Serge Boimare avec les mythes et autres grands récits initiatique, qui permettent de se représenter ce qui est habituellement source d'angoisse et qui court-circuite la pensée, en en faisant quelque chose de chaud (donc qui attise la curiosité) mais non plus brûlant (qui interdit la curiosité). Le travail sur ces opérations intellectuelles et ces compétences me semble constituer un levier pour lever certaines de ces résistances classiques au cours de philosophie en classe de terminale, qui ressemblent aux descriptions de l'empêchement de penser que Serge Boimare effectue au collège.

En outre, cette approche me semble renouer avec tout un pan de la culture humaniste que le lycée délègue quasi entièrement aux enseignants de lettres (et très secondairement d'histoire), mais dans des champs relativement restreints, et que cette entrée déscolarisée et dénormalisée permet d'enrichir, voire de rejouer. Entrer dans la complexité d'un objet culturel auquel on s'acculture collectivement, c'est également l'un des ressorts de l'approche de Boimare, puisqu'il prône une médiation par la culture pour amener à penser ces enfants qui y résistent. Au lieu de découper des objets en parcelles vidées de leur sens et de leur visée globale, puisque le lycée ne donne le plus souvent accès qu'à ces objets démembrés, à des rondelles d'oeuvres, pourquoi ne pas s'installer dans la globalité et la complexité d'un objet qui échappe à tout programme, mais qui invite résolument à penser ensemble, à ressentir comme à se questionner ?

II) Des compétences en travail

J'aurais une première remarque qui peut sembler un peu étrange, mais je suis "assez mal à l'aise" avec les compétences. En 2002, j'avais proposé aux rencontres de Rennes sur les Nouvelles pratiques philosophiques (NPP), une approche en termes de "compétences"; mais j'ai cessé d'y croire quasiment en les formulant, car je doute profondément de la transférabilité des compétences construites en philosophie. Si les élèves ont appris à problématiser l'identité et le temps, pourquoi

sauraient-ils problématiser le vivant ou l'art ? S'ils peuvent conceptualiser la liberté, ils ne parviennent pas à concevoir la vérité, etc. Le transfert est éminemment problématique. Et pourtant je ne conçois pas l'enseignement philosophique comme un enseignement de la philosophie, je travaille le "philosopher" des élèves, ce qui suppose une appréhension globale de la pensée problématisée et conceptuelle, mais également des compétences isolables et travaillables. La compétence me semble donc à la fois indispensable et problématique à penser.

A) Qu'est-ce qu'analyser ?

Mon hypothèse de départ était que le lycée se différencie du collège par le passage du récit et de la description à l'analyse (des textes, des images, des oeuvres culturelles et de l'esprit en général). Cela était totalement arbitraire - ne sortait d'aucun B.O. dûment travaillé, ni de la lecture subtile du socle commun ou de son "équivalent" introuvable au lycée - et provenait d'une manière de (se) représenter l'évolution des exigences intellectuelles entre les deux cycles du secondaire (pour un enseignant habitué à ne fréquenter que les élèves de terminale). Cette compétence m'a semblé évidente dans un tronc commun lycéen (une culture générale à construire) à laquelle la philosophie participerait, au côté des disciplines littéraires (française et étrangère) et historiques ou économique-sociologiques, voire même sur des oeuvres d'objet ou de nature scientifique, si les collègues de sciences venaient à se préoccuper de culture scientifique (ce qui arrive).

Comme je leur affirmais avec beaucoup d'aplomb que nous allions analyser, les élèves ont fini par me demander mais "M'sieur, c'est quoi analyser ?". En bon prof, je les ai renvoyés à leur incompetence et leur impertinence : et bien c'est ce qu'on fait sur chaque scène, une fois qu'on l'a racontée. Mais cela n'a pas eu l'heure de les convaincre, surtout quand je leur ai annoncé qu'il fallait me rendre un écrit d'analyse sans récit, ou que le prochain devoir sur table demanderait de l'analyse. Il m'a donc fallu être à la hauteur de mes propres exigences et préciser ce que j'entendais par là. Mais je trouve cela très difficile ; je veux dire qu'il est facile pour moi d'analyser, et de partager une dynamique d'analyse avec les élèves, mais la définir abstraitement, l'explicitier pour que cela soit partageable par ceux qui ne savent comment s'y prendre, c'est loin d'être aisé. Cela suppose une définition claire, et surtout une explicitation des opérations intellectuelles à construire pour y parvenir, et c'est là que la difficulté est importante.

J'ai donc précisé que c'était l'activité qui consiste à examiner attentivement le détail d'une oeuvre pour mieux en comprendre la globalité, le fonctionnement et la signification. En l'occurrence, ce que le cinéma nous fait, à nous les spectateurs. Cette analyse n'a donc aucune prétention d'analyse filmique (dans sa dimension technique), elle consiste à se demander ce qui manquerait si une scène venait à disparaître au montage. Ils m'ont donc produit une analyse de type narratologique, qui n'était pas du tout ce que je cherchais à produire. Je leur ai demandé d'analyser un personnage, et ils ont enrichi l'analyse narratologique et la description / présentation du personnage par une lecture psychologique. Mais là encore, c'était l'un des éléments de ce que je souhaitais produire, ou auquel je souhaitais les sensibiliser, mais pas le point d'arrivée de ce que je visais à leur faire saisir, et à leur permettre de construire.

L'analyse envisagée comportait certes des éléments d'attention narrative et une activité consistant à prêter du sens à ce qu'ils avaient vu, voire à interpréter, mais il s'agissait surtout de leur permettre de développer une réflexion ouverte, que très peu d'élèves développent spontanément, et dont ils ne perçoivent pas l'enjeu ni l'intérêt, mais bien les exigences (sans utilité ni véritable signification pour eux). J'ai donc dû enrichir ma palette, pour leur montrer que dans nos analyses, la phase descriptive-narrative était dépassée depuis longtemps, et que nous saisissions des aspects de la pensée du film, et de ce qu'il invite à penser, en précisant nos pensées de manière plus rigoureuse afin de nous comprendre et savoir de quoi nous parlions ensemble (démarche conceptualisante), en relevant et généralisant des questions, puis des questionnements qui s'affranchissaient des faits montrés ou relatés, pour être pensés dans leur validité ou leur légitimité. A certains moments, a été également explorée, comme l'une des dimensions de l'analyse, l'interprétation, qui cherche à dégager un sens caché, ou second, qui excède la simple trame narrative. Ainsi, analyser devenait une activité intellectuelle généraliste, complexe et ouverte, voire indéfinie, sans visée spécifique, mais enrichissante culturellement, car générant des découvertes, des significations insoupçonnées. Cela ne signifie pas qu'ils sachent l'effectuer pertinemment au terme de l'année, mais ils ont perçu comment, à l'oral comme à l'écrit, elle se développe au cours d'une élaboration qui revient sans cesse sur elle-même pour nuancer enrichir, préciser, interroger.

De surcroît, peut-être peut-on également envisager l'analyse d'un autre point de vue... Dans les approches expérimentales de la philosophie, on peut distinguer différents niveaux. Apprendre à penser, peut constituer un premier niveau, où il s'agit de s'exprimer avec certaines règles ; on peut ensuite discuter, et l'on voit que les discussions philosophiques nous auront occupé trois jours ; on peut en outre "débattre", confronter les opinions pour dépasser les préjugés (on le trouve dans les activités de "colloques", ou de "procès" qui aspirent à conjuguer une recherche de la vérité et une normativité ; enfin, vient la réflexivité, chère aux philosophes, qui en ont fait le critère de "leur" spécificité. Peut-être l'analyse se situe-t-elle à un autre niveau, celui du rapport à l'objet. La réflexivité prend le risque de s'enfermer dans le monde du philosophe qui ne rend plus de comptes qu'à lui-même, comme le pointait Châtelet dans son petit livre sur La philosophie des professeurs. Dans l'analyse, ça résiste, car il y a quelque chose en face de nous, qui résiste, mais auquel on peut aussi revenir. Le risque de l'analyse, c'est de dissoudre son objet, de le perdre. En Ciné philo, on maintient l'objet, et c'est notre point d'ancrage : c'est le même objet du début à la fin, on ne parle pas de réalités différentes, il a donc l'avantage de constituer notre commun. Cette idée de commun est essentielle (comme visiblement dans la Philosophie pour enfants et la Discussion à visée philosophique), car c'est la réalité (co-construite, car co-visionnée et co-discutée) que nous questionnons et réfléchissons ; nous ne travaillons pas les implicites culturels des élèves, car nous revenons à ce que nous avons vu, en disputons et débattons, revoyons au besoin la scène ou la séquence. Cet objet commun est itératif, il revient, nous revoyons les scènes plusieurs fois, et travaillons le fait que revoir n'est jamais voir, surtout après explicitation et mise en commun du vécu. Le maintien de l'objet nous offre la certitude que nous parlons bien de la même chose. Le travail d'explicitation de nos implicites culturels, si nécessaire dans les cours de terminale n'a pas lieu d'être.

Nous réfléchissons le film et rien que le film, et c'est la seule réalité que nous avons - on ne travaille pas, par exemple, l'histoire de l'oeuvre, de son projet à sa réalisation, avec tous ses aléas et ses déterminants.

Cette analyse impose également un autre rapport au temps : au lieu d'accélérer, comme la culture adolescente médiatico-numérique semble l'imposer, elle ralentit, impose un délai, insupportable à certains, mais si important pour entrer dans le doute, fissurer les pseudo-certitudes et montrer la complexité, l'ambivalence d'un personnage ou d'une situation, se déprendre de nos attentes de spectateurs happés par la narration et ses tensions, et instruire le temps d'une réflexion collective. On renonce ainsi également aux raccourcis éblouissants du professeur de philosophie confondu avec le philosophe : on est au travail ensemble, et pas dans un show.

B) La réflexivité

C'est le lieu commun de l'enseignement de la philosophie : philosopher c'est réfléchir. Or les élèves ont le plus souvent développé, sinon une réflexion, du moins une approche critique de l'école et des cours, qui fait parfois obstacle à la réflexion telle que les enseignants de philosophie cherchent à la développer dans leurs cours. Comment dépasser le malentendu des enseignants de philosophie qui pensent avoir développé, par leur exemple et leur pratique réitérée de leur réflexion face aux élèves, une réflexion chez leurs élèves, et les élèves qui pensent qu'ils savent déjà réfléchir, qu'ils n'ont pas eu besoin d'attendre la philosophie pour penser, et qu'ils peuvent s'affranchir de ses démarches indûment exigeantes pour penser par eux-mêmes ? Les collègues sont convaincus qu'ils ont développé cette compétence, mais l'on peut constater combien il est difficile que cette compétence se développe si on ne la stimule pas par des exercices récurrents auxquels ils se confrontent. Un collectif peut très bien donner l'illusion qu'une réflexion se développe, alors que seulement un tiers, ou un quart des élèves y participent régulièrement et sont engagés dans l'activité intellectuelle de recherche proposée. Le cours semble ainsi fonctionner, et l'enseignement a le sentiment d'avoir développé la réflexion de ses élèves, mais une proportion très faible d'élèves s'y livrent et s'y forment. L'autre obstacle est souvent de considérer qu'une prise de parole atteste d'une réflexion en cours, alors qu'un certain nombre d'élèves ont très bien compris que l'enseignant a besoin de réponses, et prennent en conséquence la parole, non pour chercher à entrer dans le questionnement proposé, mais pour "donner le change", ou donner des gages de leur bonne volonté, sans avoir le sentiment de véritablement comprendre ce qui se joue ni savoir ce qu'ils disent. Ils se cantonnent dans des participations intellectuelles instrumentales ou sans réelle valeur ajoutée intellectuelle (rappeler ce qui a été dit, repérer des occurrences dans un texte, etc.) : dans la division sociale du travail dans la classe, il leur échoie régulièrement les tâches, les activités séquencées dépourvues de sens, mais ils ne s'emparent pas du sens ni de la globalité de la démarche intellectuelle proposée et engagée. L'enseignant de philosophie se paie ainsi souvent de mots, confondant, car il y a intérêt, l'intervention orale avec le processus réflexif qui devrait, dans son esprit, la sous-tendre, mais qui peut très bien se passer d'elle. Cela ne signifie pas que les élèves ne réfléchissent pas, mais qu'ils réfléchissent en dehors du cadre de la philosophie, et qu'ils ne voient souvent ni la nécessité, ni

l'intérêt, du détour par l'exigence et le "savoir" philosophique pour penser par eux-mêmes, de manière réflexive et critique. Ainsi l'évidence ou le lieu commun des enseignants me semble devoir être sérieusement passé au crible d'une analyse des pratiques effectives. Peut-être faudrait-il pour ce faire se doter dans la profession d'un "observatoire des pratiques enseignantes en philosophie".

En outre, la réflexivité semble bien, pour un certain nombre d'élèves, une pratique risquée, incertaine, que l'école ne favorise pas, ou pas autant qu'elle le prétend. Aussi ont-ils parfois quelques raisons de s'en méfier, car elle n'est pas massivement développée dans les diverses disciplines, n'étant pas de l'ordre d'un savoir disciplinaire aisément évaluable par les collègues. Les élèves se demandent donc ce qui est attendu d'eux, s'il s'agit de donner son avis, et en quoi est-ce philosophique, ou soupçonnent que c'est leur opinion que l'on va former (formater ?) et évaluer.

En ce qui concerne l'enseignement en classe de seconde, la réflexion me semble, pour l'analyse du film, à un premier niveau effective, quand elle dépasse les manichéismes de tout genre, entre dans la complexité des points de vue, et surtout formule et examine les ambivalences et les contradictions. Quand le personnage ou la situation sont perçus et conçus comme paradoxaux, les élèves sont à même de complexifier leur représentation binaire, et de trouver un intérêt intellectuel qui autorise l'investissement dans une élaboration qui dépasse le plaisir immédiat. C'est sur cet aspect que les travaux des élèves de terminale - qui avaient déjà fait de la philosophie en seconde en Ciné-philosophie, sont le plus étonnants et pertinents.

Il faut encourager et développer cette parole/écriture pour qu'elle puisse dépasser les j'aime/j'aime pas, je réussis/je suis nul ou je ne comprends rien, et s'adresser à l'activité même de formation que devraient constituer nos cours. Comment décentrer les élèves d'un jugement exprimé, vers un examen (le fait d'examiner - pas le Baccalauréat ici) qui intègre une interrogation sur ce qu'ils sont en train d'apprendre, de travailler comme compétence, ou de produire comme savoir ? Le recours à une évaluation qualitative (non notée), l'exercice d'un droit à l'erreur et à l'errance est certes important, mais il me semble qu'il faut sans cesse les inviter à se demander "en quoi se sont-ils formés ?", ce qui les oblige à se demander pourquoi ils sont là, et s'ils sortent différents d'une série de cours (une séquence) de ce qu'ils étaient au début. On peut également leur demander ce qu'ils ont appris, ce qui les a questionnés, étonnés, fait réfléchir, si l'on veut travailler davantage sur les contenus. La réflexivité visée me semble tout aussi essentielle sur l'objet travaillé que sur le dispositif de travail, comme dans toute formation d'adultes qui se respecte. Et là il me semble important de créer des habitudes réflexives, car on navigue à contre-courant des pratiques de l'institution. Cette réflexivité sur le dispositif se distingue radicalement de la réflexivité sur l'objet, car elle interroge non pas l'objet en leur permettant de faire montre de ce qu'ils savent "faire" (en terme d'analyse, de questionnement), elle ne permet pas d'évaluer ce qu'ils savent ou savent faire, mais elle les somme d'évaluer le "cours", autrement dit la valeur du travail que j'ai effectué avec eux, ou que nous avons effectué ensemble. Leur réflexion devient, si elle n'est pas produite en ce sens, un élément d'évaluation de ce qui s'est joué en cours en termes de construction de savoir, de rapport au savoir, et de compétences.

C'est souvent dans ce domaine, alors même que les analyses et le questionnement sont inexistantes, que les élèves, y compris en grande difficulté, entrent en travail, posent à l'écrit, en faisant retour sur eux-mêmes, les premiers éléments d'une approche ou d'une élaboration intellectuelle.

C) Le questionnement

Le questionnement ouvert de la philosophie, sans "intérêt" ou "utilité", sans perspective de réponse vraie ou juste, est très déstabilisant pour les élèves. Le questionnement suppose d'être suffisamment serein pour affronter l'incertitude, et la peur de ne pas parvenir à trouver la réponse. Il décentre de ce fait assez radicalement les élèves des pratiques "rassurantes" ou illusoire de l'école, où chaque question "trouve" ou possède sa "bonne" réponse. Le questionnement ouvert, sans réponse attendue, est souvent absent des cours qu'ils ont pratiqués jusqu'alors dans les autres disciplines. Il vient perturber leur rapport à l'école et au savoir qu'ils y ont construit. Ce questionnement, de ce point de vue, rappelle qu'il est plus important de chercher que de savoir la "bonne" réponse, et que pour savoir, il faut apprendre ; et pour apprendre, il faut se demander ce que l'on cherche, se questionner. Il s'agit donc de retrouver le sens de la question que les procédures scolaires ont le plus souvent évacué. La démarche intellectuelle n'est donc plus "que faut-il savoir ?", mais "qu'est-ce qui cloche, qu'est-ce qui pose problème ?".

Cela ne va bien entendu pas de soi, et suppose tout un travail de sensibilisation in situ, dans l'oeuvre ou les oeuvres, des ambivalences, des évolutions lentes et invisibles, des déprises identificatoires, ou avec le fil du récit et les ressorts de l'intrigue, pour se demander ce que nous ferions à la place des personnages, quelles sont leurs raisons d'agir, ou leur logique (cohérence ?, consistance ?). Si le film est intéressant philosophiquement, il mettra très certainement en scène ces ambiguïtés, ambivalences, ou paradoxes des personnages et des situations, au-delà de ressorts classiques de l'intrigue ayant pour fonction de maintenir en haleine le spectateur. L'écriture ici, tant littéraire que visuelle ou filmique, prend sa fonction de matrice à penser, qui travaille de manière transversale et semi souterraine, au-delà de l'intrigue ou du récit, invitant à se questionner sur le sens de ce qui est proposé, ainsi que sur sa valeur.

Dans le cadre de la seconde, le questionnement indéterminé vise à engager, de manière plus ou moins progressive, la problématisation. A l'inverse du cours de philosophie qui problématise de manière générique, il provient de la situation particulière de l'objet présenté, il surgit en quelque sorte d'une situation particulière, et demandera à être généralisé, prolongé en dehors de sa situation d'origine, et approprié à des réflexions du collectif, pour pouvoir, le cas échéant, être universalisé. La problématisation consiste à prendre en charge la situation ambivalente ou paradoxale, pour déterminer le problème de manière intellectuelle, autrement dit de manière à rendre pensable la situation dilemmatique, paradoxale mise en scène.

III) Le travail d'écriture

Le travail d'écriture est un objet central de la formation, et donc de la culture lycéenne. C'est le lieu de l'élaboration de la pensée complexe (opposée à la réponse immédiate du ping-pong avec

l'enseignant) et de son évaluation. La question est comment inventer des modalités qui extraient l'écriture de son carcan évaluatif, de sa réduction à une vérification des acquis ? Comment redonner le droit à l'erreur, au tâtonnement et à la recherche ? Surtout, comment donner accès à la puissance de l'écriture comme réélaboration de sa propre pensée, pour creuser, nuancer, critiquer...

En bref, c'est un combat de tous les jours. Je les torture à l'écrit : "c'est le cours où on écrit le plus",... mais je ne vois pas comment les inscrire dans cette culture sans la leur faire pratiquer, comment les former sans qu'ils conçoivent et comprennent, ou expérimentent que les traces écrites sont une étape dans une élaboration à long terme, qu'on peut revenir dessus, que ce que nous faisons ensemble en seconde peut être réutilisable en terminale ?

A) Pour une politique expérimentale dans notre institution

Notre institution, l'Éducation nationale, tolère parfois l'expérimentation, mais ne sait pas réellement l'encourager et la développer. Pour cela il faut oser risquer une déviance vis-à-vis des normes qui satisfont tout le monde (l'institution, les enseignants, les élèves, les parents), car chacun a appris à les décoder, à faire avec, et à les intégrer comme les règles de la compétition scolaire. Une institution expérimentatrice, n'est pas une institution qui testerait des hypothèses pour essayer de les généraliser ensuite, mais qui encourage la problématisation des ambivalences constitutives de chaque acteur, et la variation des pratiques pour minorer les effets dramatiques de certains impensés ou angles morts de nos pratiques et habitus. Elle cherche également à maximiser des pratiques qui cherchent à sortir de la routine, et rejouer le rapport au savoir de ceux qui peinent à le construire, ou en sont exclus.

Or, si l'institution encourage, en certains établissements - donc principalement du fait de chefs d'établissements facilitateurs - des dispositifs expérimentaux, le plus souvent portés par des enseignants qui souhaitent transformer la situation de pratiques et de conditions d'apprentissage problématiques, force est de constater qu'elle se soucie bien plus du fonctionnement ordinaire du système que de chercher à produire des expérimentations pédagogiques qui transforment les manières d'apprendre des élèves, et forger une expérience de l'école comme un lieu où l'on se forme, volontairement, et s'émancipe (non sans quelque contrainte, certes). Les rigidités, l'inertie et les résistances du système éducatif obèrent de telles transformations

B) Que signifie et implique d'expérimenter ?

Expérimenter implique de s'autoriser au sens fort, autrement dit de s'agrandir de cette liberté qu'on s'octroie, et de se libérer du rapport hiérarchique qui ne sait pas penser nos difficultés ou contradictions et nous laisse très souvent seuls pour les résoudre.

Expérimenter produit en outre une expérience de dessaisissement du plus familier, par les "bouger" qu'il introduit, et par la remise en question de ce qui nous avait toujours paru évident, non questionnable. Ne plus "faire pareil" oblige à se demander pourquoi ne plus le faire, à interroger le "comment faire", et à déplacer, même insensiblement, la norme évidente, et donc à ouvrir un espace

de questionnement, un travail réflexif. Comment faire, sinon, pour se poser des questions dont on n'aperçoit pas la pertinence ou même l'urgence ? L'expérimentation est une méthode heuristique de déplacement des évidences normatives, i.e. des préjugés.

C) La formation à l'expérimentation

Elle ne me semble pas possible dans les formats de la formation continue qu'offre actuellement l'institution. On a affaire, sur une ou quelques journées, à des sensibilisations ou des informations, mais pour modifier les pratiques, et déplacer ou surmonter la résistance aux transformations des pratiques, même lorsqu'on est volontaire pour se former, il faut autre chose que des discours et des acteurs engagés et convaincants qui témoignent de leurs pratiques comme de modèles transposables. Le problème est moins d'entrer dans une dynamique de transfert des gestes professionnels, que de générer la dynamique qui mène à ces changements. Peut-on faire autrement que de se mettre en recherche ? L'enjeu n'est-il pas d'entamer une recherche, mais qui soit collective ? Ne faut-il pas former des gens à se donner les moyens d'évoluer et de s'autoriser, plutôt que sur des techniques et des dispositifs ? Peut-être s'agit-il moins de former les gens sur ce que d'aucun considéreraient comme de bonnes "pratiques transférables", mais de former à vivre des situations qui permettent, encouragent, qui nécessitent qu'il y ait du rajout. Il s'agit de former (les collègues) à interroger leurs pratiques, et non à pratiquer, ou même à s'interroger. Il faut (se) poser des questions qui interdisent la modélisation (sinon on se dit : "ce n'est pas pour moi").

Le problème qui se pose, c'est comment faire pour qu'ils inventent, c'est le problème de la reprise. Le problème est d'éviter le risque de devenir "diffusable", car il efface la fécondité de ce qui l'a produit, en diffusant des produits, en standardisant un processus heuristique et inventif, autrement dit en stérilisant ce qui faisait son intérêt. En ce sens une formation à l'expérimentation paraît improbable et difficilement élaborable, mais cela en fait un défi tout à fait intéressant à relever ; et ce d'autant plus dans le domaine de l'enseignement de la philosophie, qui estime le plus souvent, suivant un habitus d'autant plus efficace qu'il demeure inaperçu, que la formation disciplinaire se suffit pour enseigner (comme on nous a enseigné, et ce que l'on nous a enseigné) et que l'expérimentation risque de nous éloigner de l'essentiel, la lecture des philosophes comme culture à transmettre.

En guise de conclusion

On le voit, je suis pris dans mes propres contradictions. Je n'aurais pas réussi à tenir une position "méta" sur mes pratiques sans raconter a minima ce qui s'y cherche, et ce qui étonne et surprend quand y trouve ce qu'on n'y cherchait pas.

De plus, engagé dans un dispositif et surtout une dynamique de recherche pratique, le programme qui était le mien fut, sinon dérouté, du moins dévié. En ce sens, je ne dirais pas qu'expérimenter est une bonne chose : on part pour les Indes, et on découvre un îlot de l'Atlantique, ou les Caraïbes, en tout cas on n'arrive jamais là où l'on croyait aller. Expérimenter, c'est donc échouer, mais au moins est-ce avoir essayé quelque chose, rendu visible des aspects inaperçus de notre pratique ou de notre

institution, avoir travaillé sur des obstacles, et en avoir rencontré d'autres que l'on n'apercevait pas encore. Il n'y a pas de trajectoire où l'on sait où l'on va, on n'est pas en balistique : on erre, on chemine, on change de chemin sans se perdre, car c'est rester sur le même qui nous aurait perdu. On essaie, on tâtonne, on fait expérience, sans "vérifier", ou invalider une hypothèse ; d'où mon hésitation parfois entre expérimenter et "expérencier". Je dirais toutefois qu'expérimenter m'est devenu nécessaire : rester en mouvement, toujours en devenir, chercher ailleurs tout en continuant de frayer les sillons engagés. Je m'étonne que cela ne soit pas davantage nécessaire pour les autres, en fonction de leur conception de l'enseignement, du sens qu'ils attribuent à l'enseignement, en philosophie et dans les autres disciplines...

Je sens qu'une difficulté s'ajoute, quand j'essaie de réfléchir à quelles compétences je travaille avec les élèves ? On a l'habitude de se demander quelles compétences mobiliser et développer, et quels savoir transmettre ? Mais en l'occurrence, je me demande davantage, faisant ce que je fais, quelles compétences vais-je faire émerger, et quelles exigences de savoir vais-je faire naître ?

Schelling disait que dans toute démarche intellectuelle il y a de l'Iliade et de l'Odyssée. Or quand on atteint la réflexivité, on s'arrête là, on s'installe en haut de la montagne, en surplomb, et on observe. C'est souvent le risque de la philosophie - notamment dans sa forme scolaire, qui maintient certains objets dans l'implicite et le déductif. Or garder le rapport à l'objet, revenir au film, c'est l'Odyssée : comment je retrouve Pénélope ? Comment je m'y retrouve ? A quoi a servi mon voyage ? Peut-être que l'une des originalités de ce projet est ce retour à l'objet, dans la démarche analytique ?

En outre, je propose une "démarche intellectuelle" totalement insécurisante pour les enseignants et surtout l'institution, peut-être une démarche à laquelle on ne peut former, voire à laquelle on ne peut se former. Je ne sais ce que j'ai fait qu'a posteriori, dans l'après-coup, quand on l'a fait ensemble - et d'ailleurs je n'aurais jamais pu le faire "seul". C'est pourquoi les compétences sont à faire émerger. D'où un rapport étrange à la préparation des cours : la préparation est minimale, quasi inexistante, pour qu'il puisse advenir quelque chose. La séance devient une forme de performance, non pas au sens d'une prouesse où tout est balisé, mais au sens d'affronter l'inconnu et rendre possible ce qui ne l'était pas, ensemble. En jouant sur la variété des élèves et des points de vue, on est condamné en quelque sorte à improviser, car on s'adresse à ceux qui sont présents, pas à un auditoire fictif idéalisé. Toute la question est comment (se) former, comment former les collègues, à l'improvisation, à la déprise de cours-performances ? - en sachant toutefois que pour le groupe d'élèves, il faut qu'il ait l'impression que l'enseignant conserve une emprise, instaure et maintienne un cadre. Il me semble qu'en Éducation physique, on parle "d'improvisation maîtrisée", pour traduire cette création d'une situation émergente où l'enseignant produit les conditions d'une créativité des élèves.

Au fond, je crois que la question que je me pose, celle qui me fait courir, c'est **qu'est-ce qu'éduquer en philosophe** ou en philosophie ? En quoi le philosophe peut-il, ou la philosophie peut-elle, éduquer ? S'interroger hors-programme, hors examen pour frayer un cheminement qui rejoue le rapport au savoir scolaire en déplaçant le travail et le rapport à la discipline, c'est cette question

ouverte et difficile que j'essaie d'affronter, en me cognant aux murs de ma propre caverne, en interrogeant mes propres normes, mes fonctionnements, mais en faisant ce à quoi je crois - ce qui n'est pas le cas vis-à-vis de la doxa philosophique.