

C'est le moment ou jamais d'apprendre à se passer d'un maître...

Cécile VICTORRI

Au lycée, les habitudes scolaires sont intériorisées

Quand les élèves arrivent en Terminale, l'essentiel est souvent déjà joué : image de soi, attitudes et comportements, rapport aux savoirs, aux pairs, aux enseignants. Quelle que soit la manière dont s'est déroulée leur scolarité, les élèves de Terminale connaissent bien l'école, ils y ont une histoire, des repères ; ils ont une idée assez claire de ce qu'on est en droit d'attendre d'eux ou pas, et de ce qu'ils ont le devoir de faire, ou pas. Ils y ont souvent développé et rodé des stratégies assez fines, pour économiser leurs efforts, ou pour les rentabiliser, parfois même pour survivre au système. Ils connaissent les règles du jeu, comme le rôle qu'ils ont à y jouer.

Ils ont aussi des attentes très précises.

J'enseigne à Sarcelles, en banlieue parisienne, et contrairement à ce qu'on pourrait peut-être s'imaginer, mes élèves ont souvent complètement intériorisé les enjeux de l'école : les notes, l'objectif du bac, l'orientation par la sélection. De ce fait, leur demande est parfaitement claire : des notes convenables, pour leur permettre d'accéder à des études supérieures d'une qualité raisonnable. Ils ne demandent pas la lune (dont ils ignorent parfois l'existence), mais ils savent très bien ce qu'il faut éviter à tout prix (le marché du travail sans qualification) et ce que le lycée leur permet d'espérer. On voit combien leurs préoccupations, dont la légitimité n'est pas en question ici, peuvent paraître éloignées de celles du professeur, que je suis, pour qui les notes sont secondaires, voire nuisibles, pour qui la collaboration est le moteur de l'intelligence, pour qui le savoir est en lui-même émancipateur, et non un simple moyen pour obtenir une reconnaissance sociale.

Mes élèves ont donc l'habitude du système scolaire, et ils ont leurs habitudes dans le système scolaire. Ces habitudes, à vrai dire, ne sont pas seulement les leurs, elles correspondent à une vision communément partagée de l'enseignement, de l'école, de ce que doit être un « professeur ».

Quelques habitudes bien ancrées

Selon la première de ces habitudes, l'élève, qui ne sait pas, doit poser des questions auxquelles le professeur doit répondre. Le bon élève pose des questions pertinentes, et le bon professeur est toujours capable d'apporter la réponse. Je me rappelle les commentaires que j'ai entendus lors de ma première inspection. Il était déjà question de cette confusion si typique entre l'autorité et le savoir. Mon inspecteur m'avait appris que les élèves ne devaient intervenir que pour me demander des éclaircissements, il jugeait inappropriée leur manière de prendre la parole en cours pour proposer des hypothèses, pour formuler des objections, il voyait là une menace pour mon autorité. Je dois avouer n'avoir tenu aucun compte de ces remarques, que je n'ai pas comprises du reste... Depuis, j'ai au contraire découvert et développé des dispositifs pédagogiques pour donner à ces hypothèses et ces objections une véritable place dans le cours ; depuis, j'ai presque complètement cessé de « répondre » aux questions de mes élèves, mais je n'ai jamais senti mon autorité menacée le moins du monde.

Selon une deuxième habitude, bien intériorisée par certains, tout ce qui importe, c'est que le cours puisse se dérouler sans être perturbé. Il y a des élèves qui, au moins en début d'année, entrent en cours avec la conviction absolue qu'on ne pourra rien leur reprocher « s'ils ne dérangent pas ». Or quand ils dorment, ils ne dérangent personne, et tout se passe pour le mieux. Evidemment, cela suppose qu'il y ait « un cours » à « ne pas déranger »...

Selon une troisième habitude, dans une classe il y a les bons élèves (qui nous rassurent souvent sur le sens de notre métier et la pertinence de nos pratiques) et les autres (« que voulez-vous, tout le monde ne peut pas être polytechnicien », et d'ailleurs, « certains ne sont même pas à leur place au lycée »). Là encore, très souvent les élèves prennent pour acquis l'inégalité des capacités scolaires, si ce n'est de l'intelligence elle-même, et reprennent à leur compte les expressions éculées des bulletins trimestriels par

lesquels nous nous prononçons rituellement sur le potentiel des uns, et les difficultés des autres. Le pari du « tous capables » ne peut être entendu, dans ces conditions, que comme un déni de réalité.

Cette vision peut paraître caricaturale, elle ne serait d'ailleurs revendiquée par personne, mais force est de constater que c'est ainsi que les choses se passent au lycée. De la même manière, il va de soi que le travail des élèves consiste à apprendre le cours, qu'ils doivent donc bien prendre en note (proprement), que le travail du prof est de faire cours, et donc de garantir dans la classe des conditions de possibilité pour que ce cours soit « reçu ».

Or c'est l'ensemble de ces habitudes, de ces représentations, à laquelle les élèves doivent parfois leur réussite scolaire (car arriver jusqu'en Tale, c'est déjà une réussite scolaire, il faudrait ne pas l'oublier), qu'il s'agit de bousculer, à chaque rentrée scolaire. La première question que je me pose chaque fois est de savoir de quel droit je m'y autorise, et la deuxième est de savoir si le jeu en vaut la chandelle...

Passer d'un contrat tacite à un autre...

Si on part du principe que le cours ne doit pas être « reçu », mieux encore, qu'il n'y a pas « un cours » à recevoir mais qu'enseigner c'est créer les conditions pour que les élèves découvrent et s'approprient ensemble les problèmes, les concepts, les textes philosophiques, on voit à quel point on est en rupture avec le contrat tacite qui lie les élèves à

« l'étrangeté de mes pratiques pédagogiques se confond avec l'étrangeté de ma discipline »

l'institution scolaire. Or ma priorité n'est pas de créer les conditions requises pour que je puisse « faire mon cours » mais plutôt d'installer un cadre pour que les élèves puissent travailler. Mon but n'est pas de leur transmettre des connaissances, mais de proposer des situations qui rendent nécessaire la recherche de ces connaissances, et leur utilisation. Peu m'importe de découvrir qui sont les « bons élèves » de ma classe, ce qui me préoccupe est plutôt de savoir comment construire la classe elle-même comme collectif de travail. Le bruit que font les élèves au travail ne me dérange pas, mais je dois chaque fois lutter contre leur silencieuse passivité. Il faut donc à chaque rentrée scolaire assumer la responsabilité de bousculer les évidences et proposer une nouvelle manière de considérer le travail scolaire, au moins au sein de la classe (c'est-à-dire seulement du cours de philosophie).

C'est un défi presque impossible à relever quand on n'a que 2h de cours par semaine avec des classes de STMG dont les élèves sont persuadés depuis longtemps que la « philo » n'est pas faite pour eux, de toute manière, et que le mieux qu'ils peuvent en attendre est de ne pas trop s'ennuyer en classe, mais qu'on peut raisonnablement lancer à une classe de Tale L avec 8 heures par semaine, et le temps nécessaire donc pour que s'installent de nouvelles habitudes.

On a tout de même un avantage, quand on enseigne la philosophie, c'est que la discipline est nouvelle et qu'elle a d'ores et déjà, à tort ou à raison, une certaine réputation : il est bien connu que c'est une discipline « étrange », « à part » dans laquelle les élèves n'ont pas d'autres repères que ceux que leur donnera leur professeur cette année-là. Aucune comparaison possible (sauf pour quelques redoublants) entre une manière de faire et une autre (les élèves ne feront qu'un an de philosophie, pour la plupart) : ainsi l'étrangeté de mes pratiques pédagogiques se confond avec l'étrangeté de ma discipline, ce qui règle une partie du problème. Je profite sans doute de cette confusion pour me ménager une certaine marge de manœuvre.

Il n'empêche qu'il m'a paru toujours nécessaire, pour permettre à mes élèves de prendre le risque de s'engager dans le travail, de leur garantir la préparation à l'examen, si ce n'est la réussite (qu'on ne peut tout de même pas leur promettre). Je commence toujours par montrer patte blanche : programme et épreuves constituent le cadre institutionnel dans lequel je m'inscris toujours, dès la rentrée. Assez vite, l'efficacité même des formes de travail proposées, le plaisir aussi qu'elles procurent, le sens qu'elles donnent à leur présence en classe suffit à les convaincre. Mais au départ, il me semble nécessaire de les rassurer sur ce point : si les méthodes que je leur propose sont inhabituelles, elles ne sont pas motivées par le rejet de l'institution, et ne les prépareront que mieux au baccalauréat. J'avoue prendre un certain soin à éviter d'être perçue comme un personnage fantasque ou ignorant, et à rassurer les élèves sur la légitimité de leur professeur et sur sa conformité aux exigences institutionnelles, et aux raisons (même mauvaise) pour lesquelles ils acceptent les contraintes du lycée. Il me semble que je le leur dois, que c'est une question de confiance. D'une certaine façon, je ne peux leur demander de renoncer à certaines habitudes, dont ils tirent un certain profit, qu'à condition de leur garantir qu'ils n'y perdront rien.

Et en effet, si je ne peux jamais être certaine qu'ils y gagnent tous quelque chose, je suis sûre du fait qu'ils n'y perdent rien ! Car finalement ce que mes élèves font en classe c'est précisément ce qu'ils sont censés y apprendre : formuler des hypothèses

de lecture, repérer des contradictions, tenter de les résoudre en tenant compte d'un certain nombre d'éléments objectifs, se poser des questions, trouver des pistes pour y répondre, comprendre des thèses et leurs justifications, découvrir des distinctions conceptuelles, chercher des objections et y répondre... La seule chose qui diffère dans ma pratique pédagogique, c'est que ces opérations sont explicitement considérées comme des objets de travail, et que les élèves sont chaque semaine mis en situation de s'y exercer, que c'est par cet exercice qu'ils doivent s'approprier la « culture philosophique » qui ne s'en sépare pas.

Quelles pratiques ?

Venons-en donc à ces pratiques... et aux raisons pour lesquelles on les considère souvent comme incompatibles avec la préparation du baccalauréat. Sans les décrire en détail (certaines sont expliquées dans les numéros de *Pratiques de la philosophie*, la revue du secteur philo du GFEN, ou dans le livre du secteur *Philosopher Tous capables*¹), je ne retiendrai ici que ce qui peut paraître faire rupture avec l'idée que l'on se fait d'une classe à examen. Pour moi, c'est l'inverse qui est vrai : en mettant en œuvre certaines pratiques pédagogiques, on ne s'empêche aucunement de donner des devoirs type bac, ni même de tenir par moment une parole magistrale, on ne renonce à rien, même pas au « programme » (pour autant qu'en philosophie on puisse parler de programme), en revanche, on permet aux élèves de gagner en autonomie, et de s'engager davantage dans leur propre formation intellectuelle.

De quoi s'agit-il ? D'abord de mettre les élèves dans des situations telles qu'ils doivent nécessairement collaborer, c'est-à-dire d'abord s'écouter et s'entendre, mettre au jour leurs désaccords ou la différence de leurs points de vue, pour comprendre les problèmes qui se posent à eux, et les solutions possibles. Prenons l'exemple du « petit séminaire », où les élèves doivent rendre compte d'un texte long (six ou sept pages consécutives) dont chaque groupe n'a qu'un extrait d'une page. C'est en restituant le contenu de son extrait et en cherchant les liens, les différences, et les complémentarités entre les extraits que tous pourront s'approprier la totalité du texte. Cette démarche dure environ trois heures. Autre exemple, « le procès d'Antigone » : à partir de témoignages de différents personnages, issus de différentes versions du mythe, les élèves doivent confronter le cas d'Antigone à des textes de lois contemporains pour essayer de qualifier son geste, puis délibérer pour en juger : peut-on ou non lui accorder une certaine légitimité ? En fonction de quels critères ? De quelles considérations ?

Dans ces deux exemples, il est facile de constater que les objections habituelles concernant le caractère

chronophage de ce type de dispositif, ou le risque de « sortir du programme » n'ont aucune pertinence réelle. En quelques heures, comprendre la thèse et les arguments que développe un auteur sur six ou sept pages, ou mesurer la difficulté qu'il peut y avoir à juger un acte comme celui d'Antigone, s'interroger sur les fondements mêmes du droit, et sur la délicate frontière qui sépare le domaine juridique de la conscience morale, cela ne peut en aucun cas être considéré comme du temps « perdu pour le programme ». Ce n'est pas sur ce point que j'insisterai ici. Mais plutôt sur ce qui est en jeu dans les formes de travail que supposent ces démarches.

Que ce soit dans le « petit séminaire », ou dans le « procès d'Antigone », les contributions de chacun sont des pièces maîtresses pour saisir ce qui est en jeu ou pour prendre une décision qui soit bien fondée. Dans les deux cas, c'est horizontalement que le travail se déploie, et qu'il conduit à un résultat. Je me félicite toujours

« Dites-nous ce qu'il faut savoir, et nous l'apprendrons »

quand les élèves commencent enfin à s'adresser plus spontanément à leurs camarades qu'à moi à propos du travail qu'ils ont à faire, quand ils s'interrogent mutuellement sur ce qu'il est pertinent de relever, de retenir, ou de faire, quand ils n'attendent plus de moi que je confirme ou que je valide leurs propositions ou leurs idées. Pour moi, il s'agit de renoncer à répondre. J'insiste sur ce point car c'est ce qu'il y a de plus déstabilisant pour les élèves, au moment de leur scolarité où ils s'apprêtent à bachoter, c'est-à-dire où ils sont prêts à ingurgiter une somme impressionnante de connaissances. « Dites-nous ce qu'il faut savoir, et nous l'apprendrons », semblent-ils dire ! Et parfois la demande est un peu hostile : Mon travail n'est-il pas de leur faire noter un cours ? De quel droit puis-je ainsi m'y refuser ?

Je sais que je pourrais me réjouir de cette demande ; en terminale elle est motivée essentiellement par l'espoir du graal, le baccalauréat. J'essaie pourtant de ne pas y répondre : que faut-il savoir ? Pourquoi ? Quelle est la « bonne réponse » ? C'est aussi aux élèves de le dire ! Je me souviens d'une très bonne élève de Terminale qui proposait systématiquement la totalité des réponses possibles à une question, et me demandait de trancher : laquelle est la bonne ? J'ai passé l'année à refuser de lui répondre, et à l'engager à soumettre ces réponses à l'examen et la critique, à l'aide de ses camarades. Elle m'en a beaucoup voulu... avant de reconnaître, bac en poche, que cela lui avait permis de gagner en confiance, et d'apprendre à valider elle-même ses propres hypothèses.

Car en Terminale, c'est le moment ou jamais d'apprendre à se passer d'un maître... ♦

¹ GFEN Secteur philosophie, sous la direction de Nicole GRATALOUP, Chronique Sociale, 2005.