

Éléments de réflexions dégagés à partir d'une Innovation Pédagogique : Atelier découverte de la pratique philosophique avant la Terminale (Collège et seconde).

« Rien n'est trop difficile pour la jeunesse. », Socrate « On a grand tort de peindre la philosophie inaccessible aux enfants. », Montaigne « Il ne mène pas à rien d'un homme celui qui ne s'interroge pas sur lui-même. », Platon « Tout ce que je sais c'est que je ne sais rien. », Socrate

Des ateliers de philosophie, une pédagogie de l'entre et de la « communauté des égaux »¹ : du droit à l'émerveillement partagé

« Généreux amis de l'égalité et de la liberté, réunissez-vous pour obtenir de la puissance publique, une instruction qui rende la raison populaire. », Condorcet

« Car c'est la vraie marque d'un philosophe que le sentiment d'étonnement que tu éprouves. », Platon

« Au fond, le seul courage qui nous est demandé est de faire face à l'étrange, au merveilleux, à l'inexplicable que nous rencontrons » R. M. Rilke

¹ Nous renvoyons bien sûr ici aux travaux de Jacques Rancière ; notamment *Le maître ignorant*, Paris, 10/18, 2004 (notamment, p. 120-124). Une telle communauté est-elle réelle ? Comme l'écrit J. Rancière : « Notre problème n'est pas de prouver que toutes les intelligences sont égales. Il est de voir ce qu'on peut faire sous cette supposition », *op. cit.*, p. 79 ; cette supposition s'articule ouvre notre communauté humaine : « L'égalité des intelligences est le lien commun du genre humain, la condition nécessaire et suffisante pour qu'une société d'homme existe [...]. Il est vrai que nous ne savons pas que les hommes soient égaux. C'est notre opinion et nous tâchons, avec ceux qui le croient comme nous, de la vérifier. Mais nous savons que ce *peut-être* est cela même par quoi une société d'hommes est possible. », *Ibid*, p. 124. Voir également, *La Mésentente*, Paris, Galilée, 1995, p. 78 : « il y a ceux qui pensent qu'il y a des de l'entente dans l'entente, c'est-à-dire que tous les êtres parlants sont égaux en tant qu'êtres parlants. Et il y a ceux qui ne le pensent pas. » Ou encore, *Aux bords du politique*, Paris, Gallimard, Folio (notamment, p. 129-174).

Cet Atelier, nous avons souhaité, chemin faisant, le nommer « L'adresse émerveillée ».

Par cette expression, il convient d'entendre à la fois un engagement philosophique et pédagogique ; plus précisément, une écoute de la possibilité philosophique qui est indivisiblement une pratique pédagogique. Tenir un « atelier philosophique » avant la Terminale, c'est formuler une certaine idée du « philosopher » et donner forme à un certain rapport à l'autre (à l'autre radicalement autre avant de n'être qu'un élève). C'est donc considérer qu'il n'y a de philosopher que dans le rapport à l'altérité – c'est dire qu'il n'y a pas de « philosophie » sans la découverte de ces possibilités, sans exercice de l'altération. Le principe du rapport à l'élève, à tous les élèves, est un principe d'élévation, y compris dans l'expérience d'une « altération », qui n'est nullement dénaturation.

Cette idée du philosopher qui anime et met en mouvement nos ateliers, c'est qu'il n'y a de philosopher que dans « l'adresse commune » d'un émerveillement partagé. Cette idée, c'est qu'il n'y a de philosophie qu'entre-nous. La philosophie n'est à personne, elle n'est pas à nous (elle ne peut donc être l'apanage des « classes supérieures »), mais *elle est toujours entre nous* (et ce nous ne peut préalablement exclure personne, quels que fussent son âge, son origine et ses « difficultés scolaires »).

Ouvrir un atelier de philosophie, c'est ainsi (s')adresser un questionnement dans le respect d'une égalité d'adresse et d'une réciprocité d'adresse. Et peut-être d'abord, nous nous adressons *la parole* publiquement, sans nous cacher, sans chercher « à avoir bon », à être meilleur que les autres, dans l'écoute de son désir d'être par la parole et le corps de la parole, et peut-être même dans le silence de l'intérêt particulier.

Par conséquent, plus ouvertement qu'une pratique de la communauté instituée, il s'agit d'une pratique de l'institution, *entre-nous*, d'une communauté singulière ; c'est dans cette perspective de la commune adresse que l'atelier philosophique nous adresse (élèves et professeurs) une leçon de citoyenneté².

L'adresse émerveillée souligne non seulement la puissance propre d'émerveillement qui est au principe de l'expérience philosophique – autrement dit, la faveur d'un émerveillement qui est ici tenu par l'étonnement-questionnant –, mais également cette adresse qui est à la fois un lieu (lieu d'un savoir-être-soi s'articulant avec un savoir-être avec les autres, car s'il est bien un savoir-philosophique, il n'est qu'à *être partagé*, relevant ainsi d'un savoir-être-en-dialogue), une disposition langagière (qui est indivisiblement une forme d'habileté et d'intelligence corporelle et spirituelle) et, enfin, ce qui nous est envoyé ou destiné en propre.

² La disposition dialogique n'est pas un accessoire à l'humanité et à la citoyenneté. Entrer en dialogue, c'est proprement s'éveiller à notre humaine citoyenneté ; dans ses réflexions sur Lessing, Hannah Arendt écrit : « Le monde n'est pas humain pour avoir été fait par les hommes, et il ne devient pas humains parce que la voix humaine y résonne, mais seulement lorsqu'il est devenu objet de dialogue. Quelque intensément que les choses de monde nous affectent, quelque profondément qu'elles puissent nous émouvoir et nous stimuler, elles ne deviennent humaines pour nous qu'au moment où nous pouvons en débattre avec nos semblables. [...] Nous humanisons ce qui se passe dans le monde et en nous en parlant, et dans ce parler, nous apprenons à être humain. » in *Vies politiques*, Paris, Gallimard, p. 34.

Si l'existence humaine – à laquelle nos élèves s'élèvent peu à peu – est une destination sans final, si la destination de notre communauté humaine n'est pas déterminée, si l'existence est sans fin³ (si donc, l'homme est une réalité à-venir), c'est bien à cette vérité-là que l'enfant et l'adolescent s'élèvent peu à peu, brusquement, mal ou bien heureusement.

L'émerveillement philosophique tient sans doute à l'expérience du « néant », du « pourquoi je suis ? », du « qui je suis ? » et ainsi de la libération du possible, c'est-à-dire de la découverte d'une charge qui consiste à être-soi, à répondre de soi, mais cet émerveillement est simultanément la découverte de ce que ce questionnement nous est adressé, et qu'on ne peut s'en défaire, s'en décharger ; or, cette adresse, c'est aussi cette disposition langagière et ce lieu qui nous sont donnés et à partir desquels nous pouvons répondre à ces questions qui nous portent en crise. Celui qui est tenu par l'émerveillement, par la charge du possible n'est pas sans ressource ; bien, au contraire, cette difficulté de l'être (qui situe la difficulté d'être) est source d'un questionnement certes sans fin, mais prodigue en inventions, en créativité et en communautés. Celui qui éprouve l'adresse émerveillée entre en question (et peut-être bien en crise – raison pour laquelle, enfant ou adulte, nous ne pouvons pas, bien souvent, psychologiquement supporter cette charge d'émerveillement) pour autant qu'il découvre dans le même mouvement la possibilité qui lui est adressée d'y répondre (qui est aussi l'impossibilité de ne pas y répondre).

L'atelier de philosophie, à sa mesure, et en-commun, tente d'éprouver cette possibilité, de prendre au sérieux l'égalité des possibilités humaines en donnant forme à ce lieu, en ouvrant l'espace et le temps d'une formation⁴ à cette disposition langagière et à cette intelligence, pour que cette adresse du possible, cette adresse du questionnement de l'être (et du néant) ne sombre pas en découragement, en peur d'être soi, ou en refuge identitaire.

➔ Mais l'activité philosophique n'est-elle pas trop difficile ? Peuvent-ils, à leurs âges, recevoir ce qui leur est adressé ?

De l'âge et d'une prétendue trop grande difficulté de La philosophie

« Rien n'est trop difficile pour la jeunesse », Socrate

« On ne peut pas apprendre la philosophie, car il n'existe pas de philosophie achevée, universellement valable. On peut seulement apprendre à philosopher. » Kant

³ Cf. Jean-Luc Nancy, *Chroniques philosophiques*, Paris, Galilée, 2004, p. 12 : « Elle [la philosophie] est née d'un retrait des raisons du monde. Ce qui restait sans raison, c'est ce qu'elle a représenté comme l'être mis à nu, ou comme le *logos*, plus tard comme la certitude du sujet, ou comme sa transcendance intentionnelle, ou comme l'histoire, etc. : mais, chaque fois, le désir de raison traduit en vérité ceci, que le monde s'est engagé dans l'absence de raison. » Et la pensée ne donne aucune raison de vivre et/ou au monde ; c'est l'existence au monde qui s'ouvre à elle-même en s'ouvrant aux questions que posent son rapport vivant au monde.

⁴ Un lieu, un moment, un tempo propre à l'*otium* : « Notre loisir est constitué par le défaut d'occupation, mais non pas par le repos de l'étude » (Cicéron, in *De officiis*), c'est-à-dire la tranquillité où l'on peut se livrer sans dommage à la pensée ».

« On a grand tort de peindre la philosophie inaccessible aux enfants », Montaigne

« Ce qu'on appelle aujourd'hui instruire les masses, c'est prendre cette culture moderne, élaborée dans un milieu tellement fermé, tellement taré, tellement indifférent à la vérité, en ôter tout ce qu'elle peut encore contenir d'or pur, opération qu'on nomme vulgarisation, et enfourner le résidu tel que dans la mémoire des malheureux qui désirent apprendre, comme on donne la becquée aux oiseaux [...]. La vulgarisation, le mot est aussi affreux que la chose. », Simone Weil

On ne peut recevoir l'argument fallacieux et prétentieux de la trop grande difficulté de la philosophie ; prétentieux, car qui pourrait prétendre simplement que la philosophie ne lui est pas difficile ? Qui pourrait prétendre ou ne pas avoir conscience – s'il est philosophiquement ouvert et critique à l'égard de sa propre passion philosophique – que c'est précisément cette difficulté qui lui accorde la possibilité même d'entrer en questionnement philosophique ? N'est-ce par précisément par l'aspect problématique et radicalement aporétique que nous entrons en philosophie – n'est-ce pas précisément par cette porte et cette charge de difficulté que nous invitons nos élèves à problématiser non seulement les dits sujets de philosophie, mais leur propre rapport au monde ? C'est la difficulté même qui ne cesse d'être, pour tout humain commençant et continuant à philosopher, la ressource philosophique. C'est cette difficulté qui invite à rompre avec nos représentations et avec un certain rapport au langage.

C'est donc que l'argument est fallacieux car il fausse le véritable rapport natif à la philosophie. Outre l'outrecuidance d'un tel argument, il manifeste que nous glissons de la philosophie à un exercice intellectuel de contrôle et de manipulation des connaissances. Philosopher est proprement difficile, non pas seulement pour quelques-uns, ou beaucoup, et non pas secondairement, mais primairement ! Difficile en ce qu'elle ne cesse, à chaque fois, de rompre nos évidences, rompre la forme évidente de nos rapports langagiers au monde. Philosopher dé-fait ; n'est-ce pas en ce qu'elle nous est difficile, qu'elle nous défait et ainsi nous libère ?

Vouloir, ou bien plutôt feindre de retirer la difficulté à l'expérience philosophique, c'est non seulement se priver de la voie philosophique, mais tout aussi bien de sa dimension émancipatrice. C'est, par conséquent, une marque d'irrespect notoire à l'égard de ceux et celles avec lesquelles nous sommes tenus de partager cette adresse, *i.e.* cette difficulté et cette possibilité, à la faveur de laquelle nous pourrions devenir celui, celle et ceux que nous sommes. La pédagogie philosophique – avec laquelle on ne peut précisément pas « faire semblant » en pratiquant cette adresse avec des élèves de collège – est une pédagogie de la difficulté. Et si « rien n'est trop difficile à la jeunesse », c'est dire que l'opportunité de la difficulté est un point de gravité même de toute éducation. Un « bon élève » n'est pas celui qui « a bon » ou « réussit », mais celui qui ne cesse de travailler à partir de ses difficultés (et combien de difficultés d'élèves, des difficultés dans l'élévation à leur propre humanité ne sont pas strictement scolaires ?), entamant ainsi ce long et interminable travail de « négativité productrice », par lequel, nous laissant défaire, nous accordant ce courage de nous défaire, nous nous libérons et nous constituons singulièrement.

Commencer à philosopher, ce pourrait être se laisser dé-faire par cette difficulté – et l'on sait combien à l'égard des élèves de Terminale, cette expérience est redoutablement difficile d'un point de vue psychologique... car les élèves de Terminale (en voie de terminaison ?) sont souvent peu éprouvés à se laisser-considérer par l'étonnement face à la difficulté ! On veut y arriver... et quoi de plus normal ! C'est, qu'on le veuille qu'on le sache ou non, cette « normalité » qui est remise en question dans l'approche de la philosophie ! Car les réponses toutes faites sont à proscrire... et c'est d'abord par une forme d'échec que nous entrons dans l'ébranlement philosophique... N'est-ce pas là la leçon des dialogues platoniciens ? Commencera à philosopher, non pas celui qui se sera avoué vaincu, mais qui aura le courage de considérer son ignorance comme la ressource d'un savoir encore à-venir.

C'est dire que toute position de supériorité à l'égard des enfants ou adolescents est à la fois anti-philosophique et anti-pédagogique. D'une part, parce que la philosophie n'a pas pour dessein d'assurer à quelques individus une forme de supériorité – mais bien, au contraire, l'humilité qui l'initie au partage de la difficulté –, et d'autre part, parce que la démarche même (la *gogie*) doit être celle du dialogue.

Pas plus qu'on ne se fait respecter de celui qui nous craint, on ne dialogue pas avec celui qui d'abord nous écoute (qui nous entend, plus précisément) et nous parle comme à une instance supérieure de contrôle ; s'il s'agit d'un dialogue et d'une expérience du partage de la parole, il s'agira donc décidément d'une communauté philosophique à part entière. Ce n'est pas de la philosophie pour « petit » : que serait cette forme de philosophie ? Dans quelle totalité philosophique couperions-nous et à partir de quelle philosophie advenue et déterminée pourrions-nous avancer une telle idée, un tel projet ? Il s'agit de « philosopher », philosopher dans toute l'exigence singulière de cette expérience ; dès lors nous ne philosophons pas avec des enfants, ou des collégiens... mais ré-inventons la possibilité philosophique ensemble. Dès lors, il n'y a pas quelque chose comme « la philosophie » qui un jour s'ouvrirait à tel ou tel âge en se découpant, se vulgarisant ou s'allégeant.

Philosopher au collège, c'est philosopher entre nous, entre-humains, et dans le plus grand respect de la « communauté des égaux » : « La raison commence là où cessent les discours ordonnés à la fin d'avoir raison, là où est reconnue l'égalité : non pas une égalité décrétée par loi ou par force, non pas une égalité reçue passivement, mais une égalité en acte, *vérifiée* à chaque pas de ces marcheurs qui, dans leur attention constante à eux-mêmes et dans leur révolution autour de la vérité, trouvent les phrases propres à se faire comprendre des autres »⁵ précise Jacques Rancière. Y a-t-il un âge pour s'instruire de la raison, pour construire ce lien de l'intelligence également répartie en chacun d'entre nous ? Les arguments de la maturité de la pensée et de la maîtrise du langage (que nous aurons soin de discuter subséquemment) peuvent-ils à ce point borner les exigences de la raison et entraver l'hospitalité de l'adresse émerveillée ? Il n'y a pas d'âge pour parler entre nous, il n'y a pas d'âge pour accueillir dans la parole les bon-heurts de l'émerveillement. Considérer qu'il faut philosopher de bonne heure, c'est considérer qu'il n'y a pas d'âge exempt des heurts de l'existence et que c'est précisément s'élever à notre commune humanité que de désirer les porter au partage du commun, dans la communauté des intelligences.

Ce n'est pas tant qu'il n'y ait pas d'âge pour philosopher, mais que la philosophie elle-même, essentiellement, n'a pas d'âge. Il n'y a pas de version de la philosophie appropriée à tel ou tel âge.

⁵ Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, Paris, 10/18, 2004, p. 123.

Nous sommes en tant que nous parlons-avec eux, pour autant que cet « avec » qui ouvre, forme et dispose l'espace de communauté, ne spécifie pas l'âge ou la classe. Nous sommes ensemble à l'écoute.

On s'étonnera, se gaussera et criera à l'impertinence d'une telle approche pédagogique ; c'est oublier qu'il n'y pas *La* philosophie, mais du « philosopher » ; oublier qu'il n'y a pas d'âge où débute et se termine la puissance du penser, mais des expériences par lesquelles cela commence et recommence, que penser-avec soi-même comme avec les autres, c'est d'abord écouter un penser en formation, mais en libre formation et qui ne peut donc être rapporté à une classe, une catégorie. Nous nous adressons à eux, nous dialoguons avec eux singulièrement, sans âge, librement.

L'expérience philosophique ne connaît pas de classe ou de catégories ; elle ne connaît pas d'âge non plus. La présence humaine ne se tient pas et ne se tient jamais au-dehors de la possibilité de philosopher, elle est bien au contraire une possibilité insigne de notre présence ; la possibilité même de philosopher, cette extrême contingence, est essentielle à l'existence humaine. Si philosopher, c'est s'étonner, s'éveiller et parler, si philosopher est cette adresse émerveillée à la faveur de laquelle nous pouvons risquer de nous élever à l'humanité, y a-t-il un âge pour être présentement ouvertement humain ?

Expérience singulière, philosopher m'interroge toujours moi-même non dans la qualité d'un statut particulier, mais dans la qualité inconfondable d'être unique : répondre par moi-même, et non moi-même. Car philosopher est bien un « passer par », qui est aussi, à chaque fois, une appropriation de son être-possible. Déterminer par avance quel pourrait être le possible de quelqu'un, n'est-ce pas là la pire violence faite à l'individu humain et une marque d'irrespect notoire à l'égard de l'humanité ?

Philosopher ensemble : estime de soi et communauté

« Il ne mène pas la vie d'un homme celui qui ne s'interroge pas sur lui-même » Platon

« *Les Lumières, c'est la sortie de l'homme hors de l'état de tutelle dont il est lui-même responsable. L'état de tutelle est l'incapacité de se servir de son entendement sans la conduite d'un autre. On est soi-même responsable de cet état de tutelle quand la cause tient non pas à une insuffisance de l'entendement mais à une insuffisance de la résolution et du courage de s'en servir sans la conduite d'un autre. Sapere aude ! Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! Voilà la devise des Lumières.* » E. Kant

« Il y a d'admirables possibilités dans chaque être. Persuade-toi de ta force et de ta jeunesse. Sache te redire sans cesse : « il ne tient qu'à moi ». » A. Gide

« Il faut une grande hardiesse pour oser être soi », E. Delacroix

L'estime de soi n'est pas seulement ou n'est pas d'abord une question d' « amour-propre », mais d' « amour de soi », pour reprendre la distinction rousseauiste. L'estime de soi n'est pas l'estime de son opinion et de ses intérêts, ni même une forme de narcissisme de la « petite différence ». L'estime de soi, c'est l'apprentissage du courage d'être soi, d'être librement soi dans le rapport incessant aux autres.

Si la pratique philosophique participe pleinement de l'estime de soi, ce n'est pas seulement ou d'abord parce que les enfants pratiquent une « discipline de grands » ; c'est parce que les élèves s'élèvent à leur propre possible ; ils s'estiment, *in concreto*, eux-mêmes en découvrant, à chaque fois, qu'ils peuvent, qu'ils doivent parler, dialoguer, interroger. L'estime de soi n'est pas celle d'une identité déterminée (je suis content d'être *ce que* je suis), mais l'expérience d'une estimation concrète de ses possibilités réflexives et langagières, c'est-à-dire proprement humaines.

L'élève n'y est pas estimé pour ce qu'il dit ou pour la qualité de son intervention et de son éventuelle pertinence, il s'estime lui-même ouvertement et publiquement par sa capacité à participer avec tous les autres à une question difficile et essentielle, mais plus encore il s'estime par son propre désir, son désir d'être et de parler : l'estime de soi est le désir d'exister, et non pas l'estime de ce que je vaudrais. L'élève l'éprouve fort bien – sans bien sûr, l'articuler (mais qui pourrait aussi bien articuler son désir ?).

Enfin cette estime de soi comme estime de sa capacité d'être et de pratiquer ce désir n'est pas *isolé*, en privé et au nom de son individualité subjective. Cette estime de soi est d'autant plus de soi qu'elle est dans la rencontre des autres et dans la construction (dans l'élévation par les élèves) d'une communauté. Si l'estime de soi est au cœur de la vie de l'élève et de son éducation, c'est qu'il n'y a pas de conduite d'élévation (d'é-ducation) qui ne soit élévation auprès des autres, avec les autres. L'estime de soi participe d'une reconnaissance de soi qui n'est jamais en opposition aux autres, mais d'un déploiement de l'ipséité dans l'approfondissement du rapport aux autres. Il n'y a, en effet, de réelle estime de soi, que dans le désir d'être partagé avec les autres. Le « soi » qui s'y découvre et s'y estime n'est jamais une individualité isolée, mais une instance d'être en individuation. L'élève ne souffre pas tant du manque de reconnaissance d'une identité, que d'être privé du temps, de l'espace et donc des lieux où risquer, œuvrer son individuation.

Bien sûr, l'atelier de philosophie participe pleinement de la joie et même d'une certaine fierté de dire « je pense, je parle, j'existe » ! Mais précisément, c'est une et même joie qui se manifeste alors, celle d'être, d'entrer en présence en parlant aux autres à travers l'expérience d'une pensée (et d'un soi) qui se cherche, qui se formule, qui se forme et ainsi s'individue. Il y a bien une forme de plaisir réel à parler *avec* les autres, à travers lequel l'existence se découvre en s'affirmant. Et il s'agit bien de l'existence même qui s'affirme, qui se formule dans la participation à la parole commune, de sorte que l'estime de soi n'est pas celle d'un individu face à tous les autres, mais de l'estime joyeuse de ce que nous existons ensemble – autrement dit, que je m'estime d'autant mieux (et non plus) que je ne prétends à rien d'autre que ce que j'éprouve et partage avec vous.

Intérêt et nécessité pédagogique de la pratique de ces ateliers pour l'enseignement de la philosophie :

Ces ateliers sont pour le métier de professeur de philosophie une chance extraordinaire non seulement de tenter, de s'aventurer, mais de reposer, repenser très profondément les pratiques pédagogiques et l'être-philosophique.

Non seulement, il nous semble urgent de soutenir ces initiatives, mais de favoriser leurs éclosions (non leur généralisation...) ; plus encore, peut-être, comment ne pas penser les intégrer au processus de formation des professeurs (formation initiale tout aussi bien que de formation continue) ? Pourquoi ? Parce que ces expériences mettent à mal toutes nos certitudes pédagogiques, parce qu'elles relèvent d'une difficulté radicale avec laquelle on ne peut pas « tricher »... non seulement « l'enfant pose les vraies questions » (Sartre), mais il les repose, et les repose encore. Il y-tient ! Il ne s'agit certainement pas de dire qu'il est possible de « tricher » avec les élèves de Terminale, mais la perspective de l'examen ne laisse pas le temps de se laisser-arrêter. L'élève lui-même, sans le savoir, et d'une manière qui est bien compréhensible, va se « contenter » de la satisfaction d'avoir une forme de réponse face au blanc éventuel de la copie.

Enseigner avant la terminale, c'est aussi et peut-être surtout se donner les moyens et la peine de comprendre d'où proviennent nos élèves, quels sont leurs cheminements... à de très rares exceptions près, les professeurs de philosophie méconnaissent absolument la vie scolaire avant la Terminale, pour ne rien dire de celle du collège. Pédagogiquement, humainement, nous aurions beaucoup à apprendre, à inventer et à partager.