

Denis de Casabianca

Apprendre autrement à philosopher

La pédagogie Freinet pour s'émanciper au lycée



Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection Pédagogies propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessible. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.

© ESF Sciences humaines, 2022
Cognitia SAS
37, rue La Fayette
75009 Paris

www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN : 978-2-7101-4493-9
ISSN : 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Table des matières

Introduction	7
1. La pédagogie Freinet comme ressource pour apprendre à enseigner autrement la philosophie	13
Socrate à l'école : quel exemple pour un enseignement philosophique ?	13
La pédagogie Freinet pour renouveler nos pratiques	16
Premiers pas en pédagogie Freinet et mise au travail	18
2. Continuer d'apprendre avec les élèves et être capable	23
La confiance en soi et l'estime de soi	23
L'être capable et l'expérience de reconnaissance mutuelle	24
Une vue d'ensemble sur le travail de classe	27
3. Perception de soi, capacité et motivation	31
Éprouver des capacités nouvelles	31
L'attention à soi et aux évolutions lentes	33
4. Un cours qui diffère : apprendre librement	35
« Faire un break »	35
Que faire du programme ? Une carte pour penser un parcours	37
Le choix des sujets et la liberté d'apprentissage	39
5. Construire le cours tous ensemble : prendre part à une recherche commune	43
L'organisation du cours	43
Convoquer les philosophes	45
Déroulé d'une séance ordinaire	47
Prendre part au cours	50
Apprendre à écouter	51
6. Le cours au jour le jour : le journal de cours	57
Une œuvre commune qui libère l'attention	57
Usages du journal de cours	58

7. Écrire librement : les textes libres au cœur	63
L'expression libre et l'exigence de structurer ses pensées	63
Écrire pour et par soi-même	65
Un texte que l'on adresse et où l'on se raconte	67
Commencer et finir un texte : l'importance du patrimoine vivant . . .	70
En quoi un texte libre est-il « philosophique » ?	72
8. L'horizon de la publication	79
Un désir d'accomplissement	79
Partager ses textes et apparaître comme auteur	81
9. Correspondre et partager.	87
Une « récréation libératrice »	87
Réfléchir sur les manières d'écrire	88
Des voix singulières et des sujets responsables	90
10. La parole de l'élève : être suffisamment capable	97
La reconnaissance des sujets parlants	97
Faire de la place et peupler la place avec	99
11. Les ateliers : s'exprimer et rechercher ensemble	107
Qu'est-ce qu'une bonne discussion ?	107
Répondre à la parole de l'autre : récit de soi et responsabilité	109
12. Enrôler des élèves	111
« C'est organisé » : les responsabilités et l'attention à l'ordre commun	111
Le sens du collectif et les effets des responsabilités	114
Varier les postures et les positions dans la classe : apprendre à tenir son poste	115
13. « Faire le mur ».	121
Comment on en vient à faire le mur	121
Recueillir le travail commun et faire des liens	123
L'histoire de la classe : les traces de la recherche commune	125

14. Le temps du cours : dynamiques individuelles et collectives	129
Laisser le temps aux élèves : les conditions de l'autonomie	129
Les temps du cours	131
Le « travail individualisé » : un temps pour soi.	132
L'expérience du temps libre	134
15. La part du maître vue par les élèves	139
Comment aider les élèves ?	139
Le guide dans les pas des élèves : l'adjuvant-maître	141
16. L'évaluation comme mesure de l'évolution	145
« Être mis dans une case »	145
Comment les notes font obstacle au travail de l'élève	146
Se défaire des notes : autoévaluation et conversation	148
S'évaluer pour s'orienter dans le travail	151
L'évaluation comme source de motivation	153
L'écriture comme juste mesure de l'évolution.	154
L'évaluation coopérative du travail commun	156
17. Devenirs philosophiques : « La philosophie, c'est partout dans notre vie »	161
Faire de la philo « comme si c'est normal »	161
Philosopher, un exercice quotidien	164
Une discipline de la pensée et une transformation de soi	165
Grandir : « Nous n'avons jamais fini d'apprendre »	167
Conclusion	171
Annexes	175
Bibliographie sélective	183
Remerciements	185

© ESF Sciences humaines

Introduction

Apprendre à philosopher, c'est d'abord l'histoire d'une rencontre, du moins dans le souvenir que j'ai du temps où j'étais élève. On ne sait rien de la *philosophie*, sauf ce qu'on a pu en entendre par des camarades, et on découvre ce nouveau *cours* en classe de terminale. Pour la grande majorité des élèves, ce sera le seul *cours de philosophie* qu'ils suivront, une année durant, en vue de la préparation de l'épreuve du baccalauréat. Certains retrouveront la philosophie dans le cursus des études supérieures, à l'université ou dans les classes préparatoires, et ce sera peut-être l'occasion, en multipliant les rencontres avec d'autres professeurs, de renouveler leur vision de la « philosophie » ou de l'enrichir. Mais les autres resteront avec le souvenir de cette année unique, ou avec ce souvenir comme unique point de repère.

Les discussions rétrospectives que des adultes peuvent avoir sur leur année de philosophie témoignent de rencontres heureuses ou ratées – certains ont eu de la *chance* d'avoir tel ou telle professeure, d'autres estiment qu'ils manquaient de *maturité* pour voir l'intérêt de la discipline ou regrettent que cet enseignement n'ait pas commencé *plus tôt* dans leur scolarité, d'autres manifestent une indifférence polie et n'ont pas l'impression d'être *passés* à côté de quelque chose. Ce qui peut être éprouvé sur le vif par certains comme une sorte d'événement peut être vu rétrospectivement par d'autres comme le lieu d'une rencontre possible, mais cela peut aussi être tenu comme un non-événement, un épisode parmi d'autres de la scolarité. C'est dire la responsabilité du professeur de philosophie, qui a à charge d'organiser les conditions de cet apprentissage dans le cadre scolaire.

Apprendre à philosopher, c'est en outre une rencontre avec les textes de philosophie. La parole du maître peut faire entendre des choses inouïes, et s'il suscite l'intérêt c'est également qu'il sait ménager une place aux auteurs. Tous les professeurs de philosophie convoquent des philosophes, mais ceux-ci peuvent apparaître comme de simples *autorités*. L'élève est face à des *doctrines* ou des *théories*, sur la conscience, le bonheur, l'État, etc., et ces discours peuvent lui sembler extérieurs et surplombants. Ménager une place aux auteurs doit permettre, par un travail sur les textes, d'engager à continuer à lire. Celles et ceux qui font des études en philosophie désirent poursuivre la fréquentation des livres de philosophie. Comme ces textes sont difficiles au premier abord, ils peuvent rebuter, sembler étrangers ou impénétrables pour beaucoup d'élèves. Comment partager avec les élèves cette attention aux textes philosophiques et leur faire éprouver l'importance qu'ils peuvent avoir ?

Apprendre à philosopher, c'est enfin apprendre un exercice de la pensée. Ce dernier terme est d'ailleurs un objet privilégié du questionnement philosophique. Aussi il s'agit moins d'apprendre *la philosophie* (laquelle d'ailleurs ?), les « pensées » des auteurs, ou ce qu'ils ont « pensé », que de penser par soi-même en éprouvant des exigences mentales – de questionnement, de rationalité, d'examen, de rapport au réel. C'est en apprenant à penser que les questions font sens, ou que le sens des questions se renouvelle, que l'ordre d'un raisonnement importe, que la valeur des arguments peut être éprouvée, que l'attention à la complexité de son objet est exercée. Pourtant, dans le cadre scolaire, cet apprentissage est très contraint, notamment par la *dissertation*, qui est la forme retenue par l'institution scolaire française pour s'exercer à penser par soi-même. Je me souviens que mon professeur de terminale me disait qu'il ne fallait pas que je désespère dans mon apprentissage. Car je faisais un peu n'importe quoi, j'écrivais des réflexions éparses, des passages de *dialogue* – forcément, nous lisions des textes de Platon, qui n'a jamais écrit de *dissertation*. Pour m'encourager à poursuivre mes efforts, il me disait que l'on pouvait apprendre à penser dans le « carcan de la dissertation ». Je m'en suis sorti, mais c'est aussi que j'ai suivi plusieurs années de cours, que j'ai multiplié les entraînements, que j'ai aimé lire les textes nécessaires à mon office d'étudiant. Mon expérience de professeur indique que pour un élève de lycée qui n'a que quelques mois devant lui, ce n'est pas si évident, et ce travail peut rester « formel » et vécu comme une simple contrainte disciplinaire.

Après plusieurs années de professorat, j'ai eu l'impression que la forme que prenait mon enseignement faisait obstacle – d'une façon qui n'était pas claire pour moi – à ce qui m'importait pourtant : enseigner à *apprendre à philosopher*. Je témoignerai plus loin comment s'est manifesté ce désir de changer mes pratiques d'enseignement, mais on peut dire qu'à un moment une idée a pris corps petit à petit. Ou : le cadre que je posais pour leur apprentissage ne permettait pas à tous d'apprendre, ce qui apparaissait principalement dans la difficulté que j'avais à mettre *tous* les élèves au travail. Si la philosophie n'est pas réservée à certains, si je voulais que cette unique année soit bénéfique pour chacun, il fallait que j'apprenne moi aussi à faire autrement mes cours. Là encore, c'est une rencontre, avec la pédagogie Freinet pratiquée par ma femme en histoire-géographie, qui m'a permis de chercher une voie et de formuler les difficultés que j'éprouvais.

Le présent ouvrage entend témoigner de cet apprentissage de la part du maître d'une autre forme d'enseignement qui va avec une autre façon d'apprendre de la part des élèves. C'est une réflexion personnelle sur la part du maître dans cet apprentissage – celui des élèves et le sien. Dans le cours de cette instruction mutuelle, il m'a semblé important de *faire le point* en faisant des *retours de pratique* qui me permettaient de réfléchir sur ce que j'essayais de faire et de le mettre en discussion avec les autres enseignants en pédagogie Freinet. Cet ouvrage est nourri de ces *retours* qui sont ceux d'un *enseignant en recherche de*

sa pratique. C'est donc une forme de récit d'apprentissage, de la part du maître, d'une façon d'enseigner autrement à philosopher. Mais c'est aussi le recueil de la parole des élèves sur leur travail et leur apprentissage en philosophie.

Il importait d'être attentif à ce que les élèves disaient eux-mêmes de leur travail, tout au long de ces années, pour être au plus près de leurs *manières de faire*. Ce retour des élèves témoigne de leurs processus singuliers d'apprentissage, ce que l'on nomme « méthode naturelle » en pédagogie Freinet. L'expression renvoie moins à une « méthode », un ensemble formalisé de règles, qu'à une démarche complexe d'apprentissage, qui est celle que chaque enfant emprunte, en fonction d'obstacles et d'aides extérieures, pour déployer son être propre, ce que Célestin Freinet appelle sa « *puissance de vie*¹ ». L'attention que les praticiens Freinet portent à ce que font les enfants dans leurs apprentissages permet d'éclairer cette « méthode naturelle » en même temps qu'elle permet d'ajuster des « techniques » qui sécurisent, facilitent et encouragent ce déploiement et l'autonomie des élèves dans leurs parcours. Le « tâtonnement expérimental » des élèves renvoie bien pour Freinet à un processus commun à tous les vivants qui apprennent, mais sa mise en œuvre diffère grandement dans la singularité des parcours de vie et d'apprentissage. Il faut, pour le maître, à la fois un savoir de ce processus et une sagacité pour appréhender les voies qu'il emprunte. C'est pour cela que le maître apprend des élèves, mais aussi des pairs qui ont la même attention et qui réfléchissent en commun ces *manières de faire* – d'apprendre et d'enseigner.

Cet ouvrage témoigne donc à la fois des essais des élèves en philosophie – et donc ils éclairent pratiquement ce que peut être la méthode naturelle en philosophie – et des essais du maître dans son apprentissage pour enseigner *autrement*, en essayant d'être au plus près de ce qui est mis en place, déplacé, et des effets observés, par les élèves et le maître, de ces dispositifs pratiques. Si la méthode naturelle est ce processus d'apprentissage, il apparaît que les élèves et le maître partagent un intérêt dans ce processus et qu'ils apprennent à se laisser transformer mutuellement. Dans ce processus, chacun se défait peu à peu de ce qui l'empêche dans son travail. On s'émancipe soi-même, mais cela ne se fait pas tout seul. Forcément, pour moi, cette expérience a fortement modifié la perception que j'ai de mon propre travail, de celui des élèves, et peut-être même de ce que j'entendais par « philosopher ».

Je ne dirais plus, par exemple, que les élèves apprennent *du* maître, mais plutôt qu'ils apprennent *avec* le maître et les camarades, ce qui renvoie je crois à une tout autre expérience de soi et du collectif dans lequel s'opère cet apprentissage. L'éducation (enseignement et apprentissage) m'apparaît plutôt comme un

1. Célestin Freinet, *L'Éducation du travail* [1947], Paris, Delachaux et Niestlé, 1978, p. 221.

mode d'attention que comme un mode de transmission. C'est une modalité de l'attention qui suppose l'apprentissage, de la part du maître et des élèves, d'un exercice conjoint. On apprend d'abord à s'ajuster les uns aux autres. Et, pour que cet ajustement puisse opérer, il faut un objet commun : c'est le *travail*, ce que nous faisons les uns et les autres, à part soi et ensemble. Il n'est pas nécessaire de présupposer une compréhension mutuelle pour *commencer* à travailler – et à philosopher. Au contraire, cette compréhension est le fruit d'une coopération réussie entre tous : on apprend à se comprendre dans ce qu'on arrive, peu à peu, à faire et à penser ensemble. Donc, ce qui importe c'est de nous mettre au travail, et le maître a l'assurance que si chacun est au travail, des ajustements seront possibles. Alors chacun aura à cœur de prendre part à la constitution de ce collectif qui soutient et nourrit le travail des individus. Cet ouvrage est comme un relevé de tous ces *ajustements* : les ajustements incertains que je relève et qui me permettront peut-être de préciser ma manière de *faire avec* et de ménager mes efforts.

Dès lors que le maître suit attentivement la « marche de l'élève », non seulement sa voie propre, mais la façon dont il ou elle s'y prend pour la trouver et avancer à tâtons, les perspectives de chacun des participants au « cours » changent en même temps que s'ouvre une perspective commune, autour du travail. C'est bien aussi ce processus de mise en commun et de variations, d'attention et de réponses, dans lequel le maître et les élèves progressent ensemble que je me suis efforcé de décrire le plus précisément possible. Si chacun se découvre responsable de ce milieu dans lequel s'opère l'apprentissage de tous, il reste que le maître a une responsabilité particulière dans la mesure où il doit engager les choses, poser un cadre qui rende possible la mise au travail de tous et la constitution d'un collectif soutenant.

Le récit et les analyses de pratiques qui suivent ont été enfin pour moi une façon d'éclairer la question qui me travaillait intérieurement : que peut donc enseigner le professeur de philosophie que je suis ? Exercer sa responsabilité, c'est aussi aiguïser un sens des responsabilités. Qu'est-ce que je *peux* et comment peuvent s'ouvrir des *possibles* dans notre travail de classe ? Les paroles de Plutarque me reviennent alors, qui ont trait à la fois à la « pensée » et à l'éducation : « L'esprit n'est pas comme un vase qu'il ne faille que remplir. À la façon du bois, il a plutôt besoin d'un aliment qui l'échauffe². » Indépendamment de la façon dont Plutarque reprend ici les mots d'Agathon dans *Le Banquet* de Platon, et les enjeux pour lui de cette reprise, je peux essayer d'en rendre compte au regard de nos essais d'apprentissage.

Éduquer comme allumer un feu et non comme remplir un seau : le maître n'est pas l'étincelle, il n'a pas la capacité à lui seul d'allumer le feu. Si l'on suit cette

2. Plutarque, « Comment écouter », dans *Essais*, Paris, Rivages, 1995, p. 67-68.

métaphore proposée par Plutarque, il faudrait peut-être dire que c'est toujours *le feu qui s'allume lui-même*. Ce qui pourrait aussi être une image de l'émancipation. Le professeur n'est pas un maître du feu, mais il sait disposer – le foyer, le bois, la mèche, les allumettes. Allumer un feu, ce serait un savoir des dispositions : aménager l'espace, s'assurer du sens du vent, disposer les bois, du plus fin au plus gros, le papier à l'endroit adéquat, ménager le conduit qui permette de « tirer », etc. Alors le feu *s'allume* ou *prend*, et dans ce feu qui prend on peut essayer d'appréhender *comment* cela se passe : ce qui se joue dans un processus individuel et dans un milieu entretenu par des individus – les élèves et le maître. La classe apparaît alors comme un foyer commun – un *oikos* – où nous ménageons l'espace de nos enflammements, en nous réchauffant mutuellement, chacun apportant sa branche, son petit bois ou son huile, sa mèche et l'expérience dont il dispose pour alimenter et entretenir nos braises. Les élèves soufflent leurs textes au milieu. Par la voix du maître des paroles lointaines viennent s'entremêler à la discussion, et l'on se revigore mutuellement de ces respirations, en prenant part aux échanges ou en murmurant à voix basse. Ce foyer c'est aussi l'espace où se racontent des histoires, où se tissent les liens entre ceux qui veillent à la lueur du feu qu'ils attisent. Rapprocher les tisons et échanger les souffles. Les essais qui suivent visent à éclairer un peu ce qui se passe là, à la lumière de ce feu et des va-et-vient, des frottements ardents que nous avons tentés pour que des flammes prennent.

© ESF Sciences humaines

1

La pédagogie Freinet comme ressource pour apprendre à enseigner autrement la philosophie

Entrer en pédagogie Freinet pose la question des déplacements que l'on opère dans sa pratique. Au regard des attentes d'un professeur de philosophie, la pédagogie Freinet peut être une ressource pour enseigner autrement. Quels en sont les principes émancipateurs ?

Socrate à l'école : quel exemple pour un enseignement philosophique ?

Le déplacement que l'on opère dans ses propres pratiques d'enseignement est lent et long. Car il ne suppose pas simplement que l'on mette en place de nouvelles choses, mais surtout que l'on se défasse de certaines de nos manières de faire et d'appréhender la classe. Or, ce sont généralement celles-ci qui nous donnent quelques assurances et certitudes, qui nous permettent au quotidien de faire cours. On ne peut commencer à faire cours qu'à partir de ce que l'on sait déjà faire, sans jamais lâcher totalement ce qui nous apparaît comme des points d'appui indispensables. Pourtant, à y réfléchir, bon nombre de ces repères viennent à la fois de notre expérience d'enseignant, mais aussi de l'image que l'on garde en soi des cours et des professeurs qui nous ont portés à la philosophie et à l'enseignement. Si nous avons décidé de rester à l'école, c'est quand même, pour nombre d'entre nous, que l'expérience que nous en avons eue – qui peut avoir sa réserve de douleurs et qui n'est pas forcément celle du « bon élève » – nous a autorisés à nous projeter à cette place où nous avons vu nos maîtres. C'est quand même là que se construit en nous ce que nous attendons de nous-mêmes (ce qu'est un bon cours, un rapport enrichissant aux élèves, etc.) et ce qui donne au métier une part de son attrait. C'est quand même là que s'enracine notre goût du questionnement philosophique, goût cultivé par la rencontre des auteurs au travers de leurs textes et/ou par le biais des passeurs qui nous aidaient à nourrir cette curiosité ou qui pouvaient, pour les meilleurs, incarner une parole philosophique.

C'est autour d'une image exemplaire que s'organisent les réflexions que nous avons forcément sur nos pratiques, que nous modifions en fonction de nos expériences. Pourtant, tout ce qui participe à la formation de cette image – les textes qui nous ont touchés, les philosophes que nous aimons fréquenter, les professeurs qui nous ont marqués – et les repères intérieurs qui configurent, consciemment ou non, notre posture de professeur de philosophie et notre manière d'enseigner, ne constituent pas une didactique. C'est plutôt l'impensé de notre manière d'être en cours. Car aucune pensée philosophique ne porte *nécessairement* avec elle la didactique qui permettrait de la faire partager. Comme ceci peut être très discutable, je vais essayer de préciser dans ce préambule ce que j'entends par là.

Je n'entends pas dire qu'une pensée philosophique ne porte avec elle l'exigence d'être partagée. Au contraire, on peut estimer qu'une dimension propre de la philosophie (mais pas exclusive) est de porter en elle-même une exigence de publicité et d'enseignement. On peut même constater que la réflexivité sur sa propre pratique (« Qu'est-ce que philosopher-penser ? ») conduit à examiner la question de l'apprentissage-enseignement chez de très nombreux philosophes. Mais on ne pourrait trouver dans les « réflexions sur l'éducation » des grands auteurs quelque chose comme une didactique. D'abord parce que chez ces penseurs, ces écrits se rapportent plus à une anthropologie et/ou à une psychologie qu'à une pratique effective d'enseignement. Personne n'a jamais imaginé organiser les études selon le plan d'éducation présenté dans *La République*. La fiction de *l'Émile ou De l'éducation*, de l'aveu même de Jean-Jacques Rousseau, n'est pas un plan-méthode qu'il s'agirait d'appliquer, et il exprime les plus vives réserves sur une mise en œuvre de son projet. Non qu'elle soit impossible, mais parce qu'elle n'est « bonne que dans son tout » et que la diversité des rapports dans lesquels se trouve engagé un individu ne lui permet pas d'examiner *dans ce livre* les détails nécessaires pour tenir compte des circonstances qui déterminent la bonne éducation, autrement dit *ce n'est pas l'objet de son livre*. Or, c'est bien cette réflexion sur les circonstances – les situations pédagogiques effectives – qui sont l'objet d'une vraie didactique (à moins d'imaginer, ce que ne fait pas Rousseau, qu'on puisse tirer *a priori* une didactique d'une réflexion sur les principes de l'éducation).

Il reste bien sûr la figure socratique. Là, au moins, on tiendrait le philosophe-enseignant dans son essence et/ou dans son exemplarité. L'*elenkos*, le questionnement-réfutation, qui anime le dialogue, la parole investigatrice et le désir de savoir éveillé par les piques du taon, l'aporie, etc. : il est aisé de projeter la configuration que l'on trouve dans les dialogues de Platon dans l'espace même de la classe – place vide de Socrate, figure tutélaire présente dans son absence, qui ouvrirait cet espace de discussion. Même si une telle pratique peut inspirer

certains dans le rôle qu'ils entendent jouer, je persiste à dire qu'il ne s'agit aucunement d'une didactique, et qu'on n'en trouvera trace dans aucun ouvrage de Platon. Car, même pour Platon, il ne s'agit pas de régler une pratique pédagogique, mais de mettre au jour ce qu'est la dialectique. Si nous pensions sérieusement que cela fût possible, quelles figures aurions-nous à prêter à nos élèves ? Faut-il vraiment choisir entre le rétif Ménon – qui ne philosophera jamais – et le docile petit esclave ? Combien d'Alcibiade dans nos cours ? Et faut-il imaginer que les meilleurs reviendront dans nos fêtes, ivres et jaloux, pour rivaliser avec les Agathon sur qui se portent nos attentions du moment ? Il me semble que ces figures peuvent jouer pour nous et pour celles et ceux qui, comme nous, ont goûté aux plaisirs de la lecture de ces dialogues. Mais, en nous enivrant des plaisirs de la pensée, elles nous font oublier les élèves pour qui elles ne signifient rien.

Bien entendu, et heureusement, il y a ces élèves qui progressent, qui sont touchés par ce qui nous a touchés aussi, dans un texte, dans un problème, dans une expérience réfléchie. Car *comme nous*, ils ont trouvé un intérêt qui fait qu'ils perçoivent que quelque chose d'important se joue dans ces textes et les échanges que nous avons. Mais cette *pratique effective* de la philosophie – qui va avec une diversité qui est celle de nos pratiques et des auteurs aux tonalités diverses que nous faisons entrer dans nos cours – ne constitue pas en elle-même une didactique. Nous en avons parfois l'illusion, parce qu'en nous réside cette image exemplaire qui est l'ombre de cette pratique. La désillusion va avec le fait de ne pas savoir quoi faire avec les élèves qui se montrent soit carrément réfractaires, soit indifférents, soit abattus car incapables de satisfaire aux attentes de l'Institution *en matière de philosophie* – dissertation et explication de texte.

Car, si la philosophie portait avec elle sa propre didactique, nous trouverions spontanément les outils qui permettraient à tous, ou au moins au plus grand nombre, de s'engager dans les travaux proposés. Mais notre pratique effective de la philosophie – lorsque nous lisons un texte qui « prend » avec certains élèves, lorsque nous pensons effectivement un objet ensemble – n'implique pas nécessairement une *mise au travail* des élèves. Parce que nous nous sommes mis au travail de la pensée peut-être sans y penser – mais avec des expériences fortes qui servent de repères –, nous sommes démunis face à des élèves, comme si nous n'avions aucune prise sur eux. Car il faut bien voir que, lorsqu'il s'agit de mettre les élèves au travail, nous avons des pratiques qui n'ont rien de philosophiques, c'est-à-dire que nous reproduisons des pratiques d'enseignement qui s'inscrivent dans le cadre pédagogique ordinaire (position frontale du maître, cours magistral et/ou dialogué, mises en activités et exercices préparatoires finalisés par la dissertation). Je crois que nous reproduisons ce cadre sans y penser, car nous avons suffisamment d'autonomie ou nous étions suffisamment à l'aise avec la culture scolaire attendue pour saisir ce qui se jouait *pour nous* dans cette rencontre avec les textes et les professeurs, sans que le cadre y fasse obstacle.

La pédagogie Freinet pour renouveler nos pratiques

La philosophie ne constitue pas à elle-même sa propre didactique. D'abord parce qu'il n'y a pas *une* philosophie, une conception unique de la pensée humaine, mais des pratiques effectives d'enseignants qui cherchent à penser avec les élèves et à faire penser de différentes manières. Mais aussi parce que cette attention à faire penser s'inscrit dans un cadre scolaire hérité qui reste prégnant dans nos pratiques. Du fait de l'histoire de l'enseignement de la philosophie en France, de son inscription dans une Institution éducative qui organise très fortement le cadre pédagogique dans lequel ont lieu les enseignements, ce que nous donnons à penser aux élèves *va avec* le cadre que nous transmettons malgré nous.

Soit l'on dit que la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie – et alors elle invalide la prétention d'un discours « pédagogue » à venir examiner ses pratiques, voire elle considère que les sciences de l'éducation ne la concernent pas en tant que philosophie. Mais alors, que fait-on des élèves qui ne deviennent pas philosophes, c'est-à-dire qui ne sont pas sensibles à la prétendue pédagogie qui serait en acte dans l'énonciation d'une parole philosophique ? Soit l'on dit que la pédagogie existe en elle-même, avec des pratiques, des discours théoriques s'inscrivant dans une histoire touchant aux institutions et aux sciences humaines, mais alors il faut bien que le professeur de philosophie reconnaisse que, lorsqu'il enseigne, il met en œuvre des pratiques pédagogiques qui n'ont rien de « philosophiques » en soi, et qui s'inscrivent en fait dans une histoire des pratiques d'enseignement qu'il méconnaît ou dont il n'a pas conscience, mais qu'il peut réfléchir pour peu qu'il s'informe grâce aux sciences connexes qui en traitent.

Ce préambule n'a pas l'intention de résoudre la question du rapport philosophie-enseignement, simplement de poser quelques points qui peuvent faire comprendre pourquoi, pour ma part, à un moment je me suis tourné vers des mouvements pédagogiques constitués afin d'affronter mes situations de classe plutôt que de me réfugier dans les textes des philosophes que j'aime tant fréquenter. Si la philosophie n'est pas à elle-même sa propre pédagogie, quelle pédagogie pouvait m'offrir des ressources pour renouveler mon enseignement en philosophie ? Il se trouve que la pédagogie Freinet – qui n'est pas une « méthode » d'enseignement qu'il faudrait « appliquer » à une discipline philosophique – dont les principes ont été posés, réfléchis au regard des pratiques, dont les techniques ont été inventées pour mettre en œuvre ces principes (il ne s'agit pas de pures inventions de la part d'Élise et de Célestin Freinet, et leur démarche demandait à être poursuivie et continuée dans un mouvement coopératif – le mouvement Freinet¹),

1. L'« École moderne » s'inscrit dans la dynamique des mouvements de l'« Éducation nouvelle », de nature et d'inspirations très diverses, qui se développent en Europe à la suite de la Première Guerre mondiale. Dans le vocabulaire de Freinet elle vient désigner à la fois l'école qu'il appelle de ses vœux et le mouvement créé pour penser les principes et la réalisation d'une école du

cette pédagogie pratiquée et éprouvée par des générations d'instituteurs, et maintenant par des professeurs du secondaire, s'accorde particulièrement bien à mes yeux à un enseignement de la philosophie tel que je le pratique.

Ce qui induit dès le départ une double réserve : je n'entends pas dire que la pédagogie Freinet donnerait sa pédagogie à la philosophie – en fait elle peut être appropriée pour tout enseignement disciplinaire, et un enseignement non Freinet de la philosophie ne serait pas « moins philosophique » de ce fait. Si je m'y suis attaché, c'est parce qu'elle accorde une grande place à l'invention de chacun, du fait qu'elle met au cœur de sa pratique des *individus* (maîtres et élèves) qui se coforment dans leurs pratiques. Le maître apprend des autres maîtres et aussi des élèves, comme les élèves apprennent de leurs pairs et des maîtres. Puisque ce sont toujours ces individus dans le collectif qu'ils forment qui sont en jeu, il ne s'agit pas d'appliquer une méthode, mais d'œuvrer individuellement et coopérativement pour que chacun s'instruise des autres et grandisse, *s'émancipe avec les autres*. La pédagogie Freinet donne les moyens didactiques et humains pour que cette invention toujours à renouveler puisse avoir lieu.

En pédagogie Freinet, c'est l'expression libre qui est première². Du coup, elle va avec une communication qui engage à rechercher et à créer ensemble. L'apprentissage personnel est indissociable d'un travail collectif qui se met en place et qu'il faut donc organiser coopérativement. La constitution d'un « milieu » est une condition essentielle aux transformations des individus et à leur apprentissage. Chacun prend part à la formation de ce milieu, et le collectif se forme en même temps que chacun se met au travail et apporte sa part à la construction coopérative de savoirs au sein de cette communauté. Cette approche éducative, qui pose l'idée que l'enfant est de même nature que l'adulte³, qu'il est « auteur », qu'il y a une égalité des intelligences qui fonde et justifie la mise en place des institutions, implique un changement radical de posture de la part de l'enseignant.

peuple pour le peuple, une école émancipatrice. Dès le départ, Freinet et ses compagnons s'organisent coopérativement pour se former, pour mettre en œuvre les pratiques nouvelles et les diffuser. Ce mouvement se structure d'abord dans le CEL (Coopérative de l'enseignement laïc, 1928), puis dans l'ICEM (Institut coopératif de l'École moderne). On peut trouver sur le site de l'ICEM-Pédagogie Freinet des informations sur son organisation actuelle, ses actions, ses publications : www.icem-pedagogie-freinet.org

2. On peut énoncer les caractéristiques fortes de la pédagogie Freinet à partir de l'expression libre. C'est une éducation par le travail centrée sur l'enfant-auteur, qui pose l'exigence de ne pas couper l'école de la vie. Le « tâtonnement expérimental » de l'enfant est ce processus essentiel qui s'exerce dans le cadre de la « méthode naturelle ». La pédagogie Freinet insiste sur le rôle décisif de l'organisation coopérative et se pense comme une « pédagogie matérialiste », c'est-à-dire qui attire l'attention sur les outils mis à disposition des élèves et sur la mise en place d'institutions soutenant l'enfant qui apprend. Cela induit une transformation du rapport des élèves au maître (et au savoir), du rapport des élèves entre eux (la coopération et les échanges) et du rapport à soi (altération de soi et devenir autonome).

3. Invariant n° 1. Dans les notes, ces invariants renvoient à Célestin Freinet, « Les invariants pédagogiques. Code pratique d'École moderne », *Bibliothèque de l'École moderne*, n° 25, 1964.