

Réflexions sur l'éducation

Un des plus grands problèmes de l'éducation est le suivant : comment unir la soumission sous la contrainte légale avec la faculté de se servir de sa liberté ? Car la contrainte est nécessaire ! Mais comment puis-je cultiver la liberté sous la contrainte ? Je dois habituer mon élève à tolérer une contrainte pesant sur sa liberté et en même temps je dois le conduire lui-même à faire un bon usage de sa liberté. Sans cela tout n'est que pur mécanisme et l'homme privé d'éducation ne sait pas se servir de sa liberté.

Kant¹

Pour nourrir ces réflexions sur l'éducation, je ne peux me prévaloir d'aucun accès direct. C'est aussi avec la liberté de celui dont ce n'est pas le métier que je proposerai ces quelques remarques, des réflexions sur d'autres réflexions, sur les réflexions de Renée Thomas telles qu'on peut les retracer d'après les textes, les quelques articles et documents pédagogiques que j'ai pu consulter, pris essentiellement dans la décennie 70-80². Ils témoignent de convictions, d'une expérience et d'un engagement.

La transformation profonde de la société française, et donc de l'école, au cours des années 60 ne pouvait manquer d'avoir des répercussions sur le métier d'enseignant. Dans l'après 68, des vagues de réforme amorcées et avortées se sont succédées. C'est le contexte à la fois ouvert et fermé où prennent place les prises de parole de Renée Thomas.

Le caractère général de ces interventions des années 70 est leur grande liberté : les aspects positifs des réformes sont toujours saisis en bonne part, même si la Réforme elle-même est jugée négativement.

¹ Sujet proposé aux élèves, matériel pédagogique.

² Renée Thomas, « L'étude ordonnée de textes au baccalauréat », *Dossiers pédagogiques de la radio et de la télévision scolaires, 1 Philosophie, information des professeurs 1973-74*, p. 21-28 ; « Comment contrôler les acquisitions des élèves », *Dossiers pédagogiques de la radio et de la télévision scolaires, second cycle 1974-75*, p. 47-52 ; « Lire les textes de Terminale – les enseignements de la pratique », *Cahiers de Fontenay 3*, « *Le discours philosophique des lycéens* », mars 1976, p. 23-34 ; « Expérience d'enseignement de la philosophie en classe de Première au lycée Condorcet » (Mémoire de sciences de l'éducation, mai 1978, inédit) ; « Nietzsche dans l'enseignement de la philosophie en classe terminale », *Cahiers philosophiques 22*, mars 1985, p. 69-75 ; « La classe de philosophie. L'enseignement philosophique comme tradition », *Cahiers philosophiques 36*, octobre 1988, p. 73-95 ; « A propos de la formation des maîtres. Réponse à Rudolf Bkouche », *Repères Irem 80*, juillet 2010, p. 49-59.

Le sens de cet engagement est double : à la fois l'effectuation de la philosophie dans le contexte des classes, donc la discipline est prise au sérieux, et une réflexion réaliste sur ce qui empêche que la philosophie puisse se réaliser, s'enseigner et s'accomplir dans l'école. La nécessité d'un côté, l'impossibilité de l'autre.

La conviction était d'aller contre ces obstacles, dus soit à la routine, à l'absence de prise en compte de la transformation des publics, du monde ambiant tout simplement. Nous sommes quand même aussitôt après 68 et le cri de libération ne suffit pas : pour qu'il aboutisse à une transformation effectivement démocratique de l'enseignement, il fallait renforcer la liberté par la contrainte (le texte de Kant : comment puis-je cultiver la liberté sous la contrainte ?).

L'adversaire de toutes ses prises de positions est le cynisme qui s'accommode de changements de surface, conserve les principes égalitaires et démocratiques sans chercher à les mettre en œuvre de quelque façon. Or quand les classes de philo ne sont plus fréquentées par les seuls enfants des bourgeoisies urbaines, mais par un public bien plus divers, qui n'apporte plus nécessairement avec lui les clés culturelles de l'usage de l'école, qui est au contraire souvent tout à fait démuné, y compris au plan de l'expression des idées les plus simples, il faut bien réagir pour garder le cœur du métier.

Dans ces conditions, les interventions à la radio des années 70 entendent rappeler avec humilité les fondamentaux, la « capacité de lire un texte au sens le moins ambitieux et le plus ordinaire », qui n'était (et n'est sans doute pas plus maintenant) ordinairement acquis. Revendiquer l'apprentissage de la lecture comme un travail, un savoir-faire minimal à acquérir, c'est aussi se défier de l'illusion de facilité qui privilégierait toujours ceux qui ont d'emblée la plus grande familiarité avec le monde écrit. En parlant de travail, il s'agit d'un côté de désacraliser les « grands auteurs » sanctifiés par leur inscription au « programme », autant dire leur brevet de philosophes éternels, de l'autre de promouvoir un rapport d'appropriation désinhibé à l'écrit, dont le complément sera la pratique régulière de la rédaction de courts textes. L'exercice montre que tout le monde peut s'y mettre, que la séparation des écrivains et des lecteurs est illusoire, en tout cas qu'elle n'est pas fondamentale en philosophie. Quant aux textes, on peut les travailler. Travailler les textes, argumentait-elle, c'est un « moyen d'acquérir des outils de pensée », donc de constituer un bagage, une « mémoire », bref de rendre possible une appropriation. Il n'y a là rien de plus qu'un exercice. Le texte est utile « non par respect érudit pour sa lettre », « mais parce que tout travail en fidélité et en rigueur sur un matériau aussi résistant et fortement structuré que la pensée d'un philosophe, écrivait-elle, me paraît avoir une vertu de formation en lui-même » (émission 74-

75). Rien de plus, dans un premier temps, mais ce rien est déjà beaucoup. C'est ce qu'elle qualifiait de « conception limitative » des compétences du prof de philo, à savoir « réduire les obstacles qui séparent chacun de nous à des degrés divers d'un rapport maîtrisé au langage par la parole, la lecture, l'écriture. »

Dans le contexte, ces paroles proférées sur un programme pédagogique de la radio scolaire, signalaient manifestement beaucoup de lucidité et peu d'engouement pour les utopies séduisantes mais trop faciles. La conclusion revendique même avec un certain orgueil la modestie affichée des conseils : « On dira qu'il n'y a rien là que de très ordinaire. Je prétends que tout ceci nécessite un dépaysement considérable et un réapprentissage total ». On a là un tour assez pascalien, un sens du contre-pied (paradoxe) qui me paraît bien caractéristique d'une recherche du libre jugement en toutes choses qui la signalait, mais qui débouche aussitôt sur un aveu qui fait entrevoir la prise de conscience grave qui est au fondement de cette ambition apparemment modeste : « Nous ne faisons pas le métier auquel nous avons été préparés et nous sommes sans moyens et sans repères dans cette nouvelle tâche. » (1973/74, *l'étude ordonnée de texte au baccalauréat*).

La conviction qu'il faut d'abord repartir des choses les plus élémentaires se retrouve aussi quand il s'agit de s'interroger sur le contrôle des acquis, qui fait l'objet d'une deuxième intervention radiodiffusée. Il s'agit encore et toujours de penser à l'élève, c'est-à-dire d'abord « aux plus démunis », « C'est essayer de serrer le langage au plus près alors qu'ils n'en ont qu'une approche très confuse et brouillée », ou encore acquérir les « relations logiques élémentaires ». De même qu'il s'agissait de briser une vénération trop servile envers les grands textes, vénération pourtant imposée par l'institution, les programmes et l'épreuve même du commentaire, de même il s'agit d'échapper au face à face glaçant entre le prof qui parle et la classe qui gratte ou pense à autre chose. Consciente des difficultés grevant l'usage du langage comme premier outil du philosophe, l'attention de Renée Thomas se portait à renforcer la capacité à dire chez chacun, en multipliant des exercices mettant en situation de présenter un propos articulé, inversant la relation convenue au point que la scène pédagogique s'en trouvait retournée. Le prof n'était plus qu'un auditeur attentif dans un coin, cherchant à n'intervenir que pour autant que nécessaire. Il n'y a pas de fausse égalité, mais une stratégie pour promouvoir l'autonomie réelle, le passage des compétences, la prise de responsabilité, la circulation de la parole – jusqu'aux timides et aux bégayants.

Ces deux interventions radiophoniques se trouvent corroborées par un texte plus synthétique datant d'avril 1978 abordant l'expérience de philo en première à la suite des mesures Haby, et dans la contribution au numéro des *Cahiers de Fontenay* sur le « discours philosophique des

lycéens » en mai 1976. Ce dernier, qui s'inscrit dans le cadre du Grephon, produit les conclusions d'une étude sur copies de terminale dans une perspective non évaluative pour proposer des modes plus réalistes, progressifs, intégratifs de travail sur de petites unités de textes. La distribution aléatoire de l'écriture, le commentaire respectif par les élèves eux-mêmes, l'objectivation des étapes de la réflexion dans les exercices d'écriture sont mis en avant. Ici encore, l'effort se dresse contre la sacralisation du texte : il s'agit de rappeler qu'« écrire est un acte comme un autre, artisanal, laborieux, qui s'apprend, de sorte qu'il n'existe ni bons ni mauvais textes dans l'absolu » (p. 29), ce qui vaut aussi bien textes des « philosophes », mais que tous sont des « moments approximatifs et provisoires » d'une élucidation collective. Cette relativisation du statut du texte va de pair avec une critique du mythe de la dissertation en ce qu'elle entérine la croyance « quasi-magique » en une performance purement privée venant obtenir « la reconnaissance ou l'exclusion par l'écriture de cet autre privilégié qui est le professeur » (29). Autant dire que l'enseignement, dans sa pratique, cherche à remédier à ce qui, dans ses conditions sociales et institutionnelles, semble le rendre impossible, pour le sauver en quelque sorte contre lui-même. Les repères scolaires éprouvés de l'enseignement sont remis sur le chantier : du texte, comme dépositaire de la grande tradition, à la dissertation, comme exercice d'accommodation aux attentes et lieu de l'exhibition d'une maestria rhétorique.

Mais c'est aussi le cas de la posture du professeur, notamment dans la critique radicale de toute suggestion psychologique, de toute formation d'un cénacle, de tout abus charismatique. C'est d'autant plus à noter que la position du prof de philo, particulièrement dans les classes préparatoires, où les étudiants sont exposés à leur rayonnement sur de vastes plages de temps, conduit parfois à l'exercice d'une forme de pouvoir intellectuel qui ne paraît pas avoir son équivalent hors de France. Le modèle sympathique en est Alain, mais il n'est guère difficile de constater le rôle décisif du prof de prépa dans la diffusion de certaines tendances lourdes de la vie intellectuelle – par exemple avec la production de génération d'étudiants heideggériens (et le texte sur les mésusages de Nietzsche en classe de terminale avertit des ravages causés par la rencontre entre une pensée critique radicale et des cerveaux encore très malléables et pas forcément très remplis).

La réaction à la Réforme Haby en 1975 est elle aussi significative d'un engagement pour la discipline lié à un souci de saisir concrètement toutes les opportunités. Plutôt qu'un rejet massif, Renée Thomas proposait de tirer parti des circonstances pour élargir le public philosophique en explorant l'expérience de la philo en classe de 1^{ere}. L'expérience a duré deux ans à raison de 4 heures par semaines, de 1975 à 1977, au lycée Condorcet, en 1^{ere} C

puis en 1^{ere} A. Plus encore qu'en terminale, il s'agissait là de fournir les repères essentiels de maniement du langage et de faculté de lecture, en luttant contre les obstacles accumulés par les habitudes intellectuelles et les paresse ordinaires, le fatalisme social aussi bien souvent. Distribution de la parole horizontale, exercices d'écriture, écoute mutuelle et argumentation, ces modes d'interventions modestes ayant encore plus leur place ici, et plus encore dans les séries mal aimées de non scientifiques, où la spontanéité soi-disant originale ne vient qu'exprimer le « brouillard intellectuel constant » où vivent ces élèves, faisant d'eux « des adeptes tout trouvés des mythologies où se diffuse (...) l'idéologie dominante ». En écho à un texte de Locke proposé à la réflexion : « L'esprit des enfants est faible, étroit et ne peut en général contenir qu'une idée à la fois. Tout ce qui occupe l'esprit des enfants les absorbe entièrement pour un temps, surtout si la passion s'en mêle. Il appartient donc à l'habileté et à l'art du professeur de débarrasser leur cerveau de toute autre pensée avant de leur donner quelque chose à étudier et de faire la place nette pour les connaissances qu'il veut leur communiquer, afin qu'elle soient reçues par un esprit attentif et appliqué. »

Une dimension à rappeler en toutes ces expériences est aussi le courage constant d'aller à la confrontation avec les élèves, d'user d'une saine critique pour obtenir, cela peut prendre du temps, la reconnaissance par le génie incompris, du caractère objectif de la critique et non nécessairement arbitraire, autoritaire et abusif. Il faut des convictions bien ancrées parfois dans la distribution universelle de l'entendement pour supporter certaines attitudes de forclusion agressive, mais c'est aussi le lot de l'enseignement de la philosophie. La liberté par la contrainte, en suivant Kant.

Je terminerai cette brève revue en revenant sur la question de l'émancipation qui est au fond du paradoxe de l'enseignement de la philosophie. Car la philosophie reste une discipline élitaine, le couronnement républicain des études, elle propose une sorte de catéchisme moderne qui prolonge finalement celui d'Auguste Comte, elle jouit d'un prestige particulier qui la réserve à la fin du parcours. En même temps, elle promet l'égalité véritable et la liberté, elle est pensée comme indispensable à la formation de bons citoyens, avertis et critiques. Mais si cela est bien le contenu visé, la forme scolaire où elle se distribue le contredit avec constance. C'est le thème de la « reproduction ». Avec lui, nous bouclons la boucle. Le livre de Bourdieu est de 1970.

Il paraît manifeste que l'effort de Renée Thomas visait à réduire cette contradiction en recommençant par le plus élémentaire, pour se donner les moyens de progresser. Je la cite dans le bilan de 1978 : « Si notre projet consiste à vouloir doter les élèves d'instruments

rationnels solides et vigoureux pour envisager de façon critique les savoirs et les pratiques de notre temps et de notre société, mettre quelque clarté dans les jeux du pouvoir, la répartition injuste des richesses, des biens matériels et culturels rendant fictifs les idéaux démocratiques dont la classe politique dominante fait miroiter les promesses depuis longtemps déjà, il importe que les adolescents aient accès aussi tôt que possible à ces outils indispensables, que par ailleurs tous puissent les acquérir, ce qui suppose une pratique pédagogique réellement égalitaire, essayant vraiment de faire pièce au jeu de la sélection, aussi bien dans l'institution que dans les formes et méthode d'enseignement choisies. » C'est cette conviction qui motiva l'expérience menée en 1ere, fût-elle rendue possible par une réforme par ailleurs rejetée. Mais cette conviction n'impliquait nullement une adhésion au concept de « reproduction ».

Renée Thomas remarque que la critique sociologique n'a pas eu d'effets, ou pas d'effets novateurs, dans les « pratiques d'enseignement », qu'elle est, je cite « demeurée un thème de soupçon sur le mode du constat ou de l'imputation de responsabilité, sans engendrer d'amélioration discernables. ». Concrètement, elle pointe les pratiques implicites de sélection comme le « recours systématique à l'allusion sans références explicites », qui renvoie nécessairement à un bagage culturel acquis ailleurs, ou bien produit la séduction d'une exclusion des non initiés. Or il ne paraît pas difficile de proscrire explicitement un tel usage allusif, de s'imposer à chaque fois de clarifier tous les attendus. Mais cela n'est peut-être possible que pour des textes très brefs, et encore pas tous : parmi les « sujets » de commentaires de texte, le thème de l'éducation est précisément un des plus heureux, car ne demandant en règle générale pas de pré-acquis théoriques particuliers ! De là aussi sans doute une certaine prédilection pour les auteurs systématiques, qui ne demandent pas d'autre présupposition pour leur intelligibilité que la lecture d'un ensemble clos. Dans tous les cas, elle indique bien l'absence d'une médiation entre la critique sociologique et sa mise en pratique pédagogique, condamnant cette critique à la stérilité. Pour autant, la réponse s'expose à son tour aux reproches d'élitisme, quand c'est la difficulté surmontée qui devient le but de l'expérience pédagogique. Le modèle que propose le texte de 1985 sur « l'enseignement philosophique comme tradition », qui comporte cette critique de la reproduction, débouche lui aussi sur des difficultés. Il s'agit de montrer comment lire des textes de la tradition philosophique peut favoriser l'activité du penser en prenant pour exemple la relecture de Descartes par Husserl dans les *Méditations cartésiennes*. Difficile de savoir s'il s'agit là d'un modèle de lecture, ni quelles sont les bornes qu'on se donne. Il y a en tout cas l'amorce d'un rapport positif aux textes de la tradition, et non plus polémique. J'en retiendrais surtout le souci de proposer, dans l'enseignement, les moyens de l'enseignement, c'est-à-dire donner en

même temps les signes et le moyen de les lire – c’est sans doute ce que l’on peut retenir du souci de préserver l’absence de présupposition que je lis à travers ce dernier exemple.

Les efforts déployés par la suite au sein du GTD (Groupe technique disciplinaire de philosophie) à partir de 1991 et les échecs des différentes tentatives de réforme demanderaient à être replacés pour eux-mêmes dans un contexte complexe prenant en compte les différences des positions du Greph et du Grephon, et toujours remisé depuis.

Mais les convictions qui animaient sa pratique ont survécu manifestement aux désillusions des commissions et des projets rejetés, puisqu’on les retrouve finalement intactes dans le tout dernier texte publié, en 2010, sur la formation des maîtres. La « constitution » de l’élève en « sujet du savoir », avec toutes les implications démocratiques que cela entraîne, reste au centre de sa réflexion. Le mot de *constitution* est ici particulièrement heureux. On peut rétrospectivement y voir l’investissement en pratique d’une figure qui faisait l’objet du sujet de thèse inscrit sur Hegel et abandonné pour l’enseignement. La constitution dit comment le sujet se fait sa substance propre, par le biais de l’institution et des ordres objectifs de l’esprit, mais pour lui-même.

De ce parcours à peine esquissé, on retrouvera essentiellement la réflexion d’une pratique et d’un contexte singulier. La pratique s’inspire d’une révolte contre les contradictions d’un métier qui devrait finalement être une chose fort raisonnable, voire la plus raisonnable de toutes. La générosité de l’effort consenti pour compenser les imperfections croissantes de son exercice ne laisse pas de traces dans les textes sur lesquels je me suis appuyé. La modestie revendiquée des réponses peut même sembler parfois triviale. Mais dans la mise sous tension de cette pratique personnelle, nourrie de convictions, et de la réflexion qui l’accompagne d’un bout à l’autre, on peut lire un projet clair et admirable. On peut lire un éloge de la philosophie.

Denis Thouard, CNRS