

# Le Philosophe à l'école

**Roger Dadoun**

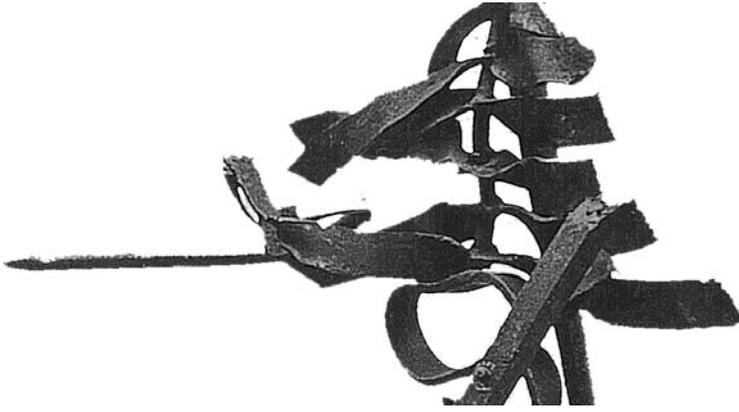
**P**eu de temps après la publication d'un court ouvrage que j'avais consacré au sujet, *La violence, essai sur l'homo violens*, dans la collection Optique-philosophie (Hatier, 1993, 80 p.), la Fondation 93, «centre de culture scientifique et technique» de Seine Saint-Denis, promoteur, en partenariat avec le Conseil Général du département, d'actions culturelles destinées à des publics «difficiles», notamment dans le domaine de l'éducation, me proposait de participer à une initiative intitulée «Le Philosophe à l'école». Des enseignants de philosophie étaient invités à intervenir, contre rémunération, dans des classes «défavorisées», pour une série d'interventions sur un thème donné: il s'agissait de trois à quatre séances, d'environ deux heures chacune, étalées sur un trimestre, et qui se concluaient par une sortie dans un lieu culturel déterminé, généralement un musée ou une exposition. Concurrément, les élèves réalisaient une œuvre collective, appelée «carré nature carré culture», «carré d'art» présenté sous forme d'un grand cadre posé au sol, et composé de divers éléments représentatifs ou symboliques illustrant le sujet étudié. D'autres réalisations pouvaient l'accompagner, par exemple un téléfilm tourné dans la classe ou la fabrication d'un journal de classe.

J'ai été amené à intervenir durant quatre années, de 1998 à 2001, dans des classes de collège de Villepinte, Saint-Denis, Bagnolet, pour traiter des thèmes suivants: la Violence, l'Amour, Apprendre, Identité: Moi et les Autres. Il s'agissait de sujets ayant à voir ou plutôt, en l'occurrence, maille à partir avec la «philosophie». Il n'était pas question, on s'en doute, de se livrer à un enseignement scolaire de la philosophie de type classe terminale, qui s'étale sur une année avec un volume horaire écrasant, et dont la visée principale consiste à obtenir une note suffisamment bonne à une dissertation ou à une interrogation en sachant répondre aux desiderata du professeur, que sa

formation, la fatigue et le temps rendent particulièrement sensible à ces repères visibles que sont les mots de passe et les citations.

*(Parler de citations appelle, entre parenthèses, une remarque ayant trait aux pratiques pédagogiques, à l'éducation et à la culture en général. Le savoir est porteur d'une telle charge citationnelle que l'essentiel des productions universitaires et*

*Spinoza, Hegel – un alexandrin – valaient un bon point; même cote, un peu plus aléatoire et risquée, avec Kierkegaard, Jaspers, Husserl ou Heidegger; d'autres auteurs, parmi les « modernes » (ceux cités plus haut, plus Habermas, Derrida, etc.), pouvaient, à condition de faire tilt dans la tête du correcteur, se traduire par un petit plus. Je calculais ainsi que quatre ou cinq citations opportunément placées pouvaient*



la quasi totalité de la culture ou de l'inculture médiatiques sont faits de citations, assorties pour faire savant des noms d'auteurs. À lire, écouter ou contempler tels journalistes discourant sur divers sujets sous le label de leur nom, c'est un réel amusement que de prévoir les moments tout à fait prévisibles où jailliront de leur chapeau claque et tête assortie, chez l'un les noms de Camus, Malraux, Sartre, chez l'autre les Hannah Arendt, Levinas, Péguy, chez tel autre Aron ou Tocqueville – Foucault demeurant pour beaucoup une valeur sûre, joutée à l'occasion d'un Bourdieu ou d'un Deleuze. Prenant donc acte de la prégnance de cet univers citationnel, je ne manquais jamais d'inciter les élèves de terminale à se constituer un petit stock d'options citatives, dont j'évaluais au gré des modes les cotations à la bourse bachelière: Platon, Descartes et Kant, trio formant hexasyllabe, pouvaient rapporter deux points; Aristote, Leibniz, Locke, Hume,

« rapporter » jusqu'à cinq ou six points, capital citationnel qui permettait de flirter avec la moyenne pour peu qu'on le soutienne de quelques commentaires pas trop hors sujet et d'une écriture correcte et distribuée en alinéas homogènes. Cette assurance quant au verbe, mesquinement capitalisée tout au long de l'année, était d'autant plus précieuse que l'enseignement consistait, sur une base textuelle toujours présente, en une pratique systématique et pointilleuse de l'explication des mots, notions et styles, en une analyse critique de l'acte et des mécanismes de penser (inconscient compris) plus que des « pensées » proprement dites – pratique et analyse réglées principalement sur le doute et l'interrogation, visant à mettre à distance et en question l'agrippement à l'idée de « conviction intime » ou « sentiment subjectif » presque toujours revendiqués.)

Ce principe pédagogique général (critique et analyse du langage et des

mécanismes de pensée) s'est révélé, principale leçon de l'expérience 93, valable aussi pour les classes de collège. Parler de « philosophie » dans ces classes en extrême difficulté de langue, de pensée et de communication n'est pas une partie de plaisir. Le mot de « philosophie » vole en éclats, mettant à nu la nécessité de travailler la classe : au plan du langage d'abord et toujours : quelle langue parlent-ils, et moi-même, quelle langue est-ce que je parle, en vérité ? Au plan de l'attention ensuite et toujours : comment capter et retenir un regard, quels points d'ancrage et de focalisation utiliser, à quel moment s'allume un intérêt qui puisse durer le temps requis pour que passe un message, pour des élèves happés, frappés, rappés par le zapping ? Au plan de la réflexion enfin qui, sans trop se faire d'illusion, peut advenir par à-coups, aussi rares et précieux qu'inattendus.

*(Et pour cause. Réfléchir, penser, est à la fois un « courant de conscience » permanent et rapide emportant images, affects, idées, ébauches motrices, et un moment exceptionnel, à la lenteur délicate et tendue. Que l'on s'observe pensant, et l'on se rend vite compte que penser, presque toujours, consiste à brasser ou embrasser, touiller ou trifouiller des « idées reçues », des clichés, slogans, airs et cris du temps, des thèmes et métaphores voguant en flottaisons d'ectoplasmes. Puisque nous en sommes ici, si peu, à penser le penser, profitons de l'occasion pour dire l'amusement agacé que l'on éprouve à voir de vaillants penseurs nous en mettre plein la vue avec des titres en transes bandant, guerriers de l'esprit, la flèche du verbe « penser » tiré transitif, depuis Penser la pornographie jusqu'à Penser la Bible, Penser le corps, Penser l'Europe, Penser le monde, Penser la mutation, et tout le saint-frusquin. Comme penser fatigue, fatigue énormément, on se dit qu'on tient là une des sources de pas mal de migraines,*

*autant migraines anticipatives comme symptômes d'une résistance au penser que migraines participatives accompagnant les frustrations ou la culpabilisation liées à l'acte de penser. On comprend du coup que l'intelligentsia française, avec ses cohortes de sociologues, psy, historiens, philosophes néo et post, essence, à tant transiter son penser sur les cibles les plus diverses, une espèce de molle et nerveuse déliquescence – et les média, qui en consomment beaucoup, de s'interroger, saisonnièrement : où sont passés les intellectuels ?)*

La première intervention avait lieu à Villepinte, dans une classe dite SEGPA, Section d'enseignement général professionnel adapté. Séquence toute chargée de promesses, vite rabattues sur de plus ternes réalités : « enseignement » il y avait, assurément, dans les matières scolaires habituelles, mais il était « général » du fait surtout d'être survolé, effleuré, et encore, à fleurets mouchetés, tant les résistances étaient fortes ; « professionnel » n'ouvrait que des





Folfer, Le Paysan

perspectives aléatoires, dans un « marché du travail » marchant au chômage ; « adapté » laissait en suspens la question, peut-être sans solution, de savoir qui s'adapte (s'adapter : se soumettre ?) à quoi et quoi à qui, sachant que les quoi et les qui étaient aussi multiples qu'hétérogènes (origines, milieux, disciplines, caractères, etc.). L'élément positif était constitué par le nombre réduit d'élèves, à peu près une quinzaine – chiffre presque idéal, si l'on ose dire, pour effectuer un enseignement qui ait valeur éducative. C'est le seul qui permette vraiment à l'enseignant de suivre d'assez près et le travail et la personnalité de l'élève, de le reconnaître comme une personne – et l'on sait que la « reconnaissance » est un des éléments clés de toute pédagogie, elle exprime la demande la plus forte de l'élève, comme de tout être humain en général. Dans ces classes dites « en difficulté », le manque de reconnaissance

est patent, et intensément perçu par les élèves, qui se qualifiaient eux-mêmes d'« enfants sauvages » – sans rien devoir pour cela aux propos d'un ex-ministre de l'éducation très nationale qui gagna quelque notoriété en lançant le mot de « sauvagions » et en exaltant « l'instruction civique ».

Parce qu'en nombre relativement réduit, et affectés, tous ou presque, de diverses carences (nommées « difficultés ») – économiques, familiales, culturelles, langagières, psychologiques, etc. – dont ils s'accusaient parfois réciproquement, les élèves constituaient paradoxalement, en dépit de nombreuses différences, un groupe relativement homogène, marqué par un sens de la solidarité qui, plus ou moins latente face aux enseignants, se manifestait tout particulièrement à l'occasion des sorties. Cette solidarité trouva une occasion pittoresque de s'exprimer au cours d'une visite au Musée d'Orsay. Les élèves déambulaient, point trop intéressés par les œuvres, et à peine par *L'origine du monde*, lorsque la rencontre se fit avec un groupe d'élèves italiennes, d'à peu près le même âge, qui me demandèrent une information en italien ; quelques échanges s'ensuivirent, dans un bricolage de français et d'italien, qui se développèrent en une espèce de drague amicale, à laquelle presque tous les élèves voulurent participer, curiosité en éveil, propositions courtoises, langage soigné. Ce fut, dans cette haute galerie du Musée d'Orsay surplombant une riche panoplie culturelle, une espèce de « rencontre internationale », qui permit de mieux faire sentir, s'il en était besoin, à quel point ces élèves vivaient, en banlieue, dans une espèce de clôture culturelle et humaine (ghetto), n'ayant guère l'occasion, comme la plupart le reconnaissaient, de venir à Paris même, et guère d'ouvertures sur le monde étranger. Ils

vivaient pour la plupart en circuit fermé, dans une situation de stagnation culturelle, sans connaître de véritable circulation – sinon celle de la circulation automobile, enfermés dans la voiture familiale puis baguenaudant le long des rayons des grandes surfaces, lors des achats hebdomadaires. Il apparut clairement que « le philosophe à l'école » était attendu et accueilli, s'il l'était, moins comme « philosophe » (première question posée : c'est quoi, philosophe ? ça fait quoi et ça gagne combien ?) relevant de « l'école » que comme figure ou apparition d'autre chose, ouverture sur un monde qui leur était étranger, et par là même hostile, à tant d'égards.

Donc il n'était pas question de faire en SEGPA un petit bout de terminale au rabais. Puisque de « philosophie » il s'agissait, elle se devait de l'être autrement. Et, paradoxalement encore, cet autrement menait à la philosophie même, la vraie philosophie, celle qui réside dans la rigueur et la frappe du questionnement. Les élèves s'attendaient peut-être à charger le caddy scolaire des réponses aux questions qu'ils se posaient – mais, justement, de questions, ils n'en posaient que bien peu, et cherchaient le plus souvent moins à obtenir des réponses qu'à donner les leurs, conformes presque toujours aux clichés les plus communs, issus du bric-à-brac véhiculé par les médias « people » et le funeste décervelage de la télévision. On ne pouvait manquer de relever le parallélisme entre propos des élèves du SEGPA et propos des journalistes télé : questions réduites au minimum et réponses de même – nécessairement réduites au minimum parce qu'appelées par le type de questionnement très en faveur aujourd'hui, qui exige que l'on réponde, aux questions les plus graves comme aux plus frivoles, par « oui ou non », « j'aime j'aime pas », « vrai ou faux », « l'un ou



l'autre », et autres dandinements verbaux. Avec cette nuance : les élèves questionnent sur le registre de la naïveté, avec l'espoir d'une lueur nouvelle venue de la parole du maître censé savoir ; les journalistes questionnent sur le registre de la cuistrerie, avec la perspective de piéger les interlocuteurs et de se montrer plus malins qu'eux.

« Le philosophe à l'école » se doit d'apporter un certain savoir, sur des points très précis dans différents domaines, de manière à la fois pittoresque et encyclopédique, telle qu'il puisse susciter et maintenir l'intérêt et la curiosité, qui sont loin d'être acquis. Mais le plus clair et le plus vif de son intervention réside dans ce que l'on peut considérer comme un art ou une technique de questionnement, consistant avant tout à se faire et à se laisser questionner. Sans qu'ils en soient vraiment conscients, ces élèves supportent un poids de réalité accablant. Même s'il leur arrive de disposer, dans leur milieu – familial, amical, sportif, social, culturel, religieux même – d'échappées belles qui leur donnent une plus ample respiration, il semble bien que la réalité demeure perçue par eux comme un bloc monolithique, auquel, quoi qu'on fasse, on se heurte, sans grand espoir de « s'en

sortir». «Le philosophe à l'école», par sa formation, si elle ne le contraint pas trop, et son statut de quasi extra-terrestre, tient dans sa ligne de mire cette perception «malheureuse» de la réalité, et s'emploie, avec tact autant que possible, à la défaire, la fissurer, la «déconstruire» diraient les ontologues, tout en préservant ou ménageant quelques solides points d'ancrage repérés dans certaines des plus poignantes avancées de la culture, dans le milieu même de l'élève, s'il s'y prête, ou plus sûrement encore dans les éléments manifestes accueillants de sa personnalité.

Cette activité «paraphilosophique» au cœur même de la philosophie exige, plus que toute autre, outre une attention, une tension et une prudence constantes, une aptitude à surmonter d'inévitables poussées de désespoir ou de consternation ainsi que, symétriquement, une aptitude à accueillir dans la joie les moments où une question ou une proposition de réponse cristallise soudain l'intérêt de tous, la participation active de plusieurs et l'éclat d'un élève inspiré – alors, fût-ce avec d'humbles ailes encore

empêtrées, l'ange philosophie, c'est-à-dire tout simplement un peu de pensée, passe.

Quelque chose d'assez proche se produisit lors d'une occasion inattendue. Le thème de l'année était la «Violence». J'eus l'idée de demander à l'éditeur de fournir gracieusement un certain nombre d'exemplaires du petit essai que je venais de publier, *La violence, essai sur l'homo violens*, afin de le distribuer aux élèves. Chacun d'eux reçut un exemplaire, avec une dédicace «personnalisée». Moment presque solennel en raison de son caractère insolite, et de l'effet étonnant produit par ce simple geste: se voir remettre en mains propres, dédicacé à leur nom, signé par l'auteur qui est cet enseignant même qui discute avec eux, un petit livre portant le label «Optiques-philosophie» constituait pour les élèves, dont la plupart, sinon tous, n'étaient jamais entrés dans une librairie, une espèce d'événement qui permit de relancer les questionnements et dont l'effet se révéla, dirent les enseignants, durable.

**Roger Dadoun**