

Belgique - La dégustation de textes philosophiques en mini portion

Gaëlle Jeanmart, docteur en philosophie de l'Université de Liège, coordinatrice de PhiloCité - philocite@philocite.eu

Introduction

Cet exercice a été construit lors d'un séminaire tenu en Toscane en septembre 2017, réunissant les enseignants du cours de "didactique de la philo et citoyenneté" des universités belges francophones : Anne Herla (Université de Liège), Odile Gilon (Université Libre de Bruxelles), Anne Staquet (Université de Mons), Arnaud Vanhonacher (Université Catholique de Louvain-la-Neuve et Facultés St Louis) et Gaëlle Jeanmart (Université Catholique de Louvain-la-Neuve et Facultés St Louis), avec le regard éclairant de Nathalie Frieden (professeur émérite de didactique de la philosophie à l'université de Fribourg en Suisse).

Cet exercice est le fruit d'une séance de didactique de la lecture que j'ai animée, où chacun était amené à proposer une ou des pistes didactiques originales pour découvrir des textes philosophiques et tenter de lever les difficultés d'accès à ces textes. Ce moment était préparé par un partage de récits sur le rapport que nous entretenions chacun à la lecture en général et à la lecture de textes philosophiques en particulier (Aimons-nous lire ou pas et pourquoi ? Quelles ont été nos expériences décisives en matière de lecture ?).

Cette introduction était destinée à nous rendre attentifs aux raisons que nous pouvions identifier soit de notre goût et de notre plaisir à lire, soit de nos réserves, réticences, craintes ou même dégoûts. L'exercice créé ensuite devait exploiter certaines de ces pistes, tantôt pour reproduire au sujet de la lecture de textes philosophiques en classe ce qui nous avait paru déterminant dans l'éveil de notre goût de la lecture, soit au contraire pour éviter ou dépasser les obstacles que nous avons pu identifier lors de cette phase préparatoire.

Ce genre de séminaire de créativité pédagogique a pour but de ne pas limiter les pratiques d'enseignement de la philosophie à ce qui se fait déjà classiquement en matière de lecture : il ne va pas de soi que l'explication de texte par le commentaire autorisé du maître soit la seule, ni même la meilleure technique pour accéder aux textes philosophiques. Elle a des avantages (accéder à une compréhension fine, complexe, problématisée et mise en contexte du texte lu), mais aussi des inconvénients, auxquels il est indispensable de prêter pleinement attention (notamment celui de "dégouter" une part non négligeable d'élèves de la lecture de textes philosophiques). Ce qui n'est tout de même pas mince !

Or, nous avons précisément été ici particulièrement soucieux de les rendre accessibles le plus largement possible, et pas seulement aux "bons élèves", peu rebutés par leur niveau d'abstraction et leur aridité. Nous nous sommes ainsi centrés surtout sur l'éducation des plaisirs délicats : comment

parvenir à "goûter" un texte philosophique ? Comment rendre accessible ce plaisir complexe, lié à un effort ? À quoi pouvions-nous donc nous rendre attentifs pour augmenter même légèrement le nombre de ceux qui ne se ferment pas résolument à la philosophie en général et surtout à son patrimoine diversifié et riche de textes, jugés toutefois souvent indigestes... ?

I) Présentation de l'exercice

La "mini portion" vise précisément à éviter l'indigestion ! L'enjeu est d'apprendre à goûter un nouveau met, mais par petites bouchées. Car on n'est pas sûr d'aimer...

La métaphore peut être exposée quand on commence l'activité de lecture, en début d'année, pour installer ce qui relèvera d'un rituel. "Nous allons goûter des textes philosophiques en petites portions, pour voir si nous pouvons en apprécier certains". Et, de la même façon qu'il est le fruit d'une saine éducation d'accepter de goûter à des aliments inconnus et de refuser la réaction enfantine qui consiste à se limiter à ce qu'on connaît déjà, qu'on aime le plus et qui est le plus "facile", on peut demander aux élèves de "goûter" vraiment ces textes, sans avoir fixé par avance les limites de leurs goûts et dégoûts.

Les enjeux de cette pratique sont les mêmes que dans toute dégustation : s'ouvrir le palais, c'est-à-dire s'ouvrir au monde. Plutôt que de réduire son horizon, on cherche à l'élargir, car l'existence est plus riche et satisfaisante quand on aime davantage de choses.

Pour présenter et introduire cette pratique en classe, vous gagnerez à vous inspirer des moments où une dégustation vous a permis de découvrir un met dont vous raffolez aujourd'hui, comme les huîtres par exemple...

L'exercice consiste :

- à installer un **rituel bref de lecture d'un texte philo** que l'on a apprécié ;
- à exposer en une explication tout aussi brève **les raisons de son goût** pour ce texte, voire de sa gourmandise. On peut bien sûr aussi exposer sa perplexité ou tester des choses qu'on n'est pas sûr soi-même d'apprécier. Mais seulement quand la pratique est déjà bien installée dans la classe.

L'art de la dégustation comprend aussi une mise en condition par la description fine et alléchante du plat qui le met en valeur. Les mots sont enchanteurs. On parle de saveurs, de sucré, d'acidulé, de fraîcheur ; on parle de textures, de croquants, de moelleux ; on parle d'associations réussies et de combinaisons savantes ; on parle de couleurs éclatantes et d'odeurs raffinées, et les mots donnent déjà envie. Comment y résister ? Rien qu'à écrire ces mots, je regarde l'heure et m'aperçois qu'il est presque temps de passer à table...

II) Fréquence recommandée

La pratique doit être régulière puisqu'il s'agit bien d'un rituel. La fréquence nous est effectivement apparue comme l'un des éléments clefs du goût de la lecture. Lire des histoires tous les soirs à son enfant contribue à en faire un amateur de lectures ; c'est ainsi que ça s'est passé pour moi et c'est également ainsi que mon fils est devenu aujourd'hui un amateur de lectures.

Pourquoi ne pas procéder de même avec nos élèves pour les textes philosophiques ?

Ce rappel du moment de la lecture du soir donne le cadre : une lecture paisible, gratuite, pour voyager un peu par la pensée, et faire ainsi une trêve avec le réel prosaïque, ses obligations et contraintes.

III) Choix du texte

Ce qui doit guider le choix du texte, c'est particulièrement l'intérêt qu'on lui trouve ; **surtout pas** en tout cas l'idée qu'il s'agit d'un texte obligatoire. Il est donc délié de ce que nous ferons par ailleurs dans le cours.

Il est utile de varier les auteurs et les genres littéraires, puisqu'il s'agit d'élargir les horizons et d'apprendre à goûter. Varier les auteurs, c'est varier les styles et les regards sur le monde. C'est essentiel en philosophie. Mais habituel.

Par contre, on néglige plus souvent de varier les genres littéraires. Or, le texte argumentatif, l'essai et le commentaire savant ne sont pas les modèles indépassables de textes philosophiques. Ne laissez pas les habitudes des manuels scolaires limiter vos choix ! Il s'agit bien par cette pratique "de s'ouvrir" l'appétit, pas de le fermer.

Pensez ainsi par exemple à la correspondance, aux aphorismes, au journal intime, aux méditations, aux dialogues, aux descriptions phénoménologiques, aux romans...

Le ton est aussi important : le texte peut avoir des inflexions ironiques, mordantes ou drôles ; le **sérieux du ton** n'est pas une condition de la pensée philosophique. Le texte peut mettre en scène des personnages et des situations concrètes : l' **abstraction** n'est pas non plus un critère indépassable.

Il peut être plus ou moins long. Pas trop long quand même : cela doit rester un "petit" moment en supplément, gratuit, pas un cours d'explication de textes !

IV) Quand ?

Pour débiter ou clôturer un cours.

Il est fréquent qu'on commence et qu'on finisse mal un cours, alors pourtant que le début et la fin sont des moments stratégiques, qu'on aurait intérêt à soigner parce qu'ils sont déterminants. Le début est déterminant pour le climat qu'il instaure, la fin pour la trace qu'elle permet de laisser.

Nous suggérons que le début est un moment moins risqué - la préparation du sac, à la fin, le sentiment que "ça sent un peu l'écurie", ne sont pas propices à l'expérience. Déguster, ce n'est pas manger debout, à la va-vite ! Mais la fin correspond toutefois mieux à la lecture du soir, avant d'éteindre la lumière. Et elle ne pose pas la question de l'enchaînement délicat entre ce moment et le reste du cours.

V) Eléments essentiels

La **gratuité** de cette lecture choisie, qui ne sera pas exploitée lors du cours, est déterminante. Nous avons relevé en effet une contradiction structurelle entre l'amour de la lecture et l'obligation de lire. Nous avons tous aimé lire davantage ce que nous **ne pouvions pas** lire que ce que **nous devons** lire. Nous avons profondément aimé la **liberté** de lire ce qui nous intéressait, ce qui nous attirait, comme si le goût de la lecture avait été alimenté par celui de **l'aventure**, d'une aventure mentale et immobile.

Or, cette aventure est parfois, souvent peut-être gâchée, par l'école. Dans *Comme un roman*, Daniel Pennac évoque les transitions un peu brutales qui ont fait chavirer les moments magiques de la lecture du soir, où l'enfant vit une histoire pleine de mystères, en expériences insupportables de lectures scolaires forcées, où l'histoire a perdu tout son relief :

"Que s'est-il donc passé entre cette intimité-là (de l'histoire contée le soir) et lui maintenant, buté contre un livre-falaise, pendant que nous cherchons à comprendre (c'est-à-dire à nous rassurer) en incriminant le siècle et sa télévision - que nous avons peut-être oublié d'éteindre ?

La faute à la télé ?

Le 20e siècle trop 'visuel' ? Le 19e trop descriptif ? Et pourquoi pas le 18e trop rationnel, le 16e trop renaissance, Pouchkine trop russe et Sophocle trop mort ? Comme si les relations entre l'homme et le livre avaient besoin des siècles pour s'espacer.

Quelques années suffisent.

Quelques semaines.

Le temps d'un malentendu.

À l'époque où, au pied de son lit, nous évoquions la robe rouge du Petit Chaperon, et, jusqu'au moindre détails, le contenu de son panier, sans oublier les profondeurs de la forêt, les oreilles de sa grand-mère si bizarrement velues soudain, la chevillette et la bobinette, je n'ai pas le souvenir qu'il trouvait nos descriptions trop longues.

Ce n'est pas des siècles qui se sont écoulés depuis. Mais ces moments qu'on appelle la vie, auxquels on donne des allures d'éternité à coups de principes intangibles : 'il faut lire'".

(Daniel Pennac, *Comme un roman*, Folio, p. 39-40).

La gratuité de la lecture pour laquelle nous plaidons ici résolument, ce n'est d'ailleurs pas seulement d'échapper à la lecture obligatoire, mais aussi à l'explication et à la compréhension obligatoire, qu'on devra vérifier comme un comptable :

"- Alors, qu'est-ce qui lui est arrivé au prince, hein ? J'attends !

Ces parents qui jamais, jamais, quand ils lui lisaient un livre ne se souciaient de savoir s'il avait bien compris que la belle dormait au bois parce qu'elle s'était piquée à la quenouille, et Blanche-Neige parce qu'elle avait croqué la pomme. (Les premières fois, d'ailleurs, il n'avait pas compris, pas vraiment. Il y avait tant de merveilles, dans ces histoires, tant de jolis mots, et tellement d'émotion ! Il mettait toute son application à attendre son passage préféré, qu'il récitait en lui-même le moment venu ; puis venaient les autres, plus obscurs, où se nouaient tous les mystères, mais peu à peu il comprenait tout, absolument tout, et savait parfaitement que si la Belle dormait, c'était pour cause de quenouille, et Banche-neige pour raison de pomme...).

- Je répète ma question : qu'est-ce qui est arrivé à ce prince quand son père l'a chassé du château ?

Nous insistons, nous insistons. Bon Dieu, il n'est pas pensable que ce gosse n'ait pas compris le contenu de ces quinze lignes ! Ce n'est tout de même pas la mer à boire, quinze lignes !

Nous étions son conteur, nous sommes devenu son comptable."

(Pennac, *ibid.*, p. 57-58)

VI) Obstacles

Le moment de lecture doit être **respecté**, pour devenir réellement un **rituel**, et donner à certains au moins une possibilité d'apprécier réellement ce qui se lit. On ne pouvait pas sauter sur le lit pendant l'histoire contée du soir... On était au contraire paisiblement étendu, immobile, pleinement attentif à l'histoire.

Évidemment, on n'était pas non plus 25 dans le lit. Lire en classe, assis sur une chaise, rend bien, bien plus délicat ce moment de lecture. Il n'y a pas de miracle...

Outre la répétition qui ritualise le moment et peut mobiliser une attention d'un autre ordre, plus concentrée, nous suggérons de tenter de faire de ce moment une sorte de **cadeau** : on respecte un cadeau - même quand on ne l'aime pas - parce qu'il est le fruit d'une attention.

Nous avons déjà souligné que le discours qui entoure ce moment, la première fois surtout, mais peut-être à chaque fois aussi, était capital. Il permet de souligner les enjeux de ce moment (apprendre à s'ouvrir le palais), c'est une première chose. Expliquer en une phrase l'intérêt qu'on a trouvé au texte, en veillant toutefois à ne pas imposer son goût (dans un rapport prof-élève, où le prof dirait **ce qu'il faut ou ce qu'il convient** d'aimer), mais plutôt à en partager le fondement, les raisons. C'est une deuxième chose. Le troisième élément de ce discours consiste à présenter ce moment comme une sorte de cadeau que vous voulez leur faire de ce texte, qui impliquera d'ailleurs aussi une certaine façon de le lire.

Le petit +

Précisément pour entretenir ce sentiment que vous leur faites un cadeau, vous pouvez en apporter quelques copies emballées dans un petit noeud pour ceux qui ont aimé (ou à adresser à tel élève,

éventuellement, comme on adresse généralement un cadeau à quelqu'un en pensant qu'il y verra un intérêt ?).