

Les cahiers de Fontenay  
N°3 Philosophie

# LE DISCOURS PHILOSOPHIQUE

## DES LYCEENS

### 3. LIRE DES TEXTES EN TERMINALE (LES ENSEIGNEMENTS DE LA PRATIQUE)

Le Proviseur d'un grand lycée parisien a accepté que quelques membres du groupe se rendent dans la classe d'un professeur de son établissement. Ce professeur travaille, depuis plusieurs années, à déterminer les obstacles pédagogiques rencontrés à propos de la lecture des textes philosophiques. Voici le compte-rendu de ce travail.

x

x x

Celles qui ont travaillé cette année au Gréphon ont découvert en analysant des copies d'élèves que, lorsqu'on abandonne le point de vue normatif de la correction, un nouveau type d'écoute peut se développer qui dote d'une existence et d'une réalité propre le discours des élèves et commande à prendre en compte un fait que la pratique pédagogique ordinaire occulte toujours : nous ne commençons pas à enseigner la philosophie à partir de rien, les élèves ne sont pas cette entité muette et malléable qu'il nous reviendrait de doter d'une parole, la nôtre, en définissant par avance l'élève idéal qui serait le produit achevé de notre travail en fin d'année et, par récurrence l'élève débutant, sujet abstrait, indifférencié, auquel nous nous adressons au début de l'année.

Dans l'expérience que je relate ici, je suis partie de ce renversement de perspective rendu nécessaire par un échec pédagogique pénible. J'ai constaté en comparant les notes du début et de la fin de l'année que seuls avaient vraiment progressé les élèves qui s'étaient constitués dès les premiers cours, avec ma complicité inconsciente, comme mes interlocuteurs privilégiés, capables de comprendre, sans que je me demande pourquoi, ce que j'expliquais d'eux, capables de prendre des notes, intervenant à l'oral avec aisance, manifestant à l'écrit une certaine maîtrise des moyens d'expression, d'analyse, reliant les relations logiques sans trop de difficultés. Je saisissais ainsi de façon irréfutable les effets sélectifs d'une pratique d'enseignement qui, dans ses objectifs s'était pourtant voulue d'abord attentive à aider ceux de nos élèves pour qui l'école représente la seule et mince chance d'acquérir les moyens sans lesquels le droit à la parole demeure un droit fictif et strictement réservé à une minorité de privilégiés qui l'utiliseront ensuite comme moyen de pouvoir. Il n'est certes pas question de prétendre résoudre par des moyens pédagogiques, sur le seul terrain de l'école des problèmes qui sont ceux d'une société et de croire que par miracle des élèves issus de milieux sociaux défavorisés ou en proie à des difficultés personnelles graves pourraient dans le cadre de la classe devenir les sujets-citoyens égaux dont rêvent toutes les démocraties. L'école, à elle seule, ne produit pas l'égalité - tout au plus peut-on éventuellement ne pas contribuer à reproduire et accroître des inégalités de départ, et pour ce faire, en finir avec le formalisme abstrait selon lequel il suffit de dispenser à tous le même type d'enseignement pendant le même nombre d'heures pour que tous les problèmes se trouvent résolus.

Cet objectif, à soi seul, est énorme. En effet, lorsque nous constatons en début d'année des disparités considérables entre les élèves, nous ne pouvons pas analyser ce qui, pour chaque élève et chaque acte pédagogique est cause de difficulté. J'ai donc circonscrit le champ de mes ambitions en portant mon attention sur la maîtrise de quelques instruments techniques sans lesquels aucun élève ne peut suivre avec profit un enseignement de la philosophie, écartant entendu que je ne prétends absolument pas réduire les obstacles que nous rencontrons à ceux que j'ai repérés. Nous avons en effet discerné dans la lecture des copies bien d'autres lieux de problème, au niveau par exemple de ce que nous avons désigné comme "l'idéologie spontanée des élèves" et qui constitue un "déjà-là" cohérent et consistant, étonnamment résistant aussi. Je ne sépare ici que provisoirement, et pour des raisons de méthode, les problèmes de maîtrise des moyens d'expression et des relations logiques et les problèmes que posent les représentations véhiculées par ces instruments - sans quoi on croirait avoir affaire à des savoir-faire neutres, en eux-mêmes et on admettrait qu'il suffit à un élève de savoir résumer, voire expliquer correctement tout type de texte pour que l'enseignement de la philosophie ait rempli correctement son objectif. Ce que j'analyse est un préalable, une condition indispensable sans laquelle, encore une fois, nous ne nous adressons qu'à quelques-uns, mais sûrement pas l'objectif essentiel, voire unique de notre enseignement - faute de quoi on sombre dans un formalisme aisément récupérable par n'importe quelle idéologie...

Je suis partie d'une expérience. J'ai demandé au début de l'année aux élèves d'une Terminale A de résumer cinq lignes d'un texte de Lévi-Strauss, extrait de "Race et histoire", ne présentant aucune difficulté de terminologie ni de contenu. J'ai constaté que la très grande majorité d'entre eux ne parvenaient pas à résumer correctement l'exercice soit parce qu'ils interprétaient le texte, soit parce qu'ils n'en retenaient que des fragments anecdotiques, soit parce qu'ils bousculaient l'enchaînement logique des idées, soit parce qu'ils ne comprenaient pas, tout simplement, ce qui était écrit, soit, pire, parce qu'ils produisaient des énoncés totalement incompréhensibles du simple point de vue de la compréhension littérale. Or, pour moi deux acquis importants - nous attribuons souvent les difficultés que rencontre tel ou tel élève, voire tel groupe d'élèves ou... telle classe entière à un soi-disant manque de maturité ou défaut d'intérêt. Ils ne sont pas "motivés", tant pis

pour eux, tant pis pour nous. Nous mettons de la mauvaise psychologie, bien comode d'ailleurs, puisqu'elle dispense de toute tentative d'explication, là où une évidence élémentaire s'impose - les élèves qui ne réussissent pas l'exercice vivent, probablement depuis des années, dans le brouillard intellectuel le plus total. Ils ne savent pas s'exprimer dans une langue correcte, ils pensent par association d'idées, ils confondent les relations logiques les plus simples, de cause et de conséquence par exemple. Comment pourraient-ils alors manier une forme quelconque d'initiative, comment ne s'enferment-ils pas dans une indifférence passive dont nous ne soupçonnons jamais que nous pourrions contribuer à la produire?

Si l'on admet cette hypothèse, il faut tirer la première conclusion - nous ne devons jamais tenir pour acquis le fait que tous les élèves d'une classe ont parcouru correctement les processus d'apprentissage antérieurs. Il ne s'agit pas de gémir sur les carences des autres enseignements mais simplement de s'assurer que lorsque nous proposons une tâche tous les élèves ont bien les moyens de l'effectuer. Si ce n'est pas le cas, il nous reste à trouver dans notre discipline les moyens de pallier cette carence - ce qui permet d'ailleurs de ne plus fixer d'âge requis pour la pratique de la philosophie soi-disant couronnement des études antérieures et d'en finir avec la préservation-réservation de la philosophie à l'année de Terminale dont on voit bien qu'elle n'est justifiée pédagogiquement par rien.

La seconde conclusion concerne le caractère progressif que doit nécessairement revêtir notre enseignement s'il veut réellement tenir compte de ces préalables. Nous demandons immédiatement aux élèves en début d'année de faire des dissertations, d'expliquer en détail des textes philosophiques. A quel bon ce genre d'exigences si quelques-uns seulement sont en mesure de réussir correctement l'exercice? Nous faisons des cours, nous monopolisons la parole, au mieux, nous la partageons avec ceux qui nous comprennent. A quel bon si la majorité des élèves ne savent pas prendre des notes, n'interviennent jamais, nous subissent comme ils ont déjà subi d'autres professeurs avant nous?

Ces deux conclusions sont encore très générales. J'ai restreint mon objectif à l'apprentissage progressif de la lecture des textes philosophiques, étant entendu qu'il faudra aussi trouver les moyens d'une progressivité dans

les dissertations, dans tous les travaux personnels des élèves, dans le rythme et le contenu des cours, en introduisant par exemple des bilans individuels ou collectifs, en s'astreignant à des contrôles systématiques de l'efficacité réelle de notre pratique pour chaque élève etc...

Pour cet apprentissage de la lecture des textes philosophiques j'ai distingué plusieurs étapes : savoir résumer un texte très court (5 lignes), un texte plus long (environ 20 lignes), savoir faire le plan d'un texte présentent une structure logique plus ou moins évidente, puis dégager son idée principale, puis lui poser des questions de façon à échapper au piège de la lecture-répétition, savoir expliquer le détail du texte enfin. Les textes sont choisis en fonction de la nature de l'exercice demandé. Dans les deux premières étapes on prend des textes relativement pauvres et "dilués", de façon que l'idée essentielle puisse être dégagée sans trop de mal, des textes de vocabulaire simple bien sûr. Dans les autres étapes on travaille sur des textes choisis en fonction de leur diversité, de leur richesse relative : il me paraît important que les élèves s'aperçoivent qu'il existe plusieurs procédures démonstratives en philosophie, que, pour prendre les extrêmes un texte d'Aristote et un texte de Bergson n'emportent pas l'adhésion par les mêmes moyens.

Pour chaque étape, l'exercice est répété tant que la très grande majorité des élèves n'est pas en mesure de le réussir correctement, ce qui signifie pratiquement par exemple qu'on n'aborde pas l'explication de détail jusqu'à la fin du premier trimestre. Deux problèmes se posent ici. J'ai constaté d'abord que, quelle que soit la procédure utilisée, il existe toujours dans une classe une frange d'élèves dont les difficultés sont telles qu'elles ne peuvent pas être résolues avec les moyens dont nous disposons actuellement. On peut restreindre le nombre des élèves que l'institution exclut. On ne peut espérer la ramener à zéro. Chaque année, dans une proportion de 10 à 15%, des élèves s'avèrent incapables de suivre même le rythme très lent de la progression des travaux dirigés. On ne peut les attendre indéfiniment. On ne peut trouver non plus, quand on a des classes de 30 à 35 élèves les moyens de les aider autrement. Cette constatation amène est la meilleure et permanente mise en garde contre le "pédagogisme" : l'institution apparaît ici avec sa pesanteur,

trouvent ainsi répartis une fois pour toutes dès les premières heures de cours et que nous sanctionnons involontairement cette répartition. Si tous les élèves se trouvent contraints d'écrire un texte, ils auront chacun produit un travail. Ils seront ensuite placés devant la nécessité d'avoir à lire, à tour de rôle, puis à le défendre lors de la correction collective. La règle produit alors les effets que le libre jeu spontané des initiatives individuelles interdisait : chacun a en même temps un droit et un devoir de parole, en même temps que chacun a, vis-à-vis de toutes les autres paroles, un droit et un devoir d'écoute attentive et critique. Il est d'ailleurs frappant de voir comment en cours d'année certains élèves passifs et silencieux évoluent, apprennent, puisqu'ils ont travaillé à égalité avec leurs camarades à justifier leurs énoncés, à expliciter leurs choix, apprenant surtout à oser critiquer tel ou tel énoncé de leurs camarades à partir de celui qu'ils ont eux-mêmes produit.

A ce bénéfice dans la répartition de la parole, le recours à l'écriture ajoute un autre avantage : l'écriture fournit des matériaux consistants pour la discussion. Plus de bavardage ni de pseudo-intuitions collectives, mais un échange relativement serré, et parfois âpre, reposant sur une trace matérielle qui permettra ensuite aussi un meilleur contrôle de soi. Il n'est pas rare de voir un élève être en mesure à la fin de la correction de produire un nouvel énoncé correct en explicitant lui-même la distance qui le sépare du premier. En outre, et c'est aussi important, la sacralisation du texte disparaît : 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, les textes philosophiques sur lesquels nous travaillons n'échappent pas à la règle, et que tout texte n'est qu'un moment approximatif et provisoire d'une élucidation qui doit se poursuivre, fruit du cheminement collectif du groupe. La mise en commun fait disparaître l'attachement viscéral à la production écrite comme activité privée par excellence que contribue à sanctionner et à perpétuer la pratique de la dissertation sur laquelle il y aurait beaucoup à dire, dissertation qui n'est jamais benoîlée par le regard des autres élèves, pratiquant une critique à égalité, mais donne lieu à un rapport quasi-magique de reconnaissance ou d'exclusion par l'écriture de cet autre privilégié qu'est le professeur.

ses limites irrécusables et déterminées à l'extérieur d'elle-même, nous étant la satisfaction de vivre dans un flot magiquement préservé et nous repellant aussi que nous subissons et poursuivons en Terminale les effets sélectifs des pratiques d'enseignement antérieures, fournissant à la société le volant de chômeurs et d'O.S. dont elle a besoin, quel que nous fassions. L'autre problème est celui des élèves qui réussissent très rapidement les exercices et à qui on pourrait nous reprocher de faire perdre leur temps. Il est ici beaucoup plus facile de répondre : compte-tenu de la façon dont les exercices sont réalisés, et des procédures de correction utilisées, ces élèves sont le meilleur relais pédagogique entre le professeur et leurs camarades et ils y trouvent leur compte, gagnant à expliquer à un camarade les raisons de tel ou tel choix spontané, puisqu'ils passent ainsi d'un savoir-faire immédiat et intuitif à un savoir-faire rationnellement élucidé et maîtrisé.

Je n'ai pas encore expliqué en effet le plus important, sans quoi la "progressivité" proposée ci-dessus apparaîtrait encore comme un simple fractionnement intuitif, et d'ailleurs contestable en lui-même, des difficultés : la méthode utilisée pour la réalisation des exercices.

Dès le début de l'année, les élèves sont répartis en deux groupes, sans considération de niveau, les contraintes d'horaire étant le critère du choix : ce qui suppose déjà des moyens financiers qui ne m'ont été accordés qu'à titre exceptionnel, pesant sur l'institution sur laquelle il n'est pas inutile de s'étendre dès lors qu'on aperçoit le bénéfice des deux heures supplémentaires dont je dispose... Chacun écrit l'énoncé correspondant à l'exercice demandé : résumé, plan, questions personnelles posées au texte etc... Puis l'ensemble des élèves sous ma responsabilité, et avec mon aide le cas échéant, corrigent chaque énoncé individuel. On peut être surpris de ce recours à l'écriture. J'y suis venue à partir des constatations que j'évoquais au début. Sévit actuellement une valorisation de l'expression orale spontanée, qui me paraît être la nouvelle mouture d'une idéologie sélective simplement plus discrète. On constate en effet en début d'année que certains élèves parlent et d'autres pas, que ceux-là tireront des bénéfices intellectuels et psychologiques de la situation ainsi créée, que les autres n'auront jamais plus l'occasion d'inverser les rôles, que les pouvoirs de parole se

Dans cette nouvelle structure la place du professeur se trouve elle aussi modifiée. J'explique aux élèves au début de l'année quel est mon projet - que chacun puisse réaliser en même temps que tous les autres l'apprentissage d'un certain nombre de moyens d'expression et de lecture. Dans ces conditions il s'agit pour moi d'assumer ce qui est ma fonction - représenter la contrainte de la règle dans l'actualisation du travail. Aucun élève n'a le droit de se dispenser de l'exercice, et ma présence parmi eux a d'abord cette signification. J'organise la nécessité commune, intervient dans la discussion uniquement lorsque la difficulté est telle que le groupe ne parvient pas par lui-même à la résoudre, corrigeant une erreur que personne n'a aperçue, mais veillant surtout à une équitable répartition des interventions. Cette situation dans laquelle je me dévoue de tous les faux prestiges d'un savoir et d'un savoir-faire acquis par miracle et par grâce, puisque je fais les exercices en même temps que les élèves et avec eux, sans renoncer pour autant à toute fonction, me réservant même celle qui est la plus difficile - la mise en place et l'actualisation effective de la contrainte au travail - me permet à mon sens de trouver ma vraie place dans le groupe des élèves - moins de pouvoir magique, moins de pouvoir psychologique occulte aussi, puisque les rapports élèves-professeur sont orientés et réglés par la seule nécessité de la réalisation d'une tâche commune.

Un des signes manifestes que la relation chargée d'affectivité et passablement exclusive maintenue par l'enseignement traditionnel se modifie, est la façon dont mes collaboratrices occasionnelles se sont intégrées au groupe : sans réaction de rejet, dotées bien sûr d'un statut intermédiaire, comme à l'ordinaire, ni-professeurs, ni-élèves, puisqu'on arrive fort mal à désaccréditer pour de bon le parole du professeur en titre, mais immédiatement perçues comme membres du groupe à part entière, devant participer au travail commun. Cette présence me paraît d'ailleurs largement bénéfique justement parce qu'elle m'aide en retour à détruire autant que faire se peut le caractère privilégié et exclusif de la relation pédagogique dans laquelle trop d'investissements inconscients jouent de façon sauvage, interdisant aux élèves de parvenir à une véritable autonomie.

Cette autonomie ne signifie pas, en effet, selon moi que la place du professeur doit être purement et simplement niée. Nous avons acquis un savoir,

un savoir-faire, la plupart du temps par des voies qui nous demeurent obscures, mais parfois aussi de telle façon que nous sections un peu comment le transmettre. Cet aspect technique de la relation pédagogique me paraît important, si nous nous posons vraiment la question des conditions de la transmission, compte-tenu de la nature des groupes auxquels nous avons affaire. Il me paraît entraîner, dès lors qu'on veut vraiment s'adresser à chaque élève, la mise en place de règles de fonctionnement du groupe qui placent chacun devant la nécessité de fournir personnellement un travail, étant entendu que s'il y a nécessité, elle implique que l'on soit en mesure de la justifier. Les élèves protestent toujours contre le caractère festif de la répétition des exercices en travaux dirigés, aux antipodes de la libre expression de la spontanéité. J'explique à nouveau, à chaque explosion d'amertume, quels sont les objectifs et pourquoi la méthode choisie me paraît un bon moyen de les réaliser. C'est justement ce que j'appelle la fonction de la règle pour le professeur - se refuser tout moyen de pression venant de l'institution ou d'un prestige personnel et construire la relation pédagogique sur la base d'un projet clairement défini qui implique alors en lui-même nécessairement la définition corrélatrice de ses moyens.

Les considérations qui précèdent manifestent à quel point il est difficile de circonscrire comme j'en ai eu l'ambition un champ de problèmes touchant l'enseignement de la philosophie, et peut-être toute relation pédagogique en général. On croit n'aborder qu'un problème limité - comment apprendre à des élèves à lire des textes philosophiques - et l'on touche immédiatement à ce qui est la philosophie d'une pédagogie. J'ai conscience du fait que l'organisation des groupes, voire l'organisation générale du travail que j'ai définies dépendent de choix implicites, touchant aussi bien le statut et la fonction de l'école que la nature des relations pédagogiques. Certes l'école n'est pas à mes yeux un lieu préservé dans la société, elle en réfléchit les contradictions, elle en perpétue les négativités mais il me paraît possible d'y travailler, à l'intérieur de limites certes fort restreintes, à la conquête d'une forme de droit à la parole. Cette conquête se réalise selon moi par une certaine pratique pédagogique dont j'ai essayé d'expliquer pourquoi elle rend nécessaire l'appel aux règles et aux contraintes, à condition d'en bien définir la nature et les fins, comment elle repose sur l'équilibre entre deux pôles, l'individualisation du travail et du contrôle, en

même temps que la constitution d'un groupe dans lequel les élèves mettent en commun toutes leurs acquisitions.

Même pour ceux qui se reconnaîtraient dans les thèses que j'évoque, je maintiens que cette expérience ne peut constituer un modèle, indépendamment du caractère provisoire et artisanal des analyses et des moyens qu'elle propose. Ceci parce que, à mon sens, il ne peut exister de modèles en matière de pédagogie. Une relation pédagogique met en jeu pour une large part des facteurs personnels la plupart du temps inconscients. Chacun a sa manière propre de définir sa place dans un groupe, d'y répartir les pouvoirs, l'important étant d'abord de reconnaître les limites de ce que l'on est en mesure de désirer, donc de réaliser vraiment, derrière ce que l'on dit vouloir. Il me paraîtrait aussi absurde de voir des collègues dont l'attitude pédagogique personnelle est infiniment moins directive s'astreindre à des procédures strictement codifiées, que de voir des enseignants manifestement incapables de s'effacer vraiment trouver l'aide d'une attitude non-directive pour recouvrer des pouvoirs souterrains infiniment plus dangereux et moins bien maîtrisés. Bien des voies sont à mon sens possibles pour obtenir des effets sensiblement analogues et surtout, il n'est pas certain du tout qu'en recourant à la simple forme de la procédure indiquée on parvienne aux mêmes effets. Je reconnais par exemple que je suis assez peu sensible au fait que des élèves estiment la progression fastidieuse et que se développent alors des relations de conflit. J'ai indiqué que j'explique à nouveau dans ces quelques pages les raisons qui déterminent ma stratégie. Mais il est plus que probable que les élèves sont aussi sensibles à la part de détermination qui m'anime inconsciemment qu'à la clarté du projet exposé.

C'est ce que j'appelle l'illusion pédagogique - il entre une part de non-dit dans chaque choix pédagogique, qui rend aussi indispensable qu'impossible une parfaite élucidation de ses motivations inconscientes. Ce non-dit est le soi déterminant de la relation pédagogique, l'ensemble des relations et croyances partagées qui permettent à une classe de fonctionner avec une relative discordance entre la pratique réelle et sa représentation. C'est pourquoi, plutôt qu'aux vertus du modèle, je crois aux vertus de l'échange. La présence de visiteurs dans une classe — ou d'autres collègues — est le seul moyen pour corriger relativement la vision déformée que

l'on se fait de sa pratique, le seul moyen aussi de se contraindre à analyser les raisons de ses choix, en réduisant autant que faire se peut la part de l'implicite. En travaillant sur le terrain ensemble nous pouvons contrôler nos réactions, nos attitudes, mieux apprécier nos limites, et ce faisant mieux préciser notre voie personnelle.

On pourrait alors estimer paradoxale la démarche qui consiste à pratiquer une "expérimentation" en matière de pédagogie en sachant par avance que ses conclusions ne sont pas généralisables telles quelles. En fait, ce que l'expérimentation permet de découvrir, ce ne sont pas des procédures, variables je le répète, en fonction des circonstances, moyens, individus, mais des lieux de problèmes, propres à transformer par la suite les attitudes et les projets. C'est ainsi que lorsqu'on se donne — par n'importe quelle méthode — les moyens de voir réellement chaque élève dégager la structure logique d'un texte on prend l'exacte mesure des difficultés que nos interlocuteurs éprouvent pour entendre ne serait-ce que le simple forme du discours que nous leur tenons. Lorsque nous voyons l'un d'entre eux confondre prendre et donner et ne pas parvenir à maîtriser sa confusion, nous ne pouvons plus parler comme avant, comme s'ils n'existaient que sous la forme de la cire molle sur laquelle nous imprimions n'importe quoi par décret. Lorsque nous voyons un élève bégayer, crispé d'angoisse, essayer de lire le texte qu'il vient d'écrire dans un silence impressionnant et s'essayer la fois suivante à la critique du texte d'un de ses camarades, tout étonné lui-même de sa propre audace, nous ne pouvons plus oublier les sens-voix, les sans-parole qui constituent les trois-quarts de nos classes et qui en repartiront confortés dans leur sentiment d'échec et d'infériorité, si nous ne faisons rien pour les contraindre à intervenir dans une situation où nous sommes sûrs qu'ils ont quelque chose à dire.

En bref donc, voilà quelques directions de recherche - comment, dès le début de l'année, m'adresser les moyens d'entendre, même une seule fois, le discours propre des élèves, sur un exercice suffisamment simple pour que les difficultés apparaissent de façon criante, comment, dès le début de l'année, faire en sorte que les quelques élèves qui constituent notre public spontanément disponible deviennent simplement le relais pédagogique qui nous permettra de mieux aider leurs camarades, comment donner à tout instant à

tout élève les moyens de participer activement au travail du groupe, comment sans cesse réajuster notre projet en tenant compte de ses effets réels, comment nous esquivons à contrôler de façon permanente, même au risque de ralentir considérablement le rythme du cours, l'efficacité que nous revendiquons pour chaque élève, comment faire en sorte que la classe constitue un vrai groupe dans lequel chacun se met à l'écoute des autres sans que la parole du professeur soit nécessairement et toujours la parole de référence.

Autant de questions pour lesquelles il n'existe pas à mon sens de réponse-type réexportable sous forme de recettes, mais qu'il est néanmoins nécessaire de continuer à poser en commun en confrontant la diversité des solutions.

Le GIFTM me paraît un lieu privilégié pour ce travail et je voudrais redire pour finir à quel point les échanges que nous avons eus me paraissent fructueux. En lisant les copies, nous disposons d'un premier matériel propre à faire surgir des questions. Mais il reste à voir concrètement quelles pratiques pédagogiques produisent les effets réperés dans les copies, quels moyens nous pouvons trouver ensemble pour remédier à un certain nombre de difficultés, comment nous pouvons — ou nous ne pouvons pas — nous garder d'un certain nombre d'erreurs. Je souhaiterais pour ma part que les collègues actuellement en exercice soient plus nombreux à se joindre à nos travaux, justement pour les raisons que j'évoquais plus haut, touchant l'inutilité des mixités et la nécessité des échanges. Je remercie enfin les amies qui sont venues dans ma classe, avec qui j'ai pu préciser certaines de mes hypothèses, mesurer mieux le décalage entre mes intentions et leur réalisation, prendre davantage de distance par rapport à ma pratique quotidienne, auprès de qui j'ai beaucoup appris tant sur le plan intellectuel que pédagogique, de sorte que ces pages sont d'une certaine façon le résultat de notre travail commun.

# Nietzsche dans l'enseignement de la philosophie en classe Terminale

« Adventavit asinus  
Fulcher et fortissimus »  
*Par-delà bien et mal*, Aph 8

Le moment de la rentrée nous paraît opportun pour ouvrir la question des effets, plus exactement des méfaits d'un enseignement exclusivement ou principalement référé à NIETZSCHE. Nous n'entamons pas de discussion théorique sur le statut du discours nietzschéen, la nécessité de l'inclure ou de l'exclure, la difficulté irréductible de le rapporter à ce qu'il est convenu d'appeler « la philosophie ». Nous entendons seulement réfléchir dans le cadre d'une double expérience d'enseignement : celle d'un professeur d'hyppokhâgne, appelé à s'inscrire dans un chemin de philosophie déjà commencé, qui éprouve des difficultés à trouver sa place dans certaines conditions, celle d'un professeur de Khâgne que le programme du concours d'entrée aux ENS de St Cloud et de Fontenay-aux-Roses a amené à expliquer « Par-delà bien et mal » dans le cadre de l'option. Nous savons par ailleurs que les positions d'enseignement ne se séparent pas des prises de position philosophiques. Mais nous n'avons pas les moyens, donc la prétention aujourd'hui, d'engager la réflexion au plan des thèses philosophiques, les actes et les choix d'enseignement nous paraissant par contre, dans l'état actuel de nos travaux et de nos connaissances, susceptibles d'être circonscrits avec rigueur et de donner matière à réflexion.

Nous écartons d'abord la trilogie souvent utilisée « Nietzsche, Marx, Freud ». Elle relève du préjugé de philosophie et d'enseignement, et suscite en retour, par simple symétrie, des ricaneux méprisants. Elle procède d'un amalgame poétique qui nous paraît faux. Sous l'étiquette « démarche du soupçon » on mélange des stratégies qui ne peuvent être ni articulées, ni réconciliées. L'étiquette n'est pas le résultat d'un vrai travail de la pensée mais la conclusion anticipée d'une répulsion et



d'un décret dont les attendus ne peuvent être fournis, sinon par une argumentation captieuse, qui présuppose ce qu'elle cherche à montrer et masque mal la simple indignation. On a construit ainsi un champ de bataille factice autour des artisans de la « fin », de la « mort » de la philosophie, et des vaillants Don Quichotte, ses défenseurs, ferraillant contre des fantômes dont l'épaisseur ne tient qu'à leur imagination. Tout cela est suspect, voire dangereux, pour le sérieux de la pensée et de l'enseignement. D'une part, il est impossible, d'établir une cohérence au plan des projets, au plan des effets. D'autre part, on ne dispose plus d'objet pour la réflexion, et faute de matériaux réels, la crainte impose les siens, dans le registre de l'imaginaire.

Nous choisissons donc de nous en tenir à Nietzsche, d'abord par souci de rigueur, ensuite parce que la référence à Nietzsche, aujourd'hui, en classe Terminale demeure très fréquente, enfin, parce que, d'expérience, nous savons qu'il est difficile, sinon impossible, de s'inscrire dans la cohérence d'un processus d'initiation continue lorsque nous arrivent des élèves qui se disent « nietzschéens ». Nous soumettons en conséquence à nos collègues le constat suivant : un enseignement principalement ou constamment référé à Nietzsche en classe terminale produit un ensemble repérable d'effets spécifiques, susceptibles d'interdire ou de gêner considérablement tout travail philosophique différent entrepris ultérieurement. Pourtant, l'explication suivie de « Par-delà bien et mal » faite en Khâgne ne nous paraît pas avoir eu d'effet de ce type, soit l'an dernier, soit cette année chez les redoublants, bien qu'ils utilisent plus ou moins régulièrement cette référence dans leurs dissertations.

Écartons rapidement un paradoxe : pourquoi vouloir installer au cœur de l'institution scolaire celui qui s'en est volontairement écarté, redoutant les contresens des « faux amis », des sectateurs devenus ou simplement demeurés sectaires, dogmatiques, et dont les préjugés n'ont pas changé de sens ni de fonction, même s'ils varient dans leur formulation ? Pourquoi ce discours qui exclut explicitement la tradition, qui se refuse à toute répétition, deviendrait-il le discours obligé entre les mains d'un professeur-maître-à-penser ? Nietzsche a refusé d'être maître au sens du maître d'école, selon lui réactif, moutonnier, grégaire, malade, dangereux. Si donc on l'inscrit dans une pratique d'enseignement, c'est qu'il sert à des fins subreptices dont lui-même s'était défié, redoutant, avec les contresens, la capture d'un nouveau dogmatisme, la réduction de l'aphorisme au préjugé. Cet esprit rusé, ce « philosophe » aux mille masques pris dans la glu du sérieux, du « professionnalisme » pédagogique, quel désastre pour lui, pour les élèves, et pour nous !

Pour lui, ma foi, tant pis. Il avait prévu, redouté mais finalement accepté ce danger, élaborant des textes qui requièrent « cet art du filigrane », ce « sens du toucher » dont la naïveté inculte des apprentis-philosophes est nécessairement dépourvue, dont nous n'avons pas non plus l'habitude, nous leurs professeurs, à l'exception de quelques-uns voués de leur aveu même à l'écart, à la solitude : « les vies de penseurs sont des vies difficiles ». Nous avons pu nous-mêmes constater l'an dernier à quel point « l'explication » est redoutable. Sans parler de l'équivocité constante qui oblige à des précautions, à un art du tissage, de la variation, de la nuance, qui impose parfois des décisions sans garantie, nous désirons souligner la profondeur de culture, voire l'étendue d'érudition que supposent ces textes. Nietzsche dit lui-même vouloir et écrire autrement que les « ouvriers de la philosophie ». Mais constamment il les met en perspective, faisant varier les horizons avec une subtilité remarquable. Considérons par exemple le sort réservé à Platon. Dans la Préface de « Par delà bien et mal », le platonisme est placé dans la continuité de l'ascétisme chrétien. Mais dans l'Aphorisme 28 Nietzsche souligne la complexité d'un esprit aristocratique, ironique, qui plaît au généalogiste. N'aurait-on pas trouvé au chevet du lit de mort de Platon, non pas quelque chose de « pythagoricien », « d'égyptien », ou de « platonicien », « mais un Aristophane » ! Le traitement réservé au « Chinois de Koenigsberg » mérite à lui seul plusieurs heures de commentaire et suppose la connaissance préalable et approfondie de la totalité de l'œuvre de Kant, jusqu'aux derniers écrits. Si nous voulons véritablement prendre la mesure des décisions nietzschéennes il nous faut donc accomplir avec les élèves un travail de recherche et de formation considérable, dont peu d'entre nous ont le temps et les moyens en classe Terminale. Quel professeur peut prétendre qu'il enseigne en même temps, outre la galerie des « ouvriers de la philosophie », les physiologues et les psychologues allemands, anglais du début du 19<sup>e</sup> siècle, pour une bonne part non traduits, et auxquels Nietzsche se réfère pourtant sans aucun doute, pour critiquer leur positivisme, leur scientisme, pour détourner leurs principaux concepts. Sans parler de Schopenhauer aussi ardu que profondément aride et triste... Ayant dû parcourir cette époque pour notre propre compte, dégager les courants importants à l'usage des élèves, nous nous demandons vraiment quel professeur peut le faire en classe Terminale, et surtout, combien d'élèves seront vraiment disposés à le suivre dans une voie où la plus extrême subtilité a pour condition l'érudition la plus fine. N'est pas âne qui veut, à ce prix là !

Sans cet ensemble de précautions exigées par le texte, les contresens, les réductions, les amalgames se multiplient. Les élèves en prennent allègrement leur parti en arguant l'équivocité du texte et, rapidement, ils étendent à d'autres textes, écrits eux sous le régime de l'univocité, la même légèreté inconséquente. Autrement dit, et c'est un obstacle redoutable, au lieu d'*expliquer* les textes, ils les *interprètent* au sens vulgaire de l'approche immédiate, inconsidérément sélective, qui retient « l'intéressant » et qui sépare constamment les conclusions de leurs prémisses, annulant le processus démonstratif. On affirme, sans précautions, sans explicitation. Et l'on affirme d'autant plus fort que le discours tenu est plus dépourvu de garanties, de lien véritable, vérifiable, avec sa référence. Ce faisant, on réduit tout énoncé, au statut d'opinion, tenue en première personne, et dotée d'une valeur absolue et relative, arbitraire, exactement. Sous le prétexte que l'Aphorisme 31 dans « Par-delà bien et mal » soupçonne les ruptures de l'extrême jeunesse, de la « seconde » jeunesse, de la ... sempiternelle jeunesse, serions-nous tenus de prêter à de très jeunes esprits la sagacité de vieillards que la simple lecture du texte leur aurait apportée ? Sous le prétexte encore, que Nietzsche cisèle ses propos, devrions-nous donner à la moindre trouvaille de style le statut d'œuvre d'art, soustraite à la rature, à l'amendement ? Il ne faut pas oublier l'état des manuscrits de Nietzsche : ils témoignent de l'extrême patience de la formulation et ne se réduisent jamais à la stratégie courte de la formule. Le coup de marteau du sculpteur n'est jamais unique, lorsqu'il dégrossit, lorsqu'il arrondit, lorsqu'il polit.

Ce retour de l'opinion déguisée devrait nous inquiéter. C'est seulement l'avis personnel que chacun s'estime en droit d'émettre spontanément sur tous sujets, dont il arrive qu'on l'ait sollicité inconsidérément au cours des années d'enseignement antérieures, dans toutes les disciplines, empoisonnant le rapport des élèves à leur héritage culturel et contribuant à exalter un ego d'autant plus ferme dans ses affirmations qu'il est plus menacé dans sa réflexion. Hegel déjà, rappelait dans les « Leçons sur l'histoire de la philosophie » qu'il n'y a pas d'opinions philosophiques ». Ailleurs, dans la cohérence, il rendait manifeste l'insuffisance de la subjectivité formelle, qui fait elle-même l'expérience de son formalisme, vide, rigide, incapable de saisir et de réfléchir ce qu'elle pose et nie immédiatement comme son Autre : « Quand le sujet du savoir ne fait qu'accoler la forme une et immuable à ce qui se présente (...) tout cela est aussi peu que des incursions abstraites dans le contenu et ne constitue pas l'accomplissement de ce qui est attendu, c'est-à-dire la richesse jaillissante de soi-même, et la différenciation des figures » (Phénoménologie de l'esprit. Préface).

Par ailleurs, au-delà de cette précipitation à s'imposer comme sujet formel du discours, le *mépris* se développe. Les élèves semblent avoir trouvé dans Nietzsche de quoi s'enraciner dans le refus de toute tradition philosophique, pour longtemps, sinon pour toujours. Ils se méfient donc de tout travail qui les amène à prendre connaissance de leur passé. Dans ces conditions, les exercices les plus ordinaires, l'explication, la dissertation sont frappés de suspicion préalable. Pourquoi des règles, des repères, puisque chacun est lui-même la norme de son propre discours, et confusément, la norme de tout discours? Pourquoi le contrôle, la discipline de pensée, de réflexion et d'expression si la solitude est totale, bénéfique, si la domination immédiate, le jeu, la fascination, sont obstacle à l'échange? Les vies de penseurs ainsi conçues deviennent, convenons-en, des vies très faciles!

Nous ne prétendons pas ici canoniser les formes actuelles des exercices proposés aux élèves, et particulièrement, nous demandons des suppléments de réflexion touchant la dissertation. Nous connaissons les difficultés que suscite aujourd'hui sa pratique. Nous rencontrons et cherchons à reconnaître, dénombrer, contourner, voire franchir des obstacles multiples. Nous regrettons seulement que, sur ce point, l'expérience d'une impuissance et d'un échec partiels se trouve masquée dans le recours à un alibi aussi surprenant que fragile. Nous insistons sur une exigence d'enseignement qui nous paraît incontournable : les élèves doivent écrire des textes qui soient pour eux l'occasion de mettre à l'épreuve en leur nom propre un discours capable, ou du moins soucieux, de convaincre, et non seulement de persuader. Que l'on appelle cela « dissertation » ou non, que l'on choisisse de modifier quelques règles, de fractionner les exigences au cours d'un apprentissage progressif, que l'on parvienne plus ou moins à expliciter un code laissé pour l'instant dans un implicite regrettable, cela ne concerne pas notre propos actuel. Mais la forme aphoristique nous paraît de loin la plus impropre à apprendre et à imposer la vigilance indispensable dans la pensée et dans l'expression. L'aphorisme est en effet un texte définitif dans sa formulation ultime. Or les élèves doivent savoir et admettre que tout travail scolaire est par nature inachevé. Dans l'école, nous écrivons des *textes*, non des *livres*. La correction, loin d'être une activité normative suspecte est le moyen indispensable de l'apprentissage. Personne ne considère, dans l'enseignement technique, que les travaux d'atelier sont des œuvres d'art, en elles-mêmes achevées et parfaites. Pourquoi les élèves de l'enseignement dit « général » ne font-ils pas volontiers la même épreuve de réalité dans des conditions différentes?

Pourquoi devrions-nous, nous-mêmes, refuser cet aspect essentiel de notre métier, sous prétexte de préserver une génialité naissante, de ne pas entraver une singularité qui serait l'avenir, ou parce que nous avouerions ne plus savoir écrire, donc, ne plus savoir comment penser, ni que penser ? Le souci vrai de la forme ne se réduit pas au « formalisme monochrome ». L'horizon de l'universel n'est pas celui de l'autorité arbitraire, puisque ce qui s'oriente vers l'universalité, se donne nécessairement comme accessible à tous, libérateur, fût-ce dans l'expérience contraignante, voire douloureuse, de la nécessité. « Seul ce qui est parfaitement déterminé est en même temps exotérique, concevable et capable d'être appris et d'être la propriété de tous » nous rappelle encore Hegel, dans le même texte, déjà cité.

Par ailleurs, et ce n'est pas le moindre paradoxe lorsque l'on se dit parvenu à l'autre bout de la culture, dans l'extrême point de du soupçon succédant au nihilisme, les élèves se réfugient volontairement dans l'ignorance du passé. Ils estiment avoir déjà rompu par procuration avec une histoire à laquelle ils n'ont jamais eu accès. L'intempestivité revendiquée produit des ravages regrettables : sans parler de leur incapacité de plus en plus marquée à construire une temporalité cohérente, qui relève de problèmes touchant aussi d'autres disciplines, les élèves transforment de surcroît leur impuissance à connaître en revendication de liberté. Le décret de rupture tient lieu de travail, sur le fond d'une mémoire tellement soupçonnée qu'elle est quasiment vide. Comment exiger d'eux, en hypokhâgne, dans ces conditions, qu'ils retournent avec plaisir, curiosité, à leurs racines grecques, cartésiennes, hégéliennes, fût-ce pour s'en éloigner ensuite par décision réfléchie.

Tout cela est archaïque, déjà frappé de caducité. La plaine du passé est un désert gris où ne peuvent crier que les corbeaux, les charognards. Le préjugé du modernisme, déjà interprété en son temps par Nietzsche, refait surface avec sa garantie. Les idées fausses ont la vie dure et rencontrent bien facilement les terrains propices à leur prolifération.

Nous avons alors affaire au pire des obstacles : le préjugé redoublé, inconscient de lui-même, et conforté dans ses positions. La crédulité se prend pour un soupçon averti, l'obstination naïve se croit l'extrême liberté de la pensée, les lieux communs les plus triviaux, parfois dangereux, particulièrement le thème élitaire associé dans prudence au « Nous autres, libres esprits », se parent de l'originalité. Si des élèves

linissent ainsi l'année de Terminale munis de leurs croyances initiales non seulement intactes, mais désormais consolidées, disponibles pour toutes les aventures de pensée et de vie qui devraient les conduire « par-delà bien et mal », « par-delà vrai et faux », nous devons, nous-mêmes, être inquiets.

Quel mauvais démon nous incline à suivre cette voie ?

Pourquoi rencontrons-nous l'adhésion facile d'un auditoire ordinairement rétif ? Sur la base de quels malentendus ? Instruire n'est pas séduire. La répétition est le commencement du radotage ou de l'endoctrinement. Une connivence entre « très libres esprits » peut recouvrir des consensus fondés sur des contresens, ou des adhésions immédiates dont Nietzsche lui-même dénonçait la vulgarité, le danger. Et si l'un d'entre nous travaille ainsi, involontairement, à interdire, fût-ce à un seul élève, l'accès à une autre forme de pensée, la boucle de la bêtise est bel et bien bouclée, celle-là même que dénonçait Nietzsche dans le raccourci saisissant de l'Aphorisme 8 cité plus haut.

La liberté vraie de la pensée nous paraît exiger, au moins au plan de l'enseignement, une pluralité d'expériences, de « tentations ». Il ne nous paraît pas souhaitable qu'un travail d'initiation se transforme en capture par la fascination. Il est en tout cas pénible pour les professeurs qui cherchent à s'inscrire dans la cohérence d'un procès d'enseignement commencé, de devoir constituer comme obstacle leur bien le plus précieux : l'héritage de formation dont les élèves disposent normalement à la fin de la Terminale, seule réalité sur la base de laquelle nous pouvons inaugurer un discours qui ne paraisse pas étranger jusqu'à aberration, qui ne soit pas immédiatement mis à l'index.

Il ne s'agit pas, dans notre esprit, de proférer des oukazes, mais de rappeler la nécessaire prudence. Nous avons livré les conclusions d'une expérience récente qui sollicite la réflexion. Nous maintenons notre refus des exclusives, mais aussi notre grande vigilance quant au choix des références privilégiées lorsqu'il s'agit d'une initiation, soit, du premier travail philosophique accompli par nos élèves. La formation initiale est, par principe, la plus importante. C'est donc celle qui nous paraît mériter, et donc requérir, le plus grand discernement, la plus forte patience, la ferveur de pensée la plus résolue. « Ce qui est beau est difficile, autant que rare ».

Renée Thomas  
(Paris)